

Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900-1918)

Abel J. Pérez. Meanings for women in a political project for rural education in Uruguay (1900-1918)

Carolina Clavero White¹

Resumen

En este artículo se quiere mostrar la conformación de un orden de género característico en las dos primeras décadas del siglo XX en Uruguay. Se delimita el abordaje a la esfera educativa y a las fuentes documentales de uno de los actores principales de ese proceso: el Inspector Nacional de la Instrucción Primaria y Normal en ejercicio durante 1900-1918: Abel J. Pérez (1857-1945). Conciérneme revisar con qué propósitos argumentó acerca de la diferencia sexual; cómo construyó el significado de la mujer moderna y el magisterio femenino; qué alegó para vincular a las mujeres al desempeño del magisterio rural, así como algunos de los efectos que produjo. Interesa especialmente por la función que este discurso tuvo en el marco de un proyecto político que buscaba la consolidación del Estado y de un imaginario nacionalista integrando territorio y población.

Palabras clave: Educación rural, mujeres, magisterio, reglamento de género, Abel J. Pérez.

¹ FLACSO Uruguay y Consejo de Formación en Educación (CFE)-CERP SW, Uruguay. Correo electrónico: caroclave@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5238-8180>

Como citar este artículo:

Clavero White, C. (2022). Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900-1918). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 1-19. <https://doi.org/10.29351/rmhev10i20.381>



Abstract

This article aims to show the formation of a gender order promoted in the first two decades of the 20th century in Uruguay. The approach to the educational sphere and to the documentary sources of one of the main actors of this process is delimited: the National Inspector of Primary and Normal Education in exercise during 1900-1918, Abel J. Pérez (1857-1945). It is interesting to review with what purposes he argued about sexual difference; how he constructed the meaning of modern women and women's teachers; what he alleged to link women to the performance of rural teachers, as well as the effects it produced. It bears a particular interest because of the role that this discourse played in the context of a political project that sought the consolidation of the State and a shared nationalist imaginary integrating territory and population.

Keywords: Rural education, women, teachers, gender regulation, Abel J. Pérez.

Introducción

Varias investigaciones en nuestro país han señalado que durante las tres primeras décadas del siglo XX en Uruguay se produjo una configuración originaria o consolidación de estilos culturales y referentes institucionales que han perdurado en el tiempo. Las concepciones de nación y ciudadanía que por entonces circularon delimitaron la noción de lo público y de identidad nacional, además de que contribuyeron al establecimiento de ideales morales con pretensiones hegemónicas que dieron contenido a una sensibilidad característica (Caetano, 2000; Barrán, 2012[1993]; Caetano et al., 2013). La dimensión de los espacios íntimos y la identidad individual no estuvo ajena a ese proceso, razón por la cual nos interesó indagar en el *reglamento de género*, es decir aquello que *regulariza* la acción social y las subjetividades, un modo de *disciplinar* y que está ligado al proceso de *normalización* (Butler, 2006, p. 87). Aunque la regulación puede tomar una forma legal explícita –leyes, reglas y políticas concretas–, también funciona implícitamente, siendo muy difícil su legibilidad. Son los efectos que produce, sostiene la autora, “la forma más clara y dramática mediante la cual se pueden discernir” (Butler, 2006, p. 69).

Pero Butler ha insistido en el conflicto de conocer la autoría del reglamento de género que opera en un contexto histórico determinado, explicando que la performatividad del género opaca o coloca fuera de escena su propia historicidad. Frente a esa dificultad resulta poderosa la idea de construcción social si se la toma en el sentido de la tradición sociológica. Dicha idea permite considerar la realidad social como construcción colectiva de sentido, esto es, que todo lo real es creado y recreado a través del proceso de institucionalización del comportamiento (De Barbieri, 1996, p. 68). Si bien se trata de un proceso complejo que se produce en una trama de relaciones también compleja, es posible

identificar agentes encargados de instituir lo que las cosas son y cómo deben ser. Luego, es posible observar que ese orden construido pasa a formar el sentido común o lo que se denomina *el conocimiento de la vida*; un conocimiento aprendido en las interacciones sociales y reproducido infinitamente (De Barbieri, 1996; Campagnoli, 2015).

Desde esta perspectiva, lo que nos interesa mostrar en este artículo es un tramo histórico legible de un particular *reglamento de género*: aquel promovido en las dos primeras décadas del siglo XX, es decir, en el mismo momento que se tendía a consolidar el sistema de educación pública uruguayo y el Estado-nación. La complejidad que implica ese análisis, por las múltiples dimensiones y agentes sociales que debe abordar, queda delimitada en este artículo a la esfera de uno de los actores principales de ese proceso: el Inspector Nacional de la Instrucción Primaria y Normal en ejercicio durante los años 1900-1918. Conciérne revisar a partir del análisis de las fuentes documentales cómo se construyó el significado de la mujer moderna, del magisterio femenino y la profesión en el medio rural, tomando como fundamentos la diferencia sexual y la posición territorial.

A continuación se mencionan los antecedentes y se presenta un panorama contextual acerca de la situación rural y la educación de las mujeres, específicamente en lo que refiere a la materialización de la extensión educativa de corte laicista y la formación profesional de las mujeres en pleno proceso de modernización económica y social. En segundo lugar se describen las principales líneas del pensamiento de Pérez sobre el lugar social de las mujeres, el rol y el desafío de las maestras en el medio rural en vínculo con las características de ese ambiente. Por último, se revisan las principales materializaciones de su ideario: el programa de becas a Europa y Norteamérica para maestras, los cursos normales agrícolas de 1915 y el Programa de Educación Rural de 1917, mencionado también los límites.

Antecedentes

Algunos/as historiadores/as de la educación han desarrollado trabajos sobre cuestiones que conciernen el desempeño de Abel J. Pérez en su rol de inspector, describiendo las acciones más significativas en el marco de un contexto amplio. Entre ellas, la *Historia de la educación uruguaya (1886-1930)*, coordinada por Agapo Luis Palomeque (2012), y los trabajos de Luis Delio Machado, en especial el artículo titulado "El aporte de la corporación de juristas en la constitución, gestión y orientación de las políticas educativas nacionales (1830-1930)", del año 2014. Además de aportar datos relativos a la biografía de Pérez, Delio lo incluye en una periodización que sigue el criterio de considerar aquellos acontecimientos relevantes en el transcurso de la historia institucional uruguaya en materia de política educacional. Le interesa destacar *quienes* y *cuáles* fueron esos actores, así como la

relevancia e incidencia que tuvo la actividad desarrollada por el grupo de egresados de la Facultad de Derecho o juristas en la elaboración, orientación y gestión de las instituciones educativas nacionales, principalmente de nivel primario (Delio, 2014, p. 31).

Para el tipo de abordaje que nos proponemos hacer, resultan relevantes los aportes de Carolina Greising en la obra *El "Uruguay laico". Matrices y revisiones* (Caetano et al., 2013) y el libro de Silvana Espiga titulado *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya (1885-1918)*, del año 2015. En el primero, Greising sostiene que Pérez fue "un gran modelador de identidad y ciudadanía, cuyas matrices impregnaron el colectivo de varias generaciones de uruguayos" (Caetano et al., 2013, p. 313). Delinea las características ideológicas de Pérez y analiza las concreciones en materia de política educativa –es decir, programas, planes y legislación escolar–. Por su parte, Silvana Espiga analiza las políticas educativas implementadas para la enseñanza del "niño recientemente escolarizado" (Caetano et al., 2013, p. 13). Relaciona el proyecto higienista, la profesionalización del cuerpo docente y los criterios de uso de manuales escolares en el aula, registrando las tensiones y cuestionamientos a ciertas prácticas tradicionales. Desde su atención a la conformación de la infancia "sana en cuerpo y mente", es posible recuperar de su trabajo el aporte de Pérez en esas dimensiones y, sobre todo, las características ofrecidas en relación a los sexos, ya sea de la infancia o del magisterio.

En cuanto a los estudios sobre educación rural en nuestro país, predominan los que se han concentrado en el período de consolidación de la pedagogía rural en las décadas de los años 30 al 50 del siglo XX y en el trabajo que protagonizaron figuras tales como Agustín Ferreiro; Otto Niemann, Julio Castro, Luis Jorge, Roberto Abadía Soriano, Miguel Soler, entre otros (Santos, 2013; Palomeque, 2019; Batista, 2019; Garay, 2021). Creemos que las reflexiones que vamos a desarrollar pueden significar un valioso complemento para profundizar en la trayectoria del inspector, así como en los problemas y propósitos que supuso la educación para el medio rural en los primeros veinte años del siglo XX a través de esta figura.

Panorama sobre la situación rural y la educación de las mujeres en Uruguay

En una conferencia ofrecida en el local de la Asociación Rural del Uruguay el 2 de marzo de 1918, el Director e Inspector Nacional de la Enseñanza Primaria y Normal de Uruguay – doctor Abel J. Pérez– fue presentado como el "gran *leader* de la causa rural". La conferencia se publicó en la revista *Anales de Instrucción Primaria* con el título "La enseñanza rural" y constituye un antecedente ineludible en cualquier estudio sobre la materia en nuestro país. Aparecen mencionadas allí características del medio rural, las potencialidades que

conlleva para el progreso nacional, los obstáculos que lo impiden, las características de su población y de la infancia rural y sobre todo el rol de la escuela y el magisterio en ese medio. Sin embargo no es el único texto relevante sobre el tema. Durante el tiempo que duró su gestión –entre los años 1900 y 1918–, Pérez escribió una prolífera lista de textos que ofrecen el espectro de una mentalidad republicana y laicista.

Abogado de formación, periodista y político,² desarrolló un discurso que es parte de una corriente de pensamiento que se podría caracterizar como progresista para su época y constitutiva del “primer modelo de configuración nacional” (Caetano, 2000, p. 15). Entre los elementos definidores de la “dimensión de nación” aparecen mencionados en la literatura la integración del “adentro”, asociado simbólicamente con la experiencia histórica del primer gobierno de Batlle y Ordóñez (1903–1907), y las políticas públicas aplicadas de corte reformista; la integración del territorio y la población mediante las comunicaciones y la política educativa. Vinculado con otras narraciones colectivas, su pensamiento se erige entre las ideas que predominaban.³

Específicamente para el medio rural, se convocaba a poblar la campaña, a cultivar las tierras vírgenes y la materia prima prometedora de riquezas, y, más que a civilizar habitantes, a cultivar sus espíritus por la instrucción para hacerlos ciudadanos y amantes del suelo (Caetano, 2000). La educación que desde la reforma varelana se procuró obligatoria, laica, gratuita, mixta y gradual (Espiga, 2015, p. 34) encontró en el medio rural diversos obstáculos que fueron para Pérez uno de los contenidos centrales de atención en su desempeño pedagógico, político e intelectual.

Además de los aportes individuales del reformador –José Pedro Varela–, la dimensión jurídico-institucional estuvo marcada por la sanción y aplicación de la Ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877 a partir de la cual se transitó hacia la formación continua y centralizada de la escuela moderna (Espiga, 2015). Entre otras cosas, se creó la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), órgano colegiado y jerarca de los servicios de enseñanza Primaria y Normal, dándole facultades para ejercer un amplio

² Abel J. Pérez (1857–1945) se había graduado Doctor en Jurisprudencia en 1882 con una tesis titulada “La libertad de Comercio”. Miembro del Partido Colorado, integrante del grupo que apoyó la candidatura del doctor Julio Herrera y Obes, inició su actuación política en 1889 cuando ocupó un cargo de representante. Al poco tiempo comenzó a participar en el ámbito educacional integrando la Comisión Departamental de Instrucción en el año 1894. Desempeñó actividades periodísticas en 1887 fundando *El Tribuno* en el departamento de Salto y *El Espíritu Nuevo* junto con José Batlle y Ordóñez en 1878. También fue miembro integrante de la redacción de *El Día* junto con Campisteguy y Mateo Magariños Veira (Delio, 2014, p. 76).

³ “...cierta estatización de la idea de lo público” y el establecimiento de una relación de primacía de “lo público” sobre “lo privado”; una matriz democrático-pluralista, de base estatista y partidocéntrica; una reivindicación del camino reformista, que se sobreponía simbólicamente ante la antinomia conservación–revolución; la primacía del “mundo urbano” con toda sus múltiples implicaciones; el cosmopolitismo de perfil eurocéntrico, el culto de la “excepcionalidad uruguaya” en el concierto internacional y fundamentalmente dentro de América Latina; la exaltación del legalismo, entendido como el respeto irrestricto a las reglas de juego (contenido y forma del consenso ciudadano); el tono optimista de la convivencia; el destaque de los valores de la seguridad y la integración social, cimentados en una fuerte propensión a la idea de “fusión de culturas y sentimientos”, entre otros (Caetano, 2000, p. 13).

nivel de autonomía técnica en todo el Uruguay (Palomeque, 2012, p. 46).⁴ José Pedro Varela fue el primero en ocupar el cargo de Inspector Nacional adoptando importantes decisiones muy resistidas por los círculos más conservadores. "Entre ellas", afirma la historiadora Sandra Carreras, "cabe destacar su firme apoyo a la profesionalización de la carrera docente como perspectiva laboral para las mujeres, su preferencia por cubrir los cargos vacantes con maestras jóvenes tituladas y su decidida defensa de la coeducación" (Carreras, 2001, p. 93).

Luego de su fallecimiento fue sucedido por su hermano Jacobo Varela (1879-1889),⁵ quien materializó la creación de las instituciones para la formación del magisterio de varones y señoritas. Asimismo, es destacable la conferencia ofrecida en el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 celebrado en Buenos Aires, donde aconsejó "dar en la escuela primaria a las niñas la misma educación y cultura que se dan al varón"; estimular y favorecer "la especialización y el predominio que adquiere naturalmente y por esfuerzo propio la mujer, como educacionista primaria" (J. Varela, 1882, en Delio, 2009, pp. 203-204; Cantarelli y Sosa, 2013).

En el año 1900, cuando Pérez fue designado Director Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, estuvo acompañado por un equipo integrado con los doctores José T. Piaggio, Mariano Pereira Núñez, Juan Paullier y Carlos Vaz Ferreira. Agapo Palomeque (2012) sostiene que este equipo asumió la difícil tarea de revertir los problemas que presentaba la enseñanza estatal y reconstruir la excelencia que José Pedro Varela había anhelado.

Entre los principales objetivos de la Dirección, la tarea estuvo orientada a mejorar la capacidad del personal docente, las relaciones entre el magisterio y la infancia; consolidar a la escuela como lugar de intercambio social y cultural; confirmar el carácter laico de la educación, y controlar e inspeccionar los establecimientos de enseñanza (Greising, 2013, p. 313). Fue de sumo interés extender el magisterio titulado al medio rural, con especial énfasis en agentes femeninos porque entendía que las mujeres en la instrucción primaria relacionaban "más íntima y felizmente la instrucción con la educación" (Pérez, 1907, p. 18). La educación aparece con rasgos civilizatorios y homogenizantes, razón por la cual la población rural implicó desde la óptica de Pérez, una atención especial.

Otro elemento a considerar es la consolidación de la tendencia secularizadora que hundía sus raíces en las últimas décadas del siglo XIX. Entendida como el proceso de autonomía e independencia de la sociedad frente a lo religioso (Dabezies, 2009, p. 55),

⁴ Además disponía la creación de Comisiones Departamentales de Instrucción Pública y el cargo de Inspector Departamental, que debía ser un maestro titulado de tercer grado. El mismo decreto había determinado la obligatoriedad para los padres, tutores o encargados de educar a los niños y niñas a su cargo, estableciendo sanciones graduales para los casos de incumplimiento.

⁵ Posteriormente se desempeñaron como inspectores nacionales José Piaggio (1889-1890), Urbano Chucarro (1890-1898) y José Pedro Massera (1889-1900) (Palomeque, 2012, pp. 33-39).

supuso un enfrentamiento entre clericales y anticlericales por el dominio del espacio público y en particular por el control de la formación de la ciudadanía (Greising, 2013, p. 229). En casi dos décadas de la gestión de Pérez se materializó la laicidad en la enseñanza oficial a partir de la ley de 1909 que suprimió la religión en los institutos públicos. Por otro lado, se afianzó la estructura del marco institucional regulatorio de la educación pública y la privada (Greising, 2013, p. 230). El 30 de agosto de 1917, la Asamblea Constituyente aprobó la enmienda constitucional del artículo 5 de la Constitución de 1830 donde se declaraba que “todos los cultos religiosos son libres en Uruguay. El Estado no sostiene religión alguna”, lo que significaba la separación definitiva de Iglesia y Estado (Dabezies, 2009, p. 56). Las reflexiones de Pérez dialogan con ese proceso e incluso lo colocan como un actor decisivo en la consolidación del sistema educativo nacional de corte laicista (Greising, 2013).

En el aspecto socio-económico Delio (2014) destaca la radicalización del proceso de modernización que incluye como elemento esencial formas de relacionamiento capitalista, dentro de las cuales, la inserción de las mujeres al mercado laboral remunerado es una de las características. A esto también se vinculan ciertas transformaciones significativas en el crecimiento y dinámica de las sociedades provocadas por la Revolución Industrial, aspecto que se presenta de forma temprana en Uruguay con respecto a otros países no industrializados (Pellegrino, 2003, pp. 4-9). En las décadas en que Pérez ejerció su gestión, se asiste al pasaje de un “modelo tradicional”⁶ a la llamada “transición demográfica” que –entre varios factores– se manifiesta con claridad en la vida y el cuerpo de las mujeres, por ejemplo con la postergación en la edad del matrimonio, la concepción de menor cantidad de hijos por mujer, entre otros (Pellegrino, 2003). La discusión acerca de los espacios y las actividades en las que las mujeres podían, debían y/o querían participar articuló discursos de resistencia y otros de promoción, incluyendo dimensiones relativas a las normas jurídicas, las costumbres, el rol de las políticas sociales, educativas y las prácticas en general (Rodríguez y Sapriza, 1984; Osta, 2008; Cuadro, 2018). En estas discusiones, Pérez se ubica como un gran defensor de la educación de las mujeres, reafirmando las opiniones que ya habían manifestado los inspectores precedentes.

Como se señaló al principio del artículo, con la reforma vareliana la profesionalización femenina había recibido un gran impulso. Cabe mencionar que un antecedente importante a la reforma fue la creación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) en 1868, la cual se proponía establecer el modelo para la organización de todas las escuelas

⁶ Millot y Bertino llaman “modelo tradicional” del comportamiento demográfico caracterizado por la alta fertilidad consecuencia de la extrema juventud de la edad nupcial de las mujeres (promedio 20 años). “Nosotros creemos que ese el modelo vigente en la época en gran parte del mundo aun no transformado por la Revolución Industrial, tuviera mucha o poca población” (Millot y Bertino, 1996, pp. 28-29).

primarias, entre lo que se destaca la importancia otorgada a la titulación del magisterio nacional.⁷ Posteriormente la profesionalización de las mujeres se robusteció con los argumentos y las decisiones de José Pedro Varela desde su cargo de primer Inspector Nacional; más tarde con la creación del Internato Normal de Señoritas en 1882. Aunque su apertura constituía un adelanto indudable en el desarrollo de la educación nacional, no quedó exento de críticas. Se destaca la oposición de mujeres católicas que arremetían en contra de la “formación irreligiosa”, crítica que cobró materialidad cuando Francisco Bauzá fundó el Instituto Pedagógico en 1884 (Delio, 2009, pp. 77-80). Cuando en el año 1900 asumió Abel Pérez, revisó con todo el equipo directivo las condiciones contractuales del ingreso, estableciéndose exclusivamente la condición externa de los estudios normales, ahora bajo la forma de institutos y no de internados (Delio, 2009). Una de las principales preocupaciones fue mejorar la formación docente y el número de graduadas. Pérez se colocó en oposición a quienes defendían la inferioridad esencial de las mujeres porque consideraba que ese juicio no reposaba en un análisis científico “fundado en un absoluto paralelismo de circunstancias y de medio ambiente que el hombre” (Pérez, 1907, p. 324). Señalaba que si las mujeres ocupaban un lugar de inferioridad se debía a la falta de una herencia cultural en su desarrollo.

En el período seleccionado es bastante generalizada la concepción de una misión específica para las mujeres: el desempeño en el hogar y la responsabilidad por los cuidados. Resulta difícil, incluso dentro de los grupos de mujeres que se consideraron feministas, encontrar expresiones subversivas de esa creencia. Al contrario, defendían –como también lo hace Pérez– más educación y derechos políticos pero sin abandonar la identificación con el espacio doméstico como parte de la “misión natural de la mujer”. Sin embargo, la novedad residía en desatar los vínculos con el poder clerical y el fomento de una misión social con perfil más laico. Aunque es imposible pensar en una sociedad no sexista e igualitaria en términos formales y sustantivos, comenzó a gestarse un proyecto político que las colocaba en un lugar protagónico pero en función de un proyecto gestado desde los poderes políticos predominantemente masculinos. Como señala Lourdes Peruchena (2020, p. 72), la exclusión de la agencia femenina en el Estado se identifica al revisar que

⁷ De acuerdo con Bralich (2011), la SAEP estuvo integrada por jóvenes intelectuales uruguayos entre los que se encontraban José Pedro Varela y otros que posteriormente también adquirieron notoriedad pública por sus actividades. Tal es el caso de Jacobo Varela, Alfredo Vásquez Acevedo, Carlos Ma. Ramírez, Francisco A. Berra, Emilio Romero, entre otros. Desde 1868 la SAEP desarrolló “una intensa obra educacional: fundación de escuelas, bibliotecas populares, publicación de obras pedagógicas, cursos para maestros, etc.”. Todos estos emprendimientos tuvieron como respaldo pedagógico el aporte personal de quienes integraban la sociedad y el rico bagaje de información que Varela había traído de EE.UU. Cabe señalar también que muchos de los que participaron en las actividades de esta sociedad integraron luego la Asociación Rural del Uruguay, creada en 1871. “lo que muestra que este movimiento no era producto del simple entusiasmo de un grupo de jóvenes, sino que respondía a las inquietudes de varios sectores de la sociedad” (Bralich, 2011, p. 52).

el área legislativa y de diseño de políticas y programas, así como la administración de los servicios y beneficios, permanecían en manos de varones.

Por último, desde lo axiológico-ideológico-filosófico –afirma Delio (2014)–, se trata de una época marcada por la “modernidad positivista”. En este sentido, Pérez despliega una visión optimista respecto a las desigualdades sociales y la incidencia que los “progresos científico” pueden tener sobre ellas. La enseñanza de la mujer, concebida como disciplina científica, no solo venía a resolver la disyuntiva sobre la educación de la mujer, sino que ella se convertiría en el eslabón indispensable del progreso y, como mencionamos anteriormente, de la consolidación del Uruguay como Estado moderno. Como sostiene Caetano (2000, p. 141), esa consolidación se reforzaba particularmente con la conformación de un imaginario nacionalista que otorgara legitimidad y sustento simbólico, orientando hacia un horizonte de futuro compartido.

El ideario de Abel J. Pérez

a) Educación laica para las mujeres

En la *Memoria correspondiente a los años 1904-1905*, Pérez afirmaba que la misión de la mujer dentro del hogar en nada se oponía al ejercicio amplio o restringido de una profesión o industria; por el contrario, se complementaban y armonizaban entre sí (Pérez, 1907a, p. 324). Como defensor de la laicidad en todas sus expresiones, entendía que el matrimonio no podía fundarse solamente en el dogma religioso que obliga, sino en el afecto y el respeto mutuo. En ese sentido, opinaba que la educación en general era beneficiosa porque preparaba mejor a los miembros del matrimonio, los mantenía en comunidad de propósitos, de ideales y de criterios morales. La potencia de sus afirmaciones es comprensible a la luz del lugar que habían tenido las mujeres en la sociedad uruguaya y que comenzó a transformarse desde finales del siglo XIX. Pérez describe sintéticamente ese lugar:

Ayer era ésta la desgraciada esclava, sin ideas, sin propósitos, sin intervención en la discusión de los problemas que constituyen su destino, convertida simplemente en instrumento de placer y ejerciendo á lo sumo una influencia clandestina por caminos tortuosos y oscuros [Pérez, 1907a, p. 326].

Reafirmando su contraposición al ideal de inferioridad que circulaba, consideraba que ellas habían sido un “fruto legítimo de una instrucción extraviada” porque:

...nuestras democracias ofrecen al hombre inteligente y audaz, en el uso de su amplia libertad, el ejercicio de todas las profesiones, de todas las industrias, de todos

los negocios y de todas las posiciones, que la mujer en la relativa subordinación social actual, no aborda ni conquista sino por excepción [Pérez, 1903a, p. 254].

Pérez hacía referencia a las democracias sud-americanas en donde la educación de las mujeres constituía “una dificultad para sociólogos y pedagogos” (Pérez, 1903a, p. 254). En la *Memoria correspondiente* a los años 1902-1903 reflexionaba sobre los “Nuevos rumbos de la enseñanza en el país”.⁸ La aspiración tenía para Pérez todavía cierta vaguedad en sus términos y resultaba aún confusa en Uruguay, motivo por el que, investido del poder que supuso su cargo, propone una interpretación (Pérez, 1904, p. 231). Con el propósito final de conseguir aquel “ambiente de afecto sincero” entre los miembros de un matrimonio, juzgaba la tarea difícil pero la consideró indispensable, porque si se conseguía una “cooperación análoga o equivalente entre los esposos para el sostenimiento del hogar” se trascendía hacia la “generación de una nacionalidad poderosa” (Pérez, 1904, p. 327). La manera de garantizar ese proceso era para Pérez la educación de la mujer, que si se la consideraba en sus relaciones más fundamentales con la vida, se llegaba siempre al hogar como “punto inicial de su carrera”.⁹ Y es por eso que argumentó una y otra vez a favor de la instrucción profesional elemental que ya se desarrollaba en naciones europeas, sudamericanas y en Norteamérica, donde el informe que Cecilia Grierson había editado en 1902 en Buenos Aires –*Educación técnica de la mujer*– resultó una pieza clave para su fundamentación. Entendía que el informe de Grierson presentaba una oportunidad porque enseñaba y sugería ideas y ejemplos dignos de imitarse, inmensamente influyente en las jóvenes democracias (Pérez, 1903a, pp. 251-252; Clavero, 2022).

b) Acerca de la organización del territorio, los espacios y las funciones magisteriales

En los artículos de Pérez aparecen reiteradas expresiones que dan cuenta de una preocupación bastante extendida entre los gobernantes del período, que se trata de la miseria de la campaña en términos materiales y morales. Por un lado, porque el latifundio ganadero

⁸ Hacía referencia a destinos “más prácticos, más positivos á la enseñanza”, en los cuales “dejar de lado el intelectualismo científico excesivo, que pesaba como una capa de plomo sobre los cerebros infantiles”, y que impedían “derivar de ellas aplicaciones inmediatas á la vida”. Entendía que la instrucción primaria común que recibía la infancia en una franja etaria determinada, debía ser *absolutamente igual para todos, consignada en programas especiales formulados* en atención a las características de cada pueblo. Debía ser el punto de enlace con la enseñanza secundaria como esta lo es con la enseñanza superior. Sin embargo detectaba que, terminada la instrucción primaria, hay una serie enorme de alumnos que “no siguen ni deben seguir las gradas sucesivas de la escala”, pero a los cuales falta una instrucción de índole aplicada a las necesidades ulteriores de la vida, que gira dentro de lo elemental, es decir que no invade las fronteras de la instrucción académica, ni es la instrucción primaria común, pero que al formar un ciclo completo debe estar en el dominio de la instrucción primaria (Pérez, 1904).

⁹ En ese texto proponía que esa enseñanza estuviera conformada por: a) una educación física racional; b) la práctica de una moral basada en principios permanentes; c) la economía doméstica; d) el conocimiento de fisiología e higiene (“ciencia de la salud”); e) la pedagogía; f) literatura metódica; g) el dibujo, la música y la pintura (Pérez, 1904).

o lanar como modelo de producción predominante a principios del siglo XX repercutía en la conformación de un territorio rural con escasa densidad poblacional impidiendo el aprovechamiento de la riqueza natural. En oposición, favorecía el empleo de varones solos, la presencia de ranchos y características morales no civilizadas (Martínez, 1996[1930]; Rivero, 2015). Por otro lado, el rancho –típica vivienda del medio rural– aparece como negación de toda forma de hogar. Así lo afirmó Pérez en la conferencia frente a la Asociación Nacional de Fomento Rural: “El rancho no es un hogar, es, a lo sumo el abrigo rudimentario de un pueblo nómade [...] pero no es hoy, no puede serlo al presente, la mansión estable del campesino civilizado” (Pérez, 1918, p. 11). Y más adelante agregaba:

La mansión nueva es la fórmula precisa de un bienestar familiar que ata al suelo esa cabaña feliz, que le da su permanencia definitiva, que hace de ella el núcleo primero de una agrupación nueva que abre otras sendas a la actividad y otras perspectivas al progreso” [Pérez, 1918, p. 12].

Esa forma de pensar el hogar tuvo que ver con la instalación de una nueva visión de la vida, una nueva sensibilidad orientada al disciplinamiento de las conductas, en la cual los cuerpos médicos, sacerdotales y magisteriales fueron asignados para llevar adelante ese proceso a través de discursos persuasivos (Barrán, 2012[1993]; Espiga, 2015).

Para Pérez una de las principales desigualdades sociales se conformaba entre quienes habitaban la capital y aquellos individuos del medio rural, producto de las condiciones materiales mencionadas con anterioridad. En un artículo titulado “La escuela primaria. Modo de cumplir sus fines”, Pérez (1905, pp. 5-8) expresaba que “la misión del maestro es distinta en una escuela urbana de la del mismo maestro en una escuela rural”. Las razones son las características que presentan los habitantes de uno y otro espacio. Mientras que el estudiantado de la escuela urbana proviene de “hogares más cultos” y poseen hábitos y mayor preparación gracias al “auxilio que prestan otros medios de instrucción, que irradian ilustración, que provocan estímulos útiles, que el buen maestro sabe explorar”, la escuela rural es una “promesa de salud moral” (Pérez, 1905, pp. 5-8). Los hogares rurales son menos cultos y la infancia carece de hábitos. El aislamiento social es un factor desafiante para el magisterio, que tendría que “preparar primero a los estudiantes para recibir la formación que se les va a dar en la escuela”, esto es, civilizarlos. Pero en ese trabajo colocaba a las maestras mujeres, por las características que brindaba su sexo, como agentes de “mayor influencia que el hombre en la escuela en general”. Así lo expresaba en otro artículo:

Las mujeres combinan y relacionan más íntima y felizmente la instrucción con la educación, de manera que un niño que sale de una escuela dirigida por una buena maestra, sale, no solo preparado como en la del hombre para la continuación in-

mediata de sus estudios superiores, sino también para su actuación en la sociedad, como miembro útil y eficaz que lleva un caudal precioso de preceptos y hábitos de indiscutible cultura, aliado poderoso para el triunfo en las batallas de la vida [Pérez, 1907b, p. 18].

Sin embargo, consideraba que esa influencia propia de las maestras era aún “más acentuada y más poderosa en la escuela rural de secciones agrícolas o ganaderas, no solo por la naturaleza misma de la mujer, sino también por la forma en que funcionan dichas escuelas” (Pérez, 1907b, p. 5).

Diferenciaba a las escuelas rurales por ser mixtas y contener estudiantes que superaban los límites de la infancia. Sin embargo, esa tolerancia brindada por la institución no ofrecía el peligro que sí presentaban las escuelas capitalinas, las que por las características del medio hacen que los niños sean “en general más precoces en cierto orden de ideas esencialmente graves para la vida en común de niños de uno y otro sexo, pertenecientes a una raza apasionada, imaginativa y audaz” (Pérez, 1907b, p. 5). Los alumnos del campo son ingenuos, rudamente ingenuos, pero en general respetuosos, humildes y disciplinados, agregaba.

A su vez, Pérez entendía que dentro de la escuela rural “no puede equipararse la tarea de los maestros de una zona ganadera con los que trabajan en una zona agrícola” (Pérez, 1905, p. 5). Por las características de la actividad que realizan, cada zona imprime un carácter especial a sus habitantes. Según la interpretación de Pérez, la falta de cooperación de las zonas ganaderas se debía a que la “pradera nativa entre un hogar y otro, desune hombre con hombre y familia con familia”; es una zona que se caracteriza por fomentar una “vida primitiva y selvática”, donde prevalece el egoísmo, el aislamiento y el peligro agudiza el sentimiento de defensa propia.

Sin embargo, Pérez deja ver su preferencia por el modelo agrícola porque “entraña progreso económico y educacional”. Se trata de un estilo de trabajo donde “hay más civilización, más cultura” y un “ambiente suave que dulcifica las costumbres [...] El hombre se halla un paso más adelante en el camino de la civilización” (Pérez, 1905, p. 5-8).

La presencia de las maestras frente a una escuela rural podría duplicar o triplicar la asistencia de las niñas que, según Pérez, debía “ser por numerosas razones, uno de los fines primordiales de la instrucción rural”. Por un lado, porque “es la única que tranquiliza y satisface los temores de los padres”; por otro, porque su educación repercute directamente sobre el hogar (Pérez, 1907b, p. 6).

En una cita larga, pero que vale la pena presentarla completamente, Pérez lo explicaba de la siguiente manera:

El hombre completa o no su instrucción primera, y especialmente en los distritos rurales, busca generalmente fuera de su casa, el empleo remunerador de su actividad; su aparición en el hogar, es distante, rápida, casi fugitiva; sus ideas, sean cuales fueren, poca influencia tienen en él, y las que haya podido adquirir, han sido evocadas en sus primeros años, solo por rara excepción en la virilidad. La mujer entretanto, representa el reverso de la medalla: [...] los conocimientos adquiridos en ella reciben allí su consagración práctica, sus ideas son predicadas en él, su ambiente es transportado entusiastamente, y si ha adquirido sólidos principios de una instrucción completa y verdadera, ellos serán transmitidos al hogar paterno, en medio de sus caricias de hija o de hermana, y al suyo propio, cuando por el matrimonio corra a formar un nuevo nido [Pérez, 1907b, p. 6].

Como se puede apreciar, Pérez adjudica a las mujeres la capacidad de consagrar el proyecto político de un estado nacional consolidado en su identidad a partir de las relaciones sociales sobre las que las mujeres tenían incidencia. Mujeres y escuela primaria son concebidas como reproductoras de los valores y conductas promovidas y reglamentadas por las autoridades políticas.

La superioridad de las mujeres maestras radicaba en ciertas características que Pérez menciona en varios pasajes: juventud, abnegación, suavidad en el trato, firmeza en las decisiones, cultas, capaces de dar consejos, corregir defectos sin enojo; dispuestas naturalmente para la enseñanza de la primera infancia; limpias y atentas a los detalles (Pérez, 1907b).

Esta múltiple acción –decía Pérez– constituye la verdadera superioridad de la mujer en la escuela primaria, que no se abate ante los obstáculos, y encuentra en su imaginación inagotable, recursos siempre eficaces para vincular a sus alumnos a la escuela, para impresionarlos o, para educarlos, arrancándoles su natural rudeza, transformándolos en elementos conscientes de una democracia activa y progresista [Pérez, 1907b, p. 8].

Encontramos en su discurso ideas de género que se reiteran y reafirman: la existencia de un estado natural de cada sexo que, por un lado, legitima la promoción de mayor educación para las mujeres, reforzando el lugar que ocupan en el espacio doméstico, pero al mismo tiempo promueve su función como educadoras superiores para la escuela primaria y rural, lo que habilita la participación en el espacio público y político. Si bien aparecen señales en el discurso que permitirían pensar que hay cierta construcción en las identidades por las actividades que se realizan, el medio en el que se vive y la educación recibida, prevalece la convicción de un modo de ser natural y universal fundamentado en la diferencia sexual.

Materialización de un ideario: la necesaria consagración del pueblo

Durante la gestión de Pérez, se promulgó el Programa de Educación Rural de 1917. La comisión encargada de su elaboración estuvo integrada por el Inspector y las maestras Nilda Castellucci, Ana Armand Ugon, María Espínola Espínola, C. Sáenz de Zumarán y los maestros José Pedro Varela, Emilio Fournié, José Tomás Portela, Teófilo Gratwohl y Roberto Abadie Soriano (DGIP, 1917). La participación de las cuatro maestras en el equipo permite mostrar cierto desplazamiento del orden del género señalado en el discurso de Pérez, pero ahora, en la dimensión de las prácticas sociales.

En primer lugar porque la responsabilidad que se les asigna en la elaboración del currículo deviene del acceso a la formación y a la posterior profesionalización. Armand Ugon, Castellucci y Espínola eran mujeres nacidas en el interior del país que habían accedido al magisterio en los últimos años del siglo XIX. Por *sus tendencias y aptitudes*, fueron seleccionadas junto a otras seis maestras y un maestro para formarse en Europa y Norteamérica durante 1911 y 1913, en el marco de un programa de becas otorgado por la DGIP y con el objeto de prepararse para organizar, a su regreso, escuelas técnicas del hogar, escuelas técnicas industriales de mujeres, escuelas agrícolas de varones o mixtas y cursos industriales nocturnos para obreros (Diario Oficial N° 1127, 1909, p. 178). En esa misión oficial y como representantes del Estado uruguayo recorrieron diversos establecimientos públicos y privados en varios países, asistieron a ferias, congresos y conferencias; hicieron prácticas, accedieron a materiales, programas y bibliografía. Elevaron actas y enviaron informes oficiales dando a conocer sus aprendizajes y las múltiples relaciones con autoridades políticas y educativas. El nivel de formación adquirido redundó a su retorno en la publicación de artículos, el dictado de conferencias y la participación en cursos para la transferencia de sus saberes. El acontecimiento más relevante ocurrió en 1915, cuando Abel Pérez llamó a la capital del país a las tres maestras antes mencionadas para programar el Curso Normal Agrícola del Hogar, de un mes y medio de duración para ocho directores de escuelas rurales de los departamentos de San José, Canelones y Colonia. La iniciativa se llevó adelante con éxito y el apoyo de las comunidades de origen (Clavero, 2021).

Por otra parte, es posible observar la transferencia educativa de esa formación en la propia redacción del proyecto, al identificar contenidos que habían sido recogidos y sistematizados a partir de la experiencia en los países del norte y que suponían cierto grado de innovación. Por ejemplo, la crítica hacia los programas que hasta entonces permanecían vigentes por "la exagerada amplitud y el carácter esencialmente teórico de los mismos" y la propuesta de otorgarle a las asignaturas "un carácter esencialmente experimental" (DGIP, 1917). Se propuso reducir el perfil teórico "a su más simple expresión, es decir, a aquello que es absolutamente indispensable para el acertado y legítimo aprovechamiento de la vida" y

dividir las asignaturas en “principales y accesorias, dándole a las primeras el máximo de tiempo e intensidad posibles, y el mínimo a las segundas”. Entre las primeras aparecen Lenguaje, Aritmética y Dibujo asociados a la Agricultura y la Economía Doméstica, estas últimas consideradas como “las únicas verdaderamente trascendentales en la instrucción primaria rural” (DGIP, 1917). La finalidad o “misión” de esos saberes concebidos como disciplinas escolares de carácter científico refuerza y cristaliza la persistente representación que se tenía sobre el medio rural, así como la intención civilizatoria. En el siguiente pasaje aparece la máxima expresión de esa intencionalidad política del currículo rural:

Nuestra emancipación política es reciente, nuestra organización nacional, si bien ha realizado prodigios de progreso en su constitución urbana, debido en parte a la faz favorable del cosmopolitismo que constituye la base principal de nuestra población, y que ocasiona la constante movilidad de sus elementos y la perpetua renovación de sus ideas, en cambio, tiene aún en nuestras zonas rurales, los caracteres acentuados de una organización primaria, en que predomina el elemento nómada, característico de los pueblos pastores, sin arraigo a la tierra, y cuya evolución primera, la más importante y urgente, es fijarlos al suelo, con raíces profundas, inalterables, que determinen por múltiples lazos, su consolidación nacional definitiva [DGIP, 1917].

En la conferencia ofrecida en 1918 y con la que dábamos inicio al presente artículo, Pérez consideraba que el nuevo programa de educación rural obedecía a necesidades “universalmente reconocidas” y que era “la condensación de la instrucción que el pueblo en su eterno buen sentido, pide y llama: instrucción práctica”, es decir, desde su visión, la enseñanza que reposa en el principio científico.

Entendía que el desarrollo de esa propuesta representaba la transformación de la campaña: “labor consciente y eficaz, hogares regulares y felices, higiene privada y pública difundida, bienestar general conquistado, incremento de la población y de la riqueza pública, posesión efectiva de un régimen de libertad ampliamente interpretado y cumplido” (Pérez, 1918, p. 18). Para lograr el máximo de eficacia posible, imploraba “la protección del pueblo que es verdaderamente la que realiza las grandes y definitivas consagraciones” (Pérez, 1918, p. 22). Lo que les pedía concretamente eran recursos y apoyo para la lucha “contra la ignorancia, el prejuicio, la rutina y la mala fe”. Ante ellos legitimaba la función del magisterio femenino, primero colocando la actividad educativa en términos de obra patriótica; luego, testificando la capacidad que durante los años de su gestión habían desarrollado las maestras en la educación pública:

Tengo fe, tengo confianza absoluta en nuestras maestras rurales para la alta misión que se les confía [...] sé lo que han dado y lo que aún es posible esperar de ellas; pero por lo mismo que lo conozco, creo que no podemos, que no debemos por

más tiempo dilatar la prestación efectiva del concurso que se pide a todos, para realizar la obra de inmenso, de impostergable progreso nacional [Pérez, 1918, p. 22].

Sin embargo los recursos concedidos desde el Estado para la creación de escuelas rurales y la implementación de nuevas estrategias pedagógicas fueron exiguos, y Pérez lo declaró al finalizar su gestión en una obra que tituló *Mi defensa* (Espiga, 2015).

Reflexiones finales

A través de las fuentes analizadas se puede destacar la intención civilizatoria, reguladora y normalizadora de la acción social contenida en el discurso de Pérez; se trata de una tendencia que otros/as analistas ya han señalado sobre la escuela pública del período en los estudios sobre educación. Amén de eso, nos resulta interesante mostrar que, apoyado en ideas que se pretenden universales y dadas por la naturaleza humana, Abel J. Pérez difunde y fomenta representaciones androcéntricas sobre la población nacional y sus instituciones. Esta pretensión —que se condensa en la necesidad de proporcionar un tipo de escuela, hogar y mujer moderna— constituye el carácter opaco del androcentrismo al ocultar su propio sesgo sexista (Campagnoli, 2015). Se trataba de un proyecto político del cual las mujeres no fueron gestoras pero al que se fueron incorporando. La nacionalidad imaginada no se impuso por la vía de la violencia sino que se legitimó apelando a la ciencia, el progreso y la libertad que “el pueblo” reclamaba. Desde ese proyecto político androcéntrico, Pérez defendió que la subordinación social de las mujeres era producto de las condiciones de trato que el Estado les daba, factor que repercutía en una de las principales células de la nacionalidad y el progreso, como lo era el hogar. En ese sentido, se observan desplazamientos desde una feminidad ignorante y sumisa a las costumbres y tradiciones religiosas del país, hacia una feminidad culta, capaz de ejercer un rol protagónico en el proyecto modernizador.

Sin embargo al mismo tiempo que se desplazan los límites institucionales escolares —simbólica y materialmente con la promoción de la educación de las mujeres y su profesionalización—, lo femenino se ve limitado por la concepción de ciudadanía. Por la situación jurídica, las mujeres siguieron subordinadas al varón (ya sea padre, hermano o marido), conservando la posición de “menor de edad” o “incapaz” en cuestiones como la patria potestad, la administración de bienes, el sufragio, entre otros derechos civiles y políticos conquistados recién a partir de la década de 1930. Esto hizo que la finalidad de la educación obligatoria, laica, gratuita, mixta y gradual estuviera destinada exclusivamente para el desempeño en el hogar y para el ejercicio de los roles de hijas, hermanas y futuras esposas, para la mayoría de las niñas del territorio nacional.

Para nuestro trabajo elegimos pensar a esas mujeres y niñas como sujetas lúcidas y activas, que dentro de los límites que imponía su posición, supieron aprovechar la oportunidad que emergió a través de la extensión de la educación. Nuestra tesis radica en mostrar que el desplazamiento en el orden de género que se produjo por múltiples variables –reforma educativa, secularización, modernización económica y social– promovió una conciencia de las posibilidades políticas al interior de las colectivas mujeres que operaron como precedente fundamental para la conquista de los derechos políticos; proceso que las llevaría a experimentar el espacio público más allá de los límites de la escuela.

Si observamos el período con enfoque interseccional entre el sexo y la ubicación territorial de la población, es necesario indicar que las maestras normalistas que procedían del interior del país se apropiaron y desarrollaron grandes contribuciones al proyecto de la educación rural. Solo a modo de ejemplo y tomando como referencia a las maestras que habían sido becadas con estos fines al exterior, podemos mencionar a Nilda Castelucci, María Espínola¹⁰ y Ana Armand Ugon.¹¹ Aunque excede los límites del artículo el desarrollo de sus contribuciones, no es menor señalar que el enfoque de género en la historia de la educación rural puede abrir nuevas preguntas y develar nuevas fuentes de investigación para evitar la invisibilidad de las mujeres y transformar el currículo de la propia disciplina.

Fuentes

- Diario Oficial N° 1127 (1909, 23 jul.), p. 178. <https://www.impo.com.uy/diariooficial>.
- DGIP [Dirección General de Instrucción Primaria] (1917). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas rurales aprobado por resolución gubernamental en 1917*. Imprenta Siglo Ilustrado.
- Martínez Lamas, Julio (1996[1930]). *Riqueza y pobreza en el Uruguay. Estudio de las causas que retardan el progreso nacional*. Cámara de Representantes, 1996 (Montevideo).
- Pérez, Abel (1903a). Educación técnica de la mujer. En *Anales de Instrucción Primaria* (t. I), 1(3), 251-260. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1903b). La escuela primaria. Sus proyecciones doméstica y económicas. En *Anales de Instrucción Primaria* (t. I), 1(5), 508-511. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1904). *Memoria correspondiente a los años 1902-1903 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Fomento*. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1905). La escuela primaria. Modo de cumplir sus fines. Los maestros. En *Anales de Instrucción Primaria* (t. III), 3, 5-8. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1907a). *Memoria correspondiente a los años 1904-1905 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Fomento*. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1907b). La escuela primaria. Los maestros (continuación). En *Anales de Instrucción Primaria* (t. III), 3(16-20), 18-20. Talleres de A. Barreiro y Ramos.

¹⁰ Para conocer más sobre María Espínola sugerimos la lectura de Robaina, 2012.

¹¹ Para conocer más sobre Armand Ugon sugerimos la lectura de Clavero, 2018.

Pérez, Abel (1918). La enseñanza rural [conferencia]. En *Anales de Instrucción Primaria* (t. XV), 15-16(1-12), 5-26. Talleres de A. Barreiro y Ramos.

Referencias bibliográficas

- Batista, Pía (2019). Los maestros uruguayos en el Centro Interamericano de Educación Rural (1958-1960): un aporte para pensar la historia de la escuela rural uruguaya en clave internacional. En C. Villalba Clavijo (comp.), *Experiencias educativas en territorios rurales del Uruguay: las voces de sus protagonistas*. OEA-MEC-ANEP/Codicen.
- Barrán, J. Pedro (2012[1993]). *Historia de la sensibilidad en Uruguay*. Ediciones Banda Oriental.
- Bralich, Jorge (2011). José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 43-70. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382011000200003&lng=en&tlng=es
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós Studio. <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>
- Caetano, Gerardo (2000). Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario. *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, (7), 11-51. <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar>
- Caetano, Gerardo, Geymonat, Roger, Greising, Carolina, y Sánchez, Alejandro (2013). *El "Uruguay laico". Matrices y revisiones*. Santillana.
- Campagnoli, Mabel Alicia (2015). "¡Andá a lavar los platos!". Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En A. Bach (coord), *Para una didáctica con perspectiva de género*. USAM/Miño y Dávila.
- Cantarelli, Andrea, y Sosa, Fernanda (2013). La educación de la mujer en el Uruguay. Discurso de Jacobo Varela en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich y M. Southwell, (coords.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico internacional de 1882. Cuadernos de Historia de la educación. Año 1, N. 1* (pp. 121-137. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE).
- Carreras, Sandra (2001). La reforma educativa de José Pedro Varela: ¿una política de fomento a la mujer en el Uruguay de 1877?. En B. Potthast y E. Scarzanella (eds.), *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión* (pp. 93-113). Iberoamericana. https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00002416
- Clavero, Carolina (2021). "Domesticidad y hogar en la política educativa de Uruguay (1900-1918). La inclusión de las mujeres como solución y consecuencias problemáticas" (inédito).
- Clavero, Carolina (2022). Educación técnica de la mujer: el informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay (1900-1918). *Revista Descentrada*.
- Clavero, C. (2018). Ana Armand Ugon y la formación del sujeto "niñas" en las Escuelas del Hogar. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, (4), 177-197. <http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/233>
- Cuadro, Inés (2018). *Feminismos y política en el Uruguay del novecientos. Internacionalismo, culturas políticas e identidad de género (1906-1932)*. Asociación Uruguaya de Historiadores/Ed. Banda Oriental.
- Dabezies, Pablo (2009). *No se amolden al tiempo presente. Las relaciones Iglesia-Sociedad en los documentos de la Conferencia Episcopal del Uruguay (1965-1985)*. Facultad de Teología del Uruguay, Obsur/Doble Clic Editoras.

- De Barbieri, Teresita (1996). Certeza y malos entendidos sobre la categoría de género. En L. Guzmán y G. Pacheco (comps.), *Estudios básicos de derechos humanos IV* (47-84). IIDH.
- Delio Machado, Luis (2009). *Historia de la formación docente. La enseñanza Normal nacional* (t. 1). Ediciones Cruz del Sur.
- Delio Machado, Luis (2014). El aporte de la incorporación de juristas en la constitución, gestión y orientación de las políticas educativas nacionales (1830-1930). *Revista de la Facultad de Derecho*, (22), 29-62. <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/197>
- Espiga, Silvana (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.
- Garay, Gerardo (2021). *La ilustración perdida. Magisterio y vida cotidiana. La labor de Otto Niemann en la Escuela Experimental de Progreso*. s.e. <http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/ANAR-URU-NIEMANN-GARAY2021.PDF>
- Greising, Carolina (2013). Los pleitos por la educación (parte III). En G. Caetano, R. Geymonat, C. Greising y A. Sánchez, *El "Uruguay laico". Matrices y revisiones* (pp. 159-364). Santillana.
- Millot, Julio, y Bertino, Magdalena (1996). *Historia económica del Uruguay. Tomo II, 1860-1910*. Facultad de Ciencias Económicas y Administración UDELAR/Instituto de Economía/Fundación de Cultura Universitaria.
- Osta, Laura (2008). *El sufragio, una conquista femenina*. Obsur.
- Palomeque, A. Luis (coord.) (2012). *Historia de la educación uruguaya. Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930*. Ediciones de la Plaza.
- Palomeque, A. Luis (2019). *La emancipación femenina en el Uruguay. El desprendimiento del régimen colonial*. s.e.
- Pellegrino, Adela (2003). *Caracterización demográfica del Uruguay*. Programa de Población/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de la República. http://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15_Pellegrino-Demo.pdf (consulta: 29 mar. 2020).
- Peruchena, Lourdes (2020). *La madre de nosotros. Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del novecientos* [Tesis de Doctorado]. UDELAR-FHCE. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/>
- Rivero, Sebastián (2015). *La modernización en Colonia. Apogeo y declive de la clase comerciante*. Torre del Vigía ediciones.
- Robaina, M. Cristina (2012). Los albores de la educación pública rural: maestra María Espínola Espínola. *Revista Quehacer Educativo*, 22(113), 12-18.
- Rodríguez Villamil, Silvia, y Sapriza, Graciela (1984). *Mujer, Estado y política en el Uruguay del siglo XX*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Santos, Limber (2013). La educación rural como objeto de estudio: investigación académica, formación y prácticas. *Quehacer Educativo*, (117), 84-96. <https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/929-la-educacion-rural-como-objeto-de-estudio-investigacion-academica-formacion-y-practicas>