

ARTÍCULO

Maestras de las escuelas públicas de Montevideo. Feminización, trabajo y estrategias de subsistencia (1865-1890)

FLORENCIA THUL CHARBONNIER | Instituto de Ciencias Históricas, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Uruguay

florenciathul@gmail.com | ORCID: 0000-0002-5740-2735

Recepción: 27/6/2024. Aceptación: 1/8/2024. Publicación: 16/12/2024.

Resumen

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el magisterio se convirtió en una opción laboral válida para las mujeres de Montevideo, impulsada por discursos y prácticas promovidas por las autoridades educativas. En un contexto laboral que excluía a las mujeres y las relegaba al trabajo no remunerado doméstico, la feminización del magisterio permitió que algunas mujeres se integraran al mercado laboral como maestras. Sin embargo, sus condiciones laborales estuvieron marcadas por la precariedad e inestabilidad de los ingresos, obligándolas a implementar diversas estrategias para sostener su subsistencia y la de sus familias. Este artículo se propone analizar los argumentos de las autoridades escolares para justificar la participación femenina en el magisterio y la brecha salarial por género, así como las estrategias empleadas por las maestras para enfrentar la inestabilidad económica.

La investigación se enmarca en una historia social del trabajo con perspectiva de género, centrándose en las maestras como trabajadoras. A través del análisis de diversas fuentes, se busca responder preguntas sobre los discursos y prácticas que llevaron a la feminización del magisterio, la justificación de la brecha salarial por parte de las autoridades, el impacto de la inestabilidad salarial en las trabajadoras y sus familias, y las estrategias adoptadas por las maestras para contrarrestar la falta de ingresos. También se examina cómo sostuvieron su vida tras alcanzar la jubilación.

La historiografía uruguaya ha abordado ampliamente la educación primaria en la segunda mitad del siglo XIX, pero ha ignorado las condiciones de vida y trabajo de las maestras. Este estudio dialoga con una historiografía regional que ha problematizado estas cuestiones, explorando las consecuencias de la feminización del magisterio y la condición laboral de las maestras.

Palabras clave: magisterio, feminización, precariedad

Female Teachers in the Public Schools of Montevideo. Feminization, Work and Livelihood Strategies (1865-1890)

Abstract

During the second half of the 19.th century, teaching became a valid labor option for women in Montevideo, driven by discourses and practices promoted by educational authorities. In a labor context that excluded women and relegated them to unpaid domestic work, the feminization of teaching allowed some women to enter the labor market as teachers. However, their working conditions were marked by the precariousness and instability of their income, forcing them to implement various strategies to sustain their subsistence and that of their families. This article aims to analyze the arguments of school authorities to justify female participation in the teaching profession and the gender pay gap, as well as the strategies employed by female teachers to cope with economic instability.

The research is framed within a social history of labor with a gender perspective, focusing on female teachers as workers. Through the analysis of diverse sources, it seeks to answer questions about the discourses and practices that led to the feminization of the teaching profession, the justification of the salary gap by the authorities, the impact of salary instability on female workers and their families, and the strategies adopted by female teachers to counteract the lack of income. It also examines how they sustained their lives after reaching retirement.

Uruguayan historiography has dealt extensively with primary education in the second half of the 19.th century, but has ignored the living and working conditions of female teachers. This study dialogues with a regional historiography that has problematized these issues, exploring the consequences of the feminization of the teaching profession and the working conditions of female teachers.

Keywords: teaching profession, feminization, precariousness

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el magisterio se volvió una opción de trabajo socialmente válida para las mujeres de Montevideo, al impulso de una serie de discursos y prácticas promovidas por las autoridades educativas de la época. Esto se dio en el marco de un mercado de trabajo que en mayor medida rechazaba a las mujeres, reservando para ellas el trabajo no remunerado realizado dentro de los hogares. Con el proceso de feminización del magisterio ocurrido en este período, algunas mujeres pudieron integrarse al mercado laboral como maestras aunque sus condiciones de trabajo estuvieron pautadas por la precariedad e inestabilidad de sus ingresos. Esto provocó que estas trabajadoras tuvieran que apelar a diversas estrategias para garantizar su subsistencia y la de sus familias, lo que demuestra que los ingresos que ellas pudieran aportar al presupuesto familiar no eran un complemento (como consideraban las autoridades de la época) sino una parte fundamental del mismo.

Este artículo se propone por un lado, analizar los argumentos utilizados por las autoridades escolares para justificar el beneficio económico de la participación de las mujeres en el magisterio y la brecha salarial por género; y por otro lado, las estrategias diversas a las que las maestras debieron acudir para sostener su vida y la de sus familias. La investigación propone un abordaje de historia social del trabajo con perspectiva de género, poniendo el foco en las maestras en tanto trabajadoras.

A través del análisis de un conjunto amplio y variado de fuentes, se pretenden responder las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron los discursos y prácticas que llevaron a la feminización del magisterio? ¿Cómo fue justificada por las autoridades la brecha salarial por género? ¿Cómo afectó a las trabajadoras y sus familias la inestabilidad en el cobro de los salarios? ¿Qué estrategias emplearon las maestras para contrarrestar la falta de ingresos por largos períodos de tiempo? ¿De qué forma sostuvieron la vida una vez alcanzada la jubilación?

Los antecedentes sobre este tema en la historiografía uruguaya son prácticamente inexistentes. Si bien existe una bibliografía relativamente amplia sobre la educación primaria en la segunda mitad del siglo XIX, en ninguno de estos estudios el foco está puesto en las maestras en tanto trabajadoras ni en sus condiciones de vida y de trabajo (Larrobla, 1989; Carreras, 2001; Mena Segarra y Palomeque, 2011; Palomeque, 2011-2012; Espiga, 2015; Demarco, 2019). En este sentido es que este capítulo busca dialogar también con una historiografía regional que sí ha problematizado estas cuestiones, preguntándose por las consecuencias de la feminización del magisterio así como por la condición de trabajadoras de esas maestras (Lionetti, 2007; Fiorucci, et al., 2016; Rodríguez, 2021; Fiorucci, et al., 2022).

La base empírica de este artículo la componen diversas fuentes institucionales: memorias y documentos varios del archivo de la Dirección General de Instrucción Pública; leyes, decretos y ordenanzas; el archivo de la Comisión de Instrucción Pública de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo,

Diarios de Sesiones de las cámaras legislativas; presupuestos de gastos y anuarios estadísticos. Para el análisis de las estrategias utilizadas por las maestras se estudiarán las cartas con solicitudes enviadas a las autoridades educativas y a la Comisión de Peticiones del Poder Legislativo, tanto de forma individual como colectiva por parte de estas trabajadoras.

EL MAGISTERIO: UNA OPCIÓN DE TRABAJO PARA LAS MUJERES

| 5

En la segunda mitad del siglo XIX, en una Montevideo que crecía en población y diversificaba sus actividades económicas, las mujeres no tuvieron las mismas oportunidades de trabajo que los varones. La porción del mercado de trabajo remunerado que resultaba accesible a las mujeres era más limitada y menos diversa. Las mujeres tenían reservadas las responsabilidades del trabajo no remunerado en el hogar y el trabajo fuera de la casa era «permitido» solo a aquellas cuya situación económica no les dejara opción.

Como contrapartida, las mujeres tenían la maternidad como su función principal en la sociedad. La cultura dominante establecía que ser madres estaba en su «naturaleza» y todo lo que la apartara de su función primordial era considerado peligroso. Jurídicamente las mujeres no tenían los mismos derechos civiles que los varones, al punto que las mujeres casadas no podían administrar sus propios bienes. Sin embargo, en los sectores populares el trabajo asalariado de las mujeres estaba muy extendido, a pesar de que sus opciones de trabajo eran limitadas.

La mayoría de las mujeres trabajadoras se empleaban en el servicio doméstico. Eran sirvientas, lavanderas, cocineras, planchadoras, niñeras y amas de leche. Una de las grandes novedades del período respecto al trabajo de las mujeres fue su masiva inclusión en la incipiente industria nacional. En 1889, un total de 7316 mujeres trabajaban en fábricas y talleres de la ciudad (el 36 % de las mujeres con ocupación declarada). Había una notoria división sexual del trabajo al interior de este sector, siendo las mujeres destinadas especialmente a la rama textil y del calzado: el 69 % eran costureras, el 13 % aparadoras de calzado, el 12 % modistas, el 3 % bordadoras y alpargateras (JEA, 1892). Los varones, trabajaban especialmente en el sector de la construcción, la alimentación, el papel y el metal.

Mientras que las concepciones sobre el trabajo en la época «permitían» que las mujeres se emplearan de forma asalariada fuera de los hogares solo en casos de necesidad, había algunas ocupaciones que comenzaron a ser socialmente aceptadas, siendo el magisterio una de ellas.

Durante el último cuarto del siglo XIX el magisterio se tornó una opción laboral socialmente legítima para las mujeres, quienes fueron impulsadas a dedicarse a dicha labor, al mismo tiempo que la participación de los varones en ella era desestimada. De forma deliberada, las mujeres encontraron en el

magisterio una opción laboral, convirtiéndose en la mayoría del personal enseñante en las escuelas de la ciudad.

El caso montevideano es un ejemplo más de los muchos que se sucedieron a nivel mundial a lo largo del siglo XIX. La historiografía uruguaya ha constatado el proceso de feminización del magisterio vinculándolo con la «reforma vareliana»¹ y ha sido colocado en el análisis junto con las concepciones de Varela acerca de los derechos políticos de las mujeres y sus postulados a favor de la educación de las niñas (Larrobla, 1989; Carreras, 2001; Espiga, 2015).

En las primeras décadas del Estado Oriental quienes se encargaban de la educación pública en las escuelas primarias eran maestros preferentemente. Esto estaba asociado a que la mayoría de las escuelas de Montevideo eran para niños y en ellas solamente podían enseñar varones. En las pocas escuelas de niñas que existían, las encargadas de la educación eran las mujeres. A medida que fue aumentando la cantidad de escuelas de niñas, hecho que ocurre a partir del año 1865, la presencia de maestras se hizo cada vez mayor.

El cuadro 1 muestra que en 1876 el 58 % del personal enseñante en Montevideo eran mujeres, número que ascendió al 69 % en el período 1877-1878. En el año 1883, cuando ya funcionaba el Internato Normal de Señoritas, las mujeres componían el 83 % del total del personal educativo, ascendiendo al 87 % hacia el final de nuestro período de interés. Estos números dan cuenta de que si bien el proceso de feminización se aceleró con la reforma vareliana, esta no fue su punto de partida: las mujeres ya eran más de la mitad del personal docente antes de 1877.

Cuadro 1

Personal enseñante de las escuelas públicas de Montevideo, 1876, 1878, 1883 y 1889

	Varones	%	Mujeres	%	Total
1876	61	42	86	58	147
1878	53	31	116	69	169
1883	39	16	196	84	235
1889	44	13	287	87	331

Fuente. 1876-1878: Varela, J. P. (2012); 1883: Dirección de Estadística General (1886) y 1889: JEA (1892).

Si tenemos en cuenta el número de mujeres ocupadas según el padrón de 1889 (20277), las 331 maestras representaban el 1,6 % de ellas, dando cuenta de que si bien fue una opción más para las mujeres, era una alternativa para muy pocas.

Un dato interesante al respecto es el hecho que si bien la mayoría de las directoras y ayudantes de las escuelas públicas de la ciudad eran mujeres, no ocurría lo mismo con los cargos jerárquicos dentro de la educación. En 1890 se celebró el Tercer Congreso de Inspectores de Escuelas en la ciudad de Montevideo. Concurrieron a él las autoridades nacionales y departamentales de la

educación. Dentro de las autoridades nacionales, los seis presentes eran varones, al igual que los 19 inspectores departamentales (Araújo, 1898, pp. 383-384).

PRÁCTICAS Y DISCURSOS DE LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO

Como se mostró anteriormente con las estadísticas educativas, desde la década de 1860 la cantidad de maestras comenzó a aumentar sistemáticamente y luego de la reforma de la educación primaria iniciada en 1877 este proceso se aceleró. Que las mujeres trabajaran como maestras en esas décadas no fue casualidad. Las autoridades e instituciones escolares ensayaron diversas políticas para promover la participación de las mujeres en el magisterio nacional. Lo hicieron basados en un discurso que, con diversos argumentos, mostraba las ventajas del magisterio femenino frente al masculino. La feminización no fue resultado puro de la «libre acción de las fuerzas del mercado», sino que hubo una clara intención de direccionar el empleo femenino hacia determinados sectores (y no hacia otros), limitando a las mujeres la libertad de elegir su futuro laboral. Para José Pedro Varela era necesario tener una serie de cualidades para dedicarse a la enseñanza escolar. No alcanzaba con tener amplios conocimientos sobre una materia sino que era fundamental conocer la mejor forma de transmitirlo a los niños. Consideraba que las mujeres eran las más aptas para dedicarse al magisterio porque había en ellas «disposiciones naturales y condiciones peculiares» que las hacían destacarse sobre los hombres para la educación infantil, sobre todo en los primeros años de la educación escolar (Varela, 1964a, p. 134).

El trabajo de maestra aparecía casi como una extensión del rol de madre. Las «condiciones naturales» de las mujeres las llevaban a cumplir el rol central de criar, cuidar y educar a sus hijos, y esas mismas condiciones eran las que las hacían más capaces de dirigir la enseñanza de los niños pequeños. En su intervención en el Congreso Pedagógico de Buenos Aires en 1882, Jacobo Varela señalaba con el mismo entusiasmo: «La mujer lleva a la escuela primaria algo de ese calor del hogar, de esos tibios perfumes de la cuna de su hijo o de su hermano; algo o mucho de ese amor que vela en la cabecera del enfermo. Rodeada de niños está en su elemento, sonriente y activa, satisfecha de su misión» (*El Monitor de la Educación Común*, 1882).

Las «condiciones naturales» de las mujeres para ejercer el magisterio debieron acompañarse con su formación. Ser mujer no bastaba y eso queda demostrado a través del proceso de profesionalización ocurrido en el personal docente en este período. Desde la creación del Estado Oriental accedían a los cargos de maestros quienes eran designados por la Dirección de Escuelas. Los habilitados para ser nombrados debían tener título de maestro, sin embargo, no había ninguna institución que formara en la carrera de magisterio. Muchos venían del extranjero con un título homólogo, mientras que la mayoría debían dar un examen ante las autoridades educativas para acreditar su formación.

En el reglamento del Instituto de Instrucción Pública, creado en 1848, se dispuso que la provisión de maestros y maestras para las escuelas públicas estaría a cargo de dicho Instituto. Se obtendría el cargo mediante concurso al que solo podrían presentarse aquellos que tuvieran el título de maestro correspondiente al grado de enseñanza de la plaza vacante. Para obtener este título se requería: tener 18 años, acreditar «moralidad de costumbres por dos certificaciones firmadas por personas caracterizadas» y la aprobación de un examen sobre las materias que comprende el grado de enseñanza del título (Armand Ugón, 1930, III, p. 80).

Luego de 1877 fue la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) la encargada de nombrar y destituir a los maestros. Cada cuatro meses se harían los exámenes de los aspirantes al título de maestros del Estado, cuyos diplomas serían de primero, segundo o tercer grado (Armand Ugón, 1930, T. X, p. 222). El nombramiento de los maestros para las escuelas se haría mediante concurso público. En caso de que las vacantes no pudieran proveerse por ese medio debido a la falta de maestros diplomados, los cargos se suministrarían interinamente a personas que tuvieran autorización para enseñar. El 26 de enero de 1882, durante la Inspección de J. Varela, se aprobaron las «Bases constitutivas de los Internatos Normales». Se establecería un internado para señoritas y otro para varones en Montevideo con el fin de preparar a los alumnos para la carrera del magisterio. El primero de los internatos inaugurados fue el de mujeres, creado en 1882 mientras que para el de varones hubo que esperar hasta 1891. Tras la creación en 1883 del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, la DGIP pasó a estar bajo su órbita. Esta nueva institucionalidad no cambió las disposiciones sobre exámenes y concursos aprobadas años anteriores.

La preocupación por la formación de las maestras y los esfuerzos sostenidos por reglamentar y profesionalizar su carrera tienen un aspecto paradójico. El discurso oficial aseguraba que las mujeres tenían condiciones naturales que las hacían especialmente aptas para la educación de los niños, pero lejos de tratarse de un trabajo que las mujeres hicieran «naturalmente» y producto de unas capacidades inherentes a su sexo, estas trabajadoras debieron formarse, diplomarse y concursar para poder ejercer. Como veremos más adelante, las supuestas condiciones inherentes de las mujeres también fueron utilizadas para justificar las diferencias salariales perjudiciales para ellas.

EL MAGISTERIO COMO OPORTUNIDAD LABORAL PARA LAS MUJERES

El argumento de la alternativa laboral digna para las mujeres fue uno de los más sólidos y extendidos. En contrapartida, el magisterio era una opción poco atractiva para los varones que contaban con múltiples opciones, mejor remuneradas y con mayor prestigio. J. P. Varela además de argumentar a favor de las características naturales que hacían a las mujeres más propicias para el magisterio, consideraba que ellas tenían «cerradas las puertas de la mayor parte

de las carreras y profesiones en que los hombres emplean su actividad» y por eso era factible que se ocuparan en la enseñanza, encontrando allí «una carrera útil para ellas y para el país» (Varela, 1964a, p. 138). Los argumentos son interesantes en el sentido de que se da por hecho que las mujeres no tenían otras opciones, cosa que era real, pero también el magisterio fue una opción laboral que se creó para ellas de forma expresa. Las mujeres no fueron «naturalmente» maestras, fueron incentivadas a serlo. Del mismo modo, se las podría haber incentivado a ser administrativas, dependientas de comercio o arquitectas. Que las mujeres no ocuparan otros trabajos tenía que ver esencialmente con el género, en tanto construcción social que atribuye de forma diferencial, competencia, valores, roles y funciones a partir de la diferencia sexual.

J. P. Varela consideraba que apostar a una escuela normal para varones no era eficiente ya que estos, por las grandes posibilidades de encontrar empleo en otros sectores, se formarían durante años para después irse a un empleo «con mayores aspiraciones de posición, de fortuna o de mando». Ese peligro, agregaba, «no existe absolutamente con respecto a la escuela normal de mujeres». Estas ideas, referidas por varios de los protagonistas de la época, dan cuenta de que la búsqueda de reconocimiento y prestigio mediante el trabajo era exclusivamente masculina, quedando las mujeres, aparentemente, por fuera de estos deseos o aspiraciones.

Esta concepción venía acompañada de una clara idea sobre la educación de las mujeres, a las que Varela consideraba como individuos, pero también como madres de familia. Cumpliendo este rol, la mujer desempeñaba funciones educacionistas de mucha importancia. De ellas dependía la educación de los niños que serían los futuros ciudadanos del país. Consideraba inadecuado que la educación de las niñas se redujera a la lectura, la escritura y «ciertas labores manuales». Esto las colocaba en una situación de «carga» para su familia porque no podía hacer otra cosa más que coser y debía acudir a la protección de un hombre «o matarse cosiendo, para vivir poco menos que en la miseria» (Varela, 1964b, p. 157).

Si bien la primera impresión de Varela parece bastante certera, en relación a que las opciones laborales de las mujeres en la época no eran muchas; la idea de que a través del magisterio podían liberarse de la dependencia con alguno de los varones de su familia no está tan clara. De hecho, uno de los argumentos que veremos más adelante para justificar la brecha salarial entre varones y mujeres era justamente el hecho de que el salario de las mujeres no era el que sostenía a la familia, sino que resultaba poco más que un complemento, contradiciendo la idea de que a través del magisterio las mujeres podrían liberarse de la dependencia del varón de la familia. Al mismo tiempo, tampoco las mujeres se liberarían de la tutela de los varones, desde el punto de vista legal, estando esta dependencia garantizada por el Código Civil aprobado en 1868.

Los beneficios de la participación laboral de las mujeres para Varela trascendían al magisterio: «¿No se cree que una gran mayoría de los empleados públicos, de los subalternos al menos, podría tener faldas, sin prejuicio para el buen servicio, y sin peligro para las empleadas, a poco que la mujer recibiese los conocimientos rudimentarios que se necesitan para ser oficinista?» (Varela, 1964b, p.164). Habría que esperar hasta los comienzos del siglo xx para que el trabajo administrativo en el sector público se volviera una opción de hecho para las mujeres.²

La carrera del magisterio no otorgaba ni fortuna, ni poder, ni prestigio. Este era un motivo más que suficiente para que los varones no la eligieran, además de que ellos sí contaban con «mil carreras y profesiones a que dedicarse» (Varela, 2011, p. 253). Se consideraba además que si había varones que la escogían, lo harían solo de forma temporal, hasta que pudieran encontrar otra ocupación que lograra satisfacer sus aspiraciones.

No ocurría lo mismo con las mujeres:

Por mucho que se haya ido elevando en la sociedad moderna, todavía es reducida, estrecha, la esfera de acción en que puede agitarse. Le están cerradas las puertas de las profesiones liberales; la industria escasea en nuestro país, apenas se la utiliza en las más ínfimas tareas, y todavía en reducido número; el comercio, ya que no la rechaza por completo, ocúpala solo en pequeñísimo número; réstale pues, lo que se llama los trabajos femeniles: la costura, el bordado, los quehaceres de la casa, y en esto, como en todo se cumple la ley económica. La oferta es mucha, la demanda escasa, y, como consecuencia, la retribución es pequeña. Agréguese a esto que el horizonte que ofrecen las ocupaciones femeniles no puede ser más limitado, menos rico en variantes y colores. Así, lo que para el hombre es una carrera sin atractivo y sin recompensa bastante, es para la mujer una labor que la dignifica, que la eleva sobre la posición en que se encuentra, que le ofrece los medios de bastarse a sí misma y aun de contribuir al sostenimiento y a la mejora de la familia. Por la escuela, la mujer puede convertirse entre nosotros en copartícipe de la producción común; de planta parásita en simiente de prosperidad y de felicidad. (Varela, 2011, p. 254)

Este fragmento es una clara expresión de la construcción de la esfera laboral y pública marcada por la concepción de género. A los hombres se les asignaba la responsabilidad de ocupar puestos de prestigio y alta remuneración, mientras que a las mujeres se les otorgaba un espacio en construcción que, desde el principio, era inferior. Mediante esta operación discursiva, se impone la segregación tanto vertical como horizontal.

LOS ARGUMENTOS A FAVOR DE LA BRECHA SALARIAL POR GÉNERO

Otro de los argumentos más extendidos en la época para fomentar la incursión de las mujeres en el magisterio era el que establecía que a ellas se les podía pagar menos, lo que redundaría favorablemente en las finanzas del Estado. Este discurso fue materializado en los presupuestos, en los que en más de uno fueron constatadas diferencias entre el sueldo de los maestros y las maestras.

Los argumentos a favor de esta brecha responden a la creencia de que las mujeres no aportaban la mayor parte de los ingresos a sus familias y su sueldo resultaba poco más que un complemento para la economía familiar. Así lo señalaba J. P. Varela al defender que las maestras de primer grado ganasen un sueldo muy bajo en 1877 ya que suponía que «ellas sean jóvenes, quienes, teniendo en su familia hogar y alimento, encontrarán en esa misma escasa mensualidad lo bastante para atender a sus otras necesidades» (Varela, 2011, p. 145).

J. P. Varela señalaba que hasta ese momento no se establecía diferencia entre «el trabajo del hombre y el de la mujer que se dedicaban al magisterio». La experiencia de la mayor parte de los países civilizados, señalaba Varela, «demuestran cuán errónea es la idea de señalar un mismo sueldo a los maestros y maestras de igual categoría». Reconocía que desde un punto de vista económico, los sueldos se rigen por la oferta y la demanda y que por varias razones, los hombres tenían muchas carreras y ocupaciones a las que dedicarse, sobre todo en una sociedad como la uruguaya en la que «la falta de brazos se hace sentir a menudo». De esto resultaba que, en la mayoría de los casos, la retribución de los hombres siempre era mayor que la de las mujeres. En compensación, concluye que «el magisterio es una carrera honrosa y lucrativa para la mujer, que no encuentra otras ocupaciones a qué dedicarse en las que reciba mayor o igual retribución» (Varela, 2011, p. 111).

La diferencia de sueldo propuesta era de un 12% menos para las mujeres, con lo que Varela consideraba que se conseguirían suficientes maestras. Defendía que esa debía ser la diferencia y no mayor porque de lo contrario las mujeres se retraerían. Señalaba además que si bien los sueldos de maestras y ayudantes eran relativamente bajos, comparativamente eran bastante elevados en relación a los que obtenían dedicándose «a las pequeñas industrias y a las artes manuales que son las únicas abiertas en nuestra sociedad al esfuerzo y a la inteligencia femenil» (Varela, 2011, p. 193).

En la memoria del período anterior (1876-1877) había señalado las ventajas económicas de que las mujeres se dedicaran al magisterio, además del ahorro para el Estado. Cuando un varón se preparaba para el magisterio y no llegaba a ejercer, aquellos conocimientos los podría ejercitar en cualquier otra actividad como la industria, la agricultura o las profesiones liberales. En consecuencia: «para el individuo hay un cambio de posición, pero desde el punto de vista económico, la sociedad no sufre alteración alguna; la producción

común no aumenta ni disminuye». Esto era distinto, según Varela, para el caso de las mujeres, quienes se reclutaban entre «hijas de familia, que vegetan inactivas en el hogar doméstico o entre aquellas que buscan en la tarea ingrata de la costura un medio de procurarse la subsistencia». Entonces, cuando estas mujeres ocupaban un puesto en la enseñanza, «la producción común aumenta con todo lo que representa su trabajo, puesto que antes era un simple consumidor». Finalmente, sostenía que si bien esto no se cumplía de igual modo cuando se trataba de la mujer que trabajaba para conseguir la subsistencia, igual había aumento de la producción porque lo que reciben las maestras y ayudantes «representa un valor mayor que los [ingresos] de la costurera» (Varela, 2011, pp. 193-194).

Varela argüía que en las familias constituidas el hombre era el que «provee a las necesidades» mientras que la retribución de la mujer la consideraba un «auxilio, una ayuda que obtiene la familia, pero no es la única fuente de recursos con que cuenta para vivir». Por otro lado, consideraba que el sueldo no podía ser demasiado elevado porque si la mujer se convertía en la sostenedora de la familia, «el hombre, esposo, hermano, padre, vive en una holganza reprochable y contraria a los intereses sociales» (Varela, 2011, p. 196). En este argumento, el sueldo de las mujeres podía ser más bajo que el de los varones porque aquellas ganaban menos en otras ocupaciones, pero también, porque su ingreso no era el principal sostén de la familia.

Sin embargo, no todos los representantes estaban a favor de la brecha salarial. Varios eran los que consideraban que si el trabajo era el mismo, el salario debía equipararse; y además, esgrimían que incluso los resultados de las maestras eran mejores, por lo que su labor debía valorarse. Por ejemplo, el diputado Torres, señalaba: «si las maestras enseñan lo mismo que los maestros [...] (y aún se ha notado que muchos de los colegios dirigidos por maestras han dado mejores resultados que los dirigidos por maestros) [...] no hay nada más justo que remunerarlas del mismo modo, sin tener en cuenta para nada el sexo» (DSCR, 26/12/1881). Otros, como el diputado Honoré, ponían el foco en la situación que las mujeres ocupaban en la sociedad, especialmente aquellas maestras que eran jefas de familia, las que mantenían a sus hijos e incluso debían auxiliar con su sueldo a sus esposos: «me dirán ustedes que ese es el mundo al revés. Pero es que la mujer adquiere una importancia que no tuvo en las sociedades primitivas: la mujer de nuestros tiempos se manifiesta cada día más y más igual al hombre; se emancipa de él por medio de la ilustración y por la importancia de su rol social. Es, pues, este hecho, una consecuencia y una ley social que se verifica en esta época, y no solo entre nosotros, sino también en todas las naciones civilizadas» (DSCR, 26/12/1881).

En resumen, durante el período en el que se promovía la incursión de las mujeres en el magisterio, existía un discurso común que sostenía la idea de que a las mujeres se les podía pagar menos que a los hombres en este campo.

Esta creencia se basaba en argumentos como que el sueldo de las mujeres era visto como un complemento en lugar de ser el principal sostén familiar, ya que se asumía que tenían otras fuentes de ingresos a través de sus esposos o familias.

En los siguientes apartados se analizan las condiciones de vida y de trabajo de estas maestras, las que parecían estar muy alejadas de la concepción dominante en la época. Se comprobará que lejos de «vegetar inactivas en el hogar doméstico» (Varela, 2011, p. 254) las mujeres que se dedicaban al magisterio aportaban ingresos que resultaban fundamentales para el sostenimiento de las familias y cuando esos ingresos eran escasos y cobrados de forma inestable, llevaron adelante estrategias, tanto individuales como colectivas, para mejorar sus condiciones de vida.

SALARIOS BAJOS, RECLAMOS POR ATRASOS Y FALTA DE PAGOS

A pesar del argumento de las autoridades, diversas fuentes permiten dar cuenta que el salario de las maestras resultaba fundamental para el sostenimiento de sus familias. Incluso, y dadas las características del empleo público en la época, ese ingreso podía no ser suficiente, lo que las obligaba a llevar adelante una variedad de estrategias para sostener la vida.

Los sueldos de los maestros y las maestras en este período eran bajos de acuerdo a la mayoría de los contemporáneos e incluso para los propios legisladores que los fijaban año a año.³ Los problemas no acababan ahí ya que no solo se trataba de sueldos acotados sino que además eran cobrados con atraso y en muchas oportunidades, no en efectivo sino mediante algún tipo de certificado que acreditaba que el Estado era deudor. Por estos motivos, muchos de estos trabajadores debían buscar algún otro ingreso que les permitiera substituir tanto ellos como sus familias. Una buena forma de acercarnos a esta problemática es analizando los sucesivos reclamos que estos trabajadores elevaban al Estado en pos de que sus sueldos fueran abonados o al menos parte de ellos. En sus justificaciones puede develarse algo de la precaria situación en la que la mayoría parecía estar inmersa.

En 1879 cinco maestros de Soriano renunciaron a sus cargos por el atraso en el pago de sus sueldos. La Comisión de Instrucción Primaria de ese departamento le envió una carta al Ministro de Gobierno en la que le remitía varias notas de maestros que renunciaron a sus cargos por la demora en que percibían sus haberes, los que «revelan una situación realmente precaria». La comisión departamental señalaba que tuvo conocimiento de que el cuerpo enseñante del departamento estaba por renunciar en masa «si no era mejor atendido en el pago», y aunque creyó que podría «bajar la excitación» al recibir una remesa para actualizar los pagos, los fondos recibidos no bastaron para pagar lo adeudado y se desencadenaron las renunciaciones (MHN, DGIP, caja 2055, 1879).

La nota de uno de los maestros devela con claridad la situación: «El que suscribe, preceptor de la Escuela Rural número 11 atentamente expone: que a causa de la notable rebaja que ha sufrido últimamente en su sueldo y la gran irregularidad en su pago, se encuentra en el caso de hacer renuncia de su trabajo, a fin de procurar otro que le proporcione recursos con que atender a su familia» (MHN, DGIP, caja 2055, 1879). La nota colectiva firmada por ocho maestros y maestras de Mercedes, quienes terminaron renunciando a sus cargos, decía:

Que dado el excesivo retardo con que se nos abonan nuestros haberes devengados, estamos reducidos a tal extremo que ni siquiera tenemos recursos para procurarnos el alimento necesario, ni vestidos con que poder presentarnos delante de nuestros alumnos sin temor de quedar avergonzados, y que no está lejano el día en que la desnudez nos impida concurrir a la escuela. Para evitar este mal con todo respeto solicitamos se sirvan interponer su valimiento ante las autoridades escolares para que se dignen mandarnos abonar algunas mensualidades a fin de que podamos proveernos del alimento y vestido de que no carecen ni siquiera los más infelices de la escala social. (MHN, DGIP, caja 2055, 1879)

En este caso, el principal problema parecía estar en el atraso del pago, lo que los había dejado sin otro medio de proveerse lo mínimo para la vida. Se trataba, por lo tanto, de personas que dependía de ese salario para subsistir y si no lo tenían, habrían de procurarse recursos por otros medios, incluso, mediante otro trabajo.

En 1880 el Poder Ejecutivo dispuso que se suspendieran todos los pagos que no fueran correspondientes al presupuesto del año anterior, o sea dejar de pagar todos los atrasos de sueldos, lo que incluía a los maestros y maestras. La DGIP, mediante nota de su inspector J. Varela, solicitó que se revisara esta disposición especialmente para los rubros escolares en función de la «infeliz situación que soportan los maestros, sobre todo los de campaña» (MHN, DGIP, caja 2055, 1880). No solo el personal enseñante reclamaba por su situación, también las autoridades escolares defendían que el presupuesto fuera pago en tiempo y forma, ya que en definitiva, su atraso atentaba contra las condiciones de enseñanza en las escuelas.

A mediados de 1886 se dispuso un descuento del 15 % a los sueldos de todos los empleados públicos y al año siguiente, una nueva rebaja del 10 %. Ante esta situación, se presentaron varios maestros y maestras de Montevideo para reclamar que quedara sin efecto este segundo descuento. En su nota señalaban los perjuicios que ya venían sufriendo sus «mezquinos sueldos» y que esta nueva rebaja los dejaría en «una situación desesperante, haciéndonos llevar la vida con mil obstáculos». Acusaban que sus sueldos eran demasiado pequeños y más aún teniendo en cuenta las «pesadas tareas» que tenían

que desempeñar. Pero además, denunciaban el atraso de 13 meses sin cobrar sus haberes, lo que los tenía en suma «decadencia» (DSCR, 31/01/1887). Esta solicitud fue discutida en la Cámara de Diputados en setiembre de 1886. En el debate los diputados reconocían los sueldos bajos que se les pagaban a los maestros y además los constantes atrasos: «que de 12 meses se les pagan 9».

Los reclamos no eran solamente por sueldos bajos o impagos. El caso que sigue da cuenta que maestros y maestras también reclamaban cuando consideraban que, comparativamente con lo que recibían otros empleados escolares, sus sueldos eran injustos. En 1882 llegó a la Cámara de Representantes, mediante la Comisión de Peticiones, el pedido de varias maestras rurales de Montevideo para que les aumentaran el sueldo. Argumentaban que hacía un tiempo se había dispuesto un aumento para las maestras urbanas de primer grado y no así para las de escuelas rurales de segundo grado, «hecho que pugna contra las más elementales nociones de justicia». Agregaban que en sus escuelas, a diferencia de las de primer grado, se enseñaban los conocimientos contenidos en las primeras ocho clases del programa escolar, además de costura y otras labores. Además, sus escuelas, por estar alejadas del centro de la ciudad las obligaban a hacer mayores sacrificios como la imposibilidad de «satisfacer las exigencias de la sociabilidad con la frecuencia que deseáramos» y cuando se trasladaban a la ciudad se veían recargadas «por el gasto de tren o de carruaje, gasto que podría consignarse mínimo, pero no es así en relación con los diminutos haberes con que el Estado retribuye nuestros servicios». Solicitaban que su sueldo de \$50 mensuales fuera aumentado a \$63, tal como había ocurrido con las maestras urbanas. La nota estaba firmada por cinco maestras y tras estudiar el caso en la Comisión de Peticiones, la misma recomendaba a la Cámara que los sueldos de ambos tipos de maestras fueran igualados pero esta propuesta nunca llegó a ser aprobada. (DSCR, 10/04/1882). Esto provocó que durante los siguientes cuatro años, las maestras volvieran a elevar su reclamo, sin tener respuesta afirmativa.

El tema volvió a la Cámara de Diputados en 1887. La Comisión de Peticiones argumentó a favor del aumento aduciendo, entre otros, los siguientes motivos: se les paga «un sueldo insignificante que la mayor parte de las veces no alcanza a satisfacer sus más perentorias necesidades»; la profesión ha entrado en descrédito «por la falta de pago y la miseria a la que se redujo» y eso ha hecho que sea difícil conseguir «que el magisterio rural se componga de personas bastante instruidas». Señalaban por último las dificultades que los maestros tenían de conservar su «dignidad y decoro» cuando se los reducía «a la misma categoría que el más humilde artesano» (DSCR, 22/04/1887).

En la discusión general entre los diputados algunos argumentaron en contra del aumento porque alentaría a otros reclamos, mientras que otros consideraron que era justo contemplar la solicitud. El diputado Dubra y Seoane argumentó a favor porque por la gradación de títulos y escuelas realizadas

con la ley de Educación Común, correspondía que maestras de segundo grado estuvieran mejor o al menos igual pagas que las de primer grado. Por otro lado, señalaba que los salarios que cobraban los maestros eran tan bajos que en general, todos ellos, se dedicaban fuera de las horas oficiales de la enseñanza, «al desempeño de algunas otras tareas que les produzcan algo que aumente el pequeño sueldo que el Estado les paga». Al respecto, consideraba que las maestras rurales estaban en desventaja respecto a las urbanas porque «en la capital hay muchos medios de buscar esa pequeña ventaja, pero en el medio rural no pueden dedicar su tiempo a ninguna otra enseñanza que les aumente sus entradas para ayudar a sus familias» (DSCR, 22/04/1887). Una vez más, se daba por hecho que el salario cobrado por su trabajo público era complemento de otro trabajo remunerado.

Finalmente, se resolvió que como faltaban pocos meses para la discusión de la ley de presupuesto, el tema se estudiara en ese momento y se tuviera en cuenta el reclamo de las maestras rurales de la capital, que ya llevaba cinco años. Finalmente, como se constata en la ley de presupuesto del período 1888-1889, las maestras rurales no obtuvieron el aumento de sueldo y continuaron estando por debajo de lo que ganaban las de primer grado en la ciudad (DSCR, 28/06/1889).

Lo examinado en este apartado viene a dar cuenta de uno de los aspectos de la complejidad del proceso de salarización del trabajo en la época estudiada. El empleo público no garantizaba el cobro de los salarios en tiempo y forma. La subsistencia de las familias podía seguir dependiendo de otros ingresos obtenidos por fuera del salario principal o de los recursos que los demás miembros de la familia pudieran proporcionar. Como fue mencionado antes, la idea de que el salario de las mujeres era en todos los casos un complemento menor de la economía familiar no puede aceptarse sin discusión, y no solo con relación a los sectores populares.

Lo visto hasta aquí permite dar cuenta de una situación que ya hemos señalado en trabajos anteriores: la subsistencia no era una empresa individual, sino colectiva. Subsistir en esa época pasaba por la formación de hogares, en los que más allá de relaciones de parentesco, existieron relaciones colectivas que buscaban el sostenimiento de la vida (Thul, 2023).⁴ Al interior de esos hogares, todos los ingresos eran importantes y complementarios entre sí. Los salarios que las mujeres aportaban, podían resultar fundamentales para el sostenimiento de la vida; y al mismo tiempo, se conjugaban con los aportes que pudieran realizar los demás miembros de la familia. Los varones tenían mayores oportunidades laborales, además de mejores sueldos, sin embargo, su solo ingreso podía resultar insuficiente. Estas situaciones, podían volverse más extremas cuando las personas envejecían, y se reducían las oportunidades de obtener un trabajo remunerado, en un contexto en el que la seguridad social tenía un muy bajo grado de cobertura.

LAS SOLICITUDES DE PENSIONES COMO ESTRATEGIA DE SUBSISTENCIA

Cuando maestras y maestros alcanzaban una edad que ya no les permitía seguir ejerciendo su profesión, su situación podía tornarse todavía más compleja. A pesar de la existencia de un incipiente sistema de seguridad social, que garantizaba jubilaciones y pensiones a los funcionarios públicos tanto civiles como militares, estas tampoco solían ser suficientes para el sostenimiento de la vida.⁵ En ese contexto, las familias ensayaron una multiplicidad de estrategias para obtener ingresos que les permitieran mejorar su condición. Elevar peticiones reclamando un aumento en el monto percibido, por jubilación o por pensión, fue una de ellas.⁶ Las mujeres fueron las protagonistas indiscutidas de estas solicitudes, como ex funcionarias públicas y como viudas.

| 17

La maestra jubilada Dolores A. de Eguren en 1882 señalaba que se jubiló debido a las «dolencias y enfermedades» contraídas «en el rudo ejercicio» de su profesión, después de 14 años y nueve meses de trabajo como maestra en las escuelas públicas de la capital. Por no haber alcanzado los 15 años requeridos para gozar del 50 % del sueldo, Dolores solo recibía una tercera parte de este, monto que se había reducido mucho más de acuerdo a las rebajas sufridas por las pensiones en los últimos años. La solicitante cobraba entonces \$19 mensuales, lo que consideraba «no alcanza en manera alguna aún para los medios más necesarios de subsistencia» sumado a que como estaba enferma, no podía obtener recursos extra (DSCR, 20/06/1883). La Comisión de Peticiones estudió el caso de Dolores que luego fue debatido en la Cámara de Representantes. Por unanimidad, los diputados rechazaron su pedido. Los argumentos para esto fueron que si bien reconocían que apenas le faltaban tres meses para los 15 años, si hacían una excepción con esta ex funcionaria, habría una gran solicitud de peticiones del mismo tipo y sería imposible contemplarlas todas. Además, se basaron en el informe de la Comisión que señalaba que ya habían sido rechazadas algunas solicitudes del mismo tipo por lo que resultaría injusto aceptar la de Dolores.

Josefa Vidaux de López, viuda del maestro José María López y madre de sus tres hijos menores de edad, había quedado viuda algunos meses antes de su petición, en la que declaraba no tener «bienes de fortuna para subsistir» y no contar más que con el «trabajo débil e incierto de una pobre madre», lo que no le alcanzaba para garantizar la subsistencia de sus hijos. En su caso, solicitaba que la pensión del 50 % del sueldo que recibía por el trabajo de 15 años de su difunto esposo fuera aumentada «por gracia especial» en ocasión de los méritos de José María, quien había sido un importante promotor de la educación agrícola en las escuelas públicas del departamento desde su labor en la escuela del Cerro. A la solicitud se adjuntó una carta de la ARU en la que se destacaba el trabajo de López en la promoción de la enseñanza agrícola y otra de «los vecinos de la villa del Cerro» en la que reconocían las penurias que atravesaba Josefa, a pesar de que trabajaba y tenía una pensión, y los invaluable aportes

de su difunto marido en dicha Villa (DSCR, 20/06/1883). Josefa corrió con mejor suerte que Dolores. Su petición fue aprobada por la Cámara como excepción en respuesta a los enormes méritos del maestro José María. Desde entonces pasaría a recibir una pensión mensual de \$70 hasta que sus tres hijos cumplieran la mayoría de edad.

Es destacable que se trataba de la viuda de un maestro, quien no podía garantizar la subsistencia de ella y sus tres hijos pequeños a pesar de contar con la corta pensión de su marido y un trabajo, definido por ella misma como «incierto». Incierto era, probablemente, el trabajo de miles de mujeres en esa época. Incierta era también su capacidad de subsistir ante la falta del «hombre proveedor». Su necesidad de trabajar de forma remunerada parecía ser la única certeza, más allá de que muchas veces ese ingreso tampoco bastaba. Aunque el mandato social las destinaba a quedarse en casa al cuidado del hogar, el esposo y los hijos, la realidad las enfrentaba con la necesidad de procurarse la subsistencia por sus propios medios.

CONCLUSIONES

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el magisterio uruguayo atravesó un evidente proceso de feminización. En 1876 el 58 % del personal docente en Montevideo eran mujeres, número que ascendió al 87 % en 1889. Que las mujeres fueran mayoría dentro del personal docente de las escuelas no fue casualidad y en este trabajo dimos cuenta de los discursos y las prácticas de las autoridades que llevaron a estimular el trabajo de las mujeres como maestras. Uno de los argumentos más extendidos en la época planteaba que a las mujeres se les podía pagar un menor salario, lo que redundaría en un ahorro para el Estado. J. P. Varela argüía que en las familias constituidas el hombre es el que «provee a las necesidades» mientras que la retribución de la mujer es considerada un «auxilio, una ayuda que obtiene la familia, pero no es la única fuente de recursos con que cuenta para vivir» (Varela, 2012, p. 196).

La evidencia presentada en el artículo permite dar cuenta de que si bien esta podía ser la situación de algunas maestras, claramente no era la de todas. Estas mujeres tuvieron que apelar a una serie de estrategias diversas para obtener ingresos que les permitieran garantizar la subsistencia propia y la de su familia. A partir del estudio de sus reclamos y solicitudes, fue posible identificar la precariedad en la que se encontraban, así como la diversidad de estrategias por ellas ensayadas.

Si bien los salarios de las maestras estaban por encima de otros de los salarios cobrados por las mujeres en sectores como la industria o el trabajo doméstico, estaban sujetos a constantes atrasos producto de las dificultades financieras del Estado y los reclamos por la falta de pagos dan cuenta de la necesidad de esos ingresos para el sostenimiento de la vida. En este sentido,

es que sostenemos la idea de que en la época de estudio, la subsistencia dependía del trabajo coordinado de todos los miembros del hogar, que independientemente de su sexo y su edad, debían emplearse de forma remunerada para aportar ingresos monetarios a la familia, o encargarse de un sin fin de tareas no remuneradas en el propio hogar.

Este artículo presenta indicios de que muchas de las mujeres que se dedicaban al magisterio, aportaban ingresos que resultaban fundamentales para el sostenimiento de las familias y cuando esos ingresos eran escasos y cobrados de forma inestable, llevaron adelante estrategias, tanto individuales como colectivas, para mejorar sus condiciones de vida y de trabajo.

Notas

1. La expresión «reforma vareliana» refiere a la transformación ocurrida en el sistema educativo uruguayo a partir de la aprobación en 1877 del decreto-ley de Educación Común, promovido por José Pedro Varela, entonces presidente de la Comisión de Educación de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo. La ley establecía la creación de una Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), con potestad exclusiva y absoluta sobre todas las demás autoridades escolares. J. P. Varela, quien había asumido el cargo de Inspector de Instrucción Primaria, murió en 1879 y fue sustituido por su hermano Jacobo Varela quien ocupó dicha inspección hasta 1889.

2. En 1899, el director de Correos Saturnino Camps pidió autorización al Poder Ejecutivo para que varias mujeres trabajaran en sus sucursales. El presidente Lindolfo Cuestas y su ministro de Gobierno Eduardo Mac Eachen se negaron. Sería recién en 1901 cuando las mujeres fueron habilitadas a ingresar en las oficinas del Correo, para a partir de entonces, ver notoriamente incrementada su presencia (Barrán y Nahum, 1979, p. 77).

3. No obstante, al comparar los salarios de las maestras con los cobrados por otras trabajadoras, se percibe que ellos no eran tan bajos. Por ejemplo, en 1889, las maestras de segundo grado cobraban \$57 mensuales, las ayudantes de segundo grado \$32, las cocineras un promedio de \$14 por mes y las costureras unos \$18 mensuales (Thul, 2023, p. 234).

4. En este sentido nos alineamos a la postura de Rockman, quien en su análisis sobre Baltimore en la primera mitad del siglo XIX plantea: «¿Cómo se las arreglaba alguien que ganaba como mucho un dólar al día pero no todos los días? Desde luego, no lo hacía en solitario. Incluso cuando el mercado laboral de Baltimore reducía a los tra-

bajadores a unidades atomizadas para comprar o contratar, la subsistencia no era una búsqueda individual. La pieza central de la supervivencia de la clase trabajadora era la creación de empresas económicas colectivas, también conocidas como hogares. Estas colectividades con sus propias desigualdades y de ninguna manera igualitarias— a veces tomaban la forma de unidades familiares patriarcales basadas en el matrimonio, pero también podían incluir a personas que cohabitaban fuera del matrimonio o de cualquier relación afectiva o de parentesco. Los hogares solían ser multigeneracionales, multifamiliares y, en Baltimore, multiraciales. Los hogares solían combinar el trabajo de adultos y niños, y los salarios de algunos miembros se convertían en comidas y medicinas para otros». Rockman, S. (2009). *Scraping by. Wage Labor, Slavery, and Survival in Early Baltimore*, Baltimore, John Hopkins University Press, p. 160.

5. En 1829 se aprobó una ley que concedía derechos jubilatorios a los individuos que hubieran pertenecido a las divisiones militares del Estado formadas desde 1810, y hubieran quedado inválidos en la guerra. Mediante una ley de 1838 se extendieron los derechos de retiros y jubilaciones a los empleados civiles. En 1896 se aprobó una ley que creaba una Caja de Jubilaciones y Pensiones Escolares, que permitía la jubilación a maestros y maestras luego de su retiro. Cuando estos fallecieran, sus viudas, hijos o madres viudas tendrían acceso a una pensión, equivalente a la mitad de la jubilación (García Repetto, 2011).

6. Las solicitudes recibidas eran de diverso tipo. En algunos casos los funcionarios públicos ya jubilados solicitaban un aumento del monto recibido. De acuerdo a la ley que las regulaba, las jubilaciones eran un porcentaje del salario que se cobraba al momento del retiro graduado de

acuerdo a los años de trabajo en la función pública. Muchas solicitudes buscaban que se reconocieran más años de trabajo, para de ese modo obtener montos mayores. También se presentaban familiares de un funcionario público fallecido pidiendo un aumento en la pensión recibida. Otro

tipo de peticiones tenían que ver con las pensiones gratificadas, otorgadas a personas que habían cumplido con una tarea de relevancia para el Estado uruguayo (militar, social, educativa) sin necesariamente ser funcionarios públicos.

Referencias bibliográficas

Araújo, O. (1898). *Legislación escolar de 1881 a 1891*. Dornaleche Editores.

Armand Ugón, E. C., Cerdeiras Alonso, J. C., Arcos Ferrand, L, Goldaracena, C (1930). *Compilación de leyes y decretos: 1825-1930* (Tomos III y X). Imprenta Nacional Colorada.

Barrán, J. P., & Nahum, B. (1979). *Batlle, los estancieros y el imperio británico* (Tomo 1: El Uruguay de la modernización). EBO.

Carreras, S. (2001). La reforma educativa de José Pedro Varela: ¿Una política de fomento a la mujer en el Uruguay de 1877? En B. Potthash & E. Scarzanella (Eds.), *Mujeres y naciones en América Latina: Problemas de inclusión y exclusión*, pp, 45-62. Iberoamericana.

Demarco, 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 Larrobla, N. de. (1989). *José Pedro Varela y los derechos de la mujer*. EBO.

Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes (DSCR). (1881-1889).

Dirección de Estadística General. (1886). *Anuario estadístico de la ROU: Año 1885*. Tipografía Oriental.

El Monitor de la Educación Común. (1882). Buenos Aires, año 1, noviembre de 1882, N.º 18.

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

Fiorucci, F., Pérez Navarro, C., Batista, P., Espinoza, A., y Goetschel, A. M. (2016). País afeminado, proletariado feminista: Mujeres inmorales e incapaces: La feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 85-133.

Fiorucci, F., Pérez Navarro, C., Batista, P., Espinoza, G. A., & Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica: Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia Americana*, 163, 120-137.

García Repetto, U. (2011). El financiamiento de la seguridad social en el Uruguay (1896-2008): Una aproximación a su análisis en el largo plazo. *Documentos de Trabajo*, Instituto de Economía-FCEA-UDELAR.

Junta Económico-Administrativa. (1892). *Censo municipal del departamento y la ciudad de Montevideo*. Establecimiento Tipográfico Oriental.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: Formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Mino y Dávila Editores.

Mena Segarra, E., & Palomeque, A. (2011). *Historia de la educación uruguaya: 1830-1886* (Tomo II). Ediciones de la Plaza.

MHN, DGIP, caja 2055. (1879-1880).

Palomeque, A. L. (2011). *José Pedro Varela y su tiempo* (Tomo IV). ANEP.

Palomeque, A. L. (2012). *José Pedro Varela y su tiempo* (Tomo VI). ANEP.

Rockman, S. (2009). *Scraping by: Wage labor, slavery, and survival in early Baltimore*. Johns Hopkins University Press.

Rodríguez, L. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: Planes de estudio, salario y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada*, 5 (1), 1-17.

Thul, F. (2023). *Entre la subsistencia y el salario: Amas de leche, maestras y albañiles en el mercado de trabajo urbano de Montevideo (1842-1890)* [Tesis].

Varela, J. P. (1964a). *La educación del pueblo*. Colección Clásicos uruguayos, números 49 y 50.

Varela, J. P. (1964b). *La legislación escolar*. Colección Clásicos uruguayos, números 51 y 52.

Varela, J. P. (2011). Memoria de la Dirección de Instrucción Pública, 1876-1877. En A. L. Palomeque (Ed.), *José Pedro Varela y su tiempo* (Tomo 4). ANEP.

Varela, J. P. (2012). Memoria de la Dirección de Instrucción Pública, 1877-1878. En A. L. Palomeque (Ed.), *José Pedro Varela y su tiempo* (Tomo 6). ANEP