



History of Education in Latin America - HistELA

This work is licensed under a [Creative Commons — Attribution 4.0 International — CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Masculinidades en el magisterio uruguayo. El caso del Centro Nacional de Maestros (1916-1920)

Masculinities in the Uruguayan teaching profession. The case of the National Teachers' Centre (1916-1920)

Trinidad Iralde

Orcid: 0009-0000-2521-2024

Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, Email: trinidadiralde@gmail.com

DOI: 10.21680/2596-0113.2025v8n1ID40034

Citation: Iralde, T. (2025). Masculinidades en el magisterio uruguayo. El caso del Centro Nacional de Maestros (1916-1920). *History of Education in Latin America - HistELA*, 8(1). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/40034>

Conflicto de intereses: Os autores declaram que não existem interesses concorrentes.

Editora: Olivia Moraes de Medeiros Neta

Received: 29/04/2025

Approved: 22/12/2025

OOPEN ACCESS

Resumen

Durante la década de 1910, en Uruguay se creó el Centro Nacional de Maestros, un gremio conformado exclusivamente por varones en el contexto de un magisterio feminizado en un 90%. Nos proponemos en este trabajo dar cuenta de los motivos que llevaron a aquel grupo de maestros a conformar un nuevo espacio de sociabilidad masculina partiendo de la hipótesis de que su creación, además de una reacción frente a los lugares ocupados por sus colegas femeninas en las escuelas rurales, se trató también de erigir un espacio desde el que formar hombres. Para llevar adelante aquellos objetivos trabajaremos con *Rodó*, el órgano de prensa del gremio, partiendo de los aportes del campo de la historia de la educación, de la historia de género y, especialmente, de los estudios sobre masculinidades.

Palabras clave: Masculinidades. Magisterio. Gremios. Uruguay. Historia de la Educación.

Abstract

During the 1910s, the National Teachers' Centre was created in Uruguay, a union made up exclusively of men in the context of a 90% feminized teaching profession. The aim of this paper is to explain the reasons that led that group of teachers to create a new space for male sociability, based on the hypothesis that its creation, in addition to being a reaction to the places occupied by their female colleagues in rural schools, was also an attempt to create a space from which to educate men. To carry out these purposes, we will analyze *Rodó*, the magazine published by the union, based on contributions from the field of the history of education, the history of gender and, especially, the studies on masculinities.

Keywords: Masculinities. Teachers. Unions. Uruguay. History of Education.

Introducción

Durante la década de 1910 en Uruguay, mientras algunos rasgos de la masculinidad hegemónica se vieron interpelados por modulaciones en torno a los sentidos que se le adosaron a la virilidad de entre siglos y por la presencia de nuevas femineidades disputadas públicamente, el magisterio vio nacer un nuevo espacio de sociabilidad masculina: el Centro Nacional de Maestros, un gremio conformado exclusivamente por varones en el contexto de un magisterio feminizado en un 90%. De la mano de la flamante asociación se publicaría *Rodó. Órgano del Centro Nacional de Maestros*, desde donde se pudieron leer disputas entre lugares a ser ocupados por hombres y mujeres.

El período al que hacemos referencia podría caracterizarse como el tiempo de consolidación de los grandes propósitos que se planteó la reforma escolar que comenzó a gestarse en el último cuarto del siglo XIX en Uruguay. Aquello, tanto en términos de expansión del sistema educativo como en lo tocante al proyecto laico vinculado a la enseñanza primaria pública. El nacimiento y la consolidación de una nueva “moral laica”ⁱ (Barrán, 1990; Caetano et al., 1996) estructurada a partir del culto al trabajo, el ahorro, la ciencia, la higiene y el orden, se jugó en gran parte en las aulas de las escuelas públicas que estuvieron fundamentalmente a cargo de maestras. Aquellos años, a su vez, fueron relevantes para la educación de las mujeres a nivel nacional, tanto en relación con el acceso de las niñas a la educación primaria -asunto que resultó medular para el Centro Nacional de Maestros-, como respecto al pasaje de las mujeres por la enseñanza secundaria y universitaria, cuestiones atendidas con especial preocupación durante los gobiernos de José Batlle y Ordóñez (1903-1907 y 1911-1915). El reformismo batllista avanzó en términos económicos y sociales sobre medidas que pusieron en tela de juicio algunos de los pilares fundamentales del régimen burgués y, en simultáneo, propulsó transformaciones que acompañaron la constitución de una nueva moral a partir de la que las mujeres, entre otros de los actores sociales hasta el momento relegados, contaron con un marco constitucional que las alojó en mayor medida.ⁱⁱ

Nos proponemos en este trabajo dar cuenta de los motivos que llevaron a aquel grupo de maestros a conformar una asociación gremial de varones partiendo de la hipótesis de que la constitución de aquel espacio de militancia y sociabilidad masculina podría no haber sido solamente producto de una reacción frente a los lugares ocupados por

sus colegas femeninas, sino también la oportunidad de erigir un espacio desde el que formar hombres, precisamente cuando el contenido y el lugar de la virilidad habían comenzado a vacilar. En este sentido, discurriremos en torno los espacios y roles disponibles y restringidos para el magisterio masculino en las escuelas y en el ámbito gremial. Analizaremos cuál fue el peso que tuvieron las representaciones vinculadas a la masculinidad hegemónica en los argumentos presentados por el Centro Nacional de Maestros a la hora de consolidar un discurso que les permitió, a la vez: legitimar su lugar de varones en un ambiente ampliamente feminizado; volver razonable el sostenimiento de una identidad gremial estrictamente masculina; y, en concreto, luchar por sus condiciones laborales que, en buena medida, entraron en tensión con el modelo de masculinidad imperante en el Novecientos uruguayo. Esto último nos llevará a interpelar la idea del “desinterés” masculino por el magisterio empleada en algunos estudios sobre el proceso de feminización del magisterio (Fiorucci et al., 2022), para interpretar aquel distanciamiento como una reacción forzosa frente al carácter restrictivo que el trabajo de enseñar se reservó para los varones del magisterio.

Para dar cuenta de aquellos objetivos, además de contar como fuente principal con el órgano de prensa del Centro Nacional de Maestros: *Rodó* (1918-1919) hemos atendido a los discursos producidos por las autoridades de la Dirección General de Instrucción Pública a través de las Memorias correspondientes al período 1911-1924.

Respecto a las estrategias teóricas y metodológicas mediante las que interrogamos y analizamos aquellas fuentes, además del diálogo con el campo específico de la historia de la educación, podríamos mencionar los aportes de la historia de género y los estudios sobre masculinidades. En esa línea, la contribución de la socióloga australiana Raewyn Connell (1989, 2003) resulta relevante para este estudio en, al menos, dos sentidos. Por un lado, atendiendo a su señalamiento respecto a que las configuraciones de género tienen lugar en el plano de lo individual, lo institucional y también lo discursivo, entendemos conducente ir tras los discursos de los maestros contenidos en la prensa gremial. A su vez, estudiar las relaciones y dinámicas de funcionamiento de una institución como la Escuela también permitiría recoger discursos relevantes para comprender el mundo de significaciones en torno a las identidades de género del magisterio. Por el otro lado, los aportes de Connell a este trabajo se justifican a partir del empleo que haremos del concepto de “masculinidad hegemónica” sobre el que la socióloga ha trabajado profusamente. Nerea Aresti (2018) ha advertido sobre el carácter poco dinámico que porta aquel concepto, empleado en circunstancias como “ideal normativo” obviando así su naturaleza relacional, por ejemplo, en torno a la variable “clase”. Asimismo, teniendo en cuenta que la masculinidad hegemónica no solo se define por su supremacía en términos de identidades masculinas, sino también por su preeminencia en torno a lo femenino, la historiadora ha propuesto el uso del concepto de “feminidad normativa” en lugar de “feminidad hegemónica”. A su vez, poner el foco de análisis en la voz y la producción escrita de una asociación gremial que supo operar como espacio de sociabilidad masculina, invita a trabajar con la idea de “fabricación” del hombre trabajada por Élisabeth Badinter (1992).

A continuación, luego de recuperar algunas vacancias y antecedentes historiográficos vinculados al estudio de las masculinidades a la interna del magisterio, introduciremos al órgano de prensa del Centro Nacional de Maestros, *Rodó*, y en otros dos apartados abordaremos los sentidos mediante los que desde sus páginas los maestros consolidaron una identidad magisterial masculina. En primer lugar, diferenciándose de sus colegas mujeres; luego, creando un espacio de instrucción para varones.

Masculinidades, el magisterio y sus gremios en la historiografía uruguaya

En Uruguay es realmente escasa y reciente la producción historiográfica sobre masculinidades. Los trabajos que coincidentemente se concentran en las primeras décadas del siglo XX, versan entre: las reacciones masculinas frente a los planteamientos impulsados por los primeros movimientos feministas (Cuadro Cawen, 2023), los discursos anarquistas sobre el ideal masculino expresados en la prensa (Mariño, 2022) y los valores y creencias predominantes de los varones católicos en su relación con los cambios en los roles de género (Martínez Hernández, 2022). Por otro lado, un poco más atrás en el tiempo, los trabajos de José Pedro Barrán (1990, 1995, 2001) en torno a la historia de la sensibilidad, de la intimidad y de las relaciones amorosas entre hombres y entre estos últimos y mujeres, han aportado a una significativa caracterización de las representaciones sociales vinculadas a la masculinidad hegemónica y a la feminidad normativa de la época.

Con todo esto, escribir una historia de las masculinidades en el magisterio comporta al menos dos desafíos vinculados al campo historiográfico. Por un lado, existe una consistente falta de antecedentes.ⁱⁱⁱ Si bien los maestros han sido protagonistas de la mayor parte de los trabajos producidos desde el campo de la historia de la educación uruguaya, estos no han sido interpelados como objetos de estudio a partir de sus identidades de género ni por sus relaciones con las maestras con quienes compartieron aulas, concursos, escuelas, asambleas, publicaciones, etc. Si bien evidenciamos un claro avance del campo en torno al diálogo con los estudios de género, cuestión que se ha consolidado en toda América Latina partir del siglo XXI, el foco ha estado puesto en las mujeres, cuestión razonable no solo por la sólida trayectoria que ha montado la historia de las mujeres en comparación con la de las masculinidades, sino también porque el magisterio ha sido, y aún lo es hoy, un ámbito significativamente feminizado.

Las investigaciones en las que sí se ha estudiado al magisterio uruguayo en clave de género coinciden en su diagnóstico respecto al trabajo de enseñar como espacio de posibilidad para la formación intelectual, emancipación económica y salida a la vida pública de las maestras que, concretamente, llevaron adelante los procesos de modernización del sistema educativo entre los siglos XIX y XX. En ese marco, algunos de los temas priorizados han sido: las maestras como trabajadoras (Thul, 2024), como agentes relevantes dentro de la formación de las niñas a través de la economía doméstica (Clavero, 2018, Peruchena, 2020) y el proceso de feminización del magisterio (Batista, en prensa). Contamos también con otro grupo de trabajos (Osta Vázquez, 2024; Cantarelli y Sosa, 2013; Carreras, 2001, Larrobla, 1989) que, aunque desde distintas perspectivas y posicionamientos analíticos, comparten la preocupación por el lugar de la educación de las mujeres en el marco de la reforma educativa a la luz de los discursos de los hermanos José Pedro y Jacobo Varela.

Sin atender al lugar de las masculinidades y feminidades en el magisterio, el campo de estudios de la historia de la educación uruguaya, ya en vías de consolidarse como una cantera de nuevas historias de la educación, menos institucionales y más enfocadas en nuevas perspectivas (diálogos transnacionales, estudios culturales y de género, giros afectivos y materiales), tampoco cuenta con un cuerpo significativo de trabajos que se ocupen de estudiar al magisterio como objeto de estudio, aunque sí contamos con estudios que refieren a algunas experiencias pedagógicas, a la formación y a las ideas y prácticas del magisterio. Algunos ejemplos corresponden a historias relativamente panorámicas (Bralich, 1996; Palomeque y Segarra, 2012); a trabajos que se ocupan de estudiar las trayectorias de ciertos maestros en particular

(Garay, 2021, Ponce de León, 2017); a la historia de la formación docente y el peso del higienismo en la enseñanza primaria (Delio, 2009; Sosa, 2020; Espiga 2015); al magisterio extranjero previo a la reforma de 1877 (Demarco, 2019); y al que trabajó enseñando durante la década de 1930 en plena dictadura de Gabriel Terra (Ruiz, 1998).

Por otro lado, teniendo en cuenta las voces del magisterio y la vida de sus asociaciones gremiales durante la primera mitad del siglo XX, contamos con el trabajo de Pamela Reisin (2021) sobre la pedagogía ruralista uruguaya y sus conexiones con la educación rural mexicana, el de Trinidad Iralde (2023) acerca de las discusiones en torno a la laicidad en la enseñanza protagonizadas por el magisterio agremiado y el catolicismo y el estudio de Yamandú González Sierra (1996) que aborda la agremiación y sindicalización del magisterio uruguayo desde el siglo XIX hasta la creación de la Federación Uruguay del Magisterio (1945). Estos trabajos, no obstante, prescinden de una preocupación por las identidades y relaciones de género en el ámbito gremial.^{iv}

El otro reto que identificamos respecto al abordaje de una historia de las masculinidades en el magisterio tiene que ver con que la historia de la educación primaria en Uruguay hasta hace pocos años estuvo representada casi exclusivamente por nombres masculinos: pedagogos, maestros, políticos, inspectores y profesores aparecieron en artículos y libros a raíz de los prestigiosos lugares que ocuparon en el marco de la enseñanza primaria pública, pero sin haber sido estudiadas las particularidades de acceso a aquellos roles. De igual modo, tampoco han sido analizadas las causas que promovieron su alejamiento de las aulas. Si bien en Uruguay el proceso de feminización se dio tempranamente, la disminución de la proporción de varones en el magisterio fue progresiva y ciertamente tuvo más que ver con un aumento en la participación femenina que con la disminución de varones en el magisterio. En el año 1890 el porcentaje de maestros trabajando en escuelas públicas era del 33% mientras que ya sobre la década de 1910 fue de un 10% que se mantuvo durante décadas.^v

Escribir una historia de las masculinidades en el magisterio implica necesariamente mirar las tensiones entre maestros y jerarcas y entre maestros y maestras, trabajando juntos, compitiendo por puestos de trabajo, en relaciones de dependencia, e incluso disputando y/o soportando los sentidos que el imaginario social puso sobre los roles de género vinculados a la enseñanza primaria.

Se publica *Rodó*, el órgano de prensa del Centro Nacional de Maestros

Durante las primeras décadas del siglo XX, pese a que el orden de género reinante no sufrió transformaciones estructurales, algunos cambios se suscitaron en las masculinidades y feminidades uruguayas. Como ha remarcado Joan Scott (1999) respecto al género como categoría útil para el análisis histórico, las transformaciones en la organización de las relaciones sociales no van necesariamente en un único sentido. Así es que, pese a que la virilidad imperante siguió estando asociada al varón como representante legítimo del poder, tanto frente a cualquier otro varón que demostrase flaquezas en el arte de imponerse y luchar, como respecto a la feminidad normativa vinculada a rasgos como la vulnerabilidad, el apaciguamiento y el culto por el cuidado (del otro, de la imagen personal, de los modos, del silencio), un nuevo perfil masculino menos salvaje y más sensible apareció en escena. En paralelo, las mujeres uruguayas comenzaron a organizarse formando asociaciones y nutriendo agendas de

reivindicaciones que, en consonancia con las de otras feministas del mundo, se dirigían con firmeza hacia la conquista de sus derechos civiles y políticos. En el año 1916, momento en que identificamos la primera acción del Centro Nacional de Maestros,^{vi} fue creado el Centro Nacional de Mujeres, que, durante el año 1917, además de comenzar a publicar su propio órgano de prensa, llevó a la Asamblea Nacional Constituyente su primera nota solicitando los derechos políticos de las mujeres. Dos años después, en 1919, la Comisión Directiva fundaría la Alianza Uruguay para el Sufragio Femenino (Cuadro Cawen, 2018). En aquel marco, ineludiblemente, ciertos rasgos de la masculinidad hegemónica entraron en crisis y comenzaron a tomar fuerza algunos discursos antifeministas.^{vii}

En medio de aquellos movimientos, los jóvenes del Centro Nacional de Maestros (en adelante CNM) publicaron su órgano de prensa brindando tributo nada menos que a José Enrique Rodó (1871-1917), destacado por sus aportes al pensamiento filosófico desde una perspectiva idealista y americanista, que en 1900 caracterizó al famoso y modélico Ariel justamente como el hombre que “es el imperio de la razón y el sentimiento sobre los bajos estímulos de la irracionalidad” (1947, pp. 17-18). En la tapa del primer número de *Rodó* se pudo leer:

Nuestra acción periodística se encuadrará en el marco riguroso de la discusión serena y elevada, sin otros apasionamientos que el muy sano y noble de las ideas que amamos porque las consideramos las mejores. Rodó será órgano de propaganda, de defensa, de lucha porfiada y tenaz si necesario fuere; jamás de un ataque sistemático y enconado [...]^{viii}

Además de homenajear la figura de José Enrique Rodó bautizando al medio de prensa con su nombre, el CNM pareció adscribir a sus ideas en aquellas palabras a través de las que se presentó a su público lector. El Ariel, que resultaría una figura modélica para una buena parte de la juventud burguesa latinoamericana de las primeras décadas del siglo XX, era el representante de la serenidad, de la “delicadeza en las costumbres” (Rodó, 1947, p. 120) y de la preocupación por la orientación moral del espíritu a la que apelaron aquellos maestros cuando hicieron referencia al modo en que llevarían adelante sus ideas, reclamos y contiendas. Perfil, aquel, contrario al de Calibán, representante de la “indomable rebelión” (Rodó, 1947, p. 121).

La redacción de *Rodó* tuvo como director a Severo Ramírez, como redactores a Clemente Estable y Armando Castaingdebat y como secretario de redacción a Francisco Massa. Aquellos maestros y los que escribieron en *Rodó* en calidad de colaboradores también escribieron artículos para la prensa pedagógica de la época e incluso publicaron sus propios libros durante la primera mitad del siglo XX. Tal es el caso de Sebastián Morey Otero, Roberto Abadie Soriano, Hipólito Coirolo, Joaquín Mestre y Enrique Reyes, entre otros. Sabemos también que varios de los maestros que escribieron *Rodó* conformaron los tribunales mediante los que se otorgaron títulos a aspirantes al magisterio, se desempeñaron como profesores en los Institutos Normales e incluso trabajaron en roles de autoridad técnica dentro del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal durante la primera mitad del siglo XX.

Respecto al contenido, la agenda de redacción de la revista (formato elegido por el CNM para nombrar a su medio de prensa) sí se pareció más a la de algunos boletines y periódicos gremiales del magisterio de la primera mitad del siglo XX. No obstante, desde las páginas de *Rodó* los maestros se ocuparon de tratar *sus* temas; por un lado, aunque minoritariamente, asuntos de varones; por otro, temáticas estrictamente vinculadas con lo educativo que fueron las que ciertamente inundaron las páginas de la revista. Se publicaron desde artículos sobre pedagogía hasta reclamos vinculados a las condiciones laborales del magisterio, entre ellos: aumentos de sueldos, jubilaciones, pago de licencias, acceso a cargos, participación en el Consejo de

Enseñanza, formación, titulación, congresos de maestros, edificación escolar, reglamentación de la enseñanza y la situación del magisterio en las escuelas rurales. No hallamos en *Rodó* una preocupación explícita respecto al contexto político nacional, ni internacional; asuntos como la Primera Guerra Mundial y la Reforma de Córdoba no tuvieron lugar en las páginas de la revista. Esta omisión de lo político, no obstante, lejos de ser disonante en el marco de las publicaciones gremiales del magisterio fue parte de la prédica “neutral” que caracterizó a las asociaciones del Novecientos.

Maestros vs maestras

En vísperas de la publicación del órgano de prensa del CNM, el magisterio se hallaba feminizado en un 90% y más de un 70% de las escuelas del país eran rurales. Profundizando el impulso a la feminización iniciado durante la reforma del año 1877,^{ix} seguía aún vigente la disposición correspondiente al año 1903 a partir de la que se exhortó a las Comisiones Departamentales a que en los casos en que consideraran que una escuela rural debiera ser dirigida por una maestra, incluso si solo se hubieran presentado maestros al cargo, se podrían desatender las postulaciones de aquellos dejando el cargo vacante y creando concursos exclusivos para maestras. En ese marco, un par de meses después de que saliera a la luz *Rodó* y frente a la Asociación Nacional de Fomento Rural, el Inspector Nacional Abel Pérez hizo explícitos los argumentos por los que decidió confiar personalmente a las maestras la “revolución redentora” que tendría lugar en los campos:

Tengo fe, tengo confianza absoluta en nuestras maestras rurales para la alta misión que se les confía; creo en su afán, en la sinceridad de sus entusiasmos, porque las he visto luchar con abnegación insuperable contra todos los obstáculos, contra todas las escaseces, contra todas las persecuciones, contra todas las injusticias, firmes en su puesto de lucha, desoyendo injurias, olvidando necesidades y dolores, para concentrar todas sus energías en la noble y santa misión que se les ha confiado [...]^x

En aquella conferencia, en la que el Inspector Nacional sintió necesario convocar al pueblo a ayudar, amparar y prestigiar a las maestras, el “gran *leader* de la causa rural”^{xi} presentó un escenario en que la división sexual del trabajo hallaría a las mujeres rurales puertas adentro de los ranchos, pero también afuera, en las escuelas, ocupándose de la “faz cívica” que orientaría el proyecto de la nueva educación rural. Una buena parte de las escuelas rurales durante la década de 1910 se hallaba a cargo de una única maestra que cumplía el doble rol de enseñante y dirigente de la institución. En ocasiones, las maestras directoras emprendían sus responsabilidades acompañadas por alguna otra mujer de su familia que colaboraba (honorariamente) con las tareas vinculadas a la Escuela. En aquellos casos, como ha estudiado María Vera (2024) para el caso de la maestra María Cristina Zerpa que con 16 años -junto a su hermana de 17- estuvo a cargo de *hacer* la escuela en la que trabajó, las tareas de las maestras tuvieron menos que ver con el aislamiento y más con el trabajo político y social que implicó salir a buscar financiamiento y estudiantes, convencer a autoridades y a familias. Volviendo al discurso de Pérez, allí los hombres del campo, contrariamente, fueron apelados con insistencia y aparecieron identificados con roles vinculados al trabajo y/o al poder: peones, jornaleros campesinos, patrones y jefes de familia. Precisamente en ese contexto, la prédica del CNM procuraría ubicar también en la escena rural al hombre como maestro.

Fue a partir de la “sistemática exclusión [del personal enseñante masculino] de los puestos en las escuelas rurales”^{xii} que el CNM exacerbó su identidad gremial masculina en las páginas de *Rodó*, aunque veremos más adelante que este no fue el

único motivo. El carácter reaccionario de las reivindicaciones publicadas en *Rodó* podría identificarse como una defensa conservadora ante la exclusión del magisterio masculino de ciertos ámbitos de la enseñanza rural y, en la misma línea, como una reacción a las prerrogativas que las autoridades nacionales otorgaron a las mujeres en materia de enseñanza.

En un artículo titulado “un caso elocuente”, la redacción de *Rodó* hizo referencia a las derivas de un cargo en una escuela rural para el que fue designado un maestro excepcionalmente, pero que a los ocho meses fue ocupado nuevamente por la anterior maestra y mediante un concurso en el que se excluyeron a los opositores varones. El texto del artículo se abocó centralmente a enaltecer la obra llevada adelante por aquel maestro que “imprimió a aquella escuela un notable mejoramiento, tanto desde el punto de vista de la labor educativa como del de la asistencia, habiendo obtenido la concurrencia de niñas, a pesar de tratarse de un maestro soltero”. Cuestión que, al parecer, no habría logrado la maestra anterior ya que mientras aquella estuvo en el cargo: “El estado de la referida escuela era notoriamente malo, pudiéndose apuntar, entre otros hechos, el de que a ella no concurrían niñas”.^{xiii}

La particularidad de que aquel maestro fuese soltero, característica compartida con el 60% del magisterio masculino durante el año 1918^{xiv} no era un dato aislado. Como se ha ocupado de reconstruir Batista (en prensa), ya durante la primera década del 1900 incluso el director del Instituto Normal de Varones, Joaquín R. Sánchez, hizo referencia al peligro que significó para las familias confiar la educación de las niñas a hombres jóvenes y solteros. En la misma línea, pero enfatizando en la figura de la maestra como solución, el Inspector Nacional Pérez incluso señaló que la matrícula femenina podría hasta triplicarse en las escuelas que pasaran a estar dirigidas por una mujer.

Las reivindicaciones masculinas que tuvieron lugar en *Rodó* incluso funcionaron enfrentando a las maestras con los maestros haciendo operar de manera exacerbada el discurso de la diferencia sexual que resultó imperante en Uruguay durante las primeras décadas del siglo XX. El carácter reaccionario de la masculinidad como respuesta a los cambios en las feminidades (Connell, 2003) podría explicar, al menos en parte, la existencia de esta asociación gremial y de las declaraciones presentes en su órgano de prensa:

[El inspector] Portela escribía que nuestra escuela ha permanecido estacionada en cuanto a los resultados positivos [...] Si nuestra escuela ha fracasado, como lo afirma el señor Portela, ese fracaso se habría producido con el elemento docente femenino, que representaba en aquella época más del 90% del personal enseñante de nuestras escuelas rurales.^{xv}

Otro artículo en el que el CNM avanzó contra las maestras, también apelando a la diferencia sexual y cuestionando las capacidades de sus colegas, fue “Uno de nuestros males”. Allí se pudo identificar; por un lado, la centralidad que tuvo para las autoridades la educación de las niñas en el medio rural y, en consecuencia, la justificación del lugar otorgado a las maestras; y por el otro, las estrategias empleadas por el CNM para cuestionar la competencia de sus compañeras apelando a un proyecto de educación rural centrado en las actividades productivas:

Leemos en un periódico metropolitano la siguiente manifestación del señor Portela a un periodista. «Las escuelas de campaña tienen por misión, antes que nada, hacer de la niña una mujer útil al hogar, que desempeñe con acierto los quehaceres domésticos. Así, pues, la acción de la maestra es necesaria e imprescindible» [...] La comisión redactora de los nuevos programas rurales entiende, por su parte, que debe asignarse una atención especialísima a la enseñanza de la ganadería y de la agricultura,

encarándola en forma práctica y experimental, actividades de cuya feminidad no estamos muy convencidos.^{xvi}

No obstante, más allá de aquellas declaraciones y en un contexto en el que incluso algunos intelectuales de la vecina orilla habían cuestionado la participación masiva de las mujeres en el magisterio (Fiorucci, 2016), no existieron otras manifestaciones del estilo en *Rodó*. Contrariamente, en el primer número el CNM aclaró que:

El Centro N. de Maestros no persigue la finalidad de *desalojar* a las maestras. Sus propósitos nada tienen de agresivos para los derechos de las distinguidas colegas. Pugnaré, sí, en caso necesario, porque al elemento docente masculino no se le desconozcan derechos legítimos; pero esta justa defensa no podrá ser hecha a base del ataque a derechos igualmente legítimos del elemento femenino del magisterio.^{xvii}

Asimismo, una vez avanzado el año 1918, las apelaciones al sector femenino presentes en la prensa tendieron a disolver las diferencias entre mujeres y varones. En esa línea, dentro de la agenda de preocupaciones del CNM también estuvieron incluidas las mujeres, ya se tratase de asuntos vinculados a la unión gremial, a la lucha por mejoras en las condiciones laborales o incluso a la defensa de algunas directoras sancionadas por las autoridades.

El otro gran asunto que ocupó al CNM y que se llevó consigo la mayor cantidad de energía fue el reclamo por el aumento de sueldos, cuestión que identificamos como otro de los motivos que hicieron sentir expulsado al magisterio masculino y que, en ocasiones, halló en lugares diferenciados a los maestros respecto a sus colegas justamente por haber sido abordado como un asunto de género. La masculinización de los reclamos pudo haber operado como el argumento que siguió dando sentido al sostenimiento de un gremio integrado exclusivamente por varones en un contexto - año 1919- en que la preferencia sobre las maestras para los cargos en las escuelas rurales había cesado.

La preocupación por el sustento económico familiar era una de las atribuciones asignadas a los hombres dentro del sistema de relaciones de género que imperaba en Uruguay durante las primeras décadas del siglo XX y de igual modo se tradujo en la prédica de los varones del magisterio quienes:

no consagran su actividad exclusivamente a sus funciones escolares, por regla general la dividen entre las exigencias de estas y otras tareas a las cuales se dedican [...] en virtud de la necesidad de procurarse un complemento de recursos económicos que les permita afrontar con algún mayor desahogo que con sólo su sueldo escolar las necesidades de sus hogares.^{xviii}

Aquellas representaciones también estuvieron presentes en el discurso de las autoridades del Instituto de Varones que durante el año 1914 aseveraron que “sería de alta conveniencia el aumento de las becas de que actualmente dispone el Instituto a cuarenta pues [...] es ese el medio más fácil de que los varones se decidan a seguir el profesorado normal”.^{xix} Insistiendo en aquel punto, el director del Instituto una década después aseguraría que “el mejoramiento de los sueldos del magisterio ha atraído un mayor número de aspirantes y al ensanchar algo los horizontes de la carrera, se ha creado un interés mayor”.^{xx}

De todos modos, pese a que los reclamos del CNM apelaron al problema de los sueldos desde una perspectiva masculina, la presunción acerca de que “la falta de horizontes económicos hace del magisterio una profesión poco anhelada”^{xxi} también incluyó a las maestras. En las páginas de *Rodó* se pudo leer: “Hoy en día son los varones los que desertan de una profesión ingrata que no les da para vivir. Mañana serán las mujeres, cada día solicitadas por mayor número de actividades sociales”.^{xxii}

Con todo esto, el enfrentamiento con las maestras no fue el único asunto que aportó a la construcción identitaria que la asociación tejió entre artículos a través de las páginas de su prensa. La redacción de *Rodó* se ocupó con esmero de hacer llegar a sus lectores cómo debía ser el buen maestro y el buen hombre.

Mandatos para varones

La identidad magisterial masculina que el CNM delineó en su órgano de prensa compartió rasgos con el modelo hegemónico de masculinidad vigente en la época. El maestro caracterizado en las páginas de *Rodó* era fuerte, racional y activo, pero de una voluntad “que no resulte impulsiva, ni débil; una voluntad tranquila que reflexiona, que no se arrebata, que no se contradice”.^{xxiii} Asimismo, atributos adjudicados al sector femenino del magisterio, como la entrega abnegada y el amor por la tarea de enseñar, también fueron asimilados al buen desempeño docente y, en particular, al maestro rural cuya obra “adquiere los relieves de un alto sacerdocio de abnegación y sacrificios, de fé y entusiasmos renovados, de oscuros heroísmos que permanecen ignorados, sin premio ni estímulo”.^{xxiv}

A lo largo de cinco números de *Rodó*, ya sobre la segunda parte del primer año de la revista, se publicó una columna llamada “Para jóvenes y viejos” en la que se destinó espacio a textos abocados a dar directrices sobre masculinidad. En el “Breviario de conducta” firmado por M. Paraza se sugirió:

[...] Se sincero franco, leal y recto en todos los actos de tu vida, para ser modesto, moderado, discreto y reservado.

Aplicáte ordenadamente al trabajo, y si eres activo, laborioso, bueno, justo y probo, no ha de serte difícil [ser] sobrio, frugal, y forzosamente habrás de ser amable, cortés, fraternal y cariñoso con todo el mundo.

Defiende tu libertad y respeta la ajena; sé tolerante, pero conciente y firme en tus convicciones.

Conserva tu juventud, llevando una vida sencilla y austera, y acuérdate de que el libertinaje y sus placeres degradan y envilecen, y que en ellos puedes perder la salud y la dignidad [...].^{xxv}

Si bien el resto de los textos de la columna no resultaron tan rigurosos ni moralizantes, de su lectura en conjunto sí se desprendió un significativo nivel de exigencia que no solo se destinó a orientar las conductas de los hombres en su relación con las mujeres, sino que interpeló las relaciones entre hombres.

En un artículo titulado “Ambiciona” se advirtió a los lectores: “ya que eres hombre; tu ambición te empujará a cumplir valerosamente tu destino, sin retroceder ante los obstáculos que detienen la marcha de los cobardes” y, seguidamente, en otro titulado “No seas orgulloso” -matizando el tono aguerrido del texto anterior-, se reparaba en que “La primera verdad que oculta el orgullo es la del mérito de tu vecino, y esta ceguera deplorable te hace considerarle, sin fundamento alguno, inferior a ti”.^{xxvi}

Otro de los perfiles bien vistos dentro del modelo de masculinidad propuesto por el CNM fue el del hombre enérgico y activo. Aquel rasgo masculino fue incentivado con insistencia en *Rodó* ya que los repetitivos llamados a la militancia transmitidos por el CNM, apelaban a la acción y condenaban a “los indiferentes”: “un ente inútil, anodino, que muchas veces debéis separar de vuestra ruta como apartamos los estorbos del camino: con el pié”.^{xxvii} La debilidad que la historiografía adjudicó al magisterio por sus altos niveles de feminización (Ascolani, 1999), contrariamente, en la voz de los propios gremios fue atribuida también a los varones, incluso en gremios “mixtos” como la

Asociación “José Pedro Varela” (1906-1936) y la Federación Magisterial Uruguaya (1920-1936).

Las apelaciones hechas al hombre “de acción” ostensiblemente tuvieron su lugar en la columna “Para jóvenes y viejos”. Allí, un fragmento del texto “El hombre útil” del polifacético intelectual argentino José Ingenieros, ponderaba el perfil del hombre leal y firme en contraposición al del “hombre acomodaticio”.^{xxviii} Durante las primeras décadas del siglo XX, el ocio resultó representado como un pecado y fue precisamente la enseñanza primaria la que aportó a aquella férrea reivindicación de la cultura del esfuerzo al menos desde dos accionares; por un lado, divulgando biografías ejemplarizantes que perfilaron a hombres con trayectorias destacadas por el esfuerzo; y por otro, priorizando en su agenda la educación de las poblaciones ociosas del medio rural, acción que curiosamente estaría a cargo nada menos que de las maestras.

Otra cuestión que desde las páginas del órgano de prensa del CNM supo atribuirse a los varones fue la preocupación por el amor.

Ama, y ama bien. Ama a los tuyos; y al escoger la que ha de ser compañera de tu vida, procura que su principal belleza sea la bondad y la salud moral y física. Que la razón y el sentimiento, no la pasión, sean tus consejeros, y cástate, pero no antes de la edad en que esté ya formado tu carácter juicioso y reflexivo. Es deber humano y social. Es la felicidad mayor de la vida. Vive en familia, ama el hogar y embellécelo, para que te sea grata la estancia en él [...]^{xxix}

Este modelo amoroso, que incluyó un perfil masculino también encargado de amar en el ámbito privado y de aderezar el hogar familiar, fue la versión opuesta al amor pasional y también se presentó lejos del “libertinaje” y de los “vicios” que correspondieron al modelo de virilidad que primó hasta el siglo XIX.^{xxx} La sexualidad fue vivida con culpa y una importante cuota de negación durante el Novecientos tal como ha señalado Barrán quien dio cuenta de que “ninguna época en la historia uruguaya fue tan puritana, tan separadora de los sexos” (1990, p. 125).

Reflexiones finales

Las páginas de *Rodó* dejaron ver que aquello que definió la identidad masculina en el seno del CNM no fue solo la reacción contra las maestras sino la concreción de un espacio de construcción de lo masculino. El lugar que ocupó la militancia gremial para los varones del magisterio como espacios de despliegue de virilidad y poder, así como también de socialización y reverberación de unas masculinidades relativamente borradas en el ámbito de la enseñanza primaria, podría parangonarse con el lugar que para Élisabeth Badinter ocupó la guerra en Europa y Estados Unidos: “encargada de poner entre paréntesis a la angustia masculina” (p. 31) y también de ser espacio fermental para la fabricación de ciertas masculinidades. El gremio operó como sostén y espacio de visibilidad para reivindicaciones masculinas que no tuvieron otros lugares donde tramitarse, como si fuera necesario un espacio exclusivamente masculino para que los maestros encuentren un lugar en el magisterio.

El modelo de masculinidad que eligieron defender en su lucha por legitimarse un espacio a la interna del magisterio fue realmente singular en tanto se trató de un arquetipo de varón sensible, amante de la enseñanza, comprometido, en algunos casos abnegado, firme pero sereno y calificado para su tarea por su laboriosidad y perfil estudioso.

Algunos de los representantes del CNM durante la publicación de *Rodó* ya no se encontraban trabajando en las aulas de las escuelas sino ejerciendo roles de producción y reproducción de saberes pedagógicos en conferencias, publicaciones y clases normalistas. Aquellos maestros hallaron en dichos ámbitos una suerte de legitimación que no siempre encontraron en el trabajo de enseñar en escuelas, pero que igualmente los siguió vinculando con el magisterio, ahora desde su lugar de “pedagogos”. Allí, como en los cargos de jerarquía dentro de la Instrucción Primaria, el varón dentro del maestro se halló salvaguardado.

En suma, así como los ámbitos gremiales y los de producción intelectual fueron espacios legitimantes para los maestros, el incómodo lugar que se le ofreció al magisterio masculino en el ámbito rural a finales de la década de 1910 a causa de la pérdida de posiciones de jerarquía dentro de las escuelas y el bajo nivel de los sueldos magisteriales, generaron una especie de colisión entre el ejercicio del magisterio y los sentidos y deberes adjudicados a la masculinidad hegemónica vigente en el Novecientos. Este es uno de los motivos que nos ha llevado a problematizar la idea de que hubo un generalizado desinterés masculino por el magisterio. Si bien efectivamente los varones se alejaron de las tareas de enseñanza en las aulas, una parte del discurso pronunciado por el CNM sugirió que el distanciamiento se trató en buena medida de una reacción frente a las contrariedades que implicó ser varón y, a la vez, maestro.

Notas

ⁱ Sobre el lugar de la educación en el marco de los procesos secularizadores y las tensiones alrededor del alcance de la laicidad vale recuperar el trabajo de Caetano (2014) y con especial énfasis el capítulo de Greisin (2014) respecto a “los pleitos por la educación”.

ⁱⁱ Respecto al primer batllismo, algunos trabajos de referencia son los publicados por Barrán y Nahum (1979-1987), Balbis et. al. (1991) y Caetano (2011).

ⁱⁱⁱ Para el caso argentino, el trabajo de Abramowski (2024) sobre el perfil afectivo de los maestros entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX resulta un antecedente relevante.

^{iv} Cinthia Mannocchi (2010) ha trazado un cruce entre género e historia gremial a partir del que ha reflexionado sobre el lugar de los maestros en el magisterio santafecino durante la década de 1920.

^v Cuadro N°11. Personal enseñante de las escuelas públicas. *Memoria correspondiente a los años 1911 a 1914*. Inspección Nacional de Instrucción Primaria, República Oriental del Uruguay, 1915.

^{vi} En el año 1916 el Centro Nacional de Maestros publicó un estudio sobre concursos escolares y exámenes de maestros dirigido a las autoridades de la Dirección General de Instrucción Pública y en el año 1920 pasó a conformar la Federación Magisterial Uruguaya.

^{vii} Ver Cuadro Cawen (2022).

^{viii} *Rodó*, Año I, N°1, enero de 1918, p. 1.

^{ix} José Pedro Varela fue quien fomentó la educación mixta durante los primeros años de enseñanza primaria encargando aquella tarea a las maestras quienes, a su vez, podrían hacerse cargo de clases de varones siempre y cuando no se tratase de escuelas de tercer grado.

^x Abel Pérez, La educación rural, *Anales de Instrucción Primaria*, Año XV-XVI, Tomo XV, N°1-12, julio de 1917-junio de 1918, p. 23.

^{xi} Abel Pérez, La educación rural, *Anales de Instrucción Primaria*, Año XV-XVI, Tomo XV, N°1-12, julio de 1917-junio de 1918, p. 5.

^{xii} *Rodó*, Año I, N°1, enero de 1918, p. 7.

^{xiii} *Rodó*. Año 1, N°2, febrero de 1918, p. 3.

^{xiv} Dirección General de Estadística, *Anuario estadístico de la República Oriental del Uruguay*, Año 1918, Tomo XXVIII, Imprenta Nacional, Montevideo.

^{xv} *Rodó*, Año I, N°2, febrero de 1918, p. 7.

^{xvi} *Rodó*, Año I, N°2, febrero de 1918, p. 8.

^{xvii} *Rodó*, Año I, N°1, enero de 1918, p. 16.

^{xviii} *Rodó*, Año I, N°3, marzo de 1918, p. 1.

-
- ^{xix} *Memoria correspondiente a los años 1911 a 1914*. Inspección Nacional de Instrucción Primaria, República Oriental del Uruguay, 1915, p. 85.
- ^{xx} *Memoria correspondiente al año 1924*. Inspección Nacional de Instrucción Primaria. Montevideo, Imprenta Nacional, 1925, p. 255.
- ^{xxi} *Rodó*, Año I, N°5, mayo de 1918, p. 1.
- ^{xxii} *Rodó*, Año I, N°4, abril de 1918, p. 2.
- ^{xxiii} *Rodó*, Año I, N°5, mayo de 1918, p. 14.
- ^{xxiv} *Rodó*, Año I, N°7, julio de 1918, p. 7.
- ^{xxv} *Rodó*, Año I, N°11-12, noviembre-diciembre de 1918, p. 5.
- ^{xxvi} *Rodó*, Año I, N°10, octubre de 1918, p. 5.
- ^{xxvii} *Rodó*, Año I, N° 4, abril de 1918, p. 11.
- ^{xxviii} *Rodó*, Año I, N°8, 31 de agosto de 1918, p. 5.
- ^{xxix} *Rodó*. Año I, N°11-12, noviembre-diciembre de 1918, p. 5.
- ^{xxx} Incluso la sexualidad fue vivida con culpa y una importante cuota de negación durante el Novecientos tal como ha señalado Barrán quien dio cuenta de que “ninguna época en la historia uruguaya fue tan puritana, tan separadora de los sexos” (1990, p. 125).

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2024). «Un verdadero cariño paternal». El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. *Foro de Educación*, 22(1), 125-144. doi: <https://doi.org/10.14201/fde.1269>
- Aresti, N. (2018). La historia de género y el estudio de las masculinidades. En Gallego Franco, H. (Ed.), *Reflexiones Feminidades y masculinidades en la historiografía de género* (pp. 173-193). Comares.
- Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de Historia de la Educación*, (2), 87-102. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/124>
- Badinter, E. (1993). *XY: la identidad masculina*. Norma.
- Balbis, J., Caetano, G., Fraga, A., Maronna, M., Trochon, Y., Rilla, J., & Zubillaga, C. (1991). *El primer batllismo. Cinco enfoques polémicos*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo* (Tomo 3). Ediciones de la Banda Oriental.
- Barran, J. P. (2001). *Amor y transgresión en Montevideo, 1919-1931*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Batista, P. (en prensa). Señoritas orientales. La feminización del magisterio en Uruguay en el último cuarto del siglo XIX y principios del siglo XX. En Fiorucci, F. y Pérez Navarro, C. (coords.), *La feminización del magisterio en América Latina*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Bralich, J. (1996). *Una historia de la educación en el Uruguay: del Padre Astete a las computadoras*. Fundación de Cultura Universitaria.

Caetano, G., Barran, J.P. y Porzecanski, T. (1996). *Historia de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Taurus.

Cantarelli, A., & Sosa, F. (2013). La educación de la mujer en el Uruguay. Discurso de Jacobo Varela en el Congreso Pedagógico de 1882. En Bralich, J. y Southwell, M. (coords.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico internacional de 1882* (pp. 121-137). Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación.

Carreras, S. (2001). La reforma educativa de José Pedro Varela: ¿Una política de fomento a la mujer en el Uruguay de 1877?. En dos Santos, E. F. (Coord.), *Actas del XII Congreso Internacional de AHILA* (Vol. 4, pp. 323-336). Universidad do Porto.

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, 177-97. <https://doi.org/10.25185/4.7>.

Connell, R. W. (1989). Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education. *Oxford review of education*, 15(3), 291-203. <https://doi.org/10.1080/0305498890150309>

Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Cuadro Cawen, I. (2018). *Feminismos y política en el Uruguay del Novecientos. Internacionalismo, culturas políticas e identidades de género (1906-1932)*. Ediciones de la Banda Oriental.

Cuadro Cawen, I. (2022). Antifeminismos en el Uruguay de las primeras décadas del siglo XX. En M. Broquetas y G. Gaetano (Coords.), *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. De la contrarrevolución a la Segunda Guerra Mundial* (pp. 177- 191), Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Cuadro Cawen, I. (2022). Antifeminismos en el Uruguay de las primeras décadas del siglo XX. En M. Broquetas y G. Gaetano (Coords.), *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. De la contrarrevolución a la Segunda Guerra Mundial* (pp. 177- 191). Ediciones de la Banda Oriental.

Cuadro Cawen, I. (2023). Los varones reaccionan. Masculinidades en el Novecientos uruguayo. *Avances del Cesor*, 20(29). DOI: <https://doi.org/10.35305/ac.v20i29.1884>

Delio, L. M. (2009) *Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional*. Cruz del sur.

Demarco Núñez, A. (2019). *Inmigración y prácticas escolares. Aportes de los maestros extranjeros a la enseñanza primaria en Montevideo, Cerro Largo y Soriano (1851-1877)*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República] <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21696>

Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.

Fiorucci, F. (2016). «País afeminado, proletariado feminista». Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Historia de la educación-anuario*, 17(2), 0-0.

<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/559>

Fiorucci, F., Navarro, C. P., Batista, P., Espinoza, G. A., y Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*, (163), 85-133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>

Garay, G. (2021). La ilustración perdida. *Magisterio y vida cotidiana. La labor de Otto Niemann en la Escuela Experimental de Progreso*. Gerardo Garay Montaner.

Caetano, G. (2011) *La república batllista*. Ediciones de la Banda Oriental.

Greising, C. (2014). Los pleitos por la educación. En G. Caetano (Dir.), *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones* (pp. 159-364). Taurus.

Iralde, T. (2023). Una contienda desde las escrituras. Iglesia católica, magisterio y laicidad en Uruguay (1930-1940). *Prohistoria. Historia, políticas De La Historia*, (39), 1–26. <https://doi.org/10.35305/prohistoria.vi39.1750>

José Pedro Barrán (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)* (Tomo 2), Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental G.

Barrán, J. P. y Nahum, B. (1979-1987) *Batlle, los estancieros y el imperio británico*. Ediciones Banda Oriental.

Larrobla, N. (1989). *José Pedro Varela y los derechos de la mujer*. Ediciones de la Banda Oriental.

Mannocchi, C. (2010). Huelga Docente en Santa Fe: masculino-femenino o tan cerca y tan lejos de los obreros. *Conflicto Social*, 3(4), 80-109. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/398>

Mariño, L. (2022). “Hay que ser hombres”: Masculinidades en el anarquismo durante las primeras décadas del siglo XX en Montevideo. *Travesía: Revista de Historia económica y social*, 24(1), 51-80. <http://www.travesia-unt.org.ar/cuerponumeros.php?nlibro=33>

Osta Vázquez, M. L. (2024) Las maestras de la Reforma Vareliana. En Espiga Dorado, S. (Coord.), *Estudios sobre Historia social de la Educación en Uruguay. Debates, sujetos, prácticas y discursos* (Vol. 2, pp. 63-78). Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación.

Palomeque, A. L. & Segarra, E. M. (2012). *Historia de la educación uruguaya: 1886-1930*. Ediciones de la Plaza.

Peruchena, L. (2020) “La madre de nosotros”. Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos [Tesis de doctorado, Universidad de la República] <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27196>

Ponce de León Mata, E. R. (2017). Reconstrucción biográfica de Jesualdo Sosa a partir de su innovación pedagógica: La expresión creadora. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires] [oai:repositorio.filo.uba.ar:filodigital/6059](https://oai.repositorio.filo.uba.ar:filodigital/6059)

Reisin, P. (2021). “¿Hay aspectos de la reforma escolar mejicana que convenga hacer nuestros?” Pregunta planteada en una reunión de la Unión Nacional de Magisterio (UNM) de Uruguay en 1938. *History of Education in Latin America-HistELA*, 4. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2021v4n0ID25688>

Rodó, J. E. (1949) *Ariel*. Editorial Sopena, Buenos Aires.

Ruiz, E. (1998). *Escuela y dictadura 1933-1938*. FHCE.

Scott, J. W., (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Stimpson, C. R. (Comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-76). Fondo de Cultura Económica.

Sosa, F. (2020). Acciones y fundamentos del trabajo del Cuerpo Médico Escolar en el Uruguay (1907-1927). La construcción de la normalidad en los cuerpos en el magisterio. *Páginas de educación*, 13(2), 125-151. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2141>

Thul Charbonnier, F. (2024). Maestras de las escuelas públicas de Montevideo. Feminización, trabajo y estrategias de subsistencia (1865-1890). *del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, (20), 1-21. doi:10.33255/26184141/2032e004

Vera de los Campos, M (2025). Cristina Zerpa: la construcción de una escuela rural en el Uruguay (1898-1971). En Bustamante Vismara, J. Loayza Pérez, A. y Reisin, P. (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina 1800-1950*. CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>

Contribución del autor:

Trinidad Iralde: Investigación, redacción y revisión.