

# Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay

*Flavia Fiorucci\**

*Camila Pérez Navarro\*\**

*Pía Batista\*\*\**

*G. Antonio Espinoza\*\*\*\**

*Ana Maria Goetschel\*\*\*\*\**

Recibido: 29 de noviembre de 2021

Dictaminado: 2 de marzo de 2022

Aceptado: 13 de junio de 2022

- \* Centro de Historia Intelectual, Universidad Nacional de Quilmes, CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: [fffiorucc@yahoo.com](mailto:fffiorucc@yahoo.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4746-2881>
- \*\* Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. Correo electrónico: [camila.perez@uoh.cl](mailto:camila.perez@uoh.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0372-1121>  
Correo electrónico: [camila.perez@uoh.cl](mailto:camila.perez@uoh.cl)
- \*\*\* Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6177-0645>
- \*\*\*\* Virginia Commonwealth University, Richmond, Estados Unidos. Correo electrónico: [gaespinoza@vcu.edu](mailto:gaespinoza@vcu.edu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7119-9254>
- \*\*\*\*\* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito, Ecuador. Correo electrónico: [agoetschel@flacso.edu.ec](mailto:agoetschel@flacso.edu.ec). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3130-4897>

## RESUMEN

Desde las últimas décadas del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo siguiente, la feminización del magisterio primario se consolidó como un fenómeno generalizado en varios países de Latinoamérica. Este artículo analiza comparativamente este proceso, identificando los factores materiales y simbólicos que posibilitaron el incremento sostenido de maestras en el ejercicio de la docencia en Argentina, Uruguay, Perú, Ecuador y Chile. Metodológicamente, el trabajo se basa en el análisis de fuentes documentales de diverso tipo, como censos y compilaciones estadísticas, informes ministeriales y memorias de los ministerios de instrucción pública. El estudio comparado de estas fuentes permitió identificar dos principales trayectorias de feminización del magisterio: por un lado, una feminización temprana, relacionada con la expansión de los sistemas nacionales de educación bajo el alero del Estado Docente. Por otro lado, se reconoció un proceso de feminización de desarrollo más tardío, vinculado a sistemas escolares más descentralizados y con una mayor influencia de la Iglesia Católica. Mientras que la primera trayectoria está representada por los casos de Argentina, Uruguay y Chile; la segunda trayectoria comprende las experiencias de los sistemas educativos de Perú y Ecuador.

Palabras clave: *Feminización, maestras, Estado Docente, escuelas normales, formación docente.*

## **Trajectories of feminization of the teaching profession in South America. The cases of Argentina, Chile, Ecuador, Peru and Uruguay**

### ABSTRACT

From the last decades of the 19th century and during the first half of the following century, the feminization of the primary teaching profession was consolidated as a generalized phenomenon in several Latin American countries. This article comparatively analyzes this process, identifying the material and symbolic factors that made possible the growing number of women primary teachers in Argentina, Uruguay, Peru, Ecuador and Chile. Methodologically, this work is based on the analysis of documents and sources of various kinds, such as censuses and statistical compilations, ministerial reports, and memories of the ministries of public instruction. The comparative study of these sources allowed us to identify two main trajectories of feminization of the teaching profession: on the one hand, an early feminization process, related to the expansion of national education systems and the consolidation of the so-

called Estado Docente. On the other hand, a delayed process of feminization was recognized. This was linked to more decentralized school systems and with greater influence from the Catholic Church. While the first trajectory is represented by the cases of Argentina, Uruguay and Chile; the second trajectory includes the experiences of Peru and Ecuador.

Key words: *Feminization, female teachers, Estado Docente, normal schools, teacher training.*

## INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX el número de mujeres dedicadas a la enseñanza a nivel primario fue incrementándose considerablemente en la mayoría de los países americanos y europeos.<sup>1</sup> La literatura que aborda la feminización del magisterio muestra que en este proceso influyeron una serie de factores de carácter diverso, por ejemplo, la alta legitimidad social alcanzada por aquellos discursos que configuraron la docencia como una labor “naturalmente” femenina. Asimismo, motivos de índole de política educativa y económica —relacionados a la necesidad de aumentar la cantidad de maestros en ejercicio para, de esta manera, lograr “civilizar” a sus sociedades— impulsaron a algunos Estados a implementar medidas para fomentar la incorporación de mujeres en esa actividad. Sin embargo, aun cuando este proceso ha sido objeto de análisis de diversas investigaciones a escala nacional, en limitadas oportunidades se ha problematizado su desarrollo desde una perspectiva comparada.<sup>2</sup>

Para llenar este vacío en la historiografía, el objetivo de este artículo es explorar las razones que posibilitaron el incremento sostenido de maestras en el ejercicio de la docencia en escuelas primarias en Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. La comparación se realizará teniendo en cuenta tres

<sup>1</sup> Cortina y San Román, *Women and teaching*.

<sup>2</sup> Entre los escasos estudios comparativos podemos mencionar la tesis de Diana Crucelly González Rey, la que contrasta dos regiones situadas en México y en Colombia; el estudio de Silvia Yannoulas, que se refiere a Brasil y a Argentina; y, para una comparación más general, un artículo de James Albisetti. Si bien este último no menciona los casos latinoamericanos, sostiene la relevancia del enfoque comparativo para abordar este fenómeno. El trabajo de González Rey se centra en los modelos de formación de maestras y muestra cómo el magisterio femenino fue promovido en contextos políticos muy diferentes (tanto en función de un proyecto educativo liberal en el profiriato, como al servicio de una educación conservadora para una “civilización católica” en Colombia). Yannoulas observa que la feminización supuso suscitó conflictos en un caso (Brasil) y fue más armónica en el otro (Argentina). González Rey “¿No quisieras ser tu una mujer instruida”; Yannoulas, “Feminização ou feminização?”; Albisetti, “The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective”.

dimensiones: la de las políticas educativas, ideológicas y económicas. Como factores de política educativa abordaremos la expansión del Estado Docente, observando tanto su arraigo en el tiempo como la implementación de políticas *ad-hoc*, en especial relacionadas con la educación de las niñas, la creación de escuelas normales y el dictado de reglas relacionadas a la idoneidad y requisitos del docente.<sup>3</sup> Para comparar los factores ideológicos observaremos la presencia en cada caso de discursos que asociaban a la mujer con la figura de la maestra. Por último, con relación a los factores económicos, nos detendremos en los discursos vinculados con los presupuestos nacionales y, más específicamente, con los salarios.

La comparación se ofrece como un método adecuado para lograr el propósito señalado, en tanto permite identificar similitudes y diferencias en las condiciones objetivas y subjetivas que acompañaron la feminización en estos países.<sup>4</sup> Al ampliar la mirada, la investigación lleva a desnaturalizar ciertos fenómenos observados en cada contexto nacional.<sup>5</sup> Esta perspectiva pone en evidencia que si bien este proceso se dio en todos los casos estudiados tuvo temporalidades y se acompañó de formas diversas. Asimismo, la comparación habilita a reconocer que, aunque en líneas generales la feminización responde a un ideario común que adjudicaba a la mujer la tarea de educar a los niños, el proceso obedeció y se conjugó con situaciones nacionales particulares donde los factores antes señalados incidieron de formas muy diversas. Finalmente, el análisis comparado contribuyó a identificar la expansión del Estado Docente como variable determinante para la feminización.<sup>6</sup>

El estudio del proceso de feminización en los cinco países considerados es el fruto de un proyecto más amplio financiado por el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, cuyo objetivo fue analizar los procesos sociales y culturales que han rodeado a la feminización. Este proyecto reunió a cinco investigadores que escribieron en forma conjunta este trabajo. Para lograr los

<sup>3</sup> Muchos de estos factores se superponían entre sí y su diferenciación obedece más a razones de claridad expositiva que a distinciones reales.

<sup>4</sup> Oresta López señala en una revisión de la bibliografía que los procesos de feminización han sido “altamente heterógenos y cambiantes”. Ver López, “Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana”, p. 156.

<sup>5</sup> Sobre el método comparativo ver Sartori, “Comparación y método comparativo”, pp. 29-49; sobre la conveniencia de este método para analizar los sistemas educativos ver Archer, “Los sistemas de educación”. Sobre los desafíos de la historia comparada ver Maier, “La historia comparada”.

<sup>6</sup> Entendemos el Estado Docente tal como fue formulado por Carlos Newland: como la creación de sistemas educativos centralizados cuyo objetivo principal fue fundar escuelas con el fin de “regenerar a la sociedad y erradicar la diversidad cultural” Newland, “The Estado Docente and Its Expansion”, p. 454.

propósitos de la investigación, este artículo sigue lo planteado por Depaepe, Lauwers, Simon, Hellinckx, y Van Rompaey respecto al estudio de la feminización del magisterio.<sup>7</sup> Tal como señalan estos autores, este proceso no solo debe comprenderse como el incremento de las mujeres en la totalidad de la población docente, sino también como un complejo entramado, situado históricamente, el cual debe ser abordado desde una aproximación diversificada que tenga en cuenta factores políticos educativos, ideológicos y económicos.

La investigación se basa en el análisis de fuentes documentales de diverso tipo: censos y compilaciones estadísticas, informes ministeriales y memorias de los ministerios de instrucción pública. El período que va entre mediados del siglo XIX y principios del XX fue una época de consolidación gradual de los Estados-nación en América del Sur, en un contexto de modernización y de auge de las economías de exportación.<sup>8</sup> Como parte de la expansión y fortalecimiento paulatinos de los aparatos estatales, los gobiernos de la época adoptaron una nueva concepción de la estadística. De la enumeración de lugares, y descripción de sus características geográficas, población, y principales actividades económicas, se pasó a la recopilación sistemática de información cuantitativa, con la finalidad de dar un sustento “científico” a las políticas de gobierno.<sup>9</sup> Esta lógica influyó en la realización de los primeros censos escolares en Sudamérica, así como también en la compilación y difusión de datos escolares en memorias ministeriales, informes de funcionarios educativos, y publicaciones estadísticas seriadas. Estas son, precisamente, algunas de las fuentes que han servido para la elaboración de este artículo. El estudio de este material, desde una perspectiva comparativa, permitió identificar dos principales trayectorias de feminización del ejercicio docente en los países sudamericanos estudiados: por un lado, una trayectoria de feminización temprana y vertiginosa, relacionada con la consolidación de los Estados Docentes y la consiguiente expansión de los sistemas nacionales de educación. Esta trayectoria, representada por los casos de Argentina, Chile y Uruguay, se caracterizó por estar impulsada por políticas orientadas a construir una red de escuelas primarias a lo largo de los territorios de las naciones que forman parte del Cono Sur. Por otro lado, se constató una segunda trayectoria de feminización, en la cual se encuentran los casos de Perú y Ecuador. Esta se desarrolló comparativamente en forma más tardía, vinculada a una mayor descentralización de los sistemas escolares en los que tuvo lugar; una expansión de la escolaridad relativamente más paulatina y una mayor influencia de la Iglesia Católica. Para facilitar la comparación consideraremos que la feminización se ha producido cuando las mujeres superaron al menos en un 10% a los varones en el total de los docentes primarios. Hemos elegido esta

<sup>7</sup> Depaepe *et al.*, "Mapa de la Feminización de la Enseñanza".

<sup>8</sup> Clayton, Conniff y Gauss, *A New History of Modern Latin America*, p. 133.

<sup>9</sup> Díaz, "Estadística escolar", pp. 155-156.

cifra porque consideramos que el 10% muestra una tendencia robusta hacia la feminización.<sup>10</sup> Es decir que el artículo se concentra en el periodo que va desde la conformación de los sistemas educativos nacionales en cada caso hasta que se produce la feminización.

El artículo se estructura en tres secciones y una conclusión. En un primer apartado se presenta un somero estado de la cuestión de la bibliografía sobre este tema. En la segunda sección se describen brevemente —en el marco del proceso de conformación de los Estados nacionales— las orientaciones educativas de los gobiernos post independentistas y se describen las trayectorias de feminización relacionadas con la expansión de los sistemas educativos. En la tercera parte se analizan para cada caso las dimensiones políticas, educativas, ideológicas y económicas que intervinieron en este proceso. Finalmente, se exponen las principales conclusiones del estudio y se delinea aquello que identificamos como una agenda pendiente. El trabajo es acompañado por un anexo estadístico que sustenta las afirmaciones aquí contenidas.

## 1. FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de adentrarnos en el análisis comparativo de los procesos de feminización del magisterio es preciso identificar qué es aquello que se ha estudiado y se sabe sobre este fenómeno. Como se mencionó en la introducción, el incremento de mujeres en el ejercicio de la docencia ha suscitado la atención de la literatura desde hace varias décadas. Existen numerosos análisis que, desde abordajes diversos, han investigado este tópico en determinados contextos nacionales e históricos. Nos interesan aquí especialmente aquellos que se han enfocado en el momento en que las mujeres se volvieron mayoría dentro de esta profesión. Un grupo importante de aquellas investigaciones está constituido por las pesquisas referidas a los países de habla inglesa. Entre estos se destacan las referidas a Estados Unidos, las cuales marcaron una agenda de investigación en donde se estableció que el proceso de feminización era complejo e incluía dimensiones materiales y también simbólicas que explicaban y/o convergían en este fenómeno.<sup>11</sup> Es decir, al mismo tiempo que las mujeres se volcaban en masa al magisterio, se construían nociones legitimadoras de la figura de la maestra. Para el caso europeo, más allá del Reino Unido, existen varios estudios que muestran cómo la feminización se articuló con los valores de la época acerca del rol femenino, pero también con la creación de los Estados nacionales

<sup>10</sup> Porcentajes menores al 10% podrían más fácilmente estar sujetos a errores en la recolección y/o procesamiento de fuentes estadísticas. La tendencia a la feminización parece no haber sufrido reveses significativos en ninguno de los casos.

<sup>11</sup> Entre estos trabajos se puede mencionar: Perlmann y Margo, *Women's work?; Hoffman, Woman's "true" profession.*

(lo que se tradujo en la sanción de leyes específicas sobre educación) y con causas sociales y económicas. Estas, en general, profundizaron el desinterés de los varones por la profesión.<sup>12</sup> Por ejemplo, Sonsoles San Román relaciona el progresivo sesgo femenino de la docencia en España con la expansión de la educación y con determinadas regulaciones y cambios en el mercado de trabajo que, en su conjunto, hicieron menos atractiva la ocupación para el sexo masculino. Para esta autora, “la cualificación y la incompatibilidad” de este trabajo con otros empleos rentados provocaron el desinterés de los hombres por esta profesión.<sup>13</sup>

En América Latina fue sobre todo en las décadas de 1990 y 2000 cuando se publicaron una serie de trabajos relativos a los procesos de feminización del magisterio. Estos eran estudios de casos puntuales que daban cuenta de las dos dimensiones del fenómeno antes mencionadas: la simbólica y la material. Un ejemplo lo constituyen las investigaciones llevadas a cabo por Silvia Yannoulas.<sup>14</sup> Esta autora identificó la existencia de dos tipos de feminización de la profesión docente en América Latina: por un lado, un proceso de mayor conflictividad representado por Brasil, en que la obligatoriedad escolar y formación de un cuerpo docente masculino antecedieron al aumento de las mujeres en el ejercicio de la docencia; y otro como el argentino, caracterizado según la Yannoulas por la ausencia de conflictos, donde la obligatoriedad de la educación primaria y la feminización de la docencia se desarrollaron en paralelo. En febrero de 2001, se realizó en la ciudad de San Luis Potosí (México) un congreso internacional referido a la feminización de la profesión docente que giró, mayormente, alrededor de casos latinoamericanos.<sup>15</sup> El grueso de los trabajos presentados estaba enfocado sobre casos particulares, ya sea nacionales, regionales o en el nivel más micro de determinadas escuelas. Estos se ocupaban de la feminización en Colombia, Brasil, México, Argentina, Costa Rica, y también de España y Bélgica. El Congreso realizado en San Luis Potosí revitalizó la discusión en América Latina y derivó en la aparición de bibliografía especializada en el tema, entre los que se pueden mencionar

<sup>12</sup> Un resumen de esta literatura acerca de las causas de este fenómeno se puede leer en Albisetti. A partir de una revisión de la bibliografía disponible para Norteamérica y Europa, Albisetti constató que existía consenso y regularidad en los factores que se proponían como causas de la feminización. Sin embargo, los casos nacionales presentaban diferencias importantes en los niveles y ritmos de ingreso de las mujeres al magisterio. “The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective”.

<sup>13</sup> San Román, S., *Las primeras maestras*, pp. 213-233.

<sup>14</sup> Yannoulas, “Educar: ¿una profesión de mujeres?”; Yannoulas, “Maestras de antaño: ¿Mujeres tradicionales?”; Yannoulas, “Feminização ou feminilização?”.

<sup>15</sup> El equipo de autores agradece al Dr. Carlos Escalante por facilitarnos las ponencias que formaron parte de este congreso internacional.

los libros *Feminização do magisterio: vestígios do passado que marcam o presente*,<sup>16</sup> *Women and teaching: global perspectives on the feminization of a profession*<sup>17</sup> y *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*.<sup>18</sup> Estos constituyen referencias insoslayables para adentrarse en el tema porque iluminan una serie de cuestiones e interrogantes a tener en cuenta a la hora de analizar este fenómeno. Estudian, entre otras cosas, los contextos discursivos en que se dieron los procesos de feminización, es decir, qué se pensaba en cada lugar de la educación de la mujer en el momento que se convocaba a las mujeres como educadoras. Estos trabajos se detienen sobre la construcción cultural y social de la figura de la maestra mujer por parte de distintos actores; las relaciones de género al interior de las escuelas y los sistemas educativos, y el cruce con otros fenómenos referidos a la educación como fue el avance de la coeducación en las aulas de las escuelas primarias. Prácticamente ninguno de los mismos aborda el tema desde una perspectiva comparada y, salvo para Argentina, estos no estudian los casos aquí analizados.<sup>19</sup>

La historiografía específica sobre Uruguay, Perú, Ecuador y Chile es más bien escasa y los trabajos que han analizado el tema lo han hecho de manera relativamente somera y, muchas veces, indirectamente. Para el caso de Perú, el tópico está ausente en los estudios acerca de la historia de la educación de ese país.<sup>20</sup> Algunas investigaciones que recuperan la historia de las mujeres y del género entre finales del siglo XIX y principios del XX, sí lo han mencionado. Dentro de esta literatura se pueden mencionar las pesquisas de María Emma Mannarelli, Fanni Muñoz, y Alejandro Salinas Sánchez, quienes destacan la creciente presencia femenina en el magisterio primario y secundario.<sup>21</sup> El término “feminización” solamente ha sido utilizado, y tratado con algún detenimiento, en un estudio sociológico acerca del profesorado primario peruano publicado en 1979.<sup>22</sup> En ese trabajo, los autores advirtieron que en 1970 el 64% de los educadores en ese nivel eran mujeres. Descartando la suposición de que éstas tuvieran mejores “condiciones” para la enseñanza, los autores especularon que ellas se habían incorporado gradualmente a la docencia a medida que dicha ocupación se volvía menos atractiva para los varones. En el caso de Uruguay, el proceso de feminización del magisterio

<sup>16</sup> De Souza Campos y Gaspar da Silva, *Feminização do magistério*.

<sup>17</sup> Cortina y San Román, *Women and teaching*.

<sup>18</sup> Galván, O. López, *Entre imaginarios y utopías*.

<sup>19</sup> Morgade, "State, Gender, and Class".

<sup>20</sup> Valcárcel, *Breve historia de la educación peruana*; González Carré, Galdo Gutiérrez, "Historia de la educación en el Perú"; Barrantes, *Historia de la educación en el Perú*.

<sup>21</sup> Mannarelli, *Limpias y Modernas*; Mannarelli, "Las mujeres en la universidad (1874-1908)", pp. 17-57.

<sup>22</sup> Echegaray, Pezo del Pino, Peirano Falconí, *La condición del maestro en el Perú*, pp. 49-51.

no ha sido abordado aún como problema de estudio. Las investigaciones de Nieves Larrobla, Carolina Greising, y Fernanda Sosa y Andrea Cantarelli han analizado los discursos en torno a la feminización docente en la obra de los intelectuales y autoridades escolares en el siglo XIX, como en José Pedro y Jacobo Varela.<sup>23</sup> En la bibliografía sobre historia de la formación docente, si bien se constata la predominancia de las egresadas mujeres, esta realidad aparece naturalizada.<sup>24</sup> Resta aún indagar sobre las condiciones de posibilidad del fenómeno, las particularidades locales y las consecuencias que tuvo en la configuración del sistema educativo del país. Para Ecuador es posible identificar referencias al paulatino incremento de las mujeres en el sistema educativo en las indagaciones relacionadas con la educación de la mujer en el país. Así es que se pueden encontrar algunos datos en la tesis de Guadalupe Soasti,<sup>25</sup> quien examina la educación de las niñas y la docencia femenina desde los inicios de la república hasta 1860. También se pueden rastrear algunos señalamientos sobre ese tema en el estudio de Rosemarie Terán<sup>26</sup> donde muestra el aumento del número de maestras hasta la segunda mitad del siglo XX, y en la investigación de Isabel Cristina Bermúdez sobre la educación de las mujeres en Colombia y Ecuador en el siglo XIX.<sup>27</sup> En cuanto a la feminización del magisterio como tal, Ana María Goetschel ha explorado algunos aspectos enfocados en el periodo que va de finales del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX.<sup>28</sup> En el caso de Chile, Egaña, Salinas y Núñez analizaron el proceso de feminización de la docencia entre 1860 y 1930.<sup>29</sup> Tomando como punto de partida la voluntad política de las élites decimonónicas de ampliar las oportunidades de escolarización de las niñas de sectores populares, los autores explican el aumento vertiginoso de las mujeres en la docencia. En este proceso, no solo habría sido determinante el crecimiento del número de escuelas primarias de niñas y la apertura de escuelas primarias mixtas reservadas solo a preceptoras, sino también el establecimiento de escuelas normales femeninas por parte del Estado, el desinterés de los varones por ejercer la docencia y el discurso sobre la idoneidad de la mujer maestra. Sobre este último punto, la investigación doctoral desarrollada por Isidora Salinas evidencia la fuerza de

<sup>23</sup> Cantarelli y Sosa, “La educación de la mujer en el Uruguay”; Larrobla, “José Pedro Varela y los derechos de la mujer”; Greising, “Los pleitos por la educación”, pp. 159-364.

<sup>24</sup> Por ejemplo, en uno de los trabajos más relevantes al respecto: Delio, *Historia de la formación docente*.

<sup>25</sup> Soasti, “Política, educación y ciudadanía.”

<sup>26</sup> Terán, *La escolarización de la vida*.

<sup>27</sup> Bermúdez, *La educación de las mujeres en los países andinos*.

<sup>28</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*.

<sup>29</sup> Egaña, Núñez y Salinas, *La educación primaria en Chile, 1860-1930*; Egaña, Salinas y Núñez, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente”.

la imagen histórica de la ‘maestra-madre’” y profundiza en los cambios que produjeron los procesos de feminización y profesionalización en la identidad de las maestras.<sup>30</sup>

Para el caso argentino contamos con una literatura prolífica. Por un lado, está la investigación antes mencionada de Yannoulas y también una compilación a cargo de Graciela Morgade publicada en los años noventa. En esta última, concentrada principalmente en cuestiones culturales e ideológicas, se discuten las ideas que llevaron a la naturalización de las mujeres como maestras y las características que rodearon la feminización de la docencia, como los bajos salarios y el desprestigio de la tarea.<sup>31</sup> Algunos textos más recientes han reconstruido aspectos específicos relacionados con la feminización. Distintos autores han abordado con detalle temas como el salario, los planes de estudio, la legislación y los debates que rodearon el ingreso de las mujeres a la docencia en Argentina. La bibliografía ha permitido observar que la feminización aún si se produjo en forma rápida, fue cuestionada por distintas voces y tuvo efectos contradictorios para las mujeres en la Argentina.<sup>32</sup> Varias investigaciones han demostrado también que el proceso estuvo acompañado de una serie de discursos y operaciones que postulaban un ideal de feminidad específico asociado al rol.

En general, existe consenso en la historiografía a la hora de explicar las causas y las consecuencias de este fenómeno para las mujeres. En este se anudaron razones económicas, sociales e ideológicas. Las mujeres fueron construidas desde el discurso como “maestras”. Representaron además una opción barata para los Estados nacionales en momentos en que necesitaban hacer crecer la oferta educativa. El magisterio proveyó una salida laboral y un proyecto educativo y vital a numerosas mujeres otorgándoles además un lugar de relevancia en la esfera pública. No obstante, en todos los casos analizados se subraya que la política tuvo efectos ambiguos en lo que se refiere a la emancipación de las mujeres. Por más que afirmó su rol más allá de la esfera doméstica, al mismo tiempo condicionó esa libertad a un rígido repertorio de reglas morales, conductas esperadas y estéticas aceptadas. Por otro lado, ese porcentaje mayoritario no se tradujo en un posicionamiento hegemónico dentro del campo. En general las posiciones de mayor liderazgo dentro de

<sup>30</sup> Salinas Urrejola, “Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social” y “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas”.

<sup>31</sup> Morgade, *Mujeres en la educación*.

<sup>32</sup> Entre los distintos trabajos recientes que abordan el tema de la feminización en Argentina podemos mencionar: Caldo, “No parecían mujeres, pero lo eran”; Rodríguez, “Maestros y maestras y la cuestión de género”; Cammarota, “Entre maestras y enfermeras”; Fiorucci, “País afeminado, proletariado feminista”; Billorou “Mujeres que enseñan no solo en las aulas”; Bracamonte, “Mujeres, Trabajo y Educación a principios del siglo xx”.

los distintos sistemas educativos fueron para los varones e incluso en algunos contextos se dieron diferencias salariales por sexo.

Si bien coincidimos con esos lineamientos y retomamos algunos de los señalamientos de esta bibliografía, particularmente en la cuarta sección de este artículo, nuestra investigación se diferencia en tanto se propone la tarea de encarar un estudio de tipo comparado. Este permite –como se dijo antes– introducir periodizaciones y matices, dando cuenta que la feminización del magisterio fue un fenómeno común al conjunto de los países estudiados, aunque no unívoco.

## 2. LA FEMINIZACIÓN Y LOS PROCESOS DE FUNDACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Para entender las distintas trayectorias de feminización de la docencia es preciso aclarar que la instauración de los sistemas educativos estatales se dio en momentos distintos en cada país y asumió características singulares, que impactaron en el proceso que aquí analizamos. En Argentina, Chile y Uruguay los sistemas educativos terminaron de conformarse alrededor de la década en 1880, y muy pronto adquirieron un dinamismo que se tradujo en un incremento evidente de la población escolarizada y en un descenso del analfabetismo. En los tres casos se dio un diseño del sistema de carácter centralizado, donde el Estado asumió la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación a través de escuelas solventadas por el presupuesto oficial.<sup>33</sup> En Argentina el sistema de educación estatal recién adquirió los rasgos que conservaría por casi un siglo hacia la década de 1870, momento en que el Estado comenzó a dejar atrás el período de inestabilidad que siguió al proceso de independencia. En 1884, durante la presidencia de Julio Argentino Roca, se produjo un hecho que es considerado un momento bisagra en la historia de la educación en la Argentina: la sanción de la ley 1420 de Educación Común, la cual estipuló la educación primaria como obligatoria y gratuita, además de establecer que la enseñanza religiosa (en caso de ser impartida) debía ser enseñada fuera del horario escolar y no por los maestros. Esta ley fijó además una serie de contenidos básicos a ser dictados, un tiempo de formación que debía ser respetado, pero también estableció que quienes enseñaran en las escuelas debían poseer un título obtenido en las escuelas normales. Según la constitución nacional, cada provincia era responsable de administrar su educación primaria, pero la ley 1420 se estableció como orientación para el resto de la Nación, además las escuelas eran fiscalizadas por la administración nacional a través

<sup>33</sup> Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*; Silva, *Historia social de la educación chilena*; Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, p. 48.

de un sistema de inspecciones. Los establecimientos primarios de la Capital Federal y los territorios nacionales dependían directamente del Consejo Nacional de Educación asentado en Buenos Aires. En 1905 se sancionó la Ley 4878 conocida como Láinez que permitía a la Nación (específicamente al Consejo Nacional de Educación) crear escuelas primarias en las provincias que así lo solicitaran.<sup>34</sup> La norma acentuó el rasgo centralista del sistema dado que aumentaron muy rápidamente los establecimientos nacionales en las provincias, al punto que en algunas provincias se produjo prácticamente una nacionalización de la enseñanza primaria. Con esta ley quedó conformado el sistema educativo nacional. Entre 1895 y 1914 el porcentaje de la población escolarizada pasó del 28% al 50% y se redujo el analfabetismo del 54% al 34% del total de la población. Para la década de 1930 se estima que la cifra de niños escolarizados ascendía a un 69% y en 1947 (fecha del siguiente censo de población) el analfabetismo se había reducido al 13,6% (véase Tabla 13).<sup>35</sup>

En Chile, el sistema de educación pública comenzó a construirse a mediados del siglo XIX, como parte del proceso de fundación y consolidación del Estado nación. La Constitución de 1833 —vigente por más de 90 años— estableció el Estado Docente como modo de construcción del sistema educativo, al determinar que la educación sería una atención preferente del Gobierno y disponer que el Congreso debía formar un plan general de educación nacional. La Constitución también estableció la creación de la Superintendencia de Educación Pública, la cual estaría a cargo de “la inspección de la enseñanza nacional” y decretó que las municipalidades debían apoyar y promover la educación mediante la entrega de financiamiento a escuelas primarias. Con base en estas disposiciones, a partir de 1842 se inició un período prolífico en términos de creaciones institucionales orientado a conformar el sistema nacional de educación.<sup>36</sup> Este ciclo fundacional se cerró en 1860 con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria, proyecto que era discutido en el Congreso Nacional desde 1840. Esta ley fue un hito legislativo, al establecer que las escuelas públicas eran gratuitas; un sistema de financiamiento que no solo consideraba el pago de las remuneraciones a los preceptores, sino también la compra de útiles, textos, entre otros; la creación de escuelas a partir de un requisito demográfico (población superior a dos mil habitantes); y la consideración de los preceptores como funcionarios públicos con derecho a jubilación. La promulgación del Reglamento General de Instrucción Primaria en 1863 hizo operativa la Ley. La última etapa del sistema se conformó en

<sup>34</sup> Para ampliar este tema ver Tedesco, *Educación y sociedad den la Argentina (1880-1945)*; Lionetti, *La misión política de la escuela pública*.

<sup>35</sup> Luego de 1914, recién en 1947, se realizó un nuevo censo general de población. Sobre las cifras de escolarización Tedesco, *Educación y sociedad*, p. 231.

<sup>36</sup> Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, p.92.

el siglo xx con la Ley de Educación Primaria Obligatoria que fue aprobada en agosto de 1920. Su dictamen produjo un cambio al consagrar el acceso a la educación primaria como un derecho.<sup>37</sup> El resultado de esta legislación fue evidente. Si en 1865 solo un 13,6% de niñas y niños asistía a la escuela primaria, en 1925 esta cifra alcanzaba al 66% del total de la población en edad escolar. En tanto, mientras que en 1865 el analfabetismo era de un 83%, en 1930 esta cifra se había reducido al 43,9 % del total de la población (véanse Tabla 11 y Tabla 12).<sup>38</sup>

En Uruguay, la expansión y consolidación de un sistema de educación primaria también se basó en un modelo centralizado que puede ser asociado a la noción de Estado Docente. Hasta mediados del siglo xix, la educación estaba a cargo de las Juntas Económico Administrativas municipales, que constituían una Comisión de Instrucción Pública en cada departamento. En 1847 se creó el Instituto de Instrucción Pública, que buscaba organizar y fiscalizar la instrucción a nivel nacional. Pero en el contexto de la Guerra Grande (1839-1851) su funcionamiento fue muy débil, hasta que fue suprimido en 1875. En 1876, en el marco de la dictadura de Lorenzo Latorre, la Comisión de Educación de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo pasó a tener jurisdicción sobre la instrucción pública de todo el territorio. Al año siguiente se aprobó el decreto-ley de Educación Común, que organizaba la educación primaria a nivel nacional a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), y limitaba las potestades de los gobiernos departamentales. Se conoce al período de organización de las escuelas públicas como reforma varelana, por uno de los principales promotores de la reforma y primer Director General, José Pedro Varela. La normativa establecía el carácter gratuito y obligatorio de la instrucción primaria.<sup>39</sup> Los alumnos podían ser exonerados de la enseñanza religiosa a pedido de los padres. En 1909 la enseñanza religiosa fue suprimida de las escuelas públicas. En 1918 la DGIP fue sustituida por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal que, de acuerdo a la Constitución de 1917, ganó mayor independencia respecto del Poder Ejecutivo. Para cuando se inició la reforma escolar en 1877, se estimaba que había unos 40 alumnos de escuelas públicas por cada mil habitantes. En 1930 esa cifra había ascendido a 94 alumnos cada mil habitantes, lo que representaba que el 76% de los niños en edad escolar concurrían a la escuela. En 1930 la tasa de analfabetismo se estimaba en un 24% de la población.<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Ponce de León, Rengifo, Serrano, *Historia de la educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II*, p. 96.

<sup>38</sup> *Estadística Anual de la República de Chile*.

<sup>39</sup> La instrucción era obligatoria solo donde funcionaran escuelas y se aceptaba la instrucción doméstica con certificado del Inspector de escuelas (arts. 20 y 22 del decreto ley de Educación Común, 1877).

<sup>40</sup> Anuarios Estadísticos. Nahúm, *Estadísticas históricas del Uruguay 1900-1950. Tomo I*, p. 101 y 116.

En Perú y Ecuador los sistemas educativos nacionales se terminaron de conformar recién a inicios del siglo xx y asumieron algunos rasgos que los separan de los tres países antes mencionados. La centralización fue más gradual, la Iglesia Católica conservó a lo largo del periodo un rol comparativamente de mayor preponderancia en la educación y el ritmo en que se expandió el sistema educativo estatal fue más acompasado si se lo contrasta con los casos anteriores. En Ecuador, hasta finales del siglo xix, la expansión de la educación pública se basó en un sistema descentralizado debido entre otras cosas a lo exiguo del erario público, las constantes guerras civiles, las dificultades relacionadas con la integración social y racial de la población y la inestabilidad de los gobiernos. Hasta 1857, año en el que se incluyó en el presupuesto general del Estado un rubro de dinero para financiar la creación de escuelas y cátedras, la enseñanza primaria era solventada por las municipalidades y tenencias parroquiales, como también por los aportes mensuales de los vecinos. En ese escenario los municipios tenían la potestad de nombrar a los maestros y debían asumir el pago de los sueldos.

A partir de 1860, el sistema educativo comenzó a evidenciar algunos signos que apuntaban a una mayor centralización con el gobierno conservador de Gabriel García Moreno (1881-1865/1869-1875). La Ley de Instrucción Pública de 1871 ordenó la abolición de los consejos en las provincias, la no intervención de los municipios en la materia y la transferencia al Ejecutivo de todas las facultades directivas en ese ámbito. Con la Constitución de 1878 por primera vez se estableció que la educación era un derecho, y que la enseñanza primaria era obligatoria y gratuita. Un factor de institucionalización fue la creación en 1884 del Ministerio de Instrucción Pública que dejó de depender del Ministerio del Interior. No obstante, muchas de estas medidas no tuvieron una aplicación efectiva. Según Ossenbach Sauter, esto se debió a los obstáculos que “supusieron los marcados problemas de integración regional del país y la pervivencia de serias contradicciones en lo relativo a la incorporación del indígena”.<sup>41</sup> La autora señala la persistencia de importantes atribuciones municipales en la gestión de la enseñanza como uno de los impedimentos más significativos para la unificación del sistema educativo en Ecuador. Ossenbach también correlaciona la comparativamente “tardía” consolidación del sistema educativo en Ecuador con el rol de la iglesia en la educación, cuyo protagonismo solo comenzó a resquebrajarse recién a fines del siglo xix y principios del xx. A partir de las reformas liberales, a inicios del siglo xx, se observa una progresiva consolidación y centralización del sistema educativo. La exclusividad de la subvención estatal a la educación pública, que en ese momento era laica, se declaró en la Constitución de 1906. Mientras que en

<sup>41</sup> Ossenbach Sauter, *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica*, p. 16.

1872 el Estado invertía el 11% de su presupuesto en la instrucción pública,<sup>42</sup> en la Constitución de 1929 se estableció como meta llegar al 20%.<sup>43</sup> Esto no terminó con las dificultades en el terreno educativo en Ecuador que se siguieron reflejando en los altos índices de analfabetismo. Aún en Quito, la capital, este índice alcanzaba el 36% en 1906.<sup>44</sup> Según el Censo Escolar de 1937, el 43% de los niños de 5 a 14 años era analfabeto<sup>45</sup> y el primer Censo Nacional de 1950 proporciona el dato de que el promedio nacional de analfabetismo era del 44%. A esto puede haber contribuido el alto porcentaje de población indígena que todavía estaba sujeta al sistema de relaciones serviles en las haciendas.<sup>46</sup> En 1950, el analfabetismo llegaba al 92% en los jefes de hogar censados de habla quechua.<sup>47</sup> El alto porcentaje de analfabetismo comenzó a descender durante la segunda mitad del siglo xx e inicios del XXI.<sup>48</sup>

En Perú, también hasta mediados del siglo XIX, tanto la administración y financiamiento de la educación pública fueron primordialmente descentralizadas, estando en manos de gobiernos y notables locales.<sup>49</sup> El Reglamento General de Instrucción de 1855, vigente hasta 1876, le dio un marco legal nacional al régimen descentralizado, introduciendo asimismo subsidios regulares provenientes del gobierno central. En la década de 1870, el llamado Primer Civilismo encargó la acreditación y supervisión de los docentes a los gobiernos departamentales, pero incrementó la responsabilidad financiera de autoridades distritales y provinciales.

Estas debían crear un fondo escolar a partir de rentas ya existentes y de una contribución a pagar por todos los vecinos mayores de 21 años. La entrega de subsidios quedó sujeta a la discreción y capacidad del gobierno central lo que, sumado a la dificultad para recolectar la contribución escolar, afectó la cobertura pública. Recién en 1905, bajo el Segundo Civilismo, el gobierno central asumió la responsabilidad de administrar y sostener todas las escuelas públicas, y de nombrar a sus docentes, mediante la ley número 162. La enseñanza de la religión continúa siendo parte del currículo hasta

<sup>42</sup> Ayala Mora, *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*, p. 129.

<sup>43</sup> Este rubro alcanzó el 30% a finales de la década del 70 del siglo xx.

<sup>44</sup> Uzcátegui, *La Educación ecuatoriana en el siglo del Liberalismo*, p.86.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 178

<sup>46</sup> Recién en 1964 fue la primera reforma agraria en Ecuador y en el Perú en 1969.

<sup>47</sup> Carlos Newland, relaciona el desarrollo del Estado Docente en la educación primaria con la composición étnica de la población. Al respecto advierte que en Perú casi la mitad de sus habitantes eran indígenas y cerca del 40% en Ecuador. Newland, “Estado Docente”.

<sup>48</sup> En 1990 fue del 11,7%, en el 2001 el 9% y en 2011 la cifra media del analfabetismo fue del 7%. Sin embargo, en el 2011 las provincias con mayor población indígena tuvieron un alto índice, en Chimborazo y Bolívar los porcentajes de analfabetismo fueron cercanos al 14%.

<sup>49</sup> Espinoza, *Education and the State in Modern Peru*, p. 25.

la actualidad. El impacto cuantitativo de las reformas llevadas a cabo por el Segundo Civilismo fue inmediato en lo que se refiere a la creación de escuelas y población escolarizada. Sin embargo, como se señaló antes, comparado con los casos de Argentina, Chile, y Uruguay, tuvo un desarrollo más lento. En 1905, antes de la centralización, existían 1,425 escuelas, con 85,000 matriculados de ambos sexos. Luego de la centralización, en 1906, había 2,157 escuelas y 153,506 matriculados, lo que representaba incrementos de 80% y 51%, respectivamente. La tendencia al crecimiento se mantuvo, pero a un ritmo menor. En 1921, las escuelas eran 3,334 y los matriculados eran 202,828, representando un incremento de 54% y 32% respectivamente, con respecto a 1906.<sup>50</sup> A pesar de todo, el porcentaje de población escolarizada creció lentamente. A partir de la información disponible, sabemos que tan solo 29.2% del total de la población en edad escolar (6 a 14 años) recibía instrucción en 1902. Si bien el porcentaje se había incrementado a 35% en 1940, todavía se trataba de una minoría.<sup>51</sup>

Como se señaló anteriormente, los procesos de feminización de la docencia primaria de los países analizados en esta investigación permitieron distinguir dos trayectorias del fenómeno que se correlacionan con la institucionalización de los sistemas educativos que hemos resumido brevemente en las páginas anteriores. La primera trayectoria —conformada por los casos de Argentina, Chile y Uruguay— evidencia que el incremento de las mujeres en el ejercicio docente se desarrolló en gran medida al compás de la consolidación del Estado Docente y se produjo en las últimas décadas del siglo XIX. En Chile y Uruguay este porcentaje se alcanzó en la década de 1880 y en Argentina en 1890. Según las estadísticas oficiales con las que contamos, Chile fue el país donde este proceso se dio en forma más temprana: en 1880 se puede observar que las mujeres superaban el 60% del total de maestros y maestras (véase Tabla 1). En Uruguay las mujeres alcanzaron ese porcentaje en 1883 y en Argentina en 1891 (véase Tabla 2 y Tabla 3). Es preciso aclarar que había diferencias regionales en esos porcentajes. En Argentina la feminización avanzó más rápidamente en las grandes capitales y en los espacios urbanos. Es probable que esta diferencia se explique, como veremos en la cuarta sección, por el peso que tuvo en ese caso la feminización por vía de la titulación en las escuelas normales. En las gobernaciones, que eran los territorios menos poblados del país, y donde también las escuelas normales llegaron más tarde, las mujeres rozaron el 60% recién dos décadas después, en 1910.<sup>52</sup> En Uruguay en cambio, a principios

<sup>50</sup> Perú, Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto 1907, pp. xxv, 627, 629; Perú, Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia 1922 II, pp. 738-739, 740a.

<sup>51</sup> Contreras, *Maestros, mistis y campesinos*, p. 41.

<sup>52</sup> En 1895 la proporción de maestros varones era en las gobernaciones del 52%. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Tomo I,

del siglo xx, las autoridades promovieron la adjudicación a mujeres de cargos en las escuelas rurales y esto provocó que para 1909 las mujeres ocuparan el 85% de las direcciones de las escuelas rurales. Las escuelas rurales representaban el 71% del total de escuelas en el país y contaban en su mayoría con un único docente.<sup>53</sup> Esto quiere decir que en los inicios del siglo xx la feminización de la docencia en Uruguay fue menos pronunciada en los espacios urbanos. También hubo diferencias relacionadas con los responsables de las escuelas. La feminización fue más manifiesta en las escuelas estatales que las privadas. Para 1900, las mujeres eran mayoría en los establecimientos particulares de Argentina (53%) y Uruguay (60%), pero por un margen más escaso en comparación con las escuelas estatales. El caso de Chile también parece asemejarse, para 1887, el 56% de los maestros de escuelas privadas eran mujeres; cifra que fue aumentando considerablemente en los años siguientes.<sup>54</sup>

La segunda trayectoria de feminización —representada por los casos de Ecuador y Perú— muestra un proceso de feminización de la docencia más tardío. En Perú el umbral de feminización se alcanzó a nivel nacional en 1915, cuando se llegó al 63,1% de mujeres en la docencia (véase Tabla 4). En este caso la feminización también se produjo más tempranamente en las zonas más urbanizadas. En la provincia de Lima, que comprendía la capital y los distritos circundantes, el porcentaje de maestras era superior al 55% en 1890, y superó el 65% en 1903.<sup>55</sup> En Ecuador, si bien en 1907 comienza a incrementarse el número de docentes mujeres con relación a los varones (52%), recién en 1930 se llega al 62%,<sup>56</sup> medio siglo después que Chile (véase Tabla 5). En los años siguientes el aumento de la feminización en Ecuador siguió siendo pausado, en 1950 el porcentaje era de 66% y en 2020, setenta años más tarde, el 72%

(Buenos Aires Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1896 1894), p. 182 e Informe 1910, p. 621.

<sup>53</sup> *Anales de Instrucción Primaria*, enero-junio 1909, p. 103

<sup>54</sup> Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1881). *Informe del Inspector General de Instrucción Primaria referente al año escolar de 1880*.

<sup>55</sup> En la provincia del Callao, puerto adyacente a la capital, el porcentaje de maestras era igual al de maestros en 1890, pero era más del 61% en 1903. En la provincia de Arequipa, segunda ciudad del país, el porcentaje de maestras era tan solo 44% en 1890, pero superó el 68% en 1903. En el caso de la provincia de Piura, no contamos con información de fines del siglo XIX, pero en 1903 el porcentaje de maestras era ya superior a 62%. Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia, *Estadística Escolar de la República*, pp. 76, 88, 190. Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia. *Memoria que presenta el ministro de justicia, culto e instrucción*, pp. 365, 375, 377, 391.

<sup>56</sup> Velasco, “Estadística de graduados en los normales”, pp. 383-395. Colegio e Instituto Normal Manuela Cañizares, *Libro del Cincuentenario de los colegios normales*, p. 394.

son mujeres docentes.<sup>57</sup> Como podemos ver, estos dos últimos casos también muestran como los anteriores una correlación directa entre la feminización e institucionalización de los sistemas educativos. Un desarrollo más tardío y fragmentado del Estado Docente supuso una feminización más rezagada. Sin embargo, como veremos en la próxima sección, los factores que explican la feminización en cada uno de los casos no son coincidentes. Es decir que el arraigo del Estado Docente puede ser identificado como una condición necesaria para la feminización, pero no explica por sí solo este proceso.

## LA FEMINIZACIÓN EN TÉRMINOS CUALITATIVOS

Tal como planteamos en las páginas iniciales, este artículo considera la feminización como un fenómeno complejo, que no solo se expresa estadísticamente. Este se configuró históricamente a través de la confluencia de múltiples motivos que en algunas instancias pueden ser observados como causas y en otros como procesos convergentes.<sup>58</sup> A partir de la literatura especializada, y a fines de claridad expositiva diferenciamos —como dijimos antes— los principales factores que explican los procesos de feminización en tres dimensiones: de política educativa, ideológicos y económicos. Cada caso nacional que tratamos aquí significó una particular conjunción de los mismos. Entre los factores político-educativos se encuentra la expansión del Estado Docente antes mencionada que llevó a una mayor escolarización de las niñas; a la implementación de políticas educativas ad-hoc (en especial la creación de escuelas normales) y al dictado de reglas relacionados a la idoneidad y requisitos para la docencia. Entre los factores ideológicos se observa la prevalencia de una serie de discursos que asociaban a la mujer con la figura de la maestra. Por último, entre los económicos se destacan las cuestiones referidas a los presupuestos nacionales y más específicamente a los salarios.

Para que las mujeres pudieran convertirse en maestras fue necesaria su educación. Como se dijo antes, en todos los países la expansión de los sistemas educativos impactó en la escolarización en general y específicamente en la de las niñas. Esta fue una condición que posibilitó su dedicación a la docencia. En los países con feminización más temprana, si bien todavía había en el período porcentualmente menos alumnas mujeres que alumnos varones en las escuelas, esta diferencia era menor a la que existía en los países de trayectoria más tardía. La diferencia además se fue reduciendo en los primeros años del siglo

<sup>57</sup> UNICEF, Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, Nota de prensa, 9 de febrero del 2021. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/losni%C3%B1os-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-Unicef>.

<sup>58</sup> Cortina y San Román, *Women and teaching*; Depaepe et al., "Mapa de la Feminización de la Enseñanza"; Yannoulas, "Feminização ou feminilização?"

xx (véanse Tablas 14, 15, 16, 17 y 18).<sup>59</sup> En Uruguay, por ejemplo, en 1890 las niñas constituían el 44% de la población escolar y para 1914, sumaban el 48% de la población escolar. En Ecuador, en cambio, se registra una proporción de niñas más pequeña en la población escolar al principio del período, dándose un incremento gradual y paulatino que va del 36% en 1890 al 45% en 1921. En Perú también se puede advertir que la población escolar de niñas era menor que la de los varones. Todavía en 1936 las niñas constituían el 37% de la población escolar.

Otro aspecto en que podemos ver la vinculación entre el Estado Docente y la feminización tiene que ver con el objetivo de profesionalizar la docencia que se materializó en la creación de escuelas normales para formar maestras y maestros. En los países aquí analizados la relación entre feminización y normalismo se observa en Argentina y Chile. En Argentina la feminización estuvo estrechamente vinculada a la fundación de escuelas normales. La ley sancionada en ese país en 1884 establecía que todos los docentes debían poseer el título normalista. Entre 1870 y 1920 se crearon alrededor de 80 escuelas normales, más de la mitad de ellas mixtas (véase Tabla 8).<sup>60</sup> A partir de 1890 no se inauguraron prácticamente escuelas normales exclusivas para varones, creándose en su lugar escuelas mixtas que en la práctica eran de mujeres. Al mismo tiempo se cerraron varias escuelas normales exclusivas de varones que ya existían. En 1891, aunque temporalmente, se suprimieron las becas a los varones alegando que estos no permanecían en la docencia y en su lugar se otorgaron a mujeres.<sup>61</sup> Muy rápidamente las escuelas normales se fueron poblando de mujeres. Según cifras provistas por el Consejo Nacional de Educación, ya para la década de 1910 las mujeres constituían más del 80% del alumnado de las escuelas normales.<sup>62</sup> En Chile, también hubo una apuesta por el normalismo, si bien esta fue menos determinante que en Argentina. En ese país

<sup>59</sup> En esta parte hemos redondeado las cifras a números enteros. En las tablas aparecen con los decimales.

<sup>60</sup> Algunas de ellas no funcionaron todo el período. En Argentina también existían instituciones de formación de maestras de carácter privado que debían acreditar sus conocimientos rindiendo en escuelas normales gestionadas por el estado. No existe prácticamente bibliografía sobre estas instituciones. Se sabe que para la década de 1930 había 30 escuelas de este tipo. Yannoulas, *Educar: ¿Una Profesión de mujeres?*, p. 40.

<sup>61</sup> Un aporte detallado concentrado en la provincia de Buenos Aires se puede leer en Rodríguez, "Maestros y maestras".

<sup>62</sup> En 1911 había 4793 mujeres estudiantes en las normales contra 981 varones. Informe de Educación Común, 1911. Según las estadísticas provistas por Yannoulas este porcentaje se va a mantener sin variaciones hasta la década de 1930. En 1907 el 75% de los títulos normalistas que se habían otorgado ese año eran para mujeres, esta cifra saltaba al 85,3% en 1917. Yannoulas, *Educar: ¿Una profesión de mujeres?*, pp. 50 y 53.

se registra la creación en 1854 de la primera escuela normal de preceptoras en América Latina; en 1842 se había creado una escuela normal para preceptores varones. Luego, entre 1842 y 1909, el Estado creó 18 escuelas normales: 12 para mujeres y 6 para varones (véase Tabla 6).<sup>63</sup> Las fundaciones se justificaban por tres motivos diferenciados: la necesidad de instruir a niñas y mujeres; la consideración de que la docencia constituía una fuente de trabajo adecuada para el sexo femenino; y las facilidades que tenían los varones para conseguir una nueva ocupación mejor remunerada (y, por consiguiente, abandonar la profesión docente).<sup>64</sup> El Estado obligaba a las maestras recién graduadas a enseñar en una escuela determinada por el Gobierno por un período de siete años. El proceso de feminización y profesionalización del trabajo docente en Chile se inició poco después de la fundación de la primera escuela normal de mujeres, sobre todo a partir de la década de 1860. Desde mediados de la década de 1870, el número de egresadas mujeres superó a la cantidad de varones egresados de las escuelas normales (véase Tabla 7).<sup>65</sup>

En Uruguay cuando se planteó la necesidad de crear instituciones de formación docente hacia la década de 1860, también se sostuvo que debía priorizarse la formación de maestras mujeres. Para los contemporáneos, la experiencia de otros países de la región demostraba la ineficacia de las escuelas normales de varones.<sup>66</sup> No obstante, el efecto del normalismo en la feminización de la docencia en Uruguay fue reducido. En Uruguay la primera

<sup>63</sup> En Chile, entre 1842 y 1973 las escuelas normales fueron las principales instituciones encargadas de formar a los maestros y maestras primarios. Además de las escuelas estatales, desde 1907 se fundaron escuelas normales particulares, sostenidas por personas de la clase alta o fundaciones religiosas. La creación de escuelas normales particulares fue regulada por la Ley No. 5.100 de 1929, la cual estableció que sólo podrían crearse escuelas normales particulares previa autorización del Estado. Por otro lado, la Universidad de Concepción mantuvo cursos de maestros primarios entre 1926 y 1936, año en que fueron suspendidos hasta la década de 1940. Para ingresar a estos, se requería obtener bachillerato, y sus estudios tenían una duración de cuatro o cinco semestres.

<sup>64</sup> Para ser alumna de la escuela se necesitaba tener de diez a doce años y aprobar un examen al final del período de formación para comprobar las aptitudes de las preceptoras.

<sup>65</sup> La Ley General de Instrucción Primaria de 1860 estableció las características que prohibía el ejercicio de las funciones de preceptor, las cuales consistían en no certificar buena vida y costumbres frente al Gobernador, no poseer el diploma de normalista, no acreditar tener las aptitudes necesarias frente a un director de establecimiento, o haber sido procesado por un delito o haber sido destituido de sus funciones de preceptor. Estas disposiciones fueron reafirmadas por el Estado mediante la publicación de un decreto en 1867, el cual estableció nuevamente la prohibición de encomendar la enseñanza en escuelas públicas de personas que no hayan sido nombradas por el gobierno.

<sup>66</sup> “En Colombia, en Chile, en Buenos Aires, en Perú, el resultado de las escuelas normales de varones ha sido casi negativo.” Varela, OBRAS DE JOSÉ PEDRO VARELA, p. 42.

expansión de la escuela primaria no se operó con docentes normalistas, sino que se propició la titulación docente mediante pruebas, manteniendo el mecanismo disponible desde antes de la reforma escolar. La titulación por examen tendió a nacionalizarse y los títulos departamentales que también se expedían se hicieron menos frecuentes. Aunque hubo proyectos desde mediados del siglo XIX, la fundación de institutos normales fue tardía en comparación con otros países de la región. En 1882 se fundó el Internato Normal de Señoritas y en 1891 el de varones. Solo funcionaron en forma estable esos dos centros en la capital del país, que otorgaban becas a estudiantes del interior. Por otra parte, la igualdad en el número de becas otorgadas en los Institutos de Varones y Señoritas suponía que el acceso era más competitivo para las mujeres, que estaban subrepresentadas en los Institutos Normales (véase Tabla 10). Mientras que en 1904 las mujeres conformaban el 82% del cuerpo docente de las escuelas públicas, las estudiantes normalistas constituían el 60% del total. Hasta el siglo XX la mayor parte del magisterio tenía título de maestra nacional, no de maestra normalista. Los Institutos Normales pasaron a ser mixtos recién en la década de 1930. A mediados del siglo XX comenzaron a oficializarse institutos normales en el interior del país, muchos de los cuales habían sido fundados por las comunidades locales para preparar jóvenes para los exámenes de titulación.

En Perú el gobierno también intentó incrementar el número de maestras, y de profesionalizarlas, a través del normalismo, pero esta política tuvo un alcance muy limitado. A pesar del establecimiento de escuelas normales públicas para estudiantes a tiempo completo, desde fines del siglo XIX, y sobre todo en las primeras décadas del siglo XX, los egresados de dichas instituciones eran minoría en el magisterio. El gobierno estableció la Escuela Normal de Mujeres de Lima en 1878, bajo la dirección de la Orden del Sagrado Corazón. Además de ceder un local, las autoridades se comprometieron a costear becas para las aspirantes al magisterio, que debían vivir en régimen de internado. Una vez recibidas, las becarias estaban obligadas a enseñar en una escuela pública por un mínimo de cuatro años.<sup>67</sup> El gobierno abrió una escuela normal para varones en Lima en 1905, y una escuela normal adicional para mujeres

<sup>67</sup> Desde la independencia en 1821, hasta la década de 1870, el gobierno peruano trató de fomentar la preparación pedagógica de varones y, subsidiariamente, de mujeres, con resultados reducidos. No contamos con estudios detallados de las llamadas “escuelas normales” establecidas a partir de 1822 en Lima y otras ciudades, pero eran escuelas elementales que además difundían el método lancasteriano, y tuvieron una existencia irregular. Según los contemporáneos, la llamada Escuela Normal de Varones de Lima, abierta en 1859, defraudó las expectativas originales en términos de matrícula, número de graduados, y modernización de los métodos de enseñanza. Fue cerrada en 1869. Espinoza, *Education and the State in Modern Peru*, pp. 87-90; Espinoza, “Civilizadores del pueblo”, p. 64.

en Arequipa en 1906. En ese año también se dispuso la creación de “escuelas normales elementales”, dirigidas a egresados de la primera enseñanza, en otras ciudades del interior, pero la medida no se cumplió hasta la década de 1920. La escuela normal elemental de Huancayo de carácter mixto se inauguró en 1922. En 1924 se abrieron la normal elemental mixta de Moyobamba y la normal para mujeres de Ayacucho. En 1925 se creó una sección normal mixta anexa al colegio secundario de Puno. A pesar de la existencia de todas estas instituciones, del total de 5502 docentes empleados en escuelas públicas en 1926 (3605 mujeres y 1897 varones), tan solo el 12.7% eran normalistas con título (407 mujeres y 293 varones). El total de educadores que ejercía sin haber obtenido diploma de enseñanza representaba todavía más del 36% (1092 mujeres y 909 varones). En el caso específico de la Normal de Mujeres de Lima, los requisitos para recibir becas restringían su accesibilidad, el gobierno inicialmente incumplía el pago de subsidios, y las graduadas eludían el ejercicio de la docencia pública.<sup>68</sup> A esta limitación se sumaba que un número importante de las alumnas no terminaban sus estudios magisteriales. Por ejemplo, entre 1878 y 1890, sólo 24 de las 78 matriculadas se diplomaron, y solo 18 llegaron a dirigir escuelas públicas. En 1908, solo 115 de las 300 matriculadas desde la fundación de la escuela Normal de Mujeres de Lima habían terminado sus estudios.<sup>69</sup> En 1926, cuando existían ya tres escuelas normales para mujeres, y tres escuelas mixtas, tan solo poco más del 11% del total de maestras a nivel nacional eran normalistas tituladas. En contraste, las mujeres representaban más del 65% del magisterio. Es decir que en Perú la feminización se produjo principalmente por fuera de las escuelas normales.<sup>70</sup> De la misma manera que en

<sup>68</sup> El gobierno no pagaba puntualmente el subsidio para sostenerlas. Las postulantes a las becas debían tener entre 14 y 16 años, y saber leer y escribir, las cuatro operaciones básicas, y el catecismo. Asimismo, debían ser “hijas legítimas de padres pobres y honrados”, y presentar certificado de buena conducta firmado por el párroco local y las autoridades distritales y provinciales correspondientes. El gobierno ofrecía dar preferencia a jóvenes que fueran, hijas de empleados gubernamentales fallecidos, o de veteranos del Combate del 2 de Mayo de 1866, o de madre viuda con al menos 4 hijas. También podían ser preferidas las estudiantes destacadas de la escuela de aplicación. En 1896, en referencia a las normalistas, el Ministro de Instrucción mencionaba que varias de ellas no regentaban escuelas en los departamentos correspondientes a las becas con las que habían estudiado. Ello se debía a que las autoridades locales no les asignaban escuelas, en algunos casos porque estas ya tenían una docente nombrada por concurso, y en otros casos porque no contaban con los fondos necesarios para pagarles el sueldo mínimo de S/.50 soles mensuales fijado por ley “Sección de Instrucción”, 38-39. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. *Memoria presentada por el Ministro*, p. xxxiii.

<sup>69</sup> *Estadística Escolar*, 14; Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. *Memoria presentada por el Ministro*, tomo I, p. xxxii.

<sup>70</sup> Ministerio de Instrucción, extracto, 14.

Perú, en Ecuador el normalismo tuvo poca incidencia efectiva en la formación docente. Durante el siglo XIX, la titulación se hacía a partir de exámenes. Por ejemplo, en el periodo 1884-1894, el gobierno apostó a la titulación masiva del profesorado primario a través de la presentación a exámenes a tribunales compuestos por figuras de la instrucción pública. Esta práctica continuó y se institucionalizó en 1915 con el Reglamento para Exámenes del Preceptorado y del Régimen Escolar. Los titulados de los normales laicos creados a comienzos de siglo fueron una minoría. En 1918 del total de maestros titulados, solo el 11% eran normalistas, cifra que en 1937 subió al 24%. Según algunos estudios, el escaso porcentaje de normalistas (también varones) se debió a los bajos salarios y al peso de la ideología religiosa. Pero aún el porcentaje de los no titulados siguió siendo cercano al 40% durante la primera mitad del siglo XX, a pesar de los intentos gubernamentales de profesionalización docente y la creación de normales laicas femeninas y masculinas a comienzos de ese siglo. Esta situación se fue modificando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX con cursos rápidos e intensivos, la implementación de pedagogía en colegios secundarios y la creación de la Facultad de Pedagogía en 1929.

Otro punto que es preciso considerar entre los factores político-educativos es el impacto de determinadas reglamentaciones. En cuatro de los casos analizados se valieron de normas que reservaban o daban preferencia en ciertos puestos a maestras mujeres. Esto fue así en Uruguay, Chile, Perú y Ecuador. Solo en Argentina no se establecieron reglamentaciones formales sobre este tipo de diferencias.<sup>71</sup> En Uruguay, el Reglamento General de Escuelas hacía mixtas todas las escuelas de 1º grado, destinadas a párvulos de hasta ocho años, a la vez que establecía que esas escuelas estuviesen a cargo de maestras mujeres.<sup>72</sup> Mientras que en 1876 eran mixtas 17 de 195 escuelas públicas, para

<sup>71</sup> Existen pocos estudios sobre este tema, pero en el período previo a 1884, en la provincia de Buenos Aires, al frente de las escuelas de niñas y mixtas había maestras mujeres y maestros varones en las de niños. Luego de sancionada la ley 1420 siguieron existiendo escuelas de varones y de mujeres por lo que esta tendencia debe haberse mantenido. Según el Informe de la Educación Común correspondiente al año 1911, 26 años después de sancionada la ley, de las 3783 escuelas que había en las provincias, un 15% de ellas todavía eran escuelas divididas por sexo. Por otro lado, desconocemos si se implementaron disposiciones sobre este aspecto en alguna jurisdicción local, desoyendo lo que decía la ley 1420 sobre la educación como mixta sin diferencias sobre quiénes debían estar a cargo de las aulas. La ley 1420 se refiere en algunos artículos a “maestras” y en otros a “maestros”. Para el caso de Buenos Aires véase Rodríguez, “Maestros y maestras y la cuestión de género”, pp. 1-17.

<sup>72</sup> Reglamento general para las escuelas dependientes de la Junta Económico-Administrativa del Departamento de Montevideo. Varela, *Obras de José Pedro Varela*. Tomo II, pp. 177 y 200. El reglamento, de abril de 1877 se hizo luego extensivo a las escuelas de todo el país tras la creación de la DGIP.

1882 eran mixtas 141 de 315 escuelas públicas.<sup>73</sup> Por lo tanto, el proyecto de coeducación de los sexos impulsó la feminización del magisterio, que se apoyó en el aumento de las escuelas mixtas. A partir de la década de 1880, también se incentivó el acceso de las mujeres a cargos en escuelas de varones.<sup>74</sup> Para 1900, el crecimiento de las escuelas mixtas parecía haberse estancado, pero las mujeres ganaron nuevos espacios en las escuelas rurales, que en el período anterior solían vincularse al magisterio masculino. Las autoridades buscaron desalentar e incluso evitar el acceso de los maestros varones a las escuelas rurales, necesariamente mixtas, en un intento por aumentar la asistencia de niñas y ante la aparente desconfianza de las familias rurales hacia los maestros varones.<sup>75</sup>

En el caso del Perú, la feminización del magisterio público a nivel nacional se consolidó como se mencionó antes alrededor de 1915, cuando la proporción de maestras sobrepasó el 61%. Tanto la Ley Orgánica de Instrucción de 1901 como el Reglamento de Instrucción Primaria de 1908 disponían que las escuelas de primaria elemental mixtas (para niños de ambos sexos, entre seis y doce años) estuvieran a cargo de educadoras. Asimismo, ambas normas autorizaban a que estas pudieran dirigir escuelas de primaria elemental de varones en caso de que no se pudiera contratar maestros idóneos.<sup>76</sup> En el caso de Chile, la historiografía coincide en señalar que uno de los principales factores que explica el proceso de feminización del profesorado primario es el paulatino aumento del número de las escuelas primarias para mujeres y, desde 1869, la creación de establecimientos de ese nivel mixtos. Según lo planteado por Egaña, Salinas y Núñez (2000), la fundación de escuelas mixtas “abrió un campo mayor aún para la presencia femenina en la enseñanza. Estas

<sup>73</sup> Varela, “Educación de la mujer”, p. 564; José Pedro Varela, *Obras de José Pedro Varela*. Tomo III, p. 74.

<sup>74</sup> Desde la revista *El Maestro* se afirmaba en 1881 que las mujeres “se esmeran más que los hombres en adquirir títulos” para ejercer el magisterio, pero que en parte respondía a la “predilección que se nota en las autoridades escolares de entregar a mujeres la educación de la infancia”. *El Maestro*, “La educación primaria en 1881”, p. 19.

<sup>75</sup> En 1902 una circular establecía que en los concursos por cargos en las escuelas rurales debía darse preferencia a las maestras mujeres, al punto que las postulaciones de maestros no eran consideradas si se había presentado al menos una mujer. Al año siguiente, ese lineamiento se profundizó, permitiendo a las Comisiones Departamentales de Instrucción Pública solicitar a la Dirección General, si lo entendían conveniente, que un llamado para escuela rural se hiciese exclusivamente para maestras, o para maestras y maestros casados. Circular No. 31, *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo. I, núm. 4, septiembre-octubre, 1903, pp. 485-486. Sánchez, “Observaciones sueltas (párrafos de informes)”, p. 12.

<sup>76</sup> “Ley Orgánica de Instrucción”, *El Peruano*, 26 de marzo de 1901, p. 35, *Memoria 1908*, Tomo I, p. 358.

instituciones debían ser dirigidas por preceptoras puesto que a ellas asistían niñas”.<sup>77</sup>

Ecuador mantuvo la segregación por sexos de la enseñanza hasta fines del siglo XIX. La primera ley educativa señalaba que en la medida de lo posible “las niñas recibirán la instrucción primaria en escuelas distintas a los niños y dirigidas por institutoras”.<sup>78</sup> La Ley de Instrucción Pública de 1871, además de señalar que las escuelas deberían ser diferenciadas y a cargo de docentes católicos, planteó que donde hubiera una sola alumna “habrá necesariamente una clase de niñas completamente separada de las de los niños y a cargo de una mujer honesta, en presencia de la cual el instructor de la escuela dará la enseñanza”.<sup>79</sup> Aún las escuelas particulares no podían tener estudiantes del mismo sexo en las mismas clases, so pena de destitución y 100 pesos de multa. Igualmente, en el caso de que una escuela de niñas estuviera bajo la dirección de un maestro varón. De esa forma, el avance en la educación femenina suponía un crecimiento en los puestos destinados a educadoras. Asimismo, el Art. 46 de la Ley de Instrucción Pública de 1906 estableció que “en las escuelas mixtas o solo de niñas, los preceptores y demás empleados ser[ían] mujeres”.<sup>80</sup> Estas leyes tuvieron efectos ambiguos. Aunque no tenían como objetivo favorecer la profesionalización sino reforzar el papel de las mujeres como guardianas de la moral, sí permitieron su inserción en el espacio educativo.

Entre los factores del orden de lo ideológico que abrevaron en la feminización se destaca el discurso que construyó al magisterio como una ocupación femenina. En el imaginario de la época, se consideraba por un lado que por sus cualidades intrínsecas las mujeres estaban mejor dotadas que los varones para la tarea de enseñar. Así se resaltaban ciertas cualidades como la ternura, la paciencia y el apego a la tradición “consideradas naturales al género femenino y acordes con la tarea de enseñar y con los fines que la escuela pública esta[ba] llamada a cumplir”.<sup>81</sup> Por otro lado, según la teoría pedagógica decimonónica, la tarea de la maestra aparecía fuertemente asociada a la de la madre por lo cual el magisterio se proyectaba como una ocupación adecuada para el género, pero también noble y decente. Este tipo de discursos estuvo presente, aún si con matices particulares, en todos los casos analizados. En Argentina algunos autores sostienen que este contexto ideológico favorable a la idea de mujer

<sup>77</sup> Egaña, Salinas y Núñez, *La Educación Primaria en Chile, 1860-1930*, p. 104.

<sup>78</sup> Rocafuerte, Vicente, presidente de la República del Ecuador. Decreto del Reglamento del nuevo Plan de Estudios con arreglo a las bases establecidas por el consejo de gobierno. Quito 9 de agosto de 1838. *Gaceta del Ecuador*, núm. 261 del 13 de octubre de 1938.

<sup>79</sup> Periodo en que gobernó el presidente Gabriel García Moreno. Uzcátegui, *Desarrollo de la Educación en el Ecuador*, p. 19.

<sup>80</sup> *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, 2da. edición, Quito, Imprenta Nacional, 1907.

<sup>81</sup> Alliaud, *Los maestros y su historia*, p. 111.

maestra debe entenderse como la causa principal de la feminización. Para Graciela Morgade, “la naturalización de las capacidades femeninas para el ejercicio de la docencia constituye el nudo central en la orientación hacia la feminización cuantitativa y cualitativa de la escuela primaria en Argentina”.<sup>82</sup>

En Perú, ya en 1858, el sacerdote Francisco de Paula González Vigil sostuvo que las maestras debían tener las cualidades de las madres. De esa manera, podrían formar la moralidad de muchas niñas, y enseñarles a leer y escribir, entre otros conocimientos.<sup>83</sup> En 1876, el Ministro de Instrucción justificaba la necesidad de establecer una escuela normal femenina afirmando que la mujer estaba destinada al magisterio por sus “dotes” para la enseñanza, superiores a las del maestro varón.<sup>84</sup> En Uruguay, las autoridades educativas sostenían discursivamente a la mujer maestra aunque presentaban el trabajo docente como una ocupación transitoria para los años de juventud, hasta que dejaran la carrera para contraer matrimonio, brindándoles una experiencia valiosa para su rol de madres.<sup>85</sup> En este sentido, las estadísticas informan del alto porcentaje de maestras solteras. En Uruguay, estas constituían, para el período 1878-1897, entre el 70% y el 84% de las maestras de las escuelas públicas. En Chile el principal argumento defendido por las autoridades políticas para promover la incorporación de las mujeres a la docencia se relacionó con la tarea de civilizar y moralizar a los pobres. Esta idea se sustentaba en que las mujeres sobre todo por su rol materno podrían influir decisivamente en la civilización de los sectores populares, transmitiendo los valores morales, hábitos y normas necesarios para asegurar la estabilidad sociopolítica y el orden del país.

En Ecuador el discurso liberal también participó de este clima de ideas que reconocía en las mujeres capacidades innatas para la docencia. Además, se asumió que la mujer era un factor clave del progreso y del desarrollo del país. Su incorporación al campo productivo era por lo tanto vista como una condición para su autonomía económica e inclusión ciudadana. No obstante, es preciso señalar que en este país también se registraba cierta desconfianza hacia ellas en relación a su capacidad para asimilar las innovaciones pedagógicas y profesionalizarse, enfatizando sus atributos “naturales” por sobre su racionalidad. En 1916 el Ministro de Educación afirmaba al respecto: “Para llevar a buen término la tarea educativa no es suficiente estar armado con la doble carga de paciencia y bondad que es la característica de las maestras; se necesita cierto conocimiento del mundo, cierta exactitud de apreciación acerca

<sup>82</sup> Morgade, “La docencia para las mujeres”, p. 105.

<sup>83</sup> González Vigil, *Importancia de la educación del bello sexo*, pp. 135-136.

<sup>84</sup> Ministerio de Instrucción, Culto, Justicia y Beneficencia, *Memoria que al Congreso Nacional de 1876 presenta el Ministro...*, pp. 37-38.

<sup>85</sup> Varela, *Obras de José Pedro Varela*. Tomo II, p. 309.

de las personas y las cosas, las cuales, por regla general, están exentas las mujeres”.<sup>86</sup>

Si nos adentramos en las dimensiones económicas y sociales que explican la feminización en los distintos países estudiados, el afán de las autoridades por limitar el gasto público en los salarios docentes también se dio en el conjunto de casos. Situación que se reforzó con las limitadas oportunidades laborales no manuales disponibles para las mujeres. Por un lado, los contemporáneos planteaban el ingreso masivo de las mujeres a la enseñanza como alternativa para hacer menos costosa la expansión de la educación popular y por el otro, observaban en la docencia una oportunidad laboral para el sexo femenino. Esto permitía una “incorporación controlada” de las jóvenes al mundo del trabajo en un lugar que a los ojos de los contemporáneos era subordinado.<sup>87</sup> Las autoridades argentinas reconocían desde temprano abiertamente que estas serían menos costosas para el erario público. Sarmiento sostuvo al respecto en su obra *Educación Popular* las ventajas de la mujer maestra por razones de idoneidad, pero también de economía.<sup>88</sup> En el caso de Chile, el discurso de la época relacionó explícitamente las ventajas del ingreso de las mujeres al mundo del trabajo, con la disminución de costos para el Estado.<sup>89</sup> Así, por ejemplo, se planteó que la fundación de una Escuela Normal de Preceptoras influiría en la economía nacional. Este argumento se sostenía sobre la idea de que el normalismo habilitaría a las mujeres a desempeñar un oficio con mayores réditos personales futuros; que impactaría además en la industria nacional, al diversificar los oficios en que otras mujeres podrían desempeñarse; y que también contribuiría a reducir el presupuesto de la nación en el ítem relativo a las remuneraciones de los maestros.

En el caso de Ecuador, si bien no pudimos identificar registros de la existencia de una política explícita para favorecer a las mujeres por razones de ahorro es posible observar que las mujeres atendían las escuelas peor remuneradas. A inicios del siglo XX, los salarios no tenían diferencias por género, pero sí de acuerdo a las diversas categorías de las escuelas, las cuales eran elementales, medias y superiores, de 1º, 2º, 3º y 4º categoría.<sup>90</sup> En los años cuarenta, cuando la feminización en Ecuador ya estaba consolidada, el mayor

<sup>86</sup> Informe que el Ministro de Instrucción Pública presenta a la Nación en 1916.

<sup>87</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, p. 81

<sup>88</sup> Sarmiento, *Educación Popular*, pp. 107-142. Solo en un lapso de tiempo muy corto (entre 1885 y 1887) se observan diferencias salariales por sexo, en Argentina, en la provincia de Buenos Aires. La bibliografía sostiene que los varones lograban remuneraciones más altas porque llegaban a cargos de mayor jerarquía dentro de las escuelas. Ver Rodríguez, “Maestros y maestras y la cuestión de género”, pp. 1-17.

<sup>89</sup> Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*, p. 213.

<sup>90</sup> Uzcátegui, *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*, p.116.

porcentaje del profesorado en las escuelas elementales y medias en el medio urbano y rural era femenino, de lo cual se deduce que estas maestras tenían las peores condiciones. También en Perú, la legislación de inicios del siglo XX favorecía la feminización del magisterio en el nivel educativo más bajo. La bibliografía adjudica un rol importante en la feminización al hecho de que los bajos salarios docentes no atraían a los varones que tenían otras opciones laborales más rentables. Recordemos que en ese contexto para las mujeres había menos salidas laborales. En Uruguay, intelectuales y políticos de fines del siglo XIX declararon explícitamente que la carrera del magisterio no podía competir con otras ocupaciones más lucrativas o prestigiosas disponibles para los varones. Por ello el sostenimiento de cada vez más escuelas, que en un futuro llegaran a brindar educación a toda la población, parecía necesitar de la mayor participación de las mujeres en la organización escolar. De acuerdo a José Pedro Varela, el acceso de las mujeres al magisterio supondría un aumento de la riqueza común: “cada vez que una hija de familia entra a ocupar un puesto en la enseñanza, la producción común aumenta con todo lo que representa su trabajo, puesto que antes era un simple consumidor”.<sup>91</sup>

Este recorrido por los distintos factores que explican la feminización permite observar que la expansión del Estado Docente fue en estos países una condición necesaria para la feminización, pero no la explica por completo. Como se puede observar en esta sección y como detallaremos con más precisión en la conclusión, las temporalidades no implican la presencia de los mismos factores. Es decir que los factores de orden político educativo, ideológicos y económicos que explican la feminización no fueron coincidentes en las dos trayectorias antes mencionadas. Por el contrario, como se pudo ver por ejemplo para el caso de las reglas que reservaban puestos determinados para las mujeres maestras, este fue un factor decisivo para países de trayectorias diversas.

## CONCLUSIONES

El trabajo realizado muestra que la feminización del magisterio fue un proceso general que se dio en todos los casos considerados. La investigación permitió identificar la circulación de argumentos muy similares, tanto en defensa del ingreso de las mujeres al trabajo docente como en los intentos contemporáneos para explicar el fenómeno: la asociación entre docencia y maternidad, la conveniencia económica de contratar mujeres, el diagnóstico del desinterés y alejamiento de los varones de la profesión docente. Sin embargo, la feminización se produjo con temporalidades y a ritmos diferentes. Los países

<sup>91</sup> Varela, *Obras de José Pedro Varela*. Tomo II, p. 309.

estudiados pueden agruparse en dos trayectorias: una con una feminización más temprana, en la que se ubican los casos de Argentina, Chile y Uruguay, que superaron niveles del 60% de feminización hacia la década de 1880-1890. Y otra en la que la feminización del magisterio se alcanzó en las primeras décadas del siglo xx, como fue el caso de Perú (1915) y Ecuador (1930). Los niveles de feminización alcanzados en esos momentos también son distintos: en la primera trayectoria se llega a niveles que rondan el 90% y en la más tardía alrededor del 70%.

Como dijimos antes la diferencia entre esas dos trayectorias está asociada a la consolidación del Estado Docente. Los países con feminización temprana fueron aquellos en los que la educación primaria se expandió antes, acompañada de procesos de centralización del sistema educativo. En Ecuador y Perú, la educación primaria permaneció por más tiempo a cargo de los gobiernos municipales y con mayor participación de la Iglesia católica. En este sentido, la secularización más tardía puede haber influido en ese proceso. De todas formas, la feminización tuvo sus particularidades en cada caso. Hay disparidades incluso entre los países en los que el fenómeno fue simultáneo y con ritmos similares. En algunos casos, un mismo tipo de medidas mantuvo relaciones diversas con el avance de la feminización. En otros, la feminización se comportó en forma muy similar, pero a raíz de la implementación de medidas muy diferentes. Argentina, Chile y Uruguay presentaron un crecimiento de la participación de las mujeres en el magisterio coincidente, pero con base en políticas de formación docente distintas. Mientras que en Argentina la feminización se apoyó en una amplia red de escuelas normales, en Chile y Uruguay la participación de las mujeres en el magisterio aumentó por encima de la incidencia de la formación normalista.

En países como Ecuador la mayor participación de las mujeres se sostuvo entre otras cosas en el crecimiento de las escuelas de niñas con un sistema que mantuvo la segregación hasta el siglo xx. En el resto de los casos, la educación de niñas fue un primer impulso, pero el acceso de las mujeres a cargos en escuelas mixtas con el avance de niños y niñas en una misma aula llevó a mayores niveles de feminización. La coeducación permitió que la participación de las mujeres en el magisterio se despegara de la expansión de la escolarización de niñas. Al mismo tiempo, en Uruguay las mujeres accedieron incluso a cargos en escuelas para varones, que de todas formas permanecieron como los espacios privilegiados para los varones del magisterio.

La feminización estuvo atravesada por variables territoriales, pero su incidencia fue diversa. En Argentina, Chile y Perú, la feminización fue mayor en las ciudades. En cambio, en Ecuador y Uruguay, países que corresponden a trayectorias diferentes, las escuelas rurales mixtas promovieron el acceso de las mujeres a los cargos de enseñanza en diferentes momentos. Una característica

común parece ser el hecho de que el proceso se potenció a sí mismo. Es decir que el acceso de las mujeres al trabajo de enseñar promovió la construcción simbólica de la docencia como una tarea femenina. Esto atrajo a más mujeres al magisterio a la vez que desestimuló la vocación en los varones. Aunque hace falta más evidencia al respecto, un ejemplo es el caso de la Escuela Normal de Paraná, Argentina, que, fundada inicialmente como normal de varones, fue transformada en mixta pocos años más tarde, pero tenía una matrícula mayoritariamente femenina para el año 1900 (véase Tabla 9).

También en todos los casos se identificaron un conjunto de medidas específicas tomadas desde las autoridades de la educación que promovieron abiertamente la feminización. Se destacan en ese sentido la preferencia por la fundación de escuelas normales para mujeres, la aprobación de normativas que reservaban determinados cargos para maestras mujeres (en escuelas mixtas, en escuelas rurales) y la asignación de becas. Es decir que la feminización fue un fenómeno social con causas económicas e ideológicas, a la vez que el resultado de políticas educativas específicas.

El ensayo comparativo realizado abre una serie de interrogantes que pueden orientar una futura agenda de investigación sobre la feminización del magisterio en América del Sur. En primer lugar, la indagación realizada llama a profundizar en las relaciones de causalidad entre feminización y la consolidación del Estado Docente. También este pone de manifiesto que el fenómeno demanda para futuros trabajos un abordaje que considere la relación entre los géneros respecto al magisterio, lo que supone pensar también las determinaciones que pesaban sobre los maestros varones. Es necesario también entender el proceso en contextos más amplios que superan la dimensión educativa. Por un lado, es fundamental estudiar el lugar del trabajo docente en el mercado de trabajo para comprender qué relevancia tenía dentro de las posibilidades laborales de las mujeres en distintos territorios. Pero también en qué medida los varones dejaban esos puestos del magisterio libres para las maestras porque podían acceder a otros trabajos mejor remunerados y/o mejor valorados socialmente. Si bien este es un argumento reiterado en testimonios de los contemporáneos, en especial por autoridades educativas que promueven la feminización, falta investigación sobre el peso real de esos factores en el ingreso masivo de mujeres al trabajo de enseñar. Futuras aproximaciones deberían considerar también el conjunto de oportunidades educativas disponibles para las mujeres, en particular la interacción entre la formación docente y la enseñanza secundaria, y cómo ello se relaciona con las características de la feminización del magisterio en cada caso nacional.

Aunque el artículo incorpora algunas referencias al estado de la educación particular, el centro se puso en el ámbito público por su peso en la expansión de la escolarización en el período y por la accesibilidad de los datos cuantitativos.

Resta profundizar en la situación de las maestras en el ámbito privado y confesional. Mientras que en Argentina y Uruguay los establecimientos pertenecientes a ese sector parecen “seguir de atrás” la tendencia, con porcentajes de feminización un poco menores, en Ecuador las escuelas confesionales jugaron un rol importante en la expansión de la educación de niñas y del ejercicio del magisterio por las mujeres. Del mismo modo se precisan análisis más detallados sobre la formación de docentes por parte de instituciones particulares.

Una porción importante de la investigación consistió en sistematizar y construir series del avance de la feminización del magisterio en cada caso nacional, así como en un primer intento de comparación. El artículo reúne para su análisis datos que se hallaban dispersos. El procesamiento de las estadísticas ha puesto de manifiesto la dificultad que supone reconstruir esas series. Por un lado, existen cuestiones para las que la evidencia empírica es muy fragmentaria en todos los casos. Por otro lado, la perspectiva comparativa, por la diversidad en la que fueron construidos los datos disponibles, agrega otra dificultad. Futuros estudios deberían también afinar la lectura de la evidencia estadística para lograr dar cuenta no solo del incremento de la participación de las mujeres en el magisterio, sino además señalar períodos de aceleración o estancamiento del proceso, para luego cruzar con otras fuentes cualitativas que le den sentido. Es necesario seguir trabajando en la dimensión cuantitativa para aproximarnos a una cartografía de la feminización del magisterio en América del Sur y aportar a la discusión sobre la educación de las mujeres y sobre su papel en ese campo.

## ANEXO ESTADÍSTICO

### Feminización docente

**Tabla 1.** Chile. Composición del magisterio público dividido por sexo (1880-1920)

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Número de docentes mujeres</i>	<i>Porcentaje de mujeres</i>	<i>Porcentaje de varones</i>
1880	737	464	63%	37%
1890	1809	1206	67%	33%
1910	4672	3472	74%	26%
1920	8500	6438	76%	24%

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Informe del Inspector General de Instrucción Primaria de 1880, Anuarios Estadísticos de 1891-1892, 1910 y 1921.*

**Tabla 2.** Uruguay. Composición del magisterio público dividido por sexo (1876-1914)

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Número de docentes mujeres</i>	<i>Porcentaje de mujeres</i>	<i>Porcentaje de varones</i>
1876	308	147	48%	52%
1877	298	144	48%	52%
1878	396	200	51%	49%
1880	510	287	56%	44%
1881	545	320	59%	41%
1883	541	337	62%	38%
1884	575	361	63%	37%
1885	631	401	64%	36%
1887	673	447	66%	34%
1888	694	465	67%	33%
1889	732	492	67%	33%
1890	831	555	67%	33%
1891	863	591	68%	32%
1892	879	620	71%	29%

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Número de docentes mujeres</i>	<i>Porcentaje de mujeres</i>	<i>Porcentaje de varones</i>
1893	917	666	73%	27%
1894	986	728	74%	26%
1895	1013	753	74%	26%
1896	1041	784	75%	25%
1897	1043	800	77%	23%
1898	1069	831	78%	22%
1899	1099	858	78%	22%
1900	1131	889	79%	21%
1901	1161	924	80%	20%
1902	1172	950	81%	19%
1903	1177	965	82%	18%
1904	1171	965	82%	18%
1905	1184	989	84%	16%
1906	1218	1031	85%	15%
1907	1278	1092	85%	15%
1908	1447	1242	86%	14%
1909	1485	1279	86%	14%
1910	1502	1303	87%	13%
1911	1719	1518	88%	12%
1912	1846	1650	89%	11%
1913	1929	1739	90%	10%
1914	1973	1783	90%	10%

**Fuente:** Elaboración propia con base en Anuarios Estadísticos. Para siglo XX, ver Nahúm, *Estadísticas históricas del Uruguay 1900-1950*, Tomo I, p. 105.

**Tabla 3.** Argentina. Composición del magisterio público dividido por sexo en escuelas públicas (1884-1929)

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Número de docentes mujeres</i>	<i>Porcentaje de mujeres</i>	<i>Porcentaje de varones</i>
1884	2770	1387	50%	50%
1885	3369	1681	50%	50%
1886	4634	2558	55%	45%
1887	4389	2518	57%	43%
1890	5656	3325	59%	41%
1891	5626	3437	61%	39%
1893	5427	3712	68%	32%
1894	5575	3857	69%	31%
1896	6192	4283	69%	31%
1897	7006	4992	71%	29%
1898	7743	5580	72%	28%
1899	8003	5795	72%	28%
1900	8187	5860	72%	28%
1909	26197	20613	77,8%	21,10%
1929	54813	45776	83,51%	16,49%

**Fuente:** Elaboración propia realizada con base en los informes presentados al Ministerio de Instrucción Pública. Véase Consejo Nacional de Educación, Educación Común en la Capital, Provincias, territorios nacionales. No contamos con datos para 1888, 1889, 1893 y 1895. Los datos de 1909 y 1929 corresponden al Consejo Nacional de Educación, Cincuentenario de la ley 1429.

**Tabla 4.** Perú. Composición del magisterio público dividido por sexo (1890-1924)

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Número de docentes mujeres</i>	<i>Porcentaje de mujeres</i>	<i>Porcentaje de varones</i>
1890	810	258	32%	68%
1903	2091	792	38%	62%
1906*	2768	1558	56%	44%
1907	2944	1719	58%	42%
1908	3105	1843	59%	41%
1915	3246	2047	63%	37%
1916	3304	2072	63%	37%
1917	3382	2122	63%	37%
1918	3882	2516	65%	35%
1919	4351	2720	62%	38%
1920	4452	2876	65%	35%
1924	4707	3045	65%	35%

**Fuente:** Elaboración propia a partir de: *Estadística escolar de la República de 1890; Memoria del Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia (1919 y 1920); Extracto Estadístico de 1918; Memoria del Director General de Enseñanza de 1924; Ccahuana Córdova, "Según la capacidad intelectual de cada uno"*.

\* El gobierno nacional centralizó la administración y financiamiento de la educación primaria en 1906.

**Tabla 5.** Ecuador. Composición del magisterio público dividido por sexo (1890-1936)

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Número de docentes mujeres</i>	<i>Porcentaje de mujeres</i>	<i>Porcentaje de varones</i>
1890	986	375	38	62
1900	1020	464	45	55
1902	1682	798	47	53
1904	1328	624	47	53
1907	1281	665	52	48
1915	1717	947	55	45
1916	2482	1367	55	45
1920	2307	1305	57	43
1921	2438	1422	58	42
1936	5043	3243	64	36

**Fuente:** Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística al Congreso Constitucional de 1890; Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1902; Memoria del Secretario de Instrucción Pública, Correos y Telégrafos, etc., al Congreso Ordinario de 1905; Informe del Secretario de Instrucción Pública, Correos y Telégrafos, etc., al Congreso Nacional Ordinario de 1908; Informe del Ministro Secretario de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc., a la Nación 1911-1912; Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia, etc., presenta a la nación en 1920; Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia, etc., presenta a la nación 1921; Uzcátegui, *La Educación ecuatoriana en el siglo del Liberalismo*, p. 179.

## CREACIÓN DE ECUELAS NORMALES Y MATRÍCULA SEGÚN SEXO

**Tabla 6.** Chile. Año de fundación de escuelas normales fiscales según sexo (1842-1909)

<i>Femeninas</i>	<i>Año de fundación</i>	<i>Masculinas</i>	<i>Año de fundación</i>
Santiago no. 1	1854	Santiago	1842
Chillán*	1871	Chillán	1888
La Serena	1874	Valdivia	1896
Concepción no. 1	1874	Copiapó	1905
La Serena	1890	Curicó	1906
Santiago no. 2	1902	Victoria	1906
Puerto Montt	1904		
Santiago no. 3	1905		
Concepción no. 2	1905		
Valparaíso	1905		
Talca	1906		
Angol	1909		

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Anuario Estadístico de 1910*.

\* Tanto la Escuela Normal de Preceptoras de Chillán como la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena fueron cerradas “dada la pobreza fiscal y la Guerra del Pacífico” (Soto, *Historia de la Educación Chilena*, p. 401).

**Tabla 7.** Chile. Matrícula en escuelas normales según sexo (1863-1926)

<i>Año</i>	<i>Alumnas en escuelas normales</i>	<i>Alumnos en escuelas normales</i>
1863	55	102
1866	57	96
1869	58	106
1872	118	121
1875	160	129
1878	70	90
1910	3018	2002
1922	1475	1391
1926	1526	956

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Anuarios Estadísticos de 1879 y 1910*.

**Tabla 8.** Argentina. Año de fundación de escuelas normales según sexo (1884-1910)

<i>Año</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mixtas</i>
1884	4	0	0
1886	0	4	4
1887	0	3	0
1888	1	2	2
1893	1	0	0
1894	0	0	1
1895	2	0	0
1900-1903	0	Se cierran 12 escuelas de varones	0
1903	0	3	0
1905	1	0	2
1906	1	0	1
1907	1	0	1
1909	2	0	7
1910	3	0	16

**Fuente:** Esta tabla reproduce parte del Cuadro 1 en Rodríguez, “Cien años de normalismo”, p. 211.

**Tabla 9.** Argentina. Escuela Normal de Paraná, matrícula según sexo

<i>Año</i>	<i>Alumnos varones</i>	<i>Alumnas mujeres</i>
1871	8	0
1872	44	0
1873	51	0
1880	79	9
1885	118	35
1890	115	56
1895	52	54
1900	42	72

**Fuente:** Elaboración propia con base en Escuela Normal de Paraná, *La Escuela Normal de Paraná en 1910: Informe de la dirección*, p.33. Sobre la feminización del alumnado en la escuela de Paraná ver: Rodríguez y Pettiti, *Historia de la Escuela Normal de Paraná*.

**Tabla 10.** Perú. Número de Escuelas Normales, matriculados en secciones profesionales, y egresados para años escogidos (1878-1934)

Año	Escuelas Normales por sexo			Matriculados por sexo		Total matriculados	Egresados por sexo		Total egresados
	V	M	Mixtas	V	M	-	V	M	
1878	-	1	-	-	16	-	-	-	-
1881	-	1	-	-	22	22	-	1	1
1882	-	1	-	-	23	23	-	9	9
1883	-	1	-	-	25	25	-	3	3
1888	-	1	-	-	32	32	-	3	3
1890	-	1	-	-	34	34	-	5	5
1891	-	1	-	-	35	35	-	1	1
1894	-	1	-	-	33	33	-	11	11
1895	-	1	-	-	32	32	-	4	4
1900	-	1	-	-	39	39	-	8	8
1906	1	2	-	63	79	142	-	8	8
1910	1	2	-	49	160	258	3	26	29
1915	1	2	-	92	166	258	27	32	59
1920	1	2	-	95	194	289	25	18	43
1922	1	2	1	105	271	376	29	46	75
1923	1	2	1	112	260	372	49	40	89
1924	1	3	2	121	360	481	33	31	64
1925	1	3	3	153	331	484	11	59	70
1926	1	3	3	180	448	628	48	70	118
1929*	nd	nd	nd	612	1021	1633	42	54	96
1930*	nd	nd	nd	562	1048	1610	-	-	-
1934**	2	6	nd	195	525	720	nd	nd	nd

**Fuente:** Elaboración propia a partir de *Extracto de la Estadística Escolar de 1926*; *Extracto Estadístico del Perú 1929-1930 (1931)*; *Estadística Escolar del Perú de 1934 (1937)*.

\*La fuente no presenta información sobre número y tipo de escuelas normales; \*\*La fuente no presenta información sobre si alguna de las escuelas era mixta ni tampoco sobre egresados.

## DATOS SOBRE ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

**Tabla 11.** Chile. Alfabetismo en porcentajes (1854-1930)

<i>Año</i>	<i>Porcentaje</i>
1854	13
1865	17
1875	23
1885	29
1895	32
1907	40
1920	50
1930	56

**Fuente:** Elaboración propia con base en Anuarios Estadísticos de 1919 y 1927 y Censos de 1920, 1930 y 1940.

**Tabla 12.** Chile. Cobertura de la educación primaria en porcentajes (1854-1930)

<i>Año</i>	<i>Porcentaje</i>
1854	9
1865	14
1875	22
1885	16
1895	21
1907	36
1915	54
1920	55
1925	66
1930	63

**Fuente:** Ponce de León, Rengifo, Serrano, *Historia de la educación en Chile (1810 - 2010)*.

**Tabla 13.** Argentina. Porcentaje de analfabetismo según los censos nacionales

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
1869	78%	75%	82%
1895	54%	51%	41%
1914	38%	35%	41%
1947	14%	12%	15%

**Fuente:** Elaboración propia con base en los Censos Nacionales de Población, 1869, 1896, 1914 y 1947.

**Tabla 14.** Perú. Matrícula escuelas públicas por sexo a nivel nacional (1847-1934)

Año	Mujeres	Escuelas de Mujeres	Varones	Escuelas de varones	Escuelas mixtas	Especiales	Noc-turnas	Total estudiantes	Total escuelas
1847	1398	50	13670	272	-	-	-	15068	322
1853	3404	73	28558	652	-	-	-	31962	725
1860	2972	52	22190	450	-	-	-	25162	502
1864	4452	133	25519	687	-	-	-	29971	820
1870	-	439	-	1494	-	-	-	-	1933
1890	18712	263	38548	531	50	-	-	57260	844
1905	-	-	-	-	-	-	-	85000	1795
1906	55534	651	97972	863	670	-	-	153506	2157
1914								170843	2219
1918	64487		112202					176689	2693
1922	74967	942	127861	1090	1257		45	202828	3334
1926	95535	867	166732	1019	1338	27	46	262267	3357
1934	156343	1135	267336	1308	1807	43	34	423679	4327

**Fuentes:** Elaboración propia a partir de *Memoria del Ministerio de Gobierno, Policía y Obras Públicas (1847, 1849)*; *Memorias del Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia (1853, 1861, 1864, 1867, 1870, 1907, 1915, 1916, 1919, 1922)*; *Estadística Escolar de la República (1890)*; *Memoria de la Dirección General de Enseñanza de 1924 (1924)*; *Extracto de la Estadística Escolar de 1926 (1926)*; *Estadística Escolar del Perú de 1934 (1937)*.

**Tabla 15.** Ecuador. Matrícula de alumnos en escuelas diferenciada por sexo (1890-1921)

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Niñas</i>	<i>Porcentaje de niñas</i>	<i>Porcentaje de niños</i>
1890	60046	21367	36	64
1902	83648	35744	43	57
1904	80359	33420	42	58
1920	92512	42010	45	55
1921	89695	40466	45	55

**Fuente:** Informes de los Ministros de Instrucción Pública de 1890, 1902, 1904, 1920, 1921.

**Tabla 16.** Uruguay. Matrícula de alumnos en escuelas públicas diferenciada por sexo (1876-1914)

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Niñas</i>	<i>Porcentaje de niñas</i>	<i>Porcentaje de niños</i>
1876	17010	8044	47	53
1878	19669	9367	48	52
1879	23281	10562	45	55
1880	24785	11264	45	55
1885	30302	13740	45	55
1890	38747	16906	44	56
1895	50012	22734	45	55
1900	52474	24463	47	53
1905	53040	25208	47	53
1910	74717	35511	47	53
1914	94940	45325	48	52

**Fuente:** *Anuario Estadístico de la República Oriental del Uruguay*, 1914.

**Tabla 17.** Argentina. Matrícula de alumnos en escuelas (públicas y particulares) diferenciada por sexo (1889-1914)

Año	Total	Niñas	Porcentaje de niñas	Porcentaje de niños
1889	206577	91816	44%	56%
1900	356542	164321	48%	52%
1901	362125	168340	46%	54%
1902	377646	175909	47%	53%
1904	526016	249193	47%	53%
1905	543881	259580	46%	54%
1914	828987	402670	49%	51%

**Fuente:** Elaboración propia con base en los Informes anuales Educación Común, y el Tercer Censo nacional, levantado el 1 de junio de 1914, Tomo 3, p. 528

**Tabla 18.** Chile. Matrícula de alumnos en escuelas (públicas y particulares) diferenciada por sexo (1860-1930)

Año	Total	Niñas	Porcentaje de niñas	Porcentaje de niños
1860	30779	9710	31%	69%
1870	59885	24218	40%	50%
1880	55526	29710	53%	47%
1890	128570	62018	48%	52%
1900	157330	78942	50%	50%
1910	317040	160355	51%	49%
1920	403261	196272	49%	51%
1930	530217	257978	49%	51%

**Fuente:** Egaña, Núñez y Salinas, *La educación primaria en Chile, 1860-1930*.

## REFERENCIAS

- Albisetti, James C., "The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective", *History of Education*, vol. 22, núm. 3, 1993, pp. 253-263. DOI: <https://doi.org/10.1080/0046760930220305>
- Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Ediciones Granica, 2007.
- Archer, Margaret, "Los sistemas de educación", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, vol. XXXIII, núm. 2, 1981, pp. 285-310.
- Ayala, Enrique, *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*, Quito, Centro de Publicaciones de la Universidad Católica, 1978.
- Barrantes, Emilio, *Historia de la educación en el Perú*, Lima, Mosca Azul Editores, 1989.
- Bermúdez, Isabel Cristina, *La educación de las mujeres en los países andinos. El siglo XIX*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional, 2015.
- Billorou, María José, "Mujeres que enseñan no solo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX", *Historia de la educación anuario*, vol. 17, núm. 2, 2015, pp. 57-79.
- Bracamonte, Lucía, "Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino", *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, vol. 12, núm. 1, 2011, pp. 104-127. DOI: <https://doi.org/10.15517/dre.v12i1.6407>
- Caldo, Paula, "No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930", *Historia y Sociedad*, núm. 26, 2014, pp. 237-265. DOI: <https://doi.org/10.15446/hys.n26.44505>
- Cammarota, Adrián, "Maestras y enfermeras: entre el cuidado y la enseñanza" en Ramacciotti, Karina Inés (Dir.), *Historia de la enfermería en Argentina: pasado y presente de una profesión*, Buenos Aires, Edunpaz, 2020, pp. 485- 520.
- Cantarelli, Andrea y Sosa, Fernanda, "La educación de la mujer en el Uruguay. Discurso de Jacobo Varela en el Congreso Pedagógico de 1882", en Bralich, Jorge y Southwell, Myriam (Coords.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*, Montevideo, Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, 2013, pp. 121-137.
- Cahuana, Jorge, "'Según la capacidad intelectual de cada uno': Élités, estado y educación indígena a inicios del siglo XX", Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013.
- Colegio e Instituto Normal Manuela Cañizares, *Libro del cincuentenario de los colegios normales: Manuela Cañizares y Juan Montalvo 1901-1951*, Quito, Ministerio de Educación, 1951.
- Contreras, Carlos, *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1996.
- Cortina, Regina y San Román, Sonsoles, *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, New York, Palgrave, 2006. DOI: [https://doi.org/10.1057/9781403984371\\_1](https://doi.org/10.1057/9781403984371_1)

- De Souza Campos, Maria Christina y Gaspar da Silva, Vera Lucia, *Feminização Do Magistério: Vestígios Do Passado Que Marcam O Presente*, Sao Paulo, EDUSF 2002.
- Delio, Luis, *Historia de la formación docente. La enseñanza normal nacional: desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*, Montevideo, Cruz del Sur, 2009.
- Depaepe, Marc; Lauwers, Hilde; Simon, Frank; Hellinckx, Bart y Van Rompaey, Lies, “Mapa de la feminización de la enseñanza primaria en Bélgica”, *Tempora*, núm. 10, 2007, pp. 87-114.
- Echegaray, Eduardo; Pezo del Pino, César y Peirano, Luis, *La condición del maestro en el Perú*, Lima, Desco, 1979.
- Egaña, Loreto; Núñez, Iván y Salinas, Cecilia, *Cecilia, La educación primaria en Chile, 1860-1930: una aventura de niñas y maestras*, Santiago, LOM Ediciones, 2003.
- Egaña, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2000.
- Egaña, María Loreto; Salinas, Cecilia y Núñez, Iván, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”, *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, vol. 26, núm. 1, 2000, pp. 91-127.
- Espinoza, G. Antonio, “‘Civilizadores del pueblo’: Maestros Primarios y Estado en Lima, 1860-ca.1905”, *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, núm. 106, 2016, pp. 61-78. DOI: <https://doi.org/10.4000/caravelle.1938>
- Fiorucci, Flavia, “País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920”, *Historia de la educación. Anuario*, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 120-137.
- Galván, Luz Elena y López, Oresta, *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras, Ciudad de México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2008.
- Goetschel, Ana María, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*, Quito, FLACSO Ecuador, 2007.
- González Rey, Diana C., “¿No quisieras ser tú una Mujer Instruida? La formación de Maestras en el Caribe: Colombia y México entre 1870 y 1911”, tesis para optar al grado de doctora en historia, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2019.
- González Vigil, Francisco de Paula, *Importancia de la educación del bello sexo*, Lima, Instituto Nacional de Cultura, 1976.
- Greising, Carolina, “Los pleitos por la educación”, en Gerardo, Caetano (Coord.), *El Uruguay laico. Matrices y revisiones*, Montevideo, Taurus, 2013, pp. 159-364.
- Hoffman, Nancy, *Woman's “True” Profession: Voices from the History of Teaching*, New York, Feminist Press, 1981.
- Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.
- Larrobela, Nieves, *José Pedro Varela y los derechos de la mujer*, Montevideo, EBO, 1989.
- Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007.

- Maier, Charles S., “La historia comparada”, *Studia Historica- Historia Contemporánea*, vol. X-XI, 1992-1993, pp. 11-32.
- Mannarelli, María Emma, *Limpas y Modernas. Género, Higiene y Cultura en la Lima del Novecientos*, Lima, Ediciones Flora Tristán, 1999.
- Mannarelli, María Emma, “Las mujeres en la universidad (1874–1908): permisos y sexos confundidos”, en Sandra Carrillo y Ricardo Cuenca (Eds.), *Vidas desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2018, pp. 17-57.
- Mayorga, Rodrigo, “Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: Educación, Estado Republicano y Sociedad Civil en Chile (1813-2011)”, en Jaksic, Iván y Rengifo, Francisco (Eds.), *Historia Política de Chile, 1810-2010*, Tomo II, Estado y Sociedad, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017, pp. 333-364.
- Morgade, Graciela, “State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers”, en Cortina, Regina y San Román, Sonsoles, *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, New York, Palgrave Macmillan, 2006, pp. 81-103.
- Morgade, Graciela, “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos”, en Morgade, Graciela (Coord.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- Nahúm, Benjamín, *Estadísticas históricas del Uruguay 1900-1950. Tomo I: población y sociedad, política, educación, Estado, Montevideo*, FCEA-U de la R, 2007.
- Newland, Carlos, “The Estado Docente and Its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950”, *Journal of Latin American Studies*, vol. 26, núm. 2, 1994, pp. 449-467. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X00016291>
- Ossenbach, Gabriela, *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador y Corporación Editora Nacional, 2018.
- Perlmann, Joel y Margo, Robert, *Women's Work?: American Schoolteachers, 1650-1920*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.  
DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226660417.001.0001>
- Ponce De León, Macarena; Rengifo, Francisca y Serrano, Sol, *Historia de la educación en Chile (1810-2010): Tomo II. La Educación Nacional (1880-1930)*, Santiago, Penguin Random House Grupo Editorial Chile, 2013.
- Rodríguez, Laura, “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59, 2019, pp. 200-231.  
DOI: <https://doi.org/10.33255/3059/690>
- Rodríguez, Laura y Pettiti, Eva, *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires, Editorial Teseo, 2021.
- Rodríguez, Laura, “Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)”, *Descentrada*, vol. 5, núm. 1, 2021, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e130>
- Salinas Urrejola, Isidora, *Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social:*

*el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)*, Santiago, Chile: Universidad de Chile-Facultad de Filosofía y Humanidades, 2017.

Salinas Urrejola, Isidora, “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900”, *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, núm. 12, 2018, pp. 76-97. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n12a05>

San Román, Sonsoles, *Las primeras maestras*, Barcelona, Editorial Ariel, 2006.

Sarmiento, Domingo Faustino, *Educación Popular*, La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria, 2011.

Silva, Benjamín, *Historia social de la educación chilena*, Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015.

Soasti, Guadalupe, “Política, educación y ciudadanía: el sistema de educación pública en el Ecuador en el periodo 1826 a 1860”, Tesis doctoral, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, 2020.

Soto, Fredy, *Historia de la educación chilena*, Santiago, Ediciones Universidad Central, 2013.

Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.

Terán, Rosemari, “La escolarización de la vida. El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)”, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014.

Uzcátegui, Emilio, *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*, Quito, Editorial Voluntad, 1981.

Valcárcel, Carlos, *Breve historia de la educación peruana*, Lima, Editorial Educación, 1975.

Varela, José Pedro, *Obras de José Pedro Varela: obras pedagógicas de José Pedro Varela*, Cámara de Representantes, República Oriental del Uruguay, 1989.

Yannoulas, Silvia, “Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930)”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 74, núm. 178, 1993, pp. 713-738.

DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.74i178.1189>

Yannoulas, Silvia, “Feminização Ou Feminilização?: Apontamentos Em Torno De Uma Categoria”, *Temporalis*, vol. 11, núm. 22, 2011, pp. 271-92.

DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292>

Yannoulas, Silvia, “Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)”, en Morgade, Graciela (Coord.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

### **Fuentes impresas**

Dirección General de Estadística. *Estadística anual de la República de Chile*, año 1927, vol. V. Instrucción. Santiago de Chile. Sociedad, Imprenta y Litografía Universo, 1929.

Gutiérrez, José María, “Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública”, *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1896.

- Informe que el Ministro de Instrucción Pública presenta a la Nación en 1916. Quito, Ecuador, Imprenta Nacional, 1916.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública*, 2da edición, Quito, Imprenta Nacional, 1907.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Informe del Inspector General de Instrucción Primaria referente al año escolar de 1880, Santiago, Imprenta Nacional, 1881.
- Ley Orgánica de Instrucción. Primera Enseñanza*, Lima, El Nacional, Perú, 1901.
- Ministerio de Instrucción, Culto, Justicia y Beneficencia. *Memoria que al Congreso Nacional de 1876 presenta el ministro...*, Lima, Empresa Tipográfica, 1876.
- Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia., *Estadística Escolar de la República. Anexo a la memoria del Ministerio...*, Lima, Torres Aguirre, 1890.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. *Memoria presentada por el Ministro...*, Lima: Torres Aguirre, 1896.
- Ministerio de Justicia, *Culto, Instrucción y Beneficencia. Memoria que presenta el ministro...*, Lima, Torres Aguirre, 1903.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. *Memoria presentada por el Ministro...*, Lima, Torres Aguirre, 1908, 2 vols.
- Ministerio de Instrucción. *Extracto de la Estadística Escolar de 1926*, Lima, La Opinión Nacional, 1926.
- Varela, Jacobo, "Educación de la mujer", *Monitor de la Educación Común*, núms. 16-18, 1882, pp. 508-510; 534-542; 564-571.