



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**Acceso de mujeres a la educación secundaria  
pública en el Uruguay (1911-1936)  
Femineidades, sexualidades y maternidades**

Autora: Fernanda Sosa

Director de Tesis: Pablo Scharagrodsky

Fecha: diciembre de 2017

## Resumen

El objeto de estudio de este trabajo son los sentidos sobre las femineidades, sexualidades y maternidades que circularon en la definición de los fines de la educación secundaria pública para mujeres y el tipo de educación secundaria que las mujeres debían recibir en el período 1911-1936 en el Uruguay.

Se delinea al inicio una perspectiva de género para el abordaje de este objeto de estudio de Historia de la Educación. Se consultaron distintas fuentes: documentación de la Secundaria de la época, discusiones parlamentarias, discusiones en diversos medios: conferencias, diarios, revistas, materiales provenientes de las organizaciones feministas.

Entre los años 1911-1913 se discute sobre el acceso de mujeres a la secundaria pública y se crean instituciones que las reciben. La primera parte de este trabajo describe las políticas e instituciones que permitieron el acceso de mujeres a la secundaria pública. A continuación se presentan diversas posturas sobre acceso de mujeres a la secundaria femenina y se vinculan estas posturas con las femineidades, sexualidades y maternidades. Las femineidades, sexualidades y maternidades que se manifiestan son variadas y se asiste en el período a una disputa por la hegemonía. Algunos temas sobre los que se debate: el hogar, la competencia por los puestos de trabajo, la capacidad intelectual de las mujeres, el feminismo, el sufragismo femenino.

Entre los años 1914-1936 se encuentran las Conferencias Sobre Feminismo de Carlos Vaz Ferreira, de importante influencia. El tema sobre la educación secundaria de las mujeres se discute en torno a la discusión por el sufragio femenino. Por otro lado, se registra que las disputas generizadas alcanzan a la definición de los currículos y de los espacios educativos. Se analiza en un capítulo la discusión en torno a la definición de espacios educativos exclusivos para mujeres o de carácter mixto.

Se analizan las femineidades, sexualidades y masculinidades que sostienen los feminismos de la época: Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana y el Consejo Nacional de Mujeres.

La “modernización de las mujeres” a que se asiste trae cambios –apertura de ámbitos de estudio y trabajo y conocimiento y lucha por derechos- a la vez que sujeta a las mujeres a la vida doméstica y a determinados sentidos de femineidades, sexualidades y maternidades.

## Abstract

The object of study of this work are the senses about femininities, sexualities and maternities that circulated in the definition of the objectives of public secondary education for women and the type of secondary education that women should receive in the period 1911-1936 in the Uruguay.

At the beginning a gender perspective is outlined for the approach of this object of study of History of Education. Different sources were consulted: documentation of the Secondary of the time, parliamentary discussions, discussions in various media: conferences, newspapers, magazines, materials from feminist organizations.

Between the years 1911-1913, the access of women to public high school is discussed and institutions that receive them are created. The first part of this work describes the policies and institutions that allowed women's access to public high school. Below are several positions on women's access to the female secondary and these positions are linked to the femininities, sexualities and maternities. Feminineities, sexualities and maternities that manifest themselves are varied and during the period there is a dispute for hegemony. Some topics that are debated: the home, competition for jobs, the intellectual capacity of women, feminism, female suffrage.

Between the years 1914-1936 are the Conferences on Feminism of Carlos Vaz Ferreira, of important influence. The issue of women's secondary education is linked to the discussion of women's suffrage. On the other hand, it is recorded that the generated disputes reach the definition of curricula and educational spaces. The discussion about the definition of exclusive educational spaces for women or of a mixed nature is analyzed in a chapter.

The femininities, sexualities and masculinities that sustain the feminisms of the time are analyzed: Uruguay Section of the Pan-American Feminine Federation and the National Council of Women.

The "modernization of women" that is attended brings changes -the openness of fields of study and work and knowledge and struggle for rights- while at the same time subjecting women to domestic life and to certain senses of femininities, sexualities and maternities.

# Índice

<b>Introducción</b>	7
<b>Capítulo 1: Marco teórico y antecedentes</b>	11
<b>1. La Historia de la Educación con perspectiva de género</b>	11
El género como categoría útil para el análisis histórico: Joan Scott	12
Sexo/género/deseo: Judith Butler	16
¿Qué ocurre con la materialidad de los cuerpos?: Judith Butler	18
La construcción del sexo: Thomas Laqueur	20
El trabajo histórico de deshistoricización: Pierre Bourdieu	24
<b>2. Categorías de análisis: femineidades, sexualidades, maternidades</b>	28
Femineidades y masculinidades	28
El género como una forma de ordenamiento de la práctica social: Robert Connell	30
Relaciones entre masculinidades: hegemonía, subordinación, complicidad y marginación	31
“Régimen de género de una escuela”: Robert Connell	32
El dispositivo de sexualidad: Michel Foucault	34
Maternidades	37
<b>3. Coordenadas históricas en las que se produce la expansión de la oferta de educación secundaria pública para mujeres</b>	41
La “época batllista”	41
“Revolución demográfica” y cultural en el Uruguay del Novecientos	44
“Cambio del rol femenino” en el Novecientos: Barrán y Nahum	45
“La problemática femenina en el Uruguay desde comienzos del siglo XX”: Silvia Rodríguez Villamil y Graciela Sapriza	48
Otros aportes sobre el feminismo de principios del siglo XX: Asunción Lavrin	53
“El disciplinamiento (1860-1920)”: José Pedro Barrán	56
Imágenes de mujeres a comienzos del siglo XX: Graciela Sapriza	59
Sobre historia de la Universidad	59
Sobre la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres y sobre los Liceos Departamentales	60
<b>Capítulo 2: Descripción de las instituciones de educación secundaria pública en el Uruguay a las que accedieron mujeres entre 1911 y 1936</b>	62
La educación secundaria pública antes de 1911	62
Las políticas educativas del batllismo para la expansión de la enseñanza secundaria	66
El acceso de mujeres a los Liceos Departamentales	73
La Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria	78

<b>Capítulo 3: Discusiones generizadas sobre educación secundaria femenina 1911-1913: femineidades y acceso de mujeres a la secundaria</b>	82
¿Por qué dar educación secundaria (o no) a las mujeres?	82
La propuesta del Poder Ejecutivo para la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres y sus apoyos: miradas generizadas sobre los fines de la educación secundaria	82
La reacción conservadora: la “naturaleza” de la mujer la coloca en el hogar y su función es la maternidad	85
Inferioridad intelectual de las mujeres: uno de los argumentos de la reacción conservadora	88
Vínculo entre educación secundaria femenina con feminismo y sufragismo femenino: otro de los argumentos de la reacción conservadora. Reacción de José Pedro Varela Acevedo defendiendo al sufragio femenino	90
La postura socialista sobre educación secundaria femenina	94
Educación secundaria femenina para un mejor desempeño de la maternidad	101
La cobardía femenina: ¿natural o producto de la educación?	103
Ajustes en el discurso del Ministro de Instrucción Pública Juan Blengio Rocca	103
Femineidades y religión y la postura católica	106
El movimiento estudiantil y la educación secundaria femenina	111
<b>Capítulo 4: Femineidades y acceso de mujeres a la secundaria: también se discute en la prensa (1911-1913)</b>	118
“¿Feminismo o machonismo?”	118
La discusión en la prensa. Respuestas a “¿Feminismo o machonismo?”	126
Más contendientes en la polémica	129
La discusión en la prensa sobre feminismo y la educación secundaria femenina	133
<b>Capítulo 5: Maternidades, sexualidades y educación secundaria femenina (1911-1913)</b>	140
Maternidades y educación secundaria femenina	140
El hogar, la maternidad, la vigilancia y las anomalías del deseo sexual: composición del dispositivo de sexualidad	147
<b>Capítulo 6: Mediaciones y articulaciones producidas en torno a la educación secundaria femenina (1914-1936)</b>	156
El feminismo de compensación de Carlos Vaz Ferreira: propuesta política basada en una construcción de diferencia sexual	157
La “educación de la mujer” para Carlos Vaz Ferreira (cuarta conferencia “Sobre feminismo”)	161
“Socialización de las conductas procreadoras”: el dispositivo de sexualidad en las ideas de Carlos Vaz Ferreira	163
“La parte de león”: la diferencia sexual según Baltasar Brum	166
Delitos de lesa naturaleza o cómo las mujeres deben ajustarse a las leyes biológicas de su sexo según Darwin Peluffo Beisso	171
¿Qué tipo de educación dar a las mujeres? Debates sobre el currículo y las características de la Sección Femenina	179
<b>Capítulo 7: Educación secundaria femenina y feminismos en Uruguay</b>	197
María Abella, la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana y la educación secundaria femenina	197

Femineidades y organizaciones feministas. El Consejo Nacional de Mujeres	206
Baños separados para varones y mujeres	212
<b>Capítulo 8: La coeducación de los sexos o la educación exclusiva femenina en la secundaria pública</b>	216
La coeducación en las discusiones parlamentarias	218
La discusión llega a la prensa	227
La postura de Paulina Luisi sobre el tema	231
<b>Conclusiones</b>	235
Fuentes	246
Bibliografía	254
Anexos	259

### Índice de gráficos y/o cuadros

Cuadro 1. Inscripción en Liceos Departamentales 1912	76
--	----

### Índice de figuras

Figura 1. Delegación uruguaya al Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos realizado en Montevideo entre el 26 de enero y 2 de febrero de 1908	114
Figura 2. “La nueva Universidad para mujeres”, tapa de La Semana 24/6/1911	138

## Introducción

El acceso de mujeres a la educación secundaria pública en el Uruguay recibió impulso entre los años 1911 y 1936. Por un lado hubo debates sobre los fines del acceso de mujeres a la educación secundaria y por el tipo de educación que debían recibir. Por otro lado, el acceso de mujeres a las diversas propuestas de secundaria pública comenzó a verificarse en nuevas instituciones secundarias públicas que a modo expreso contaban entre sus objetivos a la incorporación de las mujeres. En este proceso circularon ciertos sentidos sobre las femineidades, las sexualidades y las maternidades que constituyen el objeto de estudio de este trabajo.

Las preguntas que guiaron la indagación fueron las siguientes:

¿Cuáles fueron las instituciones de educación secundaria pública a las que accedieron las mujeres entre 1911 y 1936?

¿Cuáles fueron las posturas de distintos actores sobre el acceso de mujeres a la educación secundaria? (parlamentarios que discutieron sobre el proyecto de creación de instituciones de educación secundaria pública, posiciones de las que se da cuenta en la prensa)

¿Cómo se relacionan los cambios en el acceso a la educación secundaria pública femenina con las posturas de los feminismos de la época en el Uruguay?

¿Cómo se construyen las **femineidades**, las **sexualidades** y las **maternidades** en las discusiones, las normativas y las instituciones de educación secundaria pública que recibían mujeres en el período de estudio?

¿Cuáles eran las posturas en torno a la coeducación y a la educación en instituciones exclusivas de mujeres en la secundaria pública?

El período seleccionado es 1911 a 1936. Comienza en 1911 porque es el año en que se comienzan a discutir dos proyectos de creación de instituciones de enseñanza secundaria pública: los Liceos Departamentales en ciudades del interior del país -en los que se verificó una importante inscripción femenina<sup>1</sup>- y la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, los primeros de carácter mixto y la segunda es una institución de educación secundaria exclusivamente femenina ubicada en Montevideo. Se verifica desde 1911 una expansión de la oferta de enseñanza secundaria pública en el país. Se trata de diecinueve

---

<sup>1</sup> Se presenta y analiza la inscripción femenina en los Liceos Departamentales en el Capítulo 2.

nuevas instituciones de enseñanza secundaria pública que se suman a una que ya existía en la ciudad de Montevideo. Se ha definido finalizar el período de análisis en 1936 atendiendo fundamentalmente a los cambios verificados en el plan de estudios que se seguían en las secundarias públicas. Los planes anteriores a 1936 no dividían los contenidos de los programas según género sino que existía una sola versión de los programas de estudio para todas las personas que estudiaran en la secundaria pública. En 1936 se modifica el plan de estudios, en este plan se “*esboza la diferenciación de la enseñanza de la mujer y el varón*” (Araújo, 1961: 117) con la diferenciación del plan de estudios según género en quinto año (Biología e Higiene para varones y Biología, Higiene y Puericultura para mujeres, Cultura Industrial para varones y Economía Doméstica y cursos del hogar para mujeres) (Araújo, 1961: 116). Por otro lado, en 1935 se verifican profundos cambios institucionales en la enseñanza secundaria pública. Hasta 1935 la educación secundaria dependía de la Universidad de la República. La educación secundaria se separa de la Universidad en 1935 con la creación del ente autónomo Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Es decir, durante el período en que la secundaria formó parte de la Universidad de la República no existió diferenciación de los programas de estudio por género; cuando se separó la secundaria de la Universidad de la República se formuló un plan de estudios que contenía programas que separaban los contenidos por género.

La investigación utiliza diversas fuentes: documentación de la Secundaria de la época, discusiones parlamentarias, discusiones en diversos medios: conferencias, diarios, revistas, materiales provenientes de las organizaciones feministas. Se opta por una descripción detallada para facilitar la comprensión de las continuidades y las fisuras en las femineidades, las sexualidades y las maternidades.

En el Capítulo 1, correspondiente a marco teórico y antecedentes, se realizan tres abordajes. En primer lugar se construye a partir de distintas visiones la perspectiva de género que se aplicará a este objeto de estudio de la historia de la educación. En segundo lugar se definen a partir de distintos autores las categorías de análisis desde las que se puede abordar un trabajo empírico en esta temática. Las categorías de análisis definidas son: femineidades, sexualidades y maternidades. En tercer lugar se recorren abordajes históricos y educativos que aportan al problema de estudio.

En el Capítulo 2 se realiza una descripción de las instituciones de educación secundaria pública en el Uruguay a las que accedieron mujeres entre 1911 y 1936. Este capítulo es necesario, ya que del análisis de antecedentes realizado se desprende que trabajos anteriores



consideran el acceso de mujeres a la Sección Femenina o el acceso a los Liceos Departamentales por separado. Se requiere entonces una visión de conjunto que además aborde la cuestión de la coeducación y de la educación mixta en las instituciones. Por otro lado, se analiza el surgimiento de nuevas instituciones de educación secundaria pública que se registra en el período batllista. En el marco del interés expreso por la extensión de la educación secundaria en el batllismo se desarrolla la extensión del acceso de mujeres a la secundaria pública. Se comienza con un breve panorama de la educación secundaria pública antes de 1911 para contextualizar convenientemente los cambios en el período de análisis.

El análisis prosigue considerando dos etapas: 1911-1913 y 1914-1936. Se separan los tres primeros años porque constituyen los años fundacionales de variadas instituciones de secundaria pública que desempeñaron un papel relevante en el aumento del acceso de mujeres a la educación secundaria. Estos años contienen discusiones múltiples, en las que puede identificarse numerosa información sobre los fines de la educación secundaria para mujeres y el vínculo entre estos fines y las femineidades, sexualidades y maternidades. Constituye una etapa clave en la argumentación y toma de decisiones sobre el acceso de mujeres a la secundaria.

El Capítulo 3 responde a la pregunta sobre cuáles fueron las posturas de distintos actores sobre el acceso de mujeres a la educación secundaria (parlamentarios que discutieron sobre el proyecto de creación de instituciones de educación secundaria pública, posiciones de las que se da cuenta en la prensa) y en este marco las femineidades en los años de intensa discusión sobre la creación de los Liceos Departamentales y de la Sección Femenina (1911-1913).

En el Capítulo 4 se considera el mismo período y la misma temática que en el Capítulo 3, es decir, femineidades y acceso de mujeres a la secundaria, pero se enfoca en los contenidos de algunas discusiones encendidas localizadas en prensa que por su intensidad y multiplicidad de contenidos requerían su propio espacio en este trabajo.

El Capítulo 5 aborda el período 1911-1913 y las mismas fuentes que los dos capítulos anteriores pero su objetivo es analizar las sexualidades y las maternidades en los años mencionados.

En el Capítulo 6 se abordan las femineidades, sexualidades y maternidades en el período de 1914-1936 a partir de conferencias, libros y artículos. También se analizan en este capítulo cuestiones sobre el currículo y sobre el tipo de instituciones en que debían estudiar las

mujeres que se registran en el período y en las que se pueden encontrar las categorías de análisis de este trabajo.

El Capítulo 7 relaciona los cambios en el acceso a la educación secundaria pública femenina con las posturas de los feminismos de la época en el Uruguay. Se aborda la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana fundada por María Abella de Ramírez en 1911 y el Consejo Nacional de Mujeres liderado por Paulina Luisi y creado en 1916. En ambas organizaciones opinan y reivindican a la educación para mujeres; se analizan estas opiniones en relación con la educación secundaria femenina y su vínculo con las femineidades, sexualidades y maternidades.

Por último, el Capítulo 8 encara la temática de la educación secundaria mixta y la educación secundaria exclusiva para el sexo femenino que constituye la última pregunta de investigación. Se intenta trasladar las prácticas sociales de separación de sexos a las instituciones educativas en un momento en que esta separación de sexos -otrora estricta- se estaba quebrando, según algunas interpretaciones en la época. Frente a la posibilidad de crear la Sección Femenina, institución exclusiva para el sexo femenino, se profieren diversos argumentos a favor o en contra de este tipo de institución educativa. Estas discusiones generizadas contienen sentidos sobre femineidades, sexualidades y maternidades.

Se presenta un anexo con datos de matrícula por sexo y por tipo de institución en educación secundaria pública en el período. Se explica la manera en que se construyó, los datos disponibles, los datos faltantes.

## Capítulo 1: Marco teórico y antecedentes

En este capítulo se realizan tres abordajes: en primer lugar se construye a partir de distintas visiones la perspectiva de género que se aplicará a este objeto de estudio de la historia de la educación; en segundo lugar se definen a partir de distintos autores las categorías de análisis desde las que se puede abordar un trabajo empírico en esta temática. Las categorías de análisis definidas son: femineidades, sexualidades y maternidades; en tercer lugar se recorren abordajes históricos y educativos que aportan al problema de estudio.

### 1. La Historia de la Educación con perspectiva de género

En este trabajo se recupera la pregunta que se hace Joan Scott (1996) ¿es útil el concepto de género para el análisis histórico?, pero referida a la Historia de la Educación. El primer desafío que enfrenta este trabajo es la construcción de su perspectiva. En las indagaciones realizadas se ha podido comprobar que el concepto de género presenta algunas controversias en las que será necesario detenerse.

Rosa Cobo (1995) explica que el concepto de género es la categoría central de la teoría feminista y que *“la noción de género surge a partir de la idea de que lo femenino y lo masculino no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales”* (Cobo, 1995: 55). En otras palabras, lo explica del siguiente modo: *“se ha tematizado el concepto de género como una construcción cultural frente al concepto de sexo, que ha sido reducido a términos puramente biológicos. La teoría feminista ha vinculado el sexo a la biología y a la naturaleza, y el género a la cultura y a la sociedad.”* (Cobo, 1995: 78). Pero, expresa Cobo refiriendo a Christine Delphy, *“la línea de división entre lo natural y lo cultural no ha sido trazada por los estudiosos del género en el mismo lugar”* (Cobo, 1995: 79) y algunas teóricas feministas trabajan en la redefinición de las relaciones entre sexo y género. La autora sostiene que a pesar de las críticas que se han hecho a la idea de género como construcción social, se debe reconocer la *“rentabilidad política que ha tenido para las mujeres”* este concepto (Cobo, 1995: 79-80).

Cobo presenta algunos conceptos utilizados por los estudios de género que se comentarán a continuación. En primer lugar la idea de jerarquización de los sexos que se ha materializado en sistemas sociales y políticos patriarcales y que se ha plasmado en forma de dominación masculina y sujeción femenina (Cobo, 1995). Esta jerarquización sexual, prosigue la autora,

*“se ha materializado en sistemas sociales y políticos patriarcales”* (Cobo, 1995: 62). Explica que el concepto de patriarcado es el primer macroconcepto que acuña la teoría feminista.

Además de la jerarquización de los sexos, Cobo plantea que otra de las ideas cuestionadas por el feminismo es la división sexual del trabajo y la definición de roles diferenciales que se han atribuido según el sexo y que según Cobo (1995) la sociología del género ha analizado desde la perspectiva de la jerarquización. La autora explica que varones y mujeres desempeñan distintas tareas y además ocupan diferentes esferas en la sociedad. *“En todas las culturas, las mujeres se dedican primordialmente al cuidado de los hijos y del hogar, mientras que las actividades políticas, económicas y militares suelen ser patrimonio de los varones”* (Cobo, 1995: 68). Aclara que si bien en las sociedades industriales un porcentaje importante de mujeres trabaja fuera del hogar, aún siguen siendo responsables del trabajo de ama de casa. Este fenómeno llamado doble jornada laboral va acompañado de un no reconocimiento del trabajo realizado en el hogar como trabajo productivo.

Uno de los mecanismos de reproducción de la desigualdad por género es el de los estereotipos de género. Un estereotipo es *“un conjunto de ideas simples, pero fuertemente arraigadas en la conciencia, que escapan al control de la razón”* (Cobo, 1995: 66). Estos estereotipos de género varían según las épocas y las culturas. Estos estereotipos son enmarcados en el contexto de definiciones sociales del sexo, estas definiciones sociales del sexo son *“creencias, valores, estereotipos y normas ampliamente compartidos por los miembros de una sociedad y formados a lo largo del tiempo”* (Cobo, 1995: 66). Estas definiciones sexuales inciden además en la delimitación de los ámbitos de actuación de los sexos en la sociedad: *“Las definiciones sexuales no sólo se ocupan de señalar naturalezas o esencias específicas para cada sexo (...) también se ha proyectado a la sociedad en forma de ámbitos divididos por cada sexo”* (Cobo, 1995: 67).

En la asignación de roles a varones y mujeres que se reseña en los párrafos precedentes, se identifica el espacio doméstico para las mujeres y lo público para los varones. Parafraseando a Lionetti (2007) lo doméstico y lo público conformaban los espacios para definir la femineidad y la masculinidad respectivamente.

### **El género como categoría útil para el análisis histórico: Joan Scott**

Como se expresaba al principio, la pregunta que se hace Joan Scott sobre si es útil el concepto de género para el análisis histórico, es pertinente en este trabajo. Ella plantea que el género ha surgido como categoría analítica sólo a finales del siglo XX (Scott, 1996: 286). Con esto se

refiere a la utilización del género como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales. Sugiere acercarse a los archivos y estudios del pasado haciendo “*ciertas preguntas que no nos hemos planteado*” (Scott, 1996: 287). Joan Scott (1996) define género de la siguiente manera: “*género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder*” (Scott, 1996: 287). Esta definición consta de dos partes: por un lado el género como elemento constitutivo de las relaciones sociales y por otro lado el género como forma primaria de las relaciones significantes de poder. Scott amplía la explicación de la primera parte de la definición. Expresa Scott (1996: 288) que el género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en la diferencias de los sexos, tiene cuatro elementos interrelacionados:

1) símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples y a menudo contradictorias; las preguntas interesantes que puede hacerse un historiador sobre esto es cuáles son las representaciones simbólicas que se evocan, cómo y en qué contexto.

2) conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. “*Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer; masculino y femenino*” (Scott, 1996: 288). Scott expresa que estas normativas dependen del rechazo o la represión de alternativas y que debería ser una preocupación para los historiadores el conocimiento del momento y las circunstancias en que tienen lugar.

3) nociones políticas y referencias a las instituciones sociales; en este punto Scott expresa que no se deberían cerrar los estudios de género al ámbito de la casa o de la familia, hay que intentar una visión más amplia que no incluya sólo a la familia, también al mercado de trabajo, la educación y la política. Sobre el uso de la categoría de género en estudios históricos sobre educación dice específicamente que se deberían estudiar las instituciones educativas masculinas, las de un solo sexo y las coeducativas.

4) identidad subjetiva; aquí los historiadores deberían investigar las formas en que se construyen las identidades genéricas y relacionar esto con actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales temporalmente específicas.

Continúa la autora diciendo que una cuestión que debería plantearse la investigación histórica es conocer cuáles son las relaciones entre estos cuatro aspectos.

Scott plantea que además de estos componentes que deberían trabajarse en forma interrelacionada, se debe tener en cuenta que el género es una forma primaria de relaciones de poder.

Los planteos que hace Scott en el texto referido, pueden ayudar a construir el género como categoría de análisis en el objeto de estudio que se plantea este trabajo, perteneciente a la Historia de la Educación.

Scott (2001) reflexiona sobre el concepto de experiencia en los estudios históricos. *“El concepto de experiencia ha sido una herramienta conceptual que permitió recuperar las prácticas y vivencias de los sujetos en los procesos históricos”* (Garazi, 2016: 3). Scott discute con algunos trabajos históricos que utilizan el concepto de experiencia. Particularmente con los que documentan la experiencia intentando revelar algo suprimido u oculto en trabajos históricos anteriores y de esa manera buscan convertir en histórico lo que había sido ocultado. Pero, Scott expresa que realizan esta operación tomando como evidentes las identidades de aquellos cuyas experiencias están siendo documentadas y así naturalizan su diferencia. Según la historiadora, *“El proyecto de hacer la experiencia visible no incluye el análisis de este sistema y de su historicidad, y en vez de esto reproduce sus términos”* (Scott, 2001: 49). Scott propone dar historicidad a la experiencia y dar historicidad a las identidades.

Garazi (2016: 2) explica que los aportes de Scott *“han contribuido a desafiar las concepciones esencialistas sobre el sujeto a través de la relación que ha establecido entre experiencia, identidad y lenguaje”*. Scott plantea que la aparición de nuevas identidades son eventos históricos que requieren explicación que no estuvieron siempre sino que emergen en el momento en que el discurso las nombra: *“emergencia de una nueva identidad como evento discursivo”* (Scott, 2001: 65). Según este planteo, la experiencia y el lenguaje no se pueden separar, la experiencia es la historia de un sujeto y el lenguaje es el sitio en donde se representa la historia (Scott, 2001: 66). Luego de dar esta relevancia al lenguaje, Scott propone que hay que *“analizar las producciones discursivas de la realidad social y política como procesos complejos y contradictorios”* (Scott, 2001: 67). Contextualizar el lenguaje da historicidad a los términos mediante los cuales se representa la experiencia y de esta manera se historiza a la experiencia misma.

Estas ideas han sido cuestionadas por Christine Stansell debido al carácter determinista que el lenguaje adquiere en la noción de experiencia de Scott (Garazi, 2016: 7). Según Garazi (2016: 7), Scott aclara que considera al discurso como *“formas totales de pensamiento, de comprensión de cómo opera el mundo y de cuál es el lugar que uno tiene en él. No son sólo*

*formas de pensamiento, sino formas de organizar los modos de vida, las instituciones, las sociedades; formas de materializar y justificar las desigualdades, pero también de negarlas. (...) Para ella el lenguaje no sólo hace posible la práctica social, es la práctica social”.*

Otras críticas que ha recibido la obra de Scott provienen del feminismo postcolonial que cuestiona el colonialismo discursivo de lo que llaman feminismo occidental y proponen una línea de trabajo que analice las identidades y relaciones de género en sus sociedades. Agregan la experiencia étnica o la pertenencia nacional subordinada para comprender la conformación de las identidades (Tarrés, 2012: 386).

Si se sigue a Scott, es necesario tomar en cuenta las actualizaciones que la autora ha realizado de los conceptos desarrollados en el trabajo en el que se pregunta si es útil el concepto de género para el análisis histórico, escrito en 1986. Años después la autora se pregunta en otro trabajo si el género aún es una categoría útil para el análisis histórico (Scott, 2011). Scott expresa que la idea de *construcción cultural* del género presente en su artículo de 1986 expresaba que

*“los significados eran atribuidos, no inherentes a los cuerpos, y que había una historia y una política de esas atribuciones de significados. La idea de construcción cultural se basaba en la noción de que podía distinguirse cuidadosamente entre el sexo y el género, ya que el primero se refería a la biología y el segundo a la cultura.”* (Scott, 2011: 95)

Pero, prosigue Scott, algunas críticas como Judith Butler y Donna Haraway, expresaron que de la misma manera que se puede referir a la construcción cultural del género, lo mismo puede hacerse con los significados biológicos del sexo. Esto hace que las líneas entre sexo y género se borren. En las discusiones de los años setenta y ochenta del siglo XX dice Scott que género abría un conjunto de categorías analíticas sobre cómo se habían definido los roles y funciones para cada sexo, cómo se crearon las normas regulatorias del comportamiento sexual, cómo las estructuras simbólicas incidían en la vida de las personas, cómo se forjaban identidades sexuales. Con esas preocupaciones es que ella escribe su artículo de 1986. Pero – prosigue Scott- a mediados de los noventa el término género parece haber perdido su filo crítico. Por eso ella plantea:

*“La pregunta de si el género sigue siendo una categoría útil para el análisis (...) me parece que no depende de la palabra en sí, sino de los usos críticos que seguimos haciendo de ella. (...) Creo que género sigue siendo útil (...) si se toma como invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos sexuales se*

*producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian. El énfasis debiera ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual en sí.”* (Scott, 2011: 98)

Scott comenta conceptos de Denise Riley, quien trata a la noción de “mujeres” como categoría analítica. La argumentación de Riley es que se trata a “mujeres” como un término transparente y para desarticular esto ella realiza una genealogía foucaultiana de “mujeres”. Para Riley –siguiendo la interpretación de Scott- la dificultad de insistir en la identidad de mujeres y a la vez rechazarla, que encara el feminismo, no debe ser vista como una debilidad sino que es lo que ha potenciado la existencia del feminismo. Para Riley “mujeres” es una categoría inestable y el feminismo es el sitio de lucha sistemática de esa inestabilidad. Feminismo significa diferentes cosas en diferentes épocas. *“No hay una esencia de ser mujer (o de ser hombre) que aporte un sujeto estable para nuestras historias; sólo existen iteraciones sucesivas de una palabra que no tiene referente fijo y por lo tanto no significa siempre lo mismo”* (Scott, 2011: 99). Para Riley además el cuerpo no da la base de la identidad como mujeres *“ya que es en sí mismo un concepto que debe ser “leído en relación con lo que lo apoya y lo rodea. A pesar de su corporalidad”, señala Riley, el cuerpo no es “un punto de origen ni un término, es un resultado o un efecto”.*” (Riley, en Scott, 2011: 99).

¿Por qué en medio de estas discusiones seguir usando la categoría género? Porque obliga a *“historizar las formas en las cuales el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos”* (Scott, 2011: 100).

### **Sexo/género/deseo: Judith Butler**

En el apartado precedente Joan Scott plantea que Judith Butler ha criticado la idea de género como construcción cultural. En el presente apartado se presentarán dichas críticas de Butler.

En primer lugar, se recorrerán algunos conceptos de “El género en disputa” (Butler, 2007). Es en este texto que Butler cuestiona la idea de que sexo se asocie a la biología y género a la cultura. Se pregunta qué es el sexo:

*“¿Es natural, anatómico, cromosómico u hormonal, y cómo puede una crítica feminista apreciar los discursos científicos que intentan establecer tales “hechos”? ¿Tiene el sexo una historia? ¿Tiene cada sexo una historia distinta, o varias historias? ¿Existe una historia de cómo se determinó la dualidad del sexo, una genealogía que presente las opciones binarias como una construcción variable? ¿Acaso los hechos aparentemente*



*naturales del sexo tienen lugar discursivamente mediante diferentes discursos científicos supeditados a otros intereses políticos y sociales? Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizá esta construcción denominada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal.” (Butler, 2007: 55)<sup>2</sup>*

La explicación de Butler es que cuando se presenta al sexo como natural y al género como la cultura, en realidad *“el género es el medio discursivo/cultural a través del cual la “naturaleza sexuada” o un “sexo natural” se forma y establece como “prediscursivo”, anterior a la cultura”* (Butler, 2007: 56). La producción del sexo es el resultado del aparato de construcción cultural nombrado por el género. Es decir, sexo es una categoría dotada de género.

Butler analiza el concepto de identidad de género y cuestiona que cuando los estudios filosóficos trabajan con el tema identidad buscan encontrar aspectos internos de las personas que continúen a través del tiempo. Pero, en esa búsqueda, se impone un ideal normativo que es que el género determina la identidad, la coherencia interna del sujeto y la condición de la persona de ser idéntica a sí misma (Butler, 2007: 71). Explica que

*“la “coherencia” y “continuidad” de “la persona” no son rasgos lógicos o analíticos de la calidad de la persona sino, más bien, normas de inteligibilidad socialmente instauradas y mantenidas. En la medida en que la “identidad” se preserva mediante los conceptos estabilizadores de sexo, género y sexualidad, la noción misma de “la persona” se pone en duda por la aparición cultural de esos seres con género “incoherente” o “discontinuo” que aparentemente son personas pero que no se corresponden con las normas de género culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas.” (Butler, 2007: 71-72)*

Butler define a los “géneros inteligibles” como *“los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo”* (Butler, 2007: 72). Quienes no sostienen esas reglas de continuidad y coherencia *“son prohibidos y creados frecuentemente por las mismas leyes que procuran crear conexiones causales o expresivas entre sexo biológico, géneros culturalmente formados y la “expresión” o “efecto” de ambos en la aparición del deseo sexual a través de la práctica sexual”* (Butler, 2007: 72). Es decir que la alineación entre sexo, género, deseo y práctica sexual es una

---

<sup>2</sup> Para profundizar en estos conceptos, se presentarán más adelante en este texto, de manera breve, los aportes de Thomas Laqueur (1994) sobre la construcción del sexo.

*“vinculación creada por las leyes culturales”* (Butler, 2007: 72) y es cuestionada permanentemente. Estos cuestionamientos proliferan, insisten, para mostrar los límites y propósitos del campo de inteligibilidad, dice Butler.

Esa matriz de inteligibilidad que plantea a la identidad de género como una relación de sexo, género, práctica sexual y deseo es el efecto de una práctica reguladora que Butler llama *“heterosexualidad obligatoria”*.

En el texto que se está presentando Butler desarrolla la teoría de la performatividad. En el prefacio a la edición de 1999 de *“El género en disputa”*, explica que ha dedicado tiempo a esclarecer y revisar la teoría de la performatividad. Se presentan aquí esas aclaraciones realizadas por la autora.

*“La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo “interno” de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados.”* (Butler, 2007: 17)

Esa *“esencia interna del género”* que se manifestaría, es en realidad una expectativa, *“una expectativa que acaba produciendo el fenómeno mismo que anticipa”* (Butler, 2007: 17). La performatividad del género tiene que ver con la *“forma en que la anticipación de una esencia provista de género origina lo que plantea como exterior a sí misma”* (Butler, 2007: 17). Y aclara Butler que *“la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de la naturalización en el contexto de un cuerpo”* (Butler, 2007: 17).

### **¿Qué ocurre con la materialidad de los cuerpos?: Judith Butler**

Judith Butler se realiza la pregunta que titula este apartado: *“¿Y qué ocurre con la materialidad de los cuerpos?”* (Butler, 2002: 12). Butler reflexiona sobre la materialidad y la relaciona con la noción de performatividad. Se pregunta si los cuerpos son algo construido, si las palabras por sí solas pueden modelar los cuerpos. Su propuesta es que *“la materialidad del sexo se construye a través de la repetición ritualizada de normas”* (Butler, 2002: 13).

Cuestionando también en este texto a las posturas constructivistas<sup>3</sup> (los modelos de construcción social o cultural del género) propone pasar de la construcción social del género a la materialización performativa del sexo.

*“Yo propondría, en lugar de estas concepciones de construcción, un retorno a la noción de materia, no como sitio o superficie, sino como un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia.”* (Butler, 2002:28)

Plantea Butler que el poder regulador en sentido foucaultiano tiene efectos productivos y, en realidad, materializadores sobre la materia. La pregunta es: *“¿A través de qué normas reguladoras se materializa el sexo?”* (Butler, 2002: 29). Esta materialización es un proceso temporal que opera a través de la reiteración de las normas. Pero admitir que existe el “sexo” y su “materialidad” supone admitir cierta versión del sexo y cierta versión de materialidad. Aquí hay discurso formativo del fenómeno, lo que no equivale a decir *“que origina, causa o compone exhaustivamente”* el sexo, *“no se niega la capacidad lingüística para referirse a los cuerpos sexuados, pero se altera la significación misma de referencialidad”* (Butler, 2002: 31-32). Si se admite la materialidad del sexo o del cuerpo, esto opera performativamente como un modo de materializar ese sexo.

Pero las normas reguladoras que materializan el sexo dejan fuera a cuerpos que no acatan las normas mediante las que se les impone la materialización: son los seres abyectos. En palabras de Butler:

*“el sexo es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas. En otras palabras, el “sexo” es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el “sexo” y logran tal materialización en virtud de*

---

<sup>3</sup> Cuestiona Butler a las posturas constructivistas radicales y a las moderadas: *“Ciertas formulaciones de la posición constructivista radical parecen producir casi obligadamente un momento de reiterada exasperación, porque aparentemente cuando se construye como un idealista lingüístico, el constructivista refuta la realidad de los cuerpos, la pertinencia de la ciencia, los datos supuestos de nacimiento, envejecimiento, enfermedad y muerte. El crítico podría sospechar también que el constructivista sufre de cierta somatofobia y querría asegurarse que este teórico abstracto admita que mínimamente hay partes, actividades, capacidades sexualmente diferenciadas, diferencias hormonales y cromosómicas que pueden admitirse sin hacer referencia a la construcción”* (Butler, 2002: 30-31). Por otro lado, *“el crítico moderado podría admitir que alguna parte del sexo se construye, pero que ciertamente hay otra que no y, por lo tanto, siente por supuesto la obligación no sólo marcar la línea que separa lo construido de lo no construido, sino también de explicar qué significa esto de que el sexo se presente en partes cuya diferenciación no es una cuestión de construcción (...) Esta marcación tendrá cierta fuerza normativa y, en realidad, cierta violencia, porque sólo puede construir a través de la supresión; sólo puede delimitar algo aplicando cierto criterio, un criterio de selectividad”* (Butler, 2002: 32).

*la reiteración forzada de esas normas. Que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materialización nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización.”* (Butler, 2002: 18)

Las normas reguladoras del sexo obran de manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos, expresa Butler. Más específicamente *“para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual”* (Butler, 2002: 18). El imperativo heterosexual provee de medios discursivos que permiten ciertas identificaciones sexuadas y excluye o repudia otras.

*“Esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de seres abyectos, de aquellos que no son “sujetos”, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos. Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo invivible es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. (...) La materialización de un sexo dado será esencial para la regulación de las prácticas identificatorias que procurarán persistentemente que el sujeto rechace la identificación con la abyección del sexo.”* (Butler, 2002: 19-20)

Estos seres abyectos muestran los límites de la legitimidad simbólica y de la inteligibilidad. La existencia de los seres abyectos desarma el discurso normativo y justamente evidencia la producción de estas normas reguladoras del sexo. Las normas reguladoras del sexo que operan de forma performativa para constituir la materialidad de los cuerpos, materializan los cuerpos que importan a los que refiere el título del libro. Pero por fuera quedan los seres abyectos, que están en zonas invivibles de la vida social.

### **La construcción del sexo: Thomas Laqueur**

Thomas Laqueur se pregunta acerca de la naturaleza de la diferencia sexual. Expresa que *“Podría parecer que esta no suscita problemas. Parece absolutamente obvio que la biología define los sexos”* (Laqueur, 1990: 10). Sin embargo, *“de los hechos indiscutibles sobre los cuerpos, no se sigue históricamente ninguna comprensión concreta de la diferencia sexual”* (Laqueur, 1990: 10). La tesis que Laqueur plantea es que en el extenso período que él analiza (de los griegos a Freud) hay dos etapas en la historia de las representaciones científicas del

sexo: el *modelo de un solo sexo* -en el que el cuerpo femenino era considerado una versión menor del cuerpo masculino ya que se consideraba que los órganos femeninos eran versiones interiores de los órganos masculinos exteriores, los había distanciado la cantidad de calor vital que poseyeran los cuerpos- y el *modelo de dos sexos* en el que el cuerpo femenino era considerado un opuesto del cuerpo masculino de menor entidad. Aún así, encuentra evidencia que demuestra que el primer modelo no desapareció cuando se comenzó a elaborar el segundo modelo.

El primer modelo se sostiene desde la Antigüedad y se lo presenta en diversos textos griegos (Galeno, Aristóteles), y en textos posteriores hasta llegar a un análisis exhaustivo de manuales de anatomía del Renacimiento. En este modelo de un solo sexo había formas más perfectas, a las que se etiquetaba como varón y formas menos perfectas a las que se etiquetaba como mujer. El cuerpo masculino era siempre la referencia. Pero los límites del sexo eran movedizos frente a las distinciones del género que eran más rígidas. Laqueur analiza, para ilustrar esto, diversos textos que cuentan experiencias de cambios repentinos de sexo por recibir un poco más de calor o por representar el papel del otro género. Analiza también como se trataban y se asimilaban en una misma lógica, como parte de un cuerpo único, los fluidos como la sangre, el semen y la leche y los procesos como el embarazo, la menstruación o las hemorragias.

La segunda etapa en la que la consideración de la naturaleza sexual humana cambió, se ubica a finales del siglo XVIII. Laqueur explica que esos cambios podrían considerarse como resultados del progreso científico, pero *“la cronología de los descubrimientos no se ajusta a los nuevos conceptos del sexo en su conjunto”* (Laqueur, 1990: 11). En realidad, prosigue: *“cuanto más profundizaba en los documentos históricos, menos clara resultaba la división sexual; cuanto más se forzaba al cuerpo para que sirviera como fundamento del sexo, menos sólidos resultaban los límites”* (Laqueur, 1990: 11). Lo que dice es que el aumento de conocimientos científicos específicos no fue lo que provocó las nuevas formas de interpretación del cuerpo sino que fueron resultado de desarrollos desde la epistemología y desde la política (política *“entendida en sentido amplio como competencia por el poder, genera nuevas formas de constituir el sujeto y las realidades sociales en que los humanos viven”* Laqueur, 1990: 32).

*“No tengo interés en negar la realidad del sexo o del dimorfismo sexual como proceso evolutivo. Pero deseo mostrar, sobre la base de pruebas históricas, que casi todo lo que se desea decir sobre el sexo –como quiera que se entienda este- ya ha sido reivindicado*

*para el género. El sexo, tanto en el mundo de un sexo como de dos sexos, depende de su situación; sólo puede explicarse dentro del contexto de las batallas en torno al género y el poder.” (Laqueur, 1990: 33)*

Parafraseando a Laqueur, sus ideas en este texto se instalan en la discusión sobre lenguaje y realidad extralingüística, entre naturaleza y cultura, entre “sexo biológico” e indicadores sociales y políticos de la diferencia. Presenta alternativas teóricas que han estudiado estas relaciones entre género y sexo. *“Pero la carne, como el oprimido, no se permitirá permanecer en silencio por mucho tiempo. (...) El cuerpo reaparece incluso entre aquellos que vuelven su atención al lenguaje, al poder y a la cultura” (Laqueur, 1990: 37).* Habla Laqueur de un abismo entre representación y realidad, lo aparente y lo visto (lo mismo que percibía Butler que se manifestaba en los seres abyectos que no se ajustaban a las representaciones).

*“El sexo tal como lo conocemos fue inventado en el siglo XVIII”, dice Laqueur (1990: 257)* ubicando la constitución del modelo de dos sexos, para la que da, como se dijo, una explicación epistemológica y una explicación política. Dice que si bien es cierto que hubo conocimientos científicos sobre el sexo, sostiene que estos

*“no respaldan en modo alguno las tesis sobre la diferencia sexual hechas en su nombre. Ningún descubrimiento singular o grupo de descubrimientos provocó el modelo de dos sexos, precisamente por las mismas razones que los descubrimientos anatómicos del Renacimiento no desplazaron al modelo unisexo: la naturaleza de la diferencia sexual no es susceptible de comprobación empírica. Es lógicamente independiente de los hechos biológicos, porque una vez incorporados estos al lenguaje de la ciencia constituyen también el lenguaje del género, al menos cuando se aplican a una interpretación culturalmente importante de la diferencia sexual. En otras palabras, casi todas las afirmaciones relativas al sexo están cargadas desde el principio con la repercusión cultural de las mismas propuestas. Pese al nuevo estatus epistemológico de la naturaleza como sustrato de las distinciones y pese a la acumulación de hechos sobre el sexo, la diferencia sexual no fue más estable en los siglos que siguieron a la revolución científica de lo que antes había sido. Dos sexos inconmensurables eran, y son, productos culturales, en la misma medida que lo era, y es, el modelo unisexo.” (Laqueur, 1990: 265)*

Lo extenso de la cita se justifica en que está contenida en ella parte central de la argumentación del extenso trabajo de Laqueur. ¿Por qué dice que los sexos son productos culturales? El resto del libro abunda en esta temática.

La revolución científica de fines del siglo XVII *“baconianismo, mecanicismo cartesiano, epistemología empirista, síntesis newtoniana, habían socavado radicalmente toda forma galénica de comprender el cuerpo en relación con el cosmos”* (Laqueur, 1990: 266), es decir, se dejaron de lado los isomorfismos anatómicos entre hombre y mujer y también las metáforas que se utilizaban para pensar en la reproducción (y de hecho se dejó de hablar de generación para sustituirla por la palabra reproducción). Analiza Laqueur al autor Poullain de la Barre, según Laqueur, uno de los primeros autores de la nueva orientación, que ilustra el giro hacia la biología:

*“Tan pronto como se superan los prejuicios y la superficialidad con que ha sido tratada la diferencia sexual, pasa a ser competencia exclusiva de la biología la constitución de la categoría “sexo”. Para De la Barre, en concreto, la tarea es demostrar que las diferencias orgánicas correspondientes a las categorías sociales de hombre y mujer no importan, o no deberían importar, en la esfera pública.”* (Laqueur, 1990: 269)

Pero mientras para De la Barre la preocupación era mostrar que no había diferencias entre hombre y mujer en la esfera pública, *“Para otros el proyecto era precisamente el contrario”* (Laqueur, 1990: 269). Pero, prosigue Laqueur, *“cualquiera que sea la opción política, la estrategia es la misma: en realidad, el sexo está en todas partes porque la autoridad del género ha desaparecido”* (Laqueur, 1990: 269).

Introduce el autor el papel de los manuales de anatomía de los siglos XVIII y XIX en los que las ilustraciones están fuertemente marcadas por criterios estéticos. *“Las diferencias anatómicas manifiestas entre sexos, el cuerpo al margen de la cultura, se conocen sólo a través de paradigmas, científicos y estéticos, altamente desarrollados y vinculados a la cultura y a la historia”* (Laqueur, 1990: 289).

Prosigue Laqueur con los que llama *“los teóricos de la política”* (Hobbes, Locke, Rousseau, Tocqueville) y la manera en que han teorizado sobre el tema, adoptando un *“giro biológico”*, es decir, argumentando la diferencia sexual en la biología. Analiza las controversias durante la Revolución Francesa, las posturas que construyen la diferencia sexual y las que discuten con estas (agrega las posturas de Condorcet y de Olimpia de Gouges que realiza una declaración de derechos de las mujeres).

Acerca del siglo XIX, Laqueur se concentra en explicar la doctrina de las esferas separadas y muestra como se “camuflaron” características sociales en la condición “natural”. Las mujeres quedan al margen de la sociedad civil por cuestiones de “naturaleza”. Laqueur explica que el liberalismo deja a las mujeres sin voz propia y esto propicia la creación de un discurso feminista en busca de esa voz (Laqueur, 1990: 335).

Luego de mostrar en el recorrido explicitado la “*generación política de los dos sexos*”, explica que esto no es ajeno a la realidad cotidiana: “*Dos sexos inconmensurables son el resultado de prácticas discursivas, pero sólo se hacen posibles dentro de las realidades sociales a las cuales dan significado esas prácticas*” (Laqueur, 1990: 336).

Laqueur continúa el recorrido cronológico y analiza la teoría darwiniana de la selección natural que proporciona material “aparentemente ilimitado” para imaginar la selección sexual. Continúa con el análisis de la masturbación y la prostitución, actividades humanas que se asientan en el cuerpo como perversiones sexuales con efectos sociales (Laqueur, 1990: 385).

En suma, el conocimiento científico sobre la diferencia sexual se vio influido por el género.

### **El trabajo histórico de deshistoricización: Pierre Bourdieu**

Algunas de las ideas planteadas por Pierre Bourdieu (2000) contribuyen también a este trabajo, ya que el autor analiza elementos que permiten comprender la perpetuación de la dominación masculina. Por otro lado, ya que Bourdieu analiza el papel de los sistemas educativos y este trabajo refiere a educación secundaria, resulta pertinente analizar sus perspectivas en el asunto. Como se explicará, Bourdieu va más allá de la consideración de los sistemas educativos como reproductores ya que incorpora el análisis del papel que pueden desempeñar en los cambios sociales.

Bourdieu expresa que la fuerza del orden masculino se percibe en el hecho de que prescinde de cualquier justificación. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que ratifica la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, es decir la distribución de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos. El lugar que ocupan varones y mujeres en esta división sexual del trabajo incide en la educación concebida para unos o para otros. Pero Bourdieu (2000) expresa más que esto, habla de cómo el mundo social construye al cuerpo como realidad sexuada. El “*programa social de percepción*” como le llama, se aplica a todas las cosas del mundo y en primer lugar al cuerpo en sí:



*“El mundo social construye al cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales. El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar al cuerpo en sí, en su realidad biológica: es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad del orden social. La diferencia biológica entre los sexos, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial, de la división sexual del trabajo.”* (Bourdieu, 2000: 11)

La visión de Laqueur es retomada aquí, de hecho, Bourdieu lo cita. Y vincula estas ideas a la dominación masculina: se *“legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada”* (Bourdieu, 2000: 20).

*“El trabajo de construcción simbólico no se reduce a una operación estrictamente performativa de motivación que orienta y estructura las representaciones, comenzando por las representaciones del cuerpo (lo que no es poca cosa); se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos (y de los cerebros), o sea, en y a través de un trabajo de construcción práctico que impone una definición diferenciada de los usos legítimos del cuerpo, sexuales sobre todo, que tiende a excluir del universo de lo sensible y de lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo (...) para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina.”* (Bourdieu, 2000: 20-21)

Bourdieu, como se manifiesta párrafos antes, aporta elementos para comprender la permanencia de la dominación masculina. Plantea que la dominación masculina ha resultado una permanencia, es algo que se ve reproducido de época en época. En sus palabras *“es preciso reconstruir la historia del trabajo histórico de deshistoricización o, si se prefiere, la historia de la (re)creación continuada de las estructuras objetivas y subjetivas de la dominación masculina que se está realizando permanentemente”* (Bourdieu, 2000: 61). Sus palabras son elocuentes cuando expresa que la historia tiene que tomar como objeto

*“el trabajo constante de diferenciación al que los hombres y las mujeres no dejan de estar sometidos y que los lleva a distinguirse masculinizándose o feminizándose. Debería*

*dedicarse sobre todo a describir y a analizar la (re)construcción social siempre recomenzada de los principios de visión y de división generadores de los 'géneros' y, más ampliamente, de las diferentes categorías de prácticas sexuales.*" (Bourdieu, 2000: 62)

Como se evidencia, la preocupación por la diferenciación sexual presente en autoras que se analizaron antes, también está presente en Bourdieu. Agrega además Bourdieu un elemento que ya ha sido en este trabajo planteado a partir de la perspectiva de Butler, que es el de las prácticas sexuales. Como esta autora planteaba, en el concepto de "heterosexualidad obligatoria", se vinculaban normativamente género, práctica sexual y deseo. Bourdieu, por su parte, plantea algo similar cuando dice que el trabajo de deshistoricización también debería dedicarse a describir y analizar la (re)construcción social de las diferentes categorías de prácticas sexuales: *"al ser la heterosexualidad construida socialmente y socialmente constituida en patrón universal de cualquier práctica sexual "normal", es decir, desgajada de la ignominia de lo contra natura"* (Bourdieu, 2000: 62).

Su planteo es que se pueda realizar la *"historia de los agentes y las instituciones que concurren permanentemente a asegurar esas permanencias"* (Bourdieu, 2000: 61). Nombra a las instituciones Familia, Iglesia, Estado, Escuela, pero entendiendo que pueden ser diferentes en las diferentes épocas y que pueden incidir de distinta manera en cada momento histórico. Para él es tan importante conocer cómo actuaron estos agentes y las instituciones a que refiere, que cree que la investigación histórica no puede remitirse al análisis de los cambios en el transcurso del tiempo en la condición de las mujeres sino que tiene que dedicarse a establecer en el tiempo el trabajo de los agentes e instituciones nombrados. Comienza este análisis Bourdieu expresando que hasta una época reciente el trabajo de reproducción quedó asegurado por tres instancias principales: la Familia, la Iglesia y la Escuela.

Al momento de analizar la Escuela, Bourdieu (2000) expresa que aún cuando la Escuela se separó de la Iglesia, siguió transmitiendo los supuestos de la representación patriarcal y siguió transmitiendo los supuestos inscriptos en sus propias estructuras jerárquicas (todas ellas con connotaciones sexuales). Pero agrega que al mismo tiempo la Escuela es uno de los principios más decisivos del cambio de las relaciones entre los sexos *"gracias a las contradicciones que la atraviesan y a las que introduce"* (Bourdieu, 2000: 63). Cuando describe los factores de cambio de la condición de las mujeres, le da un lugar preponderante al aumento del acceso de las mujeres a la instrucción y correlativamente a la independencia económica y la transformación de las estructuras familiares.

Bourdieu (2000) en este análisis sobre la educación como factor de cambio, se centra en el acceso a la enseñanza secundaria y superior como uno de los factores más decisivos en el cambio de la condición de las mujeres. Bourdieu dice que el acceso a educación postprimaria ha permitido cambios en la división sexual del trabajo. Como el acceso a la educación secundaria es el tema del presente trabajo, se repasan los planteos realizados: si bien se expresa que la escuela es uno de los agentes de reproducción, se reconoce a la educación postprimaria como un factor de cambio en la medida en que incide en la división sexual del trabajo. Bourdieu continúa su análisis planteando que aunque ha habido modificaciones en la posición de las mujeres en la división sexual del trabajo, aún hay áreas a las que no se accede y tampoco se accede de la misma manera que los varones a los puestos de jerarquía. *“Los cambios visibles de las condiciones ocultan unas permanencias en las posiciones relativas”* (Bourdieu, 2000: 66). Aunque escapa a lo que se trabajará se describe la manera en que Bourdieu completa este razonamiento. Lo que Bourdieu expresa es que si bien ha habido cambios en las condiciones, la desigualdad entre mujeres y varones no ha disminuido. Brinda explicaciones a esta afirmación. En primer lugar, las mujeres han incrementado su participación en las profesiones intelectuales o la administración, en las diferentes formas de venta de servicios simbólicos y en las profesiones próximas a la definición tradicional de actividades femeninas (cuidado, enseñanza, por ejemplo). En segundo lugar las mujeres quedan prácticamente excluidas de los puestos de mando y responsabilidad. Para Bourdieu el ejemplo más sorprendente es que las posiciones que se feminizan o bien están desvalorizadas o en declive. Entonces, si bien ha habido cambios, estos terminan asegurando la permanencia de la dominación masculina.

En suma, la reconstrucción del trabajo histórico de deshistoricización que Bourdieu propone se trata de describir y analizar la construcción social de las femineidades y masculinidades y de las diferentes categorías de prácticas sexuales. Se presenta a las instituciones educativas como reproductoras de la dominación masculina y a la vez como decisivas en el cambio de la condición social de las mujeres en tanto considera que la educación secundaria y superior de las mujeres ha permitido modificaciones en la división sexual del trabajo. Esta postura es interesante porque permite que el análisis vaya más allá del papel de las instituciones educativas en la reproducción de los estereotipos de género y que pueda revisarse también el papel de las mismas en el cambio en las condiciones de vida de las mujeres a partir de la incorporación en la secundaria. Si se retoma lo planteado por Bourdieu, la educación secundaria a comienzos del siglo XX constituye un campo pertinente para abordar estas cuestiones referidas a la reproducción y al cambio.

## **2. Categorías de análisis: femineidades, sexualidades, maternidades**

Al sondear en las maneras en que se conciben las femineidades y las masculinidades en un momento dado se repara en que estas ideas vienen asociadas a otras: la sexualidad, el deseo, el placer, la maternidad y otras.

Este trabajo intenta recorrer estas concepciones en oportunidad de la discusión del acceso de las mujeres a la educación secundaria en el Uruguay entre 1912 y 1936.

Para comenzar este recorrido, en primer lugar se explicitarán algunos soportes teóricos para abordar las siguientes categorías: femineidades, sexualidades y maternidades.

### **Femineidades y masculinidades**

En este apartado se amplía la definición de femineidad y masculinidad. *“Cuando estamos hablando de masculinidad y femineidad estamos nombrando configuraciones de prácticas de género”* Scharagrodsky (2002-2003: 6). Dado que estas configuraciones de prácticas de género se dan en la sociedad, son construcciones sociales, resultan poderosas las expresiones que utiliza Scharagrodsky (2004) al realizar un análisis de las prácticas de Educación Física: fabricando femineidad y fabricando masculinidad.

Robert Connell (1995: 32) ha trabajado con la definición de masculinidad y sus conceptos resultan útiles para el presente trabajo, por lo que se describen a continuación. Connell sostiene que quienes han intentado producir una teoría coherente sobre la masculinidad han fracasado porque es una tarea imposible. Explica que la masculinidad no es un objeto coherente sobre el que se pueda producir una ciencia generalizadora. Para entender la masculinidad hay que considerarla en la estructura de las relaciones de género. Aclara que la definición de masculinidad nunca ha estado clara.

Para empezar, el concepto de masculinidad es un producto histórico bastante reciente, expresa Connell. No es posible descubrir verdades transhistóricas sobre la condición de hombre y de lo masculino (Connell, 1995: 32). En su uso moderno, la masculinidad *“asume que la propia conducta es resultado del tipo de persona que se es”* (Connell, 1995: 31). Se presuponen diferencias individuales y diferencias en la acción personal; además es un concepto relacional en la medida en que se definen las características supuestamente masculinas en oposición a las femeninas. *“La masculinidad existe sólo en contraste con la femineidad.”* Se ve a las

mujeres y a los hombres como “*portadores de tipos de carácter polarizados*” (Connell, 1995: 32).

Connell recorre cuatro enfoques principales en las definiciones de masculinidad, aunque puedan combinarse en la práctica:

- 1) Definiciones *esencialistas* recogen una característica que define el núcleo de lo masculino y le agregan una serie de rasgos de las vidas de los hombres.

La debilidad del enfoque es que la elección de la esencia es arbitraria.

- 2) La ciencia social *positivista* define masculinidad como “*lo que los hombres realmente son*” (Connell, 1995: 33). Coloca como ejemplo a las escalas masculinidad/femineidad en psicología cuyos ítems se validan al mostrar las diferencias estadísticas entre varones y mujeres. O los trabajos etnográficos que describen el modelo de masculinidad partiendo de la observación de la vida de los varones.

Este enfoque enfrenta tres dificultades: a) no hay descripción sin un punto de vista. Como es evidente, para confeccionar una escala M/F hay que tener una idea de qué se tiene en cuenta al elaborar los ítems; b) hacer una lista de lo que hacen varones y mujeres requiere que esas personas ya estén ordenadas en las categorías varones o mujeres. Esto termina siendo un proceso de atribución social en el que se usan las categorías de género provenientes del sentido común; c) si se define la masculinidad teniendo en cuenta lo que los hombres empíricamente son, se llega a calificar a algunas mujeres como masculinas y a varones como femeninos o se lleva esto a algunas acciones o actitudes que se las tipifica como masculinas o femeninas pero no se toma en cuenta a las personas que realizan esas acciones.

- 3) Las definiciones *normativas* reconocen las diferencias y ofrecen un modelo de masculinidad.

Estas definiciones normativas permiten que los varones se acerquen en distintos grados a las normas, pero pocos hombres se ajustan a la definición. Entonces, ¿qué es lo normativo en relación a una norma que difícilmente alguien cumple?

Otra dificultad es que esta definición no entrega un asidero sobre la masculinidad a nivel de la personalidad.

- 4) Los enfoques *semióticos* definen la masculinidad como un sistema de diferencia simbólica en que se contrastan los lugares masculino y femenino. Masculinidad se define como no-femineidad.

Este enfoque escapa de la arbitrariedad del esencialismo y de las paradojas de las definiciones positivistas y normativas pero está limitada en su visión. Para abarcar los tópicos sobre masculinidad hay que expresar de otras formas las relaciones. *“En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de las cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género”* (Connell, 1995: 35).

### **El género como una forma de ordenamiento de la práctica social: Robert Connell**

*“El género es una forma de ordenamiento de la práctica social”* (Connell, 1995: 35). Para Connell, en los procesos de género la vida cotidiana se organiza en torno a lo que él llama “escenario reproductivo”. Denomina “escenario reproductivo” -y no “base biológica”- a las estructuras corporales y los procesos de reproducción humana (diferencias y similitudes sexuales corporales, despertar sexual, relación sexual, parto y cuidado del niño). Prefiere evitar la expresión “base biológica” porque quiere enfatizar que se refiere a un proceso histórico que involucra al cuerpo y no a un conjunto fijo de determinantes biológicas.

*“Las acciones se configuran en unidades mayores, y cuando hablamos de masculinidad y femineidad estamos nombrando configuraciones de prácticas de género”* (Connell, 1995: 37). Aclara que configuración es un término estático pero que él desea enfatizar una visión dinámica en el proceso de configurar prácticas. De esta manera puede verse a la masculinidad y la femineidad como proyectos de género. *“Estos son procesos de configuración de la práctica a través del tiempo, que transforman sus puntos de partida en las estructuras de género”* (Connell, 1995: 35).

La configuración genérica de la práctica puede ser encontrada en:

- La vida individual, base de las nociones de masculinidad o femineidad.
- El discurso, la ideología o la cultura.
- Instituciones como el Estado, el lugar de trabajo o la escuela.

*“La estructuración genérica de la práctica no tiene nada que hacer con la reproducción en lo biológico. El nexo con el escenario reproductivo es social”* (Connell, 1995: 36). La masculinidad y la femineidad están asociadas a contradicciones internas y rupturas históricas.

Plantea Connell que se requiere un modelo de la estructura de género con tres dimensiones al menos: a) poder, b) producción, c) cathexis (vínculo emocional) (Connell, 1995: 37). Describe un modelo provisorio armado con esta base en las páginas siguientes y se delinearé a continuación.

- a) Relaciones de poder. Refiere a la subordinación de las mujeres y dominación de los hombres (patriarcado). Esta estructura general persiste a pesar de muchas reversiones y resistencias.
- b) Relaciones de producción. Refiere a la división sexual del trabajo y también al dividendo acumulado por los hombres.
- c) Cathexis. El deseo sexual que muchas veces es visto como natural en realidad tiene un carácter genérico. Propone interrogantes en torno al deseo: si las relaciones son consensuales o coercitivas, si el placer es igualmente dado y recibido.

Esta manera de estructurar la práctica social que se llama género está involucrada con otras estructuras sociales. El género intersecta con la raza y la clase social. Connell agrega la nacionalidad y la posición en el orden mundial.

### **Relaciones entre masculinidades: hegemonía, subordinación, complicidad y marginación**

Los conceptos que desarrolla Connell (1995) –hegemonía, subordinación, complicidad y marginación- para masculinidades son particularmente útiles para el presente trabajo pues a partir de las fuentes relevadas se ha podido constatar las relaciones entre distintos tipos de femineidades. Concretamente, el concepto de masculinidad hegemónica ilumina parte de las interpretaciones realizadas a partir del material recogido en el trabajo de campo aunque en el caso del presente trabajo se utiliza para el análisis la categoría femineidades.

Connell plantea que existen múltiples masculinidades y propone analizar la relación entre las mismas.

*“La masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes (...) La masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable”* (Connell, 1995: 39).

Connell toma el concepto de hegemonía de Gramsci que refiere a la dinámica cultural por la cual un grupo exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social. Con esta base define a la **masculinidad hegemónica**: *“La masculinidad hegemónica se puede definir como la configuración de la práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres”* (Connell, 1995: 39).

Enfatiza Connell en que la masculinidad hegemónica es una respuesta corrientemente aceptada. Grupos nuevos pueden cuestionar viejas soluciones y construir una nueva hegemonía. La hegemonía es una relación históricamente móvil.

Otra de las relaciones entre masculinidades que analiza es la **subordinación**. Algunas masculinidades están subordinadas con respecto a otras. Pone como ejemplo la dominación de los hombres heterosexuales y la subordinación de los hombres homosexuales. Agrega otro ejemplo que son hombres heterosexuales expulsados del círculo de legitimidad (y enumera palabras que evidencian este proceso como mariquita, amanerado, hijo de mamá, etc.).

Otros grupos de hombres tienen una relación de **complicidad** con el proyecto hegemónico. También pone un ejemplo que son los hombres que obtienen el dividendo patriarcal pero su dominación no es descarnada o violenta, hacen quehaceres domésticos, son respetuosos con las mujeres y creen que las feministas son extremistas.

Si la hegemonía, la subordinación y la complicidad son relaciones internas al orden del género, cuando se interrelaciona género con otras estructuras como clase o raza, se crean relaciones más amplias entre las masculinidades. Utiliza el término **marginación** para referir a las masculinidades en las clases dominante y subordinada o en los grupos étnicos.

### **“Régimen de género de una escuela”: Robert Connell**

La expresión del título está entre comillas porque pertenece a Robert Connell (2001) y contribuye en la reflexión del régimen de género en instituciones educativas.

Los componentes de este régimen de género en una institución educativa son cuatro según la propuesta de Connell:

1. Relaciones de poder. Incluyen supervisión y autoridad de docentes y patrones de dominación y control entre estudiantes.



2. División de trabajo. En sintonía con la división sexual del trabajo en la sociedad. Incluye tanto la división del trabajo entre docentes como entre estudiantes.
3. Patrones de emoción. Se refiere a lo que llama (tomando la expresión del sociólogo Hochschild según expresa) *“reglas del sentir”* para las ocupaciones (Connell, 2001: 161). Estas reglas refieren a roles específicos en una institución educativa. Y entre las reglas del sentir más relevantes están las de la sexualidad.
4. Simbolización. Expresa Connell que muchas de las instituciones educativas *“importan mucha de la simbolización de género de la cultura más amplia, también tienen sus propios sistemas de símbolos”* (Connell, 2001: 161). Estos son: uniformes, códigos del vestir, códigos del lenguaje formal e informal, generización del conocimiento (esto es la definición de ciertas áreas del currículo como masculinas y otras como femeninas).

Estas relaciones confluyen en *“definiciones institucionales”* de masculinidad y de femineidad. Connell orienta su reflexión hacia las masculinidades, pero puede ser ampliada para pensar también en la definición de femineidades.

Pero la participación en estas definiciones institucionales puede darse de diferentes maneras: ajustándose a esos patrones, rebelándose o tratando de modificarlos (Connell, 2001: 161).

Las instituciones educativas desarrollan prácticas que construyen femineidad o masculinidad: prácticas masculinizantes y prácticas feminizantes, gobernadas por el régimen de género en la institución. Según Connell, las instituciones en las que se educa a un solo género pueden ser lugares donde se adviertan las prácticas masculinizantes o feminizantes (nuevamente, se amplía la consideración hacia las femineidades ya que Connell habla de prácticas masculinizantes por ser este su objeto de estudio), y la coeducación ha silenciado la agenda masculinizante o la agenda feminizante. Pero se pregunta si es cierto que en las instituciones coeducativas se han eliminado esas agendas. Responde que *“los escenarios coeducativos hacen más fácil marcar la diferencia, es decir, establecer oposiciones simbólicas entre muchachos y muchachas”* (Connell, 2001: 162).

Dada la distancia del período histórico los elementos que puedan recolectarse acerca del régimen de género en las instituciones de enseñanza secundaria pública pueden ser escasos pero al analizarlos la perspectiva contribuye de todos modos. Se examinarán los planes de estudio para indagar si existe la generización del conocimiento de la que habla Connell. Asimismo los planteos sobre instituciones coeducativas o de educación de un solo género serán útiles en el análisis de esta temática en la investigación.

## **El dispositivo de sexualidad: Michel Foucault**

Una referencia ineludible al momento de abordar la sexualidad es la de Michel Foucault. Se presentará el concepto de dispositivo de sexualidad y los conceptos de disciplina y biopoder.

En el siglo XVII ubica el comienzo de una edad de represión propia de las sociedades burguesas. Nombrar el sexo se tornó desde ese momento *“difícil y costoso”*, *“Como si para dominarlo en lo real hubiese sido necesario primero reducirlo en el campo del lenguaje”* (Foucault, 1998: 25). Pero en los tres últimos siglos –dice Foucault- hubo una explosión discursiva en torno al sexo. *“Nuevas reglas de decencia filtraron las palabras: policía de los enunciados”* (Foucault, 1998: 25). Se define cuándo, con quién, dónde era posible hablar de sexo. A nivel de los discursos y dominios el proceso es inverso: hubo una *“multiplicación de discursos sobre el sexo en el campo de ejercicio del poder mismo”* (Foucault, 1998: 25). Un ejemplo de esto es que la Contrarreforma Católica aceleró el ritmo de la confesión anual. Se produce una extensión de la confesión y de la confesión de la carne específicamente. Pero esta producción de discursos sobre el sexo no sólo se dio en la pastoral cristiana sino que fue apoyada por otros mecanismos. *“Nace hacia el siglo XVIII una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo (...) como algo que dirigir, que insertar en sistemas de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo. El sexo no es cosa que sólo se juzgue, es cosa que se administra”* (Foucault, 1998: 33-34). *“Policía del sexo: es decir, no el rigor de una prohibición sino la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos”* (Foucault, 1998: 34). Todos los controles sociales que se desarrollan a fines del siglo XIX, que filtraban la sexualidad de las parejas, de los padres y de los niños, de los adolescentes peligrosos y en peligro irradiaron discursos alrededor del sexo, que lo mostraban como peligroso a la vez que se incitaba a hablar de él (Foucault, 1998: 41).

Foucault habla de una multiplicidad de discursos sobre el sexo producidos por equipos que funcionan en instituciones diferentes. Mientras la Edad Media tenía organizado un discurso *“no poco unitario”* en torno de la carne y de la penitencia, *“en los siglos recientes esa relativa unidad ha sido descompuesta, dispersada, resuelta en una multiplicidad de discursividades distintas, que tomaron forma en la demografía, la biología, la medicina, la psiquiatría, la psicología, la moral, la pedagogía, la crítica política”* (Foucault, 1998: 45). Alrededor del sexo, múltiples discursos, como una incitación a los discursos *“regulada y polimorfa”* (Foucault, 1998: 45).

Foucault discute que las sociedades industriales modernas trajeron represión al sexo, ya que se asiste a una explosión de sexualidades “heréticas” o periféricas.

El autor describe cuatro grandes conjuntos estratégicos que despliegan -a partir del siglo XVIII- a propósito del sexo dispositivos específicos de saber y de poder:

- histerización del cuerpo de la mujer. Triple proceso según el cual el cuerpo de la mujer fue analizado como cuerpo saturado de sexualidad, fue puesto en comunicación orgánica con el resto del cuerpo social –fecundidad regulada, participación en el espacio familiar- y asociación con la vida de los niños por una responsabilidad biológico-moral que dura toda la vida;
- pedagogización del sexo del niño. Todos los niños se entregan o son susceptibles de entregarse a una actividad sexual que se considera indebida, a la vez natural y contra-natura que trae aparejados peligros físicos y morales;
- socialización de las conductas procreadoras. Socialización económica a la fecundidad de las parejas, socialización política por la responsabilización a las parejas del cuerpo social entero, socialización médica por prácticas del control de nacimientos;
- psiquiatrización del poder perverso. Se analizan las anomalías del deseo sexual y se busca una tecnología correctiva de dichas anomalías (Foucault, 1998: 127-129).

El autor continúa diciendo que en la preocupación por el sexo que se da en el siglo XIX se dibujan cuatro figuras –objetos del saber- la mujer histérica, el niño masturbador, la pareja malthusiana y el adulto perverso. Esas figuras son análogas a las cuatro estrategias reseñadas. Estas estrategias producen la sexualidad:

*“Es el nombre que se puede dar a un dispositivo histórico: no una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder.”* (Foucault, 1998: 129)

En primer lugar plantea que en toda sociedad las relaciones de sexo dieron lugar a un dispositivo de alianza: sistema de matrimonio, de fijación y de desarrollo del parentesco, de transmisión de nombres y bienes (Foucault, 1998: 129). Este dispositivo fue perdiendo importancia ya que dejó de ser un instrumento adecuado. Las sociedades occidentales modernas inventaron a partir del siglo XVIII un nuevo dispositivo que se le superpone, es el

dispositivo de sexualidad: tiene la función de *“proliferar, innovar, anexar, inventar, penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera cada vez más global”* (Foucault, 1998: 130), a diferencia del dispositivo de alianza que tiene como fin la reproducción.

Mientras para el dispositivo de alianza *“lo pertinente es el lazo entre dos personas de estatuto definido”* para el dispositivo de sexualidad *“lo pertinente son las sensaciones del cuerpo, la calidad de los placeres, la naturaleza de las impresiones, por tenues o imperceptibles que sean”* (Foucault, 1998: 130).

Para avanzar en la comprensión del dispositivo de sexualidad, es necesario incorporar dos conceptos, el de disciplina y de biopolítica o biopoder, tarea que se realizará recurriendo a otros textos del autor. Foucault (1996) desarrolla el concepto de disciplina y de sociedad disciplinaria. Los *“esquemas de docilidad”* que se aplican a los cuerpos en el siglo XVIII, según Foucault tienen características nuevas y por eso él habla del surgimiento de una sociedad disciplinaria. Llama disciplinas a los *“métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”* (Foucault, 1996: 141). La disciplina fabrica cuerpos dóciles, aumenta las fuerzas del cuerpo en cuanto a su utilidad y disminuye esas mismas fuerzas pensando en términos políticos de obediencia. La explicación que Foucault da es histórica. Las técnicas disciplinarias fueron surgiendo en distintos ámbitos, como procesos menores, con orígenes diferenciados, de localización diseminada, que se fueron imponiendo para responder a exigencias coyunturales, que se repiten, se imitan, se apoyan unos sobre otros y de a poco se constituyen como un método general.

A esta idea de disciplina que opera en los cuerpos, le agrega otra idea, de distinto nivel, la de biopoder. La idea de biopoder (Foucault, 2000) se dirige no al hombre/cuerpo, al cual se dirige la disciplina, sino al hombre/especie. Es una tecnología de poder que actúa sobre la vida y sobre la muerte: hacer vivir y dejar morir (en contraposición al hacer morir y dejar vivir de las sociedades de soberanía). El biopoder es, entonces, la tecnología del poder sobre la población (idea que aparece a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX y se refiere al “cuerpo múltiple” sobre el que se empiezan a considerar fenómenos de carácter colectivo).

El dispositivo de sexualidad se encuentra en el cruce de los dos ejes a lo largo de los cuales se desarrolló la tecnología política de la vida:

*“Por un lado, depende de las disciplinas del cuerpo: adiestramiento, intensificación y distribución de las fuerzas, ajuste y economía de las energías. Por el otro, participa de la regulación de las poblaciones, por todos los efectos globales que induce. Se inserta simultáneamente en ambos registros; da lugar a vigilancias infinitesimales, a controles de todos los instantes, a arreglos espaciales de una meticulosidad extrema, a exámenes médicos o psicológicos indefinidos, a todo un micropoder sobre el cuerpo; pero también da lugar a medidas masivas, a estimaciones estadísticas, a intervenciones que apuntan al cuerpo social entero o a grupos tomados en conjunto.”* (Foucault, 1998: 176)

Ya que el sexo permite el acceso a la vida del cuerpo (disciplinas) y a la vida de la especie (biopoder) en el siglo XIX la sexualidad es perseguida hasta el último detalle.

Las cuatro grandes estrategias fueron la manera de componer las técnicas disciplinarias con los procedimientos reguladores. La histerización de las mujeres y la pedagogización del sexo del niño se apoyaron en exigencias de regulación para obtener efectos en el campo de la disciplina (tomando palabras de Foucault para ampliar la explicación, la sexualización del niño se llevó a cabo con una campaña por la salud de la raza, la histerización de las mujeres se llevó a cabo en nombre de la salud de ellas y de sus hijos, de la salvación de la familia y de la sociedad). En las otras dos estrategias, el control de los nacimientos y la psiquiatrización de las perversiones, la intervención era regularizadora pero se apoyaba en exigencias de disciplinas y adiestramientos individuales.

## **Maternidades**

Elisabeth Badinter expresa que durante tanto tiempo se ha concebido el amor maternal en términos de instinto y que se cree que es un comportamiento inherente a la naturaleza femenina; se cree que a la procreación debe corresponder una actitud maternal.

*“No tendría sentido procrear si la madre no concluyera su obra garantizando hasta el fin la supervivencia del feto y la transformación del embrión en individuo acabado. Esta creencia resulta corroborada por el empleo ambiguo del concepto de maternidad que remite tanto a un estado fisiológico momentáneo, el embarazo, como a una acción a largo plazo: la crianza y la educación. En última instancia la función maternal estaría cumplida sólo en el momento en que la madre logra por fin que su hijo sea adulto.”* (Badinter, 1991: 12)

Y esta concepción de maternidad está tan arraigada que se conserva a pesar de que los etólogos han renunciado a hablar de instintos cuando se trata de seres humanos (Badinter, 1991: 13). *“Por mucho que reconozcamos que las actitudes maternas no remiten al instinto, siempre pensamos que el amor de la madre por su hijo es tan poderoso y tan generalizado que algo debe haber sacado de la naturaleza. Hemos cambiado de vocabulario, pero no de ilusiones”* (Badinter, 1991: 13).

Pero Badinter advierte el carácter contingente del amor maternal y presenta los cambios históricos en la sociedad francesa respecto a este tema. Concluye Badinter que el amor maternal es un mito. Comprueba el carácter variable de este sentimiento: puede existir o no existir.

Badinter demuestra que durante los siglos XVII y XVIII las madres expresaban muy a menudo hacia sus hijos indiferencia o rechazo. Estaba extendida en Francia -y en otras partes de Europa también, según aclara- la costumbre de entregar los recién nacidos a nodrizas que los devolvían cuando fueran mayores y pudieran estar encargados a una gobernanta en el caso de las niñas o a un preceptor en el caso de los varones. El tercer acto de abandono, según Badinter, es la costumbre de alejar a los niños nuevamente de la casa paterna a los ocho o diez años para culminar su educación en régimen de pensionado (a partir de fines del siglo XVI la escuela sustituye gradualmente a estos pensionados).

La práctica de enviar los hijos con nodrizas era común a todas las clases sociales, desde la burguesía hasta las clases populares, mientras la nobleza o alta burguesía preferían el sistema de nodrizas a domicilio. El campesinado, por su parte, constituye una excepción importante porque prefiere criar a sus hijos en sus hogares (y representan el 80% de la población francesa en el siglo XVIII).

Estas prácticas de crianza resultaban en una mortalidad infantil alta (proporciona datos de mortalidad de menores de un año) que llevan a la autora a expresar que en este período: *“la crianza es un infanticidio encubierto”* (Badinter, 1991: 114). Badinter expresa que los historiadores de las mentalidades han planteado que antes del “descubrimiento de la infancia” los adultos no generaban apego con los niños porque estos tenían pocas posibilidades de sobrevivir. La postura de Badinter es otra: los niños tenían pocas posibilidades de sobrevivir justamente por las prácticas de crianza difundidas. Las señales de indiferencia hacia los niños que Badinter describe son: la aparente ausencia de dolor ante la muerte de los hijos, el amor selectivo hacia los hijos priorizando el sexo y el sitio que ocupaban en la familia, la negativa a dar el pecho.

Pero en el último tercio del siglo XVIII se produce una revolución de las mentalidades en torno al tema, “*A fines del siglo XVIII el amor maternal aparece como un concepto nuevo*” (Badinter, 1991: 117). Si bien siempre había existido amor maternal, distaba mucho de ser universal, como demuestra Badinter. Pero la novedad a fines del siglo XVIII es que se plantea al amor maternal como valor natural y social, ya que el nuevo imperativo es la supervivencia de los niños.<sup>4</sup> La idea de buena madre incluye pruebas de amor a sus hijos: dar el pecho, el abandono de la faja y la preocupación por la higiene, el niño insustituible y por tanto la preocupación por su salud, la recurrencia al médico de familia, la vigilancia materna ilimitada. Muchas mujeres se niegan a aceptar este nuevo modelo y Badinter describe a las mujeres de clases más favorecidas y de clases sociales más desamparadas dentro de las que no aceptaban de buena gana ajustarse a las nuevas ideas sobre la maternidad.

Badinter describe como durante dos siglos el “instinto maternal” no se manifestó, sino que primaron cuestiones culturales.

El tema de la maternidad también ha sido abordado por autoras latinoamericanas. Se han tomado como referencia en este trabajo las indagaciones sobre la maternidad que para el caso argentino realizaron Marcela Nari (2004) y el estudio para el caso uruguayo realizado por Lourdes Peruchena (2010).

Para Marcela Nari (2004) la maternidad se extiende más allá de los procesos biológicos que incluye como la concepción, el embarazo, el puerperio y la lactancia a prácticas y relaciones sociales que ya no están vinculadas al cuerpo femenino pero que a lo largo de la historia han sido ocasionalmente presentadas de esa manera. Siguiendo a dicha autora (Nari, 2004: 17) estas prácticas y relaciones no vinculadas al cuerpo femenino son: cuidado y socialización, alimentación, atención de la salud, higiene, afecto y cariño. Estas prácticas están vinculadas a representaciones acerca de lo socialmente aceptado y legitimado que evolucionan históricamente<sup>5</sup>.

Marcela Nari (2004) estudia las prácticas, ideas y valores alrededor de la maternidad en la Argentina de fines del siglo XIX hasta 1940. La autora despliega las que considera las bases materiales e ideológicas de la ideología maternal:

---

<sup>4</sup> Badinter demuestra esto a partir de tres discursos: el económico, las ideas de la filosofía iluminista de igualdad y de felicidad y el discurso de los que llama “intermediarios”: médicos, moralistas, filántropos, administradores y pedagogos que repiten argumentos para convencer a las mujeres de que se ocupen personalmente de sus hijos.

<sup>5</sup> Como ha quedado claro a partir de la breve presentación de los conceptos trabajados por Badinter.

- La población. Aquí se incorpora desde la preocupación por la mortalidad infantil hasta la desnatalización (disminución de los nacimientos), las migraciones y las políticas eugenésicas.
- La familia. Se incluye aquí el análisis de las prácticas domésticas y *“la domesticación de la mujer y la invención de la mujer doméstica”* (Nari, 2004: 71). La división sexual del trabajo tradicional se reformula en términos modernos, científicos y tecnológicos dando lugar a lo que Nari llama la mujer doméstica. Esta relación constituyó tanto una estrategia de control como de emancipación de la mujer. Pero esta estrategia de control y disciplinamiento no fue sólo de género sino también de clase, advierte Nari, ya que se naturalizaba el ideal de mujer doméstica con pretensiones de universalización.
- El trabajo. Nari analiza datos sobre la incorporación de las mujeres al mercado laboral y expresa que esta incorporación implicaba una redefinición del sujeto femenino como madre y de lo doméstico como privado. El trabajo femenino asalariado se vio como una amenaza a la “naturaleza” de madre, como “degeneración”, como competencia en el mercado de trabajo para los varones, como un “mal necesario”; a partir de la primera guerra mundial y de la década del veinte se empezó a considerar el trabajo femenino como un adelanto social y por último una consideración del trabajo femenino como vía de emancipación de las mujeres que según Nari aparece tardíamente.

A partir del análisis de estos elementos Nari plantea que la *“maternalización de las mujeres”* se fue construyendo. La maternalización de las mujeres es la *“progresiva confusión entre mujer y madre, femineidad y maternidad”* (Nari, 2004: 101). Se justificaba en la *“naturaleza”* y tenía pretensión de ser universal. La justificación provenía de la biología, del cuerpo femenino, la maternidad estaba *“inscripta en la naturaleza femenina”* (Nari, 2004: 101). Si la maternidad se veía como lo “natural”, el ocio, el trabajo, el placer - sino tenían relación directa con la maternidad - eran actividades antinaturales.

Por último, Lourdes Peruchena (2010) aborda una etapa anterior a la que se trabajará en este estudio, la del Uruguay de la modernización. Plantea que el concepto de maternidad y la figura de la madre fueron necesarios como *“ejes ordenadores y aglutinantes, tanto a nivel privado de la familia, como al nivel público, de la familia de la Nación”* (Peruchena, 2010: 33). Se consolida lo que Peruchena llama la *“maternidad republicana”*. Peruchena cuestiona modelos de análisis que han separado tajantemente lo público de lo privado y que dan mayor importancia a la influencia de lo público en lo privado y propone convertir el slogan de las



feministas de los años setenta del siglo veinte “lo personal es político” en presupuesto epistemológico. Las “reinas del hogar” constituyeron un modelo de subjetividad en el marco del cual se formaba el ciudadano. Peruchena analiza esta temática para las élites.

### **3. Coordenadas históricas en las que se produce la expansión de la oferta de educación secundaria pública para mujeres**

En este tramo se presenta la etapa en la que se produce la expansión de la oferta de educación secundaria pública para mujeres. En primer lugar se delinea a la época batllista y sus realizaciones. Luego se analiza la “revolución demográfica y cultural” del Uruguay del Novecientos. A continuación se presentan trabajos que desarrollan diversas temáticas sobre la situación de las mujeres en el Uruguay del Novecientos. Se presentan también materiales que analizan los feminismos en el Uruguay a principios del siglo XX. Se desarrollan los conceptos vertidos por el historiador José Pedro Barrán para la etapa llama el “disciplinamiento” en su “Historia de la Sensibilidad en el Uruguay” (Barrán, 2011). Por último, se presentan los antecedentes sobre historia de la Universidad y sobre los Liceos Departamentales y la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres.

#### **La “época Batllista”**

El período en el que se produce la expansión de la oferta de educación secundaria para mujeres es la “época batllista” (Nahum, 1987). La primera presidencia de José Batlle y Ordóñez fue desde 1903 a 1907, período que incluye la guerra civil de 1904 entre los dos partidos tradicionales: el Partido Nacional o Blanco y el Partido Colorado del que provenía el Presidente Batlle y Ordóñez. Desde 1911 a 1915 se desarrolla la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez. El historiador Nahum extiende la época batllista hasta 1929 debido a la influencia ejercida por Batlle y Ordóñez hasta el momento de su desaparición física.

José Pedro Barrán y Benjamín Nahum (1990: 9) plantean que Batlle y Ordóñez luego de unificar el país después del enfrentamiento de 1904 “*sólo pudo insinuar algunos aspectos de su programa*”. El empuje reformista se dio en la segunda presidencia de Batlle y Ordóñez. Para estos historiadores 1916 es un año clave en el que termina el impulso reformista y da comienzo a otro escenario de la vida política del Uruguay. A los efectos del trabajo que desarrollamos, es este período batllista en el que se desarrolla la expansión del acceso de mujeres a la educación secundaria de carácter público y por tanto el que se describirá.

En diversas oportunidades se señala a la época como el Novecientos (Barrán y Nahum, 1990; Barrán, 2001; Barrán, 2008, entre otras) o se habla de un “largo” Novecientos (Caetano,

2011). Se realizará una breve descripción de algunos elementos para ubicar en contexto histórico a los temas que se abordarán.

Durante la primera presidencia de José Batlle y Ordóñez se consolidó la autoridad del poder central en todo el país luego de vencer al Partido Nacional en la guerra civil de 1904. Nahum (1987: 9-13) describe las realizaciones de este período en distintos planos: a) en el plano económico: mejora de los caminos en el campo, beneficios para la plantación de remolacha y la producción de azúcar, exención de impuestos a la importación de maquinaria textil para favorecer a la industria nacional, aumento de capital y ampliación de las obras de la Usina de Luz Eléctrica considerándola un servicio público y rechazando varias propuestas de arrendamiento por parte de particulares; b) en el plano financiero: paulatina independencia del financiamiento inglés; c) en el plano educativo: creación de la Facultad de Comercio en 1903 y de la Facultad de Veterinaria y Agronomía, se proyectó la creación de Liceos Departamentales en el interior del país pero no se concretó hasta la segunda presidencia de Batlle esta aspiración, ampliación de los edificios destinados a la enseñanza; d) en el plano social: se discute un proyecto que limitaba la cantidad de horas de trabajo además de beneficios para mujeres y niños en el ámbito laboral, el proyecto no se concreta en este período, se crea la Caja de Jubilaciones Civiles para la jubilación de empleados públicos; e) en el plano filosófico: enfrentamiento con la Iglesia Católica ya que se dispone la inspección de los conventos (reflotando una Ley de 1885) y se ordenó el retiro de las imágenes religiosas de los hospitales públicos, se discute un proyecto de Ley de Divorcio en 1905, se presenta un proyecto de abolición de la pena de muerte.

Durante el gobierno de Williman (Nahum, 1987: 14-21) se dictan las leyes electorales de 1907 y 1910 que buscan perfeccionar el sistema electoral ante las abstenciones electorales del Partido Nacional, se realiza el Censo de 1908, se inaugura y nacionaliza el Puerto de Montevideo en 1909, se compra la compañía telegráfica en 1907, se continúan mejorando caminos, se reorganizan ministerios, se instala la Alta Corte de Justicia, se seculariza definitivamente el matrimonio y la escuela ya que se aprueba en 1907 el proyecto de divorcio presentando en el período anterior y se suprime en 1909 la enseñanza religiosa de las escuelas públicas, se dicta en 1907 la abolición de la pena de muerte pendiente desde el gobierno anterior.

En la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez hubo realizaciones en distintos planos (Nahum, 1987: 22-55):

- en el plano social: Ley de 8 horas que se termina aprobando en 1915 e incluye además de la limitación de horario –que algunos sindicatos ya habían conseguido- la prohibición del trabajo a menores de 13 años, se disponen 40 días de descanso para las mujeres después del parto, descanso obligatorio de un día cada seis; proyecto de ley sobre prevención de accidentes de trabajo de 1914 que se sanciona en 1920; establecimiento de ferias francas para abaratar el costo de vida; proyecto de ley sobre pensiones a la vejez en 1914 que fue la base de un proyecto similar aprobado en 1919; proyecto de ley sobre problemas específicos de los trabajadores en 1914 (sobre cláusulas de contrato referidas a salario, jornada obrera, reglamentos de taller, acuerdos colectivos entre delegados de los sindicatos y empresarios, descanso cada seis meses, entre otras disposiciones que no fueron aprobadas todas); ley sobre indemnización por despido en 1914.
- en el plano económico: estatismo y nacionalización en el entendido de que los servicios públicos esenciales debían estar en manos del Estado, se describen algunas realizaciones: estatización del Banco Republica en 1911; nacionalización del Banco Hipotecario en 1912; monopolio de los seguros a través del Banco de Seguros del Estado en 1911 aunque algunos seguros quedaron exceptuados; se comienzan a adquirir acciones de ferrocarriles que estaban en manos de particulares sentando las bases para la creación en 1915 de la Administración de Ferrocarriles del Estado; monopolio estatal de la energía eléctrica en 1912.
- en el medio rural: tecnificación del medio rural con ayuda del Estado; intento de creación de un frigorífico estatal.
- en educación: proyecto de gratuidad de la enseñanza secundaria y con la posibilidad de ir otorgando la gratuidad a los universitarios (la primaria ya era gratuita) presentado en 1914 y que debido a la oposición de algunos nacionalistas recién pudo aprobarse en 1916; extensión de la enseñanza secundaria –tema que se abordará con mayor detalle en el desarrollo de este trabajo y por tanto sólo se nombra aquí-; ampliación de la enseñanza industrial; difusión de la educación física con la creación de la Comisión Nacional de Educación Física en 1911; fundación de una Escuela Experimental de Arte Dramático.
- secularización de la vida matrimonial y pública: Ley de divorcio de 1912; secularización de actos públicos; se eliminó la prestación de honores militares en los actos religiosos de la Iglesia Católica, se prohibió la presencia del ejército como institución en ceremonias religiosas, se ordenó que la bandera nacional no saludara a personas ni símbolos religiosos.

Barrán y Nahum (1990) presentan al batllismo como movimiento político transformador que enfrentó a grupos que se oponían a las transformaciones emprendidas: los estancieros “*grupo hegemónico dentro de las ‘clases conservadoras’*” (Barrán y Nahum, 1990: 7) y el capital británico ya que tenía inversiones en los servicios públicos y en la banca. Los autores (Barrán y Nahum, 1982: 7-10) plantean que el batllismo surge del Estado debido al crecimiento del papel de éste en la sociedad uruguaya y también del grupo de profesionales de la política que se fueron desarrollando en el período. Expresan que las apoyaturas sociales que tuvo el batllismo fueron: la burocracia integrada por los dependientes del Estado, apoyos populares como las clases medias no dependientes del Estado y la clase trabajadora (Barrán y Nahum, 1982: 116-132).

### **“Revolución demográfica” y cultural en el Uruguay del Novecientos**

Barrán y Nahum plantean que el reformismo batllista no se entendería sino dentro de los cambios demográficos de la época. “*Fue en el marco de la “revolución demográfica” y cultural que el Uruguay conoció hacia 1900, que nació el batllismo*” (Barrán y Nahum, 1990: 8). Los autores hacen hincapié en uno de los cambios que será analizado con detenimiento ya que tiene directa vinculación con la temática que se tratará en el presente escrito. Se trata de los cambios en el papel de la mujer en la sociedad del Novecientos, cambios que Lissidini (1996) llama “*la modernización de las mujeres*”.

Dicen los autores: “*mucho de lo que pareció una novedad revolucionaria -la liberación de la mujer, por ejemplo- simplemente tradujo un cambio demográfico que la estructura económica y social ambientaba desde 1880-90 por lo menos*” (Barrán y Nahum, 1990: 8). Se recorrerá someramente a qué se refieren estos autores cuando hablan de “*revolución demográfica*” y cuando hablan de “*el cambio del rol femenino*”.

El primer modelo demográfico del Uruguay –siglo XVIII y la mayor parte del XIX- tenía como características: el aumento de la población debido a un alto crecimiento vegetativo y a cuatro oleadas inmigratorias, alta natalidad, baja mortalidad, familia con esposa joven y hombre mayor y muchos hijos. “*El segundo modelo demográfico comenzó a gestarse en 1880-90. En 20 años se afianzó y hacia 1900-10 estaba constituido*” (Barrán y Nahum, 1990: 13). Este segundo modelo demográfico tuvo como características: disminuyó el ritmo de crecimiento de la población, de 1900 a 1930 sólo arribaron dos oleadas inmigratorias y después se interrumpió el flujo de población proveniente del exterior, descendió la natalidad, la familia se constituyó con una mujer madura y la cantidad de hijos por familia descendió

hasta llegar al mantenimiento del nivel poblacional no su superación, hubo cambios en las sensibilidades. *“A la mujer-madre sucedió la mujer empleada, obrera, profesional”* (Barrán y Nahum, 1990: 13). Según los autores, el modelo de la baja natalidad, esposa madura y familia pequeña triunfante y consolidado entre 1900 y 1920 es *“contemporáneo y generador de la “revuelta” feminista en plena actuación política de Batlle y Ordóñez”* (Barrán y Nahum, 1990: 16). En veinte años se registró en el campo demográfico una *“revolución silenciosa”* (Barrán y Nahum, 1990: 17): el pasaje de conductas demográficas y mentalidades típicas del Ancien Régime europeo al mundo de la modernidad.

Natalidad- Fue en permanente caída desde el quinquenio 1876-1880 hasta el 1916-1920. *“Del 40/50 por mil vigente hasta 1890, el Uruguay había pasado aceleradamente al 27 por mil en el quinquenio 1916-1920, un descenso de 40% en treinta años”* (Barrán y Nahum, 1990: 57). El cambio sustancial en la baja de la natalidad se produjo en el Novecientos.

Mortalidad- La tasa de mortalidad por mil habitantes era de 19,46 de 1881-1890 y se transformó en 13,47 en el decenio 1906-1915, una baja de 30,78%. Fue protagonista la baja de la mortalidad infantil por los avances de la medicina y de la higiene.

Retardo de la edad matrimonial y otros motivos para la baja de la natalidad- las uruguayas que en el siglo XIX se casaban a los 20 años o menos en este nuevo modelo retrasan el casamiento a los 25 o más, incidiendo esto en la baja de la natalidad. Pero por otro lado, la cantidad de hijos por familia disminuyó, entonces los autores se preguntan cómo fue esto posible, si es que se conocían y aplicaban formas artificiales de control de la natalidad. *“Aborto, ‘coitus-interruptus’ y otros secretos “monstruosos”, como los calificara un contemporáneo, eran formas relativamente generalizadas”* (Barrán y Nahum, 1990: 67) dicen los autores luego de analizar algunas expresiones contrarias a estas prácticas provenientes del catolicismo de la época y citando el análisis de Eduardo Acevedo hecho en 1930 que hablaba de que la medicina había vulgarizado procedimientos de esterilización presentados por Emilio Zola en *“Fecundité”*.

### **“Cambio del rol femenino” en el Novecientos: Barrán y Nahum**

Con los cambios en el modelo demográfico se modificó también la situación de la mujer en la sociedad. Se seguirán los conceptos planteados por los historiadores Barrán y Nahum.

Junto con la reducción de la natalidad se produjo una represión de la sexualidad femenina. En el novecientos hubo un auge de la “histeria”, las “enfermedades nerviosas”, las “jaquecas”, los “insomnios”. *“Ese fue uno de los precios que se debió pagar por el control de la natalidad mediante el retraso de la edad matrimonial (...) Hubo que ahogar “las pasiones sexuales en el momento de la vida en el cual ellas son normalmente las más brutales”*”, expresan los historiadores citando al historiador francés Pierre Chaunu (Barrán y Nahum, 1990:76). Se acentuó el culto a la virginidad, ésta probaba que la mujer respetaba el matrimonio a edad tardía. Los noviazgos se eternizaban hasta que el varón se hacía una “posición” mientras la mujer preparaba el “ajuar”. El puritanismo se estableció en la sociedad uruguaya, particularmente en las clases media y alta y en el medio urbano. Las mujeres no salían solas, la separación de los sexos era estricta. Citando memorias y escritos de personas de la época los autores hablan de cómo se estaba abandonando la costumbre de vacacionar en quintas y se estaban poniendo de moda las playas de la ciudad de Montevideo hasta las que llevaban compañías de tranvías. En las playas había sectores separados para mujeres y para varones y los trajes de baño femeninos eran rigurosos.

La tasa de nupcialidad bajó y la soltería comenzó a difundirse. Las mujeres de clases media y alta que no tenían independencia económica vivían la soltería como un drama. Los padres querían “colocar” a sus hijas, la *“carrera del matrimonio”* constituía una preocupación vital (Barrán y Nahum, 1990: 80-81).

El puritanismo llevó a una *“excitación morbosa de la sexualidad y la sensibilidad”* (Barrán y Nahum, 1990: 81). La literatura erótica fue cultivada por tres representantes de la llamada en literatura “generación del novecientos”: Delmira Agustini, Carlos Reyles y Roberto de las Carreras. El erotismo escandalizó a algunos contemporáneos, pero se hizo lugar reivindicando el amor y el sexo sin vincular estos a la procreación y la familia.

Un cambio radical en la situación de las mujeres de la época fue la entrada al mercado de trabajo. Las pioneras fueron obreras en las fábricas de Montevideo y en saladeros del litoral. Según el Censo de 1889 el 15,8% del personal de comercio e industria era femenino. En el Censo de 1908 un 12,82 % de mujeres de Montevideo trabajaban en el comercio y la industria y un 7,05% en el interior.

En 1913 se realizó un Censo Industrial que arrojó que el 11,85% eran mujeres y un 88,15% eran varones.

Algunas actividades actuaron como “puntas de lanza” para la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. Las compañías telefónicas funcionaron de 1889 a 1916 con un 57% de mujeres (porcentaje casi invariable a lo largo de esos años). Otro caso fue el de la enseñanza primaria ya que se la vinculaba con el “rol femenino y maternal” de las mujeres. En 1876 el 47,56% del personal docente en las escuelas era femenino y llegó a 90, 26% en 1915. (Barrán y Nahum, 1990: 84-85). Además de esto la participación en otros cargos más tradicionales como el servicio doméstico era importante.

Pero el mercado de trabajo ya estaba saturado, de hecho los hombres emigraban por falta de trabajo. Se generalizó un temor a la “competencia” por los puestos de trabajo, competencia en la que las mujeres percibían un menor salario que los varones.

Las mujeres también crecieron en cantidad como alumnas de enseñanza media y superior. Según los autores la coeducación sólo era

*“admitida socialmente hasta tercer año de la escuela primaria, precisamente cuando, dada la edad de ingreso en la época, estaba por aproximarse la pubertad. Por ello ni la élite liberal se animó a implantar la coeducación a nivel adolescente, en la enseñanza media. Eso hubiera significado violar el máximo tabú del novecientos, el retraso en la edad matrimonial, ya que los liceos habrían aproximado a los adolescentes de ambos sexos.”* (Barrán y Nahum, 1990: 87)

Se justifica esta idea en parte del mensaje enviado por el Poder Ejecutivo al Poder Legislativo junto al proyecto de ley de creación de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Los autores brindan también un dato que es que antes de la creación de la “Sección Femenina” la concurrencia de mujeres era del 0,5% del alumnado secundario en 1910 y fueron del 6,79% en 1916. Dado que en este trabajo se describirán las instituciones en que las mujeres podían cursar secundaria y se realizará una aproximación a los datos disponibles, se volverá sobre este punto más adelante. Cabe aclarar que para contar la participación femenina en la secundaria no solamente hay que observar los datos de la Sección Femenina sino que ellas podían acudir también a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (hoy IAVA) y a los Liceos Departamentales creados en el interior del país. Dicho de otro modo, el tabú de separación de sexos, como lo llaman los autores, no alcanzó a todas las instituciones de enseñanza secundaria sino solamente a una de ellas.

El último tema que abordan los autores al hablar del cambio en el rol femenino es el del feminismo militante. Surge con María Abella de Ramírez quien en 1911 crea la “Sección

Uruguay de la Federación Femenina Panamericana”. En 1916 Paulina Luisi (primera mujer egresada de la Universidad, como médica) funda el “Consejo Nacional de Mujeres”.

*“Feminismo, anarquismo, socialismo y batllismo tenían múltiples puntos de contacto”* según los autores (Barrán y Nahum, 1990: 89). Desarrollan el programa “mínimo” de reivindicaciones femeninas presentado por María Abella de Ramírez (uruguaya radicada en La Plata, Argentina) en 1906 al Congreso Internacional de Libre Pensamiento de Buenos Aires, programa que incluye la educación y la apertura a los trabajos y las profesiones al igual que los varones, sueldo y condiciones de trabajo iguales para ambos sexos, divorcio, supresión de la prisión por adulterio y la libertad del cuerpo de las mujeres que deseen ejercer la prostitución. El programa del Consejo Nacional de Mujeres de 1916 era similar pero más preciso en los puntos que tenían que ver con la prostitución, el sufragio femenino y el reclamo de igualdad en las remuneraciones para ambos sexos.

Los autores prosiguen analizando las leyes de divorcio (1907 y 1913) y planteando al batllismo como un aliado natural del feminismo y luego presentando al feminismo más que como a un movimiento, como a una actitud vital. Para esto recorren las vidas de Irma Avegno y de Delmira Agustini.

### **“La problemática femenina en el Uruguay desde comienzos del siglo XX”: Silvia Rodríguez Villamil y Graciela Sapriza**

En esta oportunidad se recorrerá el trabajo de Silvia Rodríguez Villamil y Graciela Sapriza (1984). El título de este apartado es tomado directamente del trabajo de estas dos autoras (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 30). Se presentarán tres temas entre todos los que las autoras abordan: en primer lugar, los movimientos reivindicativos femeninos uruguayos, en segundo lugar, el contexto político ideológico ya que es muy interesante para la tarea que se emprende en este trabajo el enfoque que las investigadoras emplean presentando las distintas concepciones ideológicas que participaron en el debate de la “cuestión femenina” y en tercer lugar, las políticas públicas en torno a la cuestión femenina.

Las investigadoras presentan los movimientos reivindicativos femeninos uruguayos en sus diversas vertientes. Se perciben dos vertientes de acción femenina: movilizaciones de trabajadoras y grupos feministas formados por mujeres de clases media y alta que habían recibido educación (maestras y universitarias). Estas dos vertientes se desarrollaron paralelamente ignorándose unas veces, atacándose otras veces, a pesar de los intentos de Paulina Luisi por poner remedio a esa distancia.



En 1901 ya existían sociedades de resistencia de lavanderas y planchadoras. En 1901 hubo una huelga de cigarreros y cigarreras. En 1905 una huelga de costureras. Se destacan en estas organizaciones mujeres de ideología anarquista (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 39).

En el periódico “La Batalla” de tendencia anarquista, dirigido por María Collazo, se encuentran frecuentes invocaciones a las mujeres. (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 39).

En la década del veinte adquieren relevancia las movilizaciones feministas a nivel político y sindical entre militantes del Partido Comunista, recién creado. No confiaban en el parlamento “burgués” y creían que la emancipación femenina llegaría con la abolición del régimen capitalista.

La otra vertiente, que tenía una prédica de tipo liberal, se desarrolló a partir de la iniciativa de María Abella de Ramírez, maestra uruguaya radicada en la ciudad argentina de La Plata, como ya se dijo. Las autoras al igual que Barrán y Nahum (1990) comentan los postulados de Abella de Ramírez ante el Congreso Internacional de Libre Pensamiento de Buenos Aires (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 40-41).

Años después surge el Consejo Nacional de Mujeres por iniciativa de Paulina Luisi, tema que también fue expuesto a partir de los trabajos de Barrán y Nahum (1990).

Con estas dos organizaciones se instalaban en Uruguay filiales de las dos principales asociaciones feministas internacionales de la época: el Congreso Internacional de Mujeres, fundado en Washington en 1888 y la Alianza Internacional para el Sufragio Femenino, fundada en Inglaterra y Estados Unidos (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 41). Estas asociaciones feministas realizaron numerosos actos públicos y publicaban artículos en diversos medios de prensa.

Sus énfasis principales estaban puestos en la igualdad civil y política y en la educación. *“La mayor parte de estos postulados (que eran los agitados entonces por el feminismo a nivel internacional) fueron fácilmente “absorbidos” en el Uruguay por el partido de gobierno, que se quería progresista y avanzado”* (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 42).

En cuanto al contexto político-ideológico en la época, las autoras presentan las distintas concepciones ideológicas que participaron en el debate sobre la “cuestión femenina”: el batllismo, el socialismo, el movimiento obrero, la reacción conservadora. Se seguirá a las autoras para caracterizar estas concepciones ideológicas.

El batllismo suele ser caracterizado como un “*reformismo teñido de impulsos humanitarios*” (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 44). La idea de Batlle de adelantarse a resolver los problemas sociales parece también haber sido aplicada al feminismo. Se atendían los problemas del proletariado y de las mujeres con enfoque asistencial.

Rodríguez Villamil y Sapriza se preguntan cuáles son las influencias ideológicas que conformaron la posición del batllismo hacia la mujer. En primer lugar destacan el viaje que realizara Batlle y Ordóñez por Europa y el contacto que puede haber tenido allí con movimientos feministas y especialmente con campañas sufragistas. En segundo lugar, extienden las ideas de Batlle acerca de la mujer desde las concepciones más generales de éste sobre el ser humano como criatura racional con una afirmación de la libertad y la dignidad. En tercer lugar el anticlericalismo del batllismo incide en las ideas acerca de la mujer, ya que se piensa en apartar a las mujeres de la influencia de la Iglesia. Por último, también se reflejan en las posturas acerca de las mujeres la iconoclasia y el desprecio por convencionalismos de la moral corriente, propios del batllismo radical. Ponen como ejemplo de esto la defensa que hace el batllismo de las madres solteras para quienes reclama la dignificación y el reconocimiento de sus derechos económicos y civiles.

Avanzan en su planteo las autoras expresando que en la actitud de Batlle respecto de las mujeres coexistieron dos vertientes: una modalidad protectora que se expresa en el área laboral, en la protección de la maternidad y en la seguridad social y otra vertiente aparentemente antagónica desde la que se intentaba promover a las mujeres, reconociendo sus derechos, capacidades y posibilidades como ser humano. En este sentido de promoción se encuentra la preocupación por el acceso de las mujeres a la educación secundaria y superior y las campañas por la igualdad civil y política.

Para precisar la concepción batllista sobre la mujer, las investigadoras plantean que “*resulta fundamental analizar los planteos del filósofo Carlos Vaz Ferreira (1873-1956) sobre el tema<sup>6</sup>. Él sintetizó las tendencias ya existentes en esa corriente, elaborándolas teóricamente y agregándoles nuevos matices. Su punto de vista, difundido desde la cátedra universitaria, la prensa y el Parlamento, no sólo se tornó prácticamente en doctrina oficial acerca de la mujer, sino que alcanzó una aceptación extendida en toda la sociedad*” (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 48). Se ha transcritto esta apreciación de las autoras acerca de la influencia

---

<sup>6</sup> VAZ FERREIRA, Carlos (1963) *Sobre feminismo*, Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, 2da edición (1era edición: 1933). Estas conferencias fueron dictadas dos veces entre 1914 y 1922 y se publicaron en 1933.

de las ideas de Carlos Vaz Ferreira sobre el feminismo, planteadas en la concepción de éste del “feminismo de compensación” ya que en este trabajo se analizarán los planteos de Vaz Ferreira. Se omite la descripción aquí de lo que significa “feminismo de compensación” ya que será parte del trabajo a realizar. En el análisis que se realice del feminismo de compensación, se retomarán planteos realizados por Rodríguez Villamil y Sapriza.

En suma, se observan las ideas del batllismo acerca de la cuestión femenina como *“un conjunto de principios igualitarios y una práctica intervencionista y protectora que privilegió para la mujer el rol doméstico, como parte de las políticas tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida de la población, en el marco de un naciente ‘Estado de Bienestar’”* (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 50).

En el socialismo se detecta desde temprano una posición clara sobre la cuestión femenina, la doble subordinación –de clase y de género- de la que era objeto la mujer obrera. La “situación de la mujer” estaba entre las reformas que el Partido Socialista en formación se planteaba. Pedían la igualdad civil y política y el divorcio “absoluto”. Las autoras visualizan dos corrientes dentro del pensamiento socialista: una encarnada por Frugoni que asociaba el surgimiento del feminismo al del proletario organizado y creía que el capitalismo al incorporar a las mujeres a la producción, creaba las bases para su emancipación; la otra corriente considera como negativa la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo por las condiciones duras de trabajo y los bajos sueldos que estas percibían. Frugoni además consideraba que el trabajo de la mujer en la casa era trabajo productivo, concepción novedosa para la época según las investigadoras Rodríguez Villamil y Sapriza.

Acerca del movimiento obrero, otras de las corrientes que las autoras se proponen indagar, no hay suficientes investigaciones que den cuenta de cómo veía el sindicalismo a la “cuestión femenina”. Como en los gremios de principios de siglo primó la orientación anarquista vertebrada en la Federación Obrera Regional Uruguaya, creada en 1905, prestan atención a las posturas anarquistas en el tema que criticaban la educación y la religión que condicionaban a la mujer.

Pero frente a estas posturas batllistas, socialistas, anarquistas, feministas, se opone una reacción conservadora, de corte tradicional e intransigente sobre la mujer (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 54). Estas reacciones se visualizan en los enfrentamientos a los diversos proyectos legislativos presentados por el batllismo. La concepción central es que la “naturaleza” de la mujer la coloca en la familia, el hogar, la maternidad. Cualquier propuesta

para sacarla de este ámbito se consideraba una amenaza a la familia y era combatida. Un ejemplo de esta reacción conservadora son los enfrentamientos a las leyes de divorcio.

Por último, (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 57 y ss) las políticas públicas en torno a la cuestión femenina:

1. Derechos políticos. Constituyó un proceso que abarcó las tres primeras décadas del siglo XX. La primera propuesta concreta de sufragio femenino desde el quehacer político proviene de filas batllistas en 1914, pero las autoras reconocen otros momentos como hitos en esta discusión hasta llegar a la aprobación del sufragio femenino en 1932. Se omitirá aquí el detalle de estas movilizaciones y discusiones, se presenta el tema como uno de los avances en políticas públicas sobre las mujeres.
2. Derechos civiles. Los avances en este campo se dieron de manera paulatina y como jalones sucesivos durante cuarenta años.
3. Participación en el sistema educativo. Se desarrollará este tema a continuación de las políticas en general hacia la cuestión femenina, ya que es un antecedente de la investigación que este trabajo presenta.
4. Derecho laboral. Algunas de estas políticas están inscriptas dentro de los avances en derechos para todos los trabajadores. Las consideraciones específicas hacia las mujeres buscan protegerla, tutelarla, especialmente en su rol de madre.
5. Políticas referidas a la maternidad
6. Seguridad y previsión social.

Entre las políticas que abordaban la cuestión femenina en el batllismo se encuentra la participación de las mujeres en el sistema educativo. Rodríguez Villamil y Sapriza (1984: 89) consideran que en educación puede encontrarse uno de los logros más efectivos de la acción del Estado a principios del siglo XX.

Hubo diversas iniciativas para ampliar los niveles educativos de las mujeres:

- Creación de la Sección Femenina de Educación Secundaria o Universidad de las Mujeres en 1912. Se plantean algunos tramos de la discusión parlamentaria, tema que se saltará aquí ya que será objeto de análisis en el presente trabajo. Luego se presentan algunos datos de concurrencia a la educación en los años 1929 a 1959, años en los que se produjo un incremento acelerado de la participación femenina y que exceden el período que este trabajo se propone analizar.

- Primeras universitarias graduadas: hermanas Paulina Luisi como médica en 1908 y Clotilde Luisi como abogada en 1911.
- Creación de institutos de enseñanza técnica o industrial para la mujer. Se ofrecieron cursos femeninos en la Escuela Industrial n° 3. Eran especializaciones tradicionales – corte y confección, bordados, encaje, lencería, alfombras- pero se les permitía a las mujeres acudir a la Escuela n° 1 a estudiar desde carpintería hasta encuadernación y herrería entre otras especializaciones.
- Las mujeres trabajando en la enseñanza pasaron a ser mayoría, aunque desde esta profesión se las adscribe a su rol más tradicional ya que se las considera una “segunda madre”.

De la lectura de las iniciativas para la ampliación de la educación de la mujer que plantean las autoras, se desprende que no han considerado el papel de los Liceos Departamentales en la expansión de la educación secundaria femenina.

### **Otros aportes sobre el feminismo de principios del siglo XX: Asunción Lavrin**

Asunción Lavrin (2005) expresa que en el Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay) las palabras que se usaron para referirse a las aspiraciones de distintos grupos acerca de una modificación de la situación de las mujeres fueron emancipación y feminismo, ambas palabras se usaron hasta fines de los años veinte del siglo pasado. Para referirse a cambios jurídicos y sociales en el ámbito familiar y laboral se usó preferentemente el término feminismo.

El feminismo del Cono Sur fue urbano. En el Uruguay tuvo como principal foco la ciudad de Montevideo.

Antes de 1910 hubo dos interpretaciones feministas: una de orientación socialista con conciencia en los asuntos de clase y que se expresó a través de los movimientos laborales, la otra emparentada con el feminismo liberal de mediados del siglo XIX que reflejaba las aspiraciones de igualdad. En este punto la interpretación de Lavrin (2005: 30) tiene similitudes con la de Rodríguez Villamil y Sapriza (1984). Las anarquistas rechazaban al feminismo porque lo consideraban una ideología burguesa. Cuando la influencia del anarquismo decae en la década del veinte, el feminismo socialista y el feminismo liberal acercaron sus posiciones.

Lavrin identifica dos cohortes feministas: una primera cohorte formada por las que nacieron entre 1875 y 1895 y están activas entre 1900 y 1930 y una segunda cohorte formada por las

que nacen entre 1895 y 1915 y están activas entre 1930 y 1940 (Lavrin, 2005: 31). A los efectos de este trabajo interesa principalmente la labor de las feministas de la primera cohorte en el Uruguay.

Las integrantes de esta primera cohorte dieron significado al feminismo y debieron enfrentar al tradicionalismo cerrado que se oponía a los cambios que traían las expresiones emancipación femenina y feminismo.

La abundancia de apellidos extranjeros ha transformado en significadores de importancia la extracción étnica y de clase. La condición de inmigrante estuvo presente entre las feministas especialmente de la primera cohorte.

El feminismo socialista en Uruguay no contaba con órganos de prensa propios pero se expresaba a través de la prensa socialista. Los pilares del feminismo socialista fueron el reconocimiento de la capacidad intelectual de la mujer, su derecho a ejercer cualquier actividad u su derecho a participar en la vida cívica y en la política. En estas intenciones se acercaban a los planteos del feminismo liberal.

*“Después de 1905, el Partido Colorado emprendió un extenso programa de reformas sociales, políticas y legales que se adelantó a muchas de las ideas de reforma de los socialistas, entre ellas el mejoramiento de la condición legal de la mujer, y presentó una serie de proyectos de ley de protección semejantes a los que los socialistas propugnaban en otros países del cono sur. Ya en 1914, empero, los socialistas uruguayos habían definido su propia actitud reformista en cuanto a la igualdad ante la ley, la que prosiguieron durante los debates de 1915, sobre la reforma de la Constitución, y durante los debates parlamentarios de los años veinte y treinta, sobre derechos civiles y políticos para la mujer.”* (Lavrin, 2005: 38)

A pesar de lo extenso de la cita, conviene su transcripción ya que ubica a las posturas socialistas ante las reformas impulsadas por el batllismo.

Para el feminismo socialista la independencia económica y las leyes de protección a la mujer eran las piezas claves, mientras que la desigualdad en la familia o en la sociedad se abordaba menos. Señala Lavrin que los ideales de igualdad que sostenían los socialistas tenían dificultad en ser reconocidos como igualdad también en el hogar. Por otro lado había contradicciones: mientras se animaba a las mujeres a perseguir sus derechos, muchas veces se la describía como la “compañera” dispuesta a seguir al hombre y apoyarlo cuando este necesitara.

En los escritos de izquierda, expresa Lavrin, se consideraba a la mujer como inmadura, se usaban metáforas como despertar o ver la luz para referir a ellas.

El feminismo liberal contó con el aporte de María Abella de Ramírez, quien ya fue nombrada a partir de las referencias de Barrán y Nahum (1990) y de Rodríguez Villamil y Sapriza (1984). Asistió en 1906 a un congreso como librepensadora y luego representó a este grupo en el Primer Congreso Femenino Internacional en Buenos Aires en 1910. Defendía la igualdad entre sexos en el hogar y fuera de él. No compartía la idea de dar protecciones especiales a las mujeres obreras. Apreció la maternidad pero se negaba a pensar que las mujeres tengan que perder derechos cuando se convierten en madres. Defendía a las madres solteras y preconizaba una concepción de la maternidad como función social. Sus inquietudes principales eran:

*“igualdad de educación; igualdad de oportunidades de trabajo e igualdad de sueldos, y luego la equidad económica; libertad de movimiento y libertad de elegir su estilo de vida para la mujer casada; derechos sobre los hijos compartidos con el padre; divorcio absoluto; igualdad de todos los hijos ante la ley; tolerancia de la prostitución, pero no reglamentación; y derechos políticos para la mujer.”* (Lavrin, 2005: 46)

El Primer Congreso Femenino Internacional se realizó en Buenos Aires en 1910. Significó un hito importante para el desarrollo del feminismo en el cono sur. Concurrieron feministas socialistas, feministas liberales moderadas y librepensadoras. Su oradora principal, Ernestina López, señaló al trabajo y la independencia económica como bases del feminismo. Se discutieron las ideas que preconizaban que la capacidad intelectual de la mujer era inferior. Entre las preocupaciones estaban la educación, la salud y la asistencia social. En el Congreso se aceptó la idea del sufragio universal para ambos sexos pero no parecían estar dispuestas a tomar medidas prácticas para alcanzar esa meta. *“El primer Congreso Femenino Internacional contribuyó a establecer el rumbo general que siguió el feminismo en el decenio siguiente”* (Lavrin, 2005: 51).

Para comprender los contenidos de los debates que encaraban las feministas de la época, Lavrin recorre algunos de los conceptos principales que sostenían. Para comenzar, la idea de femineidad, entendida esta como el conjunto de cualidades que constituían la esencia de ser mujer. Se sostenía que estas características partían de funciones biológicas y el matrimonio y la maternidad era el destino de toda mujer. Estas ideas sobre la femineidad eran las que detentaban los opositores a la liberación femenina y también sus defensores. Las feministas no querían convertirse en hombres, por esto conciliaron sus vidas con la maternidad que era

una afirmación de la femineidad. Los opositores recurrían con facilidad al calificativo de masculina que se daba a las iniciativas feministas.

Lavrin recorre las ideas de Vaz Ferreira sobre feminismo de compensación y expresa que estas ideas tuvieron gran influjo en las leyes que se aprobaron en la época. La idea de “feminismo de compensación” de Vaz Ferreira está en las Conferencias “Sobre feminismo” ya mencionadas páginas atrás. Estas conferencias constituyen una fuente insoslayable para la investigación que se emprende a partir de esta recopilación de antecedentes.

### **“El disciplinamiento (1860-1920)”: José Pedro Barrán**

En esta revisión de materiales que aporten a la construcción de un marco teórico para la investigación es ineludible la referencia a la “Historia de la sensibilidad en el Uruguay”, concretamente a su segundo tomo que es el que corresponde a la etapa que interesa a los efectos de este trabajo (Barrán, 2011). Si bien la presente tesis abarca desde el año 1911 a 1936, evidentemente los años en que se registró la creación de instituciones secundarias públicas a las que accedieron mujeres y se verificó una intensa discusión pública sobre el tema (1911-1913) entran dentro de la etapa del disciplinamiento caracterizada por Barrán.

En la primera mitad del siglo XIX se puede hablar de una sensibilidad “bárbara” en el análisis de la violencia, el juego, la sexualidad y la muerte. Esas maneras de sentir fueron reprimidas y se construye una nueva sensibilidad de la mano de la modernización económica, política y social. De esto trata “El disciplinamiento”. Los “nuevos dioses” como los llama Barrán son el trabajo, el orden, el ahorro, la salud y la higiene y en contraposición “el nuevo diablo” pasa a ser la lujuria y el libertinaje.

La nueva sensibilidad es caracterizada por distintos elementos. Se consignarán aquí los que están vinculados con el objeto de estudio: las sexualidades y femineidades.

“*La sexualidad negada y omnipresente*” titula Barrán (2011: 315). Los agentes represores de la sexualidad difundían un puritanismo que ya caracterizó Barrán junto a Nahum en el trabajo reseñado anteriormente (Barrán y Nahum, 1990). Identifica como agentes represores al clero, al maestro, al policía, al padre y al médico. Con diversas fuentes Barrán describe la acción de estos agentes represores y concluye:

*“El cura por medio de la amenaza del castigo divino, los padres por medio de su amor y su autoridad, el maestro por la razón, el médico por el terror ante las enfermedades venéreas, el policía por la vigilancia y la prisión, todos ellos contribuyeron a la*



*conversión de la culpa y el pudor ante la sexualidad, en sentimientos permanentes del uruguayo “civilizado” del Novecientos.”* (Barrán, 2011: 321)

La separación de los sexos se verificó en el hogar, la calle, las asambleas políticas y obreras, los espectáculos públicos, las fiestas, cafés, tertulias, playas, procesiones, entierros. Las mujeres no salían solas a la calle, en los hogares los matrimonios conversaban por separado. Y prosigue la descripción de la separación de sexos nuevamente a partir de múltiples fuentes.

La separación de sexos probablemente llegó con menor rigor a las clases populares, pero también la practicaron (Barrán, 2011: 325). Hubo campañas para evitar la “lujuria” o el “libertinaje” de los sectores populares, como las críticas a la vida en los conventillos y la propuesta de creación de viviendas en 1903, propuesta del entonces Director de Salubridad, Miguel Lapeyre (quien jugó posteriormente para la educación secundaria un papel destacado). Otras cruzadas fueron las de la sociedad San Vicente de Paul para legalizar matrimonios. Sobre este tema de separación de sexos en educación secundaria es que se pretende ahondar las indagaciones en el trabajo empírico, por lo que el aporte realizado por Barrán resulta clave.

Otro de los temas planteados es que la religión católica se estaba convirtiendo en asunto de mujeres. Las comunicaciones de la Iglesia Católica se dirigían mayormente a ellas y fueron mujeres las que protestaron contra la reducción de horario de la enseñanza de catecismo en las escuelas en 1882, la oposición expresada en firmas a la ley de matrimonio civil obligatorio en 1885 recogió firmas femeninas. Los liberales identificaban catolicismo y femineidad. Se refiere a este tema aquí porque es una de las aristas de la discusión en el Parlamento de la Ley de creación de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria. En el Censo de 1908 el 77% de las mujeres se declaró católica y las liberales fueron un 15%, frente a un 51% de católicos varones y 34% liberales. Si se excluye a los extranjeros en esta consideración, entre los varones uruguayos casi el 40% se declaraban liberales. Culmina Barrán: *“Ambos sexos, de tanto vivir separados en casi todas las esferas de la vida, habían concluido por diferenciarse y sentirse enemigos en el plano ideológico”* (Barrán, 2011: 327).

La sexualidad fue negada porque se ocultaba en el lenguaje hablado y escrito. Este velo alcanzaba también a los actos del cuerpo, orinar, defecar, parir. En 1901 se quitó el Catecismo del Padre Astete de las escuelas porque hablaba del parto, de fornicar y de la virginidad. Entre las malas palabras se incluyeron algunas que en la sensibilidad anterior estaban aceptadas, tal como lo muestra el Tratado de Urbanidad de 1890.

Pero si bien la sexualidad fue negada, era omnipresente. Era el “*centro de la confesión católica; de la preocupación familiar; de los miedos, repulsiones y charlas de las mujeres burguesas y de clase media; de la culpa del adolescente; de las conversaciones “indecentes” de los jóvenes donjuanes y de los pensamientos ocultos de los beatos*” (Barrán, 2011: 332).

Barrán habla de una figura que es “*la mujer dominada*” sea por el padre, el esposo o el hermano mayor. Esta figura se encontró en la burguesía y la clase media, pero es probable que estuviera presente en otras clases sociales. La madre fue abnegada, la compañera del hombre, esposa casta. Y en la sexualidad se la veía como araña devoradora de la energía y el dinero del hombre. Por esto, el burgués del Novecientos se sentía atraído y asustado por la mujer. El miedo hacia la mujer generó misoginia, era la “*mujer diabolizada*”. Barrán recorre expresiones que muestran esto provenientes tanto del clero como del periodismo.

El hombre “civilizado” amaba y temía a la mujer y por tanto debía dominarla, resistir a sus tentaciones, especialmente a la tentación sexual. Había una especie de dualidad en el reconocimiento de la mujer: mujer diabólica y mujer divina.

El modelo burgués de mujer era la “*mujer con dedal*”, pronta a desempeñar los roles de esposa y madre. Fuera del trabajo doméstico pocos trabajos fueron admitidos expresa Barrán, principalmente los que se asociaban con su rol: la costura, la enseñanza. La obrera salía de su hogar porque la apremiaban las condiciones económicas y su salida al mercado de trabajo era vista como vergonzante.

Una de las virtudes que debían adornar a la mujer era el pudor con dos caras: la vergüenza y el ocultamiento. El vestido decente, el recato, el encubrimiento de la inteligencia, el silencio. La mujer “sabihonda” era desagradable para el hombre porque competía con él.

Por último, parte de la sensibilidad acerca de la mujer tenía que ver con la manera de pensar en el deseo sexual femenino que se definía por la negación: “*la mujer era un ser pasivo, un “vaso de carne” que el hombre llenaba*” (Barrán, 2011: 354). Se identificaba a la mujer con el amor maternal y se creó un modelo de mujer casta y pudorosa que rehuía la pasión.

Las mujeres burguesas asumían esa femineidad: bella y ociosa, débil, dulce, histérica, pasiva, niña, tierna. Sus preocupaciones eran el orden, la limpieza, la vigilancia de los sirvientes, el cuidado de los hijos, la atención al esposo. Satisfizo su deseo de amor romántico en la lectura de novelas y folletines. En ese sentido, Barrán habla de la bovaryzación de la mujer (Barrán, 2011: 364). Como una referencia a esto también aparece en las discusiones en el Parlamento a

propósito de la Ley de creación de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria, es que se decidió explicitar este desarrollo que realiza Barrán.

### **Imágenes de mujeres a comienzos del siglo XX: Graciela Sapriza**

Un trabajo de Sapriza (1986) analiza algunas imágenes femeninas presentes en el marco de los procesos de cambio verificados entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En el marco de los cambios demográficos acaecidos en el período –reseñados en el presente trabajo a partir de Barrán y Nahum (1990)- analiza las imágenes de mujeres en el medio rural y en el medio urbano separando el análisis entre la mujer de estratos medios y altos y la mujer en los sectores populares. Las mujeres en el medio rural eran pocas y se dedicaban mayormente a trabajar como lavanderas, planchadoras o sirvientas y aún así son tildadas como haraganas o inútiles. Las imágenes que construye Sapriza para la mujer urbana de los estratos medios y altos es de “*muñeca de lujo*” que debía adornar el hogar; las cualidades consideradas femeninas eran la belleza, un cierto aire infantil, frivolidad. Se pasaba de ser una “*mujer-muñeca*” a ser la esposa-madre. Dos ámbitos aparecían como naturales para las mujeres: el hogar y la religión. La mujer en los sectores populares debía encontrar su lugar en el fenómeno del “suburbio” o del “arrabal”. Uno de los caminos para las mujeres en estos ámbitos podía ser el camino del trabajo, como lo llama Sapriza, en el que se sufría la explotación y los bajos salarios y que dio lugar a la presencia de algunas mujeres en sindicatos y periódicos obreros. Otro camino expresa la autora podía ser el de vincularse al mundo de la delincuencia. La autora habla de ideas en uso en la época como dar “el mal paso” o de las mujeres que querían ser amantes de algún “bacán”. Sapriza repasa textos que refieren a la brutalidad y violencia en el trato que recibían las mujeres. Por otro lado menciona las mujeres en la prostitución, proxenetismo o como “lancera” (camarera en los bares del bajo que roba a los clientes).

Sapriza menciona imágenes femeninas que “*cuestionaron el condicionamiento a que estaban sujetas*” (Sapriza, 1986: 129): las primeras universitarias, las primeras mujeres de letras y a las primeras feministas de la época.

### **Sobre historia de la Universidad**

Debido a que la enseñanza secundaria en el período seleccionado pertenecía a la Universidad de la República, los trabajos sobre historia de la Universidad contienen desarrollos vinculados a la temática en cuestión. En esta línea de investigación puede señalarse el trabajo de Arturo Ardao (2008) y el trabajo de Juan Oddone y Blanca Paris (2010). Ardao aporta información

sobre los antecedentes del período que explica por qué la secundaria formaba parte de la Universidad, la reforma de Alfredo Vásquez Acevedo en la secundaria a fines del siglo XIX y las reformas en la Universidad en 1908. Oddone y Paris analizan la tarea de los Liceos Departamentales como precursores de las actividades de extensión de la Universidad de la República, se los plantea como centros de cultura que amplían el acceso a la educación secundaria. Tanto Ardao (2008) como Oddone y Paris (2010) constituyen referencias ineludibles al momento de ocuparse de historia de la Universidad en el Uruguay.

### **Sobre la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres y sobre los Liceos Departamentales**

María Julia Ardao (1962) analiza la creación de la “Sección Femenina” y una “breve noticia” desde la creación de la institución hasta el presente de la autora. Antes de continuar es necesario precisar la cuestión de la denominación de la “Sección Femenina”. La “Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres” dependiente de la Universidad Mayor de la República fue creada en 1912. Suele ser denominada de otras maneras: “Sección Femenina”, “la femenina”, “liceo femenino” o “Universidad para Mujeres” en tanto era una Sección de la Universidad.

El texto que escribe María Julia Ardao es fundante en el estudio de la temática de la educación secundaria de las mujeres en el Uruguay. La autora recorre, como se dijo, el funcionamiento de la Sección Femenina desde 1913 hasta 1962. Brinda datos de crecimiento del alumnado (comparando datos de 1913 y 1962), datos sobre el crecimiento del volumen de materiales didácticos y de la cantidad de libros en la biblioteca, crecimiento de los cursos, nombres de las sucesivas directoras. Se describirá a continuación la manera en la que Ardao aborda la creación de esta institución en el año 1912.

Ardao entrega en primer lugar un estudio de antecedentes de educación de las mujeres desde las primeras preocupaciones e intentos. Específicamente para la secundaria, analiza con detalle la primera vez que una mujer – Luisa Domínguez- se presenta ante el Rectorado de la Universidad en 1879 para solicitar que se le permitiera rendir exámenes libres para aprobar la secundaria (Ardao, 1962: 7). Una comisión del Honorable Consejo Universitario se expide en forma favorable a la petición de Domínguez recordando que los reglamentos no contenían ninguna disposición contraria a que se presentaran mujeres a rendir exámenes. Esta Comisión recomienda por intermedio del Doctor Antonio Vigil al Honorable Consejo que se inspirara *“en el espíritu de la mayor franquicia en el caso actual ya por ser el primero, ya porque cualquier favor en ese sentido ha de estimular, seguramente, al sexo femenino a seguir en la*

*senda que la señorita Domínguez, es la primera en trazarle entre nosotros”* (citado por Ardao, 1962: 8). El informe fundamentaba: *“Hacer cocido y hacer calceta: la olla y la aguja: he ahí el horizonte obligado de nuestras mujeres, cualquiera que sea su posición social, sus tendencias y aptitudes. (...) Iniciar a la mujer en las carreras literarias y científicas, como lo están ya en la enseñanza elemental, es completar la obra civilizadora de nuestro siglo”* (citado por Ardao, 1962: 8).

Luego analiza el Mensaje del Poder Ejecutivo que acompañó a la ley de creación de la Sección Femenina y la discusión en el parlamento a propósito de dicho proyecto de ley y algunos comentarios periodísticos en torno al proyecto. Culmina Ardao expresando que la creación de esta institución no es un hecho aislado sino que forma parte de otras iniciativas que buscaban dar impulso a la enseñanza. Además con esta iniciativa se reflejaba una corriente de opinión renovadora sobre la liberación de la mujer (Ardao, 1962: 22).

Otra iniciativa del año 1912 fue la Ley de creación de los “Liceos Departamentales”, es decir, liceos en el interior del país, uno en cada una de las capitales departamentales (dieciocho). Acerca de los Liceos Departamentales se han escrito trabajos que describen los aportes de los mismos. Alfredo Castellanos (1967) describe cómo era la enseñanza secundaria en el interior del país antes de la creación de los Liceos Departamentales, el proceso de creación e instalación de los mismos y el aporte que habían hecho en los primeros cincuenta años de existencia. Castellanos advierte como uno de los aportes importantes de los Liceos Departamentales la incorporación de mujeres en cantidades importantes y analiza datos del primer año de apertura de dichos liceos comparándolos con 1962. Germán Wettstein y Raquel Morador de Wettstein (1963) también señalan la incorporación de mujeres a los estudios secundarios gracias a estos Liceos Departamentales. En sus páginas transcriben entrevistas realizadas a alumnos y alumnas de la primera generación de los Liceos Departamentales de distintos departamentos, tarea que sería imposible de realizar en el presente.

## Capítulo 2: Descripción de las instituciones de educación secundaria pública en el Uruguay a las que accedieron mujeres entre 1911 y 1936

### La educación secundaria pública antes de 1911

Hasta el año 1911 la concurrencia de mujeres a la educación secundaria pública era muy escasa. Las cifras brindadas por el entonces Ministro de Instrucción Pública Juan Blengio Rocca en el Parlamento mostraban que había un 5% de concurrencia femenina<sup>7</sup>. La única posibilidad para cursar la enseñanza secundaria en una institución pública era la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad Mayor de la República Oriental del Uruguay<sup>8</sup> en la ciudad de Montevideo. El propósito de este apartado es describir brevemente cómo se conformó este espacio institucional llamado Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria en la Universidad de la República antes de 1911.

Hubo una etapa de gestación de la Universidad de la República entre los años 1833 a 1849 (Ardao, Arturo 1950: 9) por lo que Ardao habla de un *proceso fundacional* de la institución. En 1849 se aprueba el Reglamento Orgánico y comienza una etapa a la que Ardao denomina “Universidad Vieja”, de 1849 a 1885 (1950: 57-59)<sup>9</sup>. La Universidad en principio comprendía a toda la instrucción pública: primaria, secundaria y superior.

*“La inclusión en la Universidad, por el plan de 1849, de toda la enseñanza pública –aún la primaria- impartida en el país, no fue una originalidad de sus autores. Se ajustaba al clásico modelo ofrecido por la Universidad francesa de Napoleón, creada en 1806 como “un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el Imperio”, según los términos de su ley fundadora. Escuelas primarias, colegios, liceos, facultades, la integraban.” (Ardao, 1950: 41)*

---

<sup>7</sup>El Ministro de Instrucción Pública Juan Blengio Rocca comparece ante la Cámara de Representantes para presentar el proyecto de Ley de creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres. En su presentación expresa que de los 2000 estudiantes con que cuenta la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad, 104 son mujeres, es decir un 5% (DSCR, 1912c: 351).

<sup>8</sup>El nombre de “Universidad Mayor de la República Oriental del Uruguay” se abreviaba incluso oficialmente y se la llamaba “Universidad de la República”, “Universidad de Montevideo” o “Universidad Mayor”. Estas abreviaciones se usaban de manera indistinta en la etapa que comprende este estudio. Ardao (1998) da cuenta de la utilización de estas distintas maneras de referirse a la misma institución. El nombre que primó y que la institución ostenta en la actualidad es el de Universidad de la República (Ley Orgánica de la Universidad de la República n° 12549 de 16/10/1958, disponible en:

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=12549&Anchor=>)

<sup>9</sup>La periodización aquí descrita y la denominación “Universidad Vieja” para el período entre 1849 y 1885 también ha sido utilizada por Oddone y Paris (2010 A).

En 1877 por la Ley de Educación Común se separa la primaria de la Universidad. También en 1877<sup>10</sup> se cierran los cursos de bachillerato en la secundaria y los cursos de la Universidad se reducen a los que se brindan en dos Facultades: la de Derecho y la de Medicina. En ese período había educación secundaria de corte privado. Expresa Musso (1925: 45) que “*La medida sólo perjudicó a los que necesitaban para estudiar la protección del Estado*”. Morelli relata el surgimiento de cursos de enseñanza en cuatro sociedades científicas: el Ateneo del Uruguay, el Club Universitario, la Sociedad de Ciencias y Artes y la Sociedad Universitaria (Morelli, 1925: 22). Algunos de estos cursos según consigna Musso (1925: 45) tenían carácter gratuito: los del Club Universitario, del Ateneo del Uruguay y de la Sociedad Universitaria.

En este período de la “Universidad Vieja”, más precisamente en 1879, Luisa Domínguez solicita al Rectorado de la Universidad la posibilidad de rendir exámenes libres de enseñanza secundaria, como ya se planteó en el Capítulo 1. Una comisión del Honorable Consejo de la Universidad (autoridad máxima de la casa de estudios) analiza el tema. Comienza expresando que los reglamentos no contenían ninguna disposición contraria a la participación de mujeres en los cursos y exámenes universitarios y proponen que se apruebe la posibilidad de que Domínguez rindiera exámenes con el “*espíritu de la mayor franquicia*” y esperando que esta decisión abriera el camino a otras mujeres, lo que efectivamente sucedió. (Ardao, María Julia, 1962: 7-8).<sup>11</sup>

El período de la Universidad Vieja termina en 1885, año en que se aprueba la Ley Orgánica que le dio estructura jurídica a la reforma universitaria emprendida por el entonces Rector Vázquez Acevedo<sup>12</sup>. A esta reforma de inspiración positivista “*nada escapó: planes de estudio, reglamentos, programas, métodos, textos, laboratorios, bibliotecas, régimen disciplinario, locales*” (Ardao, Arturo, 1950: 12).

Al período que comienza con esta reforma se le denomina Universidad Moderna (1885-1908).

La reforma “*creó sobre nuevas bases la enseñanza secundaria y preparatoria*” (Ardao, 1950: 70). En primer lugar, la Ley Orgánica de 1885 dispone que: “*El Estado sostendrá*

---

10 Por Decreto- Ley del 12 de enero de 1877 durante la dictadura de Lorenzo Latorre, según Musso (1925: 45)

11 La fundamentación de Antonio Vigil en nombre de la Comisión del Honorable Consejo expresaba: “*lejos de la idea de oponer la menor traba, [la Comisión cree que la resolución] debe inspirarse en el espíritu de la mayor franquicia en el caso actual ya por ser el primero, ya porque cualquier favor en ese sentido ha de estimular, seguramente, al sexo femenino a seguir en la senda que la señorita Domínguez, es la primera en trazarle entre nosotros. (...) Hacer cocido y hacer calceta: la olla y la aguja: he ahí el horizonte obligado de nuestras mujeres, cualquiera sea su posición social, sus tendencias y aptitudes.(...) Iniciar a la mujer en las carreras literarias y científicas, como lo están ya en la enseñanza elemental, es completar la obra civilizadora de nuestro siglo*” (citado por Ardao, María Julia, 1962: 8)

12 Rector entre 1880 y 1899 con interrupciones entre los años 1882 a 1884 y 1893 a 1895, según Ardao (1950: 69).

*establecimientos de enseñanza secundaria y superior en el número que fuese necesario, con sujeción a las disposiciones de la presente Ley*” (Art. 2º: 7, en: Universidad de la República, 1942). Esto es clave para la secundaria porque –como se ha relatado- desde 1877 los cursos de bachillerato de carácter público en la Universidad se habían suprimido. En segundo lugar, dicha Ley define los fines de secundaria: “*ampliar y completar la educación e instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias*” (Art. 3º: 8, en: Universidad de la República, 1942). Esta Ley prevé además la exoneración de los pagos a estudiantes que no pudieran enfrentarlos.

De acuerdo a esta nueva organización universitaria de 1885 se aprueba un plan de estudios para enseñanza secundaria en 1887. Este plan amplió a seis años los estudios secundarios y fue modificado en 1890; 1897 y 1905 (Araújo, 1961), modificaciones que no fueron sustanciales (Nahum, 2008: 21).

Juan Morelli (1925) afirma que “*La Facultad de Enseñanza Secundaria es hija gloriosa del Dr. Vásquez Acevedo*” (Morelli, 1925: 21). Se refiere a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República, a la que se llamaba también de esa manera. Morelli fundamenta este juicio explicando que “*Plan de estudios, programas, textos, laboratorios, biblioteca y hasta la educación física de la cual ha sido precursor, todo fue creado o por lo menos felizmente modificado por el Rector*” (Morelli, 1925: 24).

Agustín Musso nombra a Vásquez Acevedo como el “*verdadero organizador*” de la educación secundaria (Musso, 1925: 44). Musso explica cómo se reorganizó el “desorden administrativo” imperante (se perdían documentos por ejemplo); cómo se introdujo en los planes de estudio la enseñanza práctica y experimental, con alumnos activos, por sobre la repetición memorística; la puesta en práctica de un nuevo plan de estudios; la instauración de ejercicios físicos; la creación de bibliotecas, museos, gabinetes y laboratorios; la intervención en la formación del profesorado; el dictado de normas de conducta.

La reforma universitaria de Vásquez Acevedo atendió la necesidad de poner en funcionamiento más locales. La Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria comenzó a funcionar junto a la Facultad de Derecho en “*cuatro casas contiguas en la calle Uruguay entre Arapey y Convención*” (Anales de la Universidad, 1925: 54) que la Universidad había obtenido.

La Ley de reorganización universitaria de 1908 modifica notoriamente la institución. “*El año 1908 es decisivo*” dicen Oddone y Paris (2010 B: 73). Y no sólo por la aprobación de la Ley,



también por las discusiones en el ámbito universitario, el Parlamento y la prensa según explican los historiadores señalados. La reconsideración que se proponía no abarcaba sólo lo organizativo, incluía transformaciones de contenido y fines. Se organiza la Universidad por Facultades; Oddone y Paris (2010 B: 73) caracterizan la intención de la Ley como descentralización y federación de facultades.

*“Francia seguía inspirándonos en la materia: en el 49 se había calcado el modelo centralista de la Universidad napoleónica; ahora se copiaba el régimen de dispersión de Facultades que se había consagrado en la Tercera República. La ley que surgió en definitiva atemperaba el radicalismo del proyecto inicial, pero acogiendo su espíritu fundamental de descentralización.”* (Ardao, 1950: 76)

Otra de las modificaciones de esta reorganización universitaria es la consagración de la participación de docentes, egresados y estudiantes en la elección de los Consejos Directivos de las Facultades y de profesores y egresados en dichos Consejos Directivos. Es decir, los estudiantes incidían en la elección de los miembros de los Consejos pero no podían participar de manera directa sino que eran representados por un egresado.

¿Qué contenía esta Ley de 1908 sobre la secundaria? En primer lugar, su ubicación institucional como Sección anexa a la Universidad y su forma de gobierno a cargo de un Consejo y un Decano (Art. 17 en Universidad de la República, 1942: 51). En segundo lugar proponía la división de los estudios en dos ciclos: secundarios y preparatorios encomendando al Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria la elaboración de este Plan de estudios.

Una vez aprobada la Ley se nombra a Miguel Lapeyre como Decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. La discusión del nuevo plan de estudios se pone en marcha. El Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria propone un Proyecto en el que se crea un plan de enseñanza secundaria de cuatro años y distinta duración y asignaturas para cada una de las orientaciones de los cursos de enseñanza preparatoria. Este proyecto anexa un Informe (Informe en: Williman, 1915: 411-423) que da cuenta de las posturas en distintos temas de discusión. Los temas presentes en el informe son: examen de ingreso, asignaturas del examen de ingreso, edad para el ingreso, asignaturas de los estudios secundarios, materias nuevas, duración y aplicación de los estudios secundarios, estudios preparatorios.

Se debía respetar la intención expresada en la Ley de 1908 de crear un ciclo de estudios secundarios *“propriadamente dichos”* –como se los llama en el Informe- y por tanto se intentaba no *“abarrotar”* los estudios secundarios con programas y asignaturas propias de un recorrido

profesionalizante. Por otro lado se incluyen algunas asignaturas “*muy útiles para la vida del ciudadano, aunque para el ejercicio de las profesiones no reportan sino ventajas indirectas*” (Informe en: Williman, 1915: 413). Estas asignaturas son Inglés o Alemán (a elección del estudiante), Teneduría de Libros, Taquigrafía, Instrucción Cívica. Este proyecto fue ajustado por el Poder Ejecutivo y se rediscutió en el Consejo Universitario hasta aprobarse el 20 de octubre de 1911.

El “plan del once” (Velasco-Lombardini y otros, 1996: 31) expresa que “*los estudios secundarios [son] un complemento de la enseñanza escolar, se deben suministrar aquellos conocimientos comunes a todas las profesiones y que no posean otro alcance que el de una simple iniciación en las ciencias y en las letras*” (Plan de Estudios, en: Williman, 1915: 508). Además que “*propendiendo la enseñanza secundaria a elevar y difundir la cultura general, interesa facilitar la obtención de sus beneficios a fin de que ellos alcancen a todas las capas sociales*” (Plan de Estudios, en: Williman, 1915: 508). Estas concepciones acerca de los fines de la enseñanza secundaria explican la reforma que se realiza: un primer ciclo común a todas las personas que accedieran a la secundaria que cumpliera con las funciones señaladas (otorgar conocimientos comunes a todas las profesiones, iniciar en el estudio de las ciencias y las letras, elevar y difundir la cultura general) que se diversifica luego de cuatro años en diferentes cursos de bachillerato que reservan para sí la función propedéutica (de preparación para el estudio de una disciplina en los estudios universitarios posteriores). El plan de estudios es único, no se prevé diferenciación de planes de estudio por diferencias geográficas, por sexo ni por otros motivos. Sobre este tema se volverá más adelante en este trabajo.

### **Las políticas educativas del batllismo para la expansión de la enseñanza secundaria**

A partir de 1911 hubo una serie de proyectos orientados a la extensión de la educación secundaria. La Revista de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria<sup>13</sup> presenta tres disposiciones que favorecieron el incremento de la población estudiantil: la Ley de creación de los Liceos Departamentales<sup>14</sup>, la Ley de creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, la Ley de exoneración de impuestos universitarios (Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, 1917: 161-166). A esto habría que agregar: creación de los Liceos de la Capital y creación de los Liceos Nocturnos. En este apartado se presentará una visión general de cómo se expande la enseñanza secundaria en el período con el objetivo

---

<sup>13</sup> Revista Oficial de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria desde 1917 a 1921.

<sup>14</sup> Uruguay se divide políticamente en departamentos. Como se explicará, la Ley crea un liceo en cada ciudad capital de departamento.

de describir los nuevos espacios institucionales en los que las mujeres podían cursar la secundaria. Se excluyen para analizar con mayor detalle en apartados posteriores los Liceos Departamentales y la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres.

En síntesis, los siguientes son los proyectos orientados a la extensión de la secundaria en el batllismo:

- Creación de Liceos Departamentales, 1912
- Creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Femenina, 1912
- Ley de gratuidad de la secundaria, 1916
- Liceos de la Capital, 1916
- Creación del Liceo Nocturno, 1919

La Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria estrenó local propio en 1911 cuando ocupó el local que en la actualidad pertenece al Liceo n° 35 IAVA. En el año 1925 en los actos de homenaje a Vásquez Acevedo se decide cambiar el nombre de Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para el nombre “Instituto Doctor Alfredo Vásquez Acevedo”.<sup>15</sup>

Como se dijo, esta institución era la única de carácter público en la que se podía cursar la secundaria antes de 1911. Era de carácter mixto y continuó siéndolo luego de que se creara la “Sección Femenina” como se verá más adelante. La expansión de matrícula se verificó también en esta institución. *“La Sección central rebosaba de estudiantes a pesar de la creación de los Liceos 1 y 2 de la Capital”* (Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, 1917: 161).

Hasta 1915 en las instituciones secundarias públicas se abonaba derecho de matrícula y de examen. Existía una política de becas por la que se exoneraba del pago a estudiantes que presentaran un certificado de indigencia. En el año 1916 se eliminan estos impuestos por Ley (el proyecto había sido enviado por Batlle y Ordóñez al Poder Legislativo en 1914). Oddone y Paris (2010 B: 105) analizan el mensaje enviado por el Poder Ejecutivo a las Cámaras legislativas; en este mensaje se sostiene que si bien la Universidad otorgaba las exoneraciones de pagos con facilidad, la exigencia de un certificado de indigencia utilizaba un calificativo humillante y que podía haber quienes no lo solicitaran por esa calificación humillante y

---

<sup>15</sup> La Sesión del 21 de octubre de 1923 del Consejo Universitario aprueba un proyecto de homenaje al Dr. Vásquez Acevedo. Este proyecto aprobado incluía la colocación de un busto de Vásquez Acevedo en el edificio central de la Universidad, la realización de un acto público de homenaje y dar la denominación de “Instituto Doctor Alfredo Vásquez Acevedo” a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Este cambio de denominación de la Sección se concretó en 1925 y es el nombre con el que se conoce a este liceo hasta el presente: Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA por su sigla) (Anales de la Universidad n° 117, 1925: 7-8).

quienes sí lo hicieran sin necesitarlo. Se agregaba en el mensaje que había familias con empleos modestos o pequeñas industrias que no podían solicitar el certificado de indigencia y que los costos les resultaban onerosos, por lo que sus descendientes no accedían a la secundaria sino a costa de grandes sacrificios familiares. La gratuidad abre el acceso a todos los sectores sociales. Con esta política el batllismo imprime a la secundaria la característica de apertura a los sectores de menores ingresos.

La “Ley Brum” como la llama la Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (1917: 165) elimina el pago del derecho de matrícula y de examen para estudiantes reglamentados/as de enseñanza secundaria. Desde esta revista oficial se señala la gratuidad de secundaria de la siguiente manera: “[la enseñanza secundaria] *es absolutamente gratuita en nuestro país, el único en el mundo que hasta ahora se haya impuesto este sacrificio financiero, con el objeto de franquear a la juventud, el camino del estudio*” (Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, 1917: 165). Oddone y Paris apuntan en el mismo sentido que la fuente consultada: “*Era un proyecto realmente innovador, desconocido en las universidades latinoamericanas, y mucho más en las del norte del continente y en las europeas donde la universidad tradicionalmente es sólo accesible a las clases más o menos acomodadas*” (Oddone y Paris, 2010 B: 105).

En 1916 también se aprueba la creación de los “Liceos de la Capital”, dos liceos en la ciudad de Montevideo, debido al crecimiento de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Esta creación posibilita un aumento en la matrícula al tiempo que expande la oferta a otras zonas de la ciudad capital de Montevideo, según intención manifiesta: los liceos de la capital debían ubicarse “*en dos puntos de la ciudad adecuados a facilitar la concurrencia de los alumnos*” (Decreto de Instalación de los Liceos de la Capital, 27/1/1916. En: Anales de la Universidad N° 94, 1916: 475). Estos son los Liceos n° 1 y n° 2 a los que con posterioridad se los nomina “José Enrique Rodó” y “Héctor Miranda” respectivamente (Revista de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria, 1918: 14).

En el período que abarca este trabajo también se crean el Liceo n° 3 en 1928 comenzando a funcionar en 1929 (llamado en la actualidad “Dámaso Antonio Larrañaga”), el Liceo n° 4 que comienza a funcionar en 1929 (llamado en la actualidad “Juan Zorrilla de San Martín”) y el Liceo n° 5 en 1930 (llamado en la actualidad “José Pedro Varela”).

Cuando la enseñanza secundaria es separada de la Universidad por la Ley Orgánica de 1935 existían además de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, los mencionados en el párrafo anterior liceos en la capital, la Sección Femenina y los Liceos Departamentales que ya

eran más de los dieciocho iniciales ya que a los situados en las capitales de los departamentos que se crearon entre 1912 y 1913 se sumaron por ejemplo el Liceo de Colonia Valdense (oficializado en 1926) y el Liceo de San Carlos (oficializado en 1928).

En el año 1919 se incorpora un Liceo Nocturno destinado a quienes trabajaban y no podían acceder a los liceos diurnos.

Tanto la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria como los liceos de la capital y los Liceos Departamentales eran de carácter mixto. A continuación se revisará el carácter mixto de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y de los demás liceos de la Capital.

Para comenzar cabe consignar que no se ha podido acceder a datos que permitan conocer la cantidad de alumnas y de alumnos discriminados por sexo en la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y en los liceos de la capital hasta el año 1930. Las cantidades que reflejan la matrícula hasta el año señalado no especifican sexo. Esto es una diferencia importante con la manera de coleccionar los datos que tienen los Liceos Departamentales. Desde su fundación los liceos en el interior del país recogían la matrícula separando sexos, como se verá en el apartado correspondiente a Liceos Departamentales. Obviamente la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres cuenta con datos sólo de mujeres en tanto es una institución exclusiva para el sexo femenino, como también se verá en el apartado correspondiente.

Los datos de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y de los liceos de la capital comienzan a discriminar la matrícula por sexo a partir del año 1931 (Anuario Estadístico de la República Oriental del Uruguay, años correspondientes. Esta información se presenta en Anexo). Pero estas instituciones eran de carácter mixto según varias fuentes. En primer lugar, se conocen los datos de acceso a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria discriminados por sexo en el año 1911 cuando el Ministro Blengio Rocca presenta en el Parlamento esta cifra en oportunidad de la discusión de la Ley de creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres: de 2000 estudiantes, 104 eran mujeres (DSCRR, 1912: 351).

En segundo lugar, durante la discusión parlamentaria del proyecto de Ley de creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres se aclara que las estudiantes podrán optar tanto por la institución para el sexo femenino como por la institución mixta. Esto se aclara porque el diputado Sanguinetti plantea que desea consultar sobre *“una duda que puede suscitarse, y es si será facultativo de las estudiantes el concurrir indistintamente a la*

*Facultad por la cual quieran optar, o si será obligatorio que concurran exclusivamente a la Facultad de Mujeres” (DSCR, 1913: 41). Le responde el diputado Ramasso que tiene una contestación de doble faz:*

*“En primer término, la del artículo 134 de la Constitución, que dice que nadie podrá ser privado de lo que la ley no priva. Yo no sé que haya ley que impida a las mujeres asistir a la Universidad, ni creo que la hayamos sancionado aún. Por consiguiente, habrá para ellas opción libre para concurrir a esa Universidad. En segundo término, mejor que yo podría contestarle el representante del Poder Ejecutivo.” (DSCR, 1913: 41-42)*

El Ministro de Instrucción Pública Blengio Rocca, presente en la sesión, contesta el punto:

*“El propósito del Poder Ejecutivo, al tomar esta iniciativa [de creación de la “Sección Femenina”] no ha sido otro que el de dar facilidades a las niñas que teniendo inconvenientes para asistir a la Sección de Varones, no siguieran el curso de Enseñanza Secundaria y Preparatoria a que se refiere el proyecto. Si hay niñas que quieren asistir a la Sección del curso de varones, vale decir, que no tienen inconvenientes en afrontar la promiscuidad, no hay ninguna ventaja en que la ley establezca lo contrario, que deben ir a otro instituto. Entretanto, las que tengan ese inconveniente podrán asistir a la Sección nueva. De manera que la opinión del Poder Ejecutivo es que las que quieran ir a la Sección de Varones podrán hacerlo libremente”. (DSCR, 1913: 42)*

A esto el diputado Sanguinetti responde que siente que su consulta fue suficientemente respondida. Tanto los datos que se otorgan en el Parlamento sobre la cantidad de mujeres que acudían a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria como esta precisión realizada en el Parlamento, muestran que dicha Sección era de carácter mixto. No obstante, cuando se comienza a discutir sobre la creación de la “Sección Femenina” como se le decía abreviadamente, se comienza a usar el término de “Sección de Varones” para la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de manera informal siendo que no era una institución exclusiva para el sexo masculino, como se ha probado.<sup>16</sup>

En tercer lugar, algunos de los documentos recabados en los archivos del Liceo Instituto Batlle y Ordóñez (antes Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria) muestran

---

<sup>16</sup> Como ya se consignó, las maneras de referirse a las instituciones eran diversas, aún en documentos oficiales. Es como si se hubiera construido la denominación de liceo de varones en oposición al liceo de mujeres que es la Sección Femenina, ya que antes de la discusión del proyecto de creación de la Sección Femenina no hay referencias a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria como liceo de varones.

el tránsito de estudiantes entre las diversas instituciones públicas de educación secundaria existentes.<sup>17</sup>

En cuarto lugar en la revista oficial de Enseñanza Secundaria, en una argumentación a favor de la enseñanza exclusivamente femenina, se expresa que la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Femenina, que en ese momento llevaba un tiempo en funcionamiento, había favorecido la educación de las mujeres. Se agrega: *“La asistencia de las alumnas a la Sección mixta, es actualmente muy crecida, lo cual prueba, que sin dificultades de ningún género, podrían las que lo quisiesen cursar los estudios secundarios y preparatorios, aunque no existiera para ello un establecimiento puramente femenino”* (Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, 1917: 163). La argumentación continúa sosteniendo que de todas maneras el establecimiento femenino dará una educación acorde al *“rol social que cumple desempeñar a la mujer”*. En este punto no se hará foco en esta concepción de preparar para el rol social que le *“cumple desempeñar a la mujer”*- como se expresaba en la época-, tema que se abordará en el Capítulo 3, sino que se hará foco en la descripción que se realiza de la institución. En el momento de votar la creación de la Sección Femenina que, como se verá en el apartado correspondiente, se expresaba que una exigua cantidad de mujeres concurría a la secundaria debido a que una mayoría de mujeres no deseaba compartir la institución con varones. Algunos años después de ese planteo la mirada cambia y se expresa que las mujeres que quieren cursar acuden a una institución mixta sin dificultades. Finalmente, como se aprecia, se le llama a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Sección mixta y recibe un crecido número de alumnas.

En quinto lugar, durante el año 1921, el Decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Agustín Musso propuso la transformación de la *“Sección Femenina”* en un *“Liceo Departamental para Señoritas”*. La propuesta que realiza será analizada en el Capítulo 7. Cuando Musso realiza esta propuesta argumenta que cuando se creó la Sección Femenina se dio como razón el hecho de que las mujeres acudieran en escaso número a la Universidad, pero que eso ya no se da de esa manera:

---

<sup>17</sup> En 1922 se da pase a la única alumna inscripta en los cursos de Preparatoria de Derecho a la *“Sección de Varones”* (Libro Copiador 1922 de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria). Es curioso que se la llame *“Sección de Varones”* por oposición a la Sección Femenina justamente en el momento en que se otorga un pase a una mujer. Esta denominación otorgada por costumbre, como se planteó, es desmentida por la enumeración de hechos que se realizan en este texto. En 1931 se da pase a once estudiantes de Preparatoria de Arquitectura, una de Ingeniería y siete de Medicina II a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria ya que en la Sección Femenina no se crearon dichos cursos (Libro Copiador 1931 de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria). En 1934 se recibe el pase de dos hermanos provenientes del Liceo Departamental de Canelones, Enrique y Zulma Pintos, para el Liceo n° 5 de la Capital. Como no había lugar en ese Liceo se inscribe a la niña en la Sección Femenina (Libro Copiador 1934 de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria).

*“la experiencia ha venido a demostrar, con la elocuencia de las cifras, que hay casi un cincuenta por ciento de familias que envían a sus hijas a la Sección para varones<sup>18</sup> o a los Liceos<sup>19</sup>, y para demostrarlo va a continuación el número de niñas inscriptas en dichos institutos: Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Mixta, ochenta y seis, Liceo Rodó, cincuenta y tres, Liceo Miranda, setenta y cuatro. Total: doscientos trece niñas. En la Sección para mujeres hay inscriptas en los cuatro años de enseñanza secundaria, doscientas ochenta y tres alumnas. Estos datos son aún más expresivos para los estudios preparatorios. En la Sección para Mujeres hay inscriptas para preparatorios de Medicina, nueve alumnas, para Farmacia, ocho, y para Odontología catorce. Total treinta y una. En cambio en la Sección mixta hay las siguientes señoritas inscriptas: preparatorios para abogacía, once, para Medicina, diez y seis, para Farmacia doce, para Odontología catorce, para Arquitectura, una. Total cincuenta y cuatro estudiantes.” (Musso, 1921: 294-295)*

Esta cita demuestra que tanto la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria como los Liceos de la Capital eran de carácter mixto. Como no se cuenta con datos diferenciados por sexo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y en los Liceos de la Capital hasta el año 1930 en los Anuarios Estadísticos del Uruguay, es posible incurrir en error e imputar toda la matrícula de dichas instituciones al sexo masculino cuando en realidad eran instituciones mixtas como se constata en todas las fuentes que se están presentando.

En sexto y último lugar, la asociación feminista “Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay” a través de su órgano oficial, la revista mensual “Acción Femenina” da cuenta de una intervención que como colectivo realizaron ante el Rector de la Universidad de la República en el año 1918 debido a que los establecimientos universitarios no cuentan con “*Cabinet de toilette y correspondiente WC afectado exclusivamente al uso de las estudiantes mujeres*” (Acción Femenina, 1918: 153). Entre las instituciones que se enumeran que no cuentan con baños exclusivos para las mujeres, se encuentran los establecimientos de enseñanza secundaria. Se analizará la solicitud de baños más adelante en este trabajo. Pero se adelanta esta solicitud realizada por el Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay porque en dicha solicitud se evidencia el carácter mixto de las instituciones de enseñanza secundaria exceptuando a la Sección Femenina. Se relata que el Doctor Cornú, Decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria había resuelto la falta de baños para mujeres poniendo el

---

<sup>18</sup> Se señala una vez más cómo se le dice Sección para varones a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (hoy IAVA) en el mismo acto en el que se expresa que acuden mujeres allí.

<sup>19</sup> Refiere a los Liceos de la Capital creados a partir de 1916, como se evidencia, de carácter mixto.



baño del Decanato a disposición de las mujeres que concurrían a la institución. Se informa también que Miguel Lapeyre, en ese entonces Director del Liceo n° 1 ya había previsto la falta y había creado un baño exclusivo para las mujeres alumnas de la institución que eran en ese momento treinta y cinco.

En suma, las posibilidades de acceso a la enseñanza secundaria eran mayores debido al crecimiento de las instituciones de enseñanza secundaria públicas, a su ubicación en el interior del país y en barrios de Montevideo, a la gratuidad de los cursos. Las mujeres contaban con la posibilidad de cursar estudios secundarios en cualquiera de los liceos del interior del país, en la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria o en cualquiera de los Liceos de la Capital en instituciones de carácter mixto o en la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria exclusiva para mujeres en la ciudad de Montevideo.

### **El acceso de mujeres a los Liceos Departamentales**

La intención de crear instituciones públicas de enseñanza secundaria en el interior del país es bastante anterior a 1911. Castellanos (1967:14) relata algunas iniciativas, una del Consejo Universitario en 1861 y otra de Manuel Herrera y Obes quien en 1865 realiza una “Proposición” de crear “casas de educación” en cada ciudad cabeza de departamento llamadas Liceos en las que se podría instaurar cursos de estudios secundarios (Castellanos, 1967: 17-19). Estas iniciativas no se llevan a la práctica.

Delio Machado y Alpini (2012: 297-299) señalan la preocupación de Vásquez Acevedo durante su rectorado de crear instituciones del Estado de enseñanza secundaria en el interior del país. Los autores citan un Informe en el que Vásquez Acevedo analiza las instituciones privadas que brindaban enseñanza secundaria en el interior y luego expresa: *“por el grande interés social que existe en general por la buena instrucción científica, me inclina a pensar que sin perjuicio de la libertad de estudios, el Estado debería fundar uno o más establecimientos de enseñanza secundaria, a condición de atenderlos y servirlos de una manera conveniente”* (Vásquez Acevedo, Alfredo, “Informe presentado a la Sala de Doctores por el Rector de la Universidad”, 18 de julio de 1882, citado por Delio Machado y Alpini, 2012: 299).

La ley de creación de los Liceos Departamentales de 1912 cuenta con un antecedente en el año 1906. Se remite a Castellanos (1967) y a Wettstein y Morador (1963) que abordan esta temática en profundidad. Lo dispuesto por este antecedente tampoco llegó a realizarse.

El Poder Ejecutivo envía el Mensaje de Creación de los Liceos Departamentales con fecha 4 de mayo de 1911. El Mensaje firmado por el Presidente José Batlle y Ordóñez y su Ministro de Instrucción Pública Juan Blengio Rocca comienza expresando que ya se había hecho el intento de establecer liceos en las dieciocho capitales departamentales con la Ley de 1906 de fines del primer gobierno de Batlle y Ordóñez. Como no se cumplió, se envía un nuevo proyecto al Poder Legislativo para su resolución. Se pasa luego a la fundamentación del Proyecto. *“El Poder Ejecutivo da gran importancia a la fundación [de los Liceos Departamentales] proyectada, porque en su opinión, los liceos constituirán un factor poderoso de mejoramiento intelectual, moral y social de los núcleos de población en que sean establecidos”* (DSCRR, 1912 b: 171).

Desde el Poder Ejecutivo se expresa que son pocas las ciudades y villas del interior *“que tengan un ambiente científico, artístico y literario. Establecer un liceo es vivificar esos ambientes, introduciendo en ellos elementos capaces de originar actividades saludables”* (DSCRR, 1912 b: 172). Se expresa que es de una profunda injusticia el hecho de que quienes residen en la capital tienen a disposición lo que necesitan para estudiar y prepararse profesionalmente mientras que las personas del interior sólo pueden acudir a instituciones particulares. Se propone entonces corregir esa injusticia haciendo que el Estado se responsabilice del sostenimiento de liceos en las ciudades capitales departamentales. Luego se indican algunos de los beneficios inmediatos que reportaría la creación de estos liceos. De manera abreviada estos beneficios son: funcionar como un *“órgano de la cultura”*, para *“perfeccionar el criterio y elevar el nivel intelectual de la población entera”* (DSCRR, 1912 b: 172); evitar los gastos y el envío de los hijos a estudiar a Montevideo porque en caso de que el proyecto se apruebe se contaría con liceo en el propio departamento; se evita la desvinculación de los pueblos de origen; se propone a los liceos como foco desde donde realizar extensión universitaria; los liceos permitirán formar personal docente para las escuelas públicas.

Se analizará detenidamente el punto en el que el Poder Ejecutivo desarrolla que se evitaría que los hijos se separen de sus familias para estudiar en Montevideo ya que se plantean elementos vinculados con el tema de esta tesis. Se plantea que costear los gastos de traslado a Montevideo y además separarse de los hijos

*“ya es difícil tratándose de varones, es imposible tratándose de mujeres pues sólo en casos excepcionales los padres se deciden a separarse de sus hijas para enviarlas a educarse a la Capital. Así, para los no ricos, la educación de sus hijos es muy difícil y*

*priva a estos de la vida del hogar: la educación de las mujeres es casi imposible. Para los pobres ambas cosas son igualmente irrealizables.*” (DSCRR, 1912 b: 173)

Como se evidencia la preocupación por la inclusión de mujeres en estas instituciones de educación secundaria está planteada desde el inicio, desde que fue concebida su creación. La intención es facilitar el acceso a mujeres y a quienes no pudieran costear los gastos del traslado hasta la capital. En el caso de las mujeres del interior las dificultades de acceso además del género sumaban lo económico y la distancia. Estas dificultades eran visualizadas y puestas en camino de solución con la creación de los Liceos Departamentales.

La Ley es apoyada, el Informe de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes expresa que *“es deber del Estado reaccionar contra la centralización absoluta en que hasta hoy permanece la enseñanza secundaria oficial”* (DSCRR, 1912 b: 174). El trámite de discusión sortea rápidamente algunas dudas vinculadas con la conveniencia de crear los liceos en las capitales departamentales, si habrá alumnado y profesores suficientes. Se avanza y se da por suficientemente discutido el punto y se aprueba. La Ley se aprueba en el mes de enero de 1912, en el mes de febrero se reglamenta y ya en marzo comienzan a funcionar los liceos en las ciudades Paysandú, Mercedes, Colonia, Fray Bentos, Rocha, Florida, Melo, Minas, Salto, Trinidad y San Fructuoso (actual Tacuarembó). Once liceos comenzaron en 1912 y los restantes ocho liceos comenzaron a funcionar en 1913.

Lo que llamó la atención de la prensa fue la cantidad de mujeres que se inscribieron en los cursos de los Liceos Departamentales.

Por ejemplo el artículo de prensa *“En los liceos. Hermoso ejemplo. Las señoritas mercedarias”* (“El Día”, 10/4/12, 4) expresa: *“Un gran número de jóvenes, dando un brillante ejemplo, se dispone a abandonar las banalidades de la vida actual femenina, para dedicarse al estudio y dar a sus espíritus una cultura de que, en general, carece la mujer”*. Se refiere a la alta inscripción femenina en el liceo departamental de Mercedes (departamento de Soriano). El mismo diario, unos días después publica *“Éxito en los liceos. La inscripción de alumnos. Concurrencia de la mujer”* (“El Día”, 15/4/12, 4). En esta nota se expresa que la inscripción en los Liceos Departamentales resultó más elevada que lo previsto y por eso califican como éxito a la inscripción del alumnado. Se agrega *“En todos los liceos la mujer ha hecho acto de presencia.”* Se muestra un cuadro enviado a la prensa por el Ministerio de Instrucción Pública, cuadro que se reproduce a continuación agregando una columna de porcentaje de matrícula femenina:

Departamentos	Varones	Mujeres	Total	% matrícula femenina
Paysandú	64	18	82	22%
Rocha	50	25	75	33%
Soriano (capital Mercedes)	40	30	70	43%
Salto	41	21	62	34%
Minas	38	23	61	38%
Tacuarembó	38	19	57	33%
Cerro Largo (capital Melo)	35	17	52	33%
Colonia	28	18	46	39%
Río Negro (capital Fray Bentos)	24	17	41	41%
Flores (capital Trinidad)	21	16	37	43%
Florida	17	15	32	47%
Totales	406	209	615	34%

**Cuadro 1. Inscripción en Liceos Departamentales 1912**

Fuente: “El Día”, 15/4/12, 4 y última columna elaboración propia.

Como demuestra el cuadro, efectivamente fue alta la asistencia de mujeres a los Liceos Departamentales. Sólo unos meses antes el Ministro Blengio Rocca había demostrado que la asistencia de mujeres a la secundaria en la ciudad de Montevideo era de un 5%. Los Liceos Departamentales que se instalan en 1912 cuentan en sus inicios con una matrícula femenina del 34%.

En varias de las instituciones supera el 40%: Mercedes, Fray Bentos, Flores y el caso de Florida en que casi la mitad de la matrícula es femenina.

En el diario “La Razón” en una nota titulada “*En los liceos departamentales. Abundancia de sexo femenino*” se presenta este hecho de la siguiente manera:

*“El sexo femenino está demostrando una afición loca a los estudios. No se sabrá decir si su larga tradición de ignorancia, como diría cualquier defensor del feminismo, da lugar a una reacción violenta en sentido contrario, o si el anuncio de la Universidad de*

*Mujeres y el ejemplo del “Entre Nous”<sup>20</sup> las estimula y las impulsa, pero lo cierto es que invaden los claustros universitarios. Lo sorprendente es que no es en Montevideo, sino en campaña, donde más se observa el fenómeno. En los liceos departamentales, recientemente abiertos, ha habido una real invasión de tal manera que los hombres están a punto de quedar en minoría.” (“La Razón”, 19/4/1912, 9)*

Como se advierte en este artículo, varias familias en el interior del país habían tomado la decisión de enviar a sus hijas a estudiar a las instituciones creadas. Castellanos (1967: 196) advierte la paradoja de la alta afluencia de niñas a los Liceos Departamentales mientras se debatía largamente la cuestión de la Universidad de las Mujeres en el Parlamento.

En el artículo de prensa citado se señala a este hecho como una “real invasión” y se habla de una “afición loca a los estudios” por parte de las mujeres. El lenguaje empleado aparentemente busca resaltar la intensidad y lo sorprendente del fenómeno reseñado. Se vislumbra algo de ironía en los comentarios: de una “larga tradición de ignorancia” a una “afición loca por los estudios”.

La afluencia de mujeres a la secundaria puede leerse en concordancia con los cambios demográficos señalados en el Capítulo 1. La “modernización de las mujeres” (Lissidini, 1996) se verifica al mismo tiempo que el pasaje de un modelo demográfico de familia con esposa joven y muchos hijos a un modelo de esposa madura y disminución de la cantidad de hijos por familia. El cambio de “sensibilidad” que acompaña este proceso también se verifica en lo atinente a las femineidades. A una visión hegemónica de femineidad que la asocia al hogar y la maternidad, se enfrentan nuevas visiones: mujeres empleadas, mujeres obreras, mujeres estudiantes. La entrada al mercado de trabajo constituye un cambio radical en la situación de las mujeres en el Novecientos (ver Capítulo 1). Este cambio sumado al surgimiento del feminismo militante, constituyen fenómenos concordantes con la afluencia de mujeres a las aulas secundarias.

Para culminar, una apreciación de una ex alumna de los Liceos Departamentales realizada cincuenta años después. Wettstein y Morador (1963) recogen una frase pronunciada por Aída Ramela -alumna de la primera generación del liceo departamental de San José- en los festejos de los cincuenta años de creación del Liceo Departamental de San José: *“Para nosotras la*

---

<sup>20</sup> Barrán (2011: 322-323) presenta a Entre Nous: *“club femenino para mujeres solas en que se cosía para los pobres y se hablaba o de los temas insustanciales que la mujer tenía la obligación de preferir (...), o de cómo dulcificar los arrestos jacobinos de sus esposos liberales, a no ser que el tema de la “virtud” o la “caída” de alguna prójima convocara a todas a la unanimidad del parloteo”.*

*fundación del Liceo Departamental significó ver abrirse el cielo”* (Wettstein y Morador, 1963: 135).

### **La Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria**

El mismo 9 de noviembre de 1911 en que ingresó a la discusión parlamentaria el proyecto de ley para la creación de los Liceos Departamentales ingresó también un proyecto de ley para la creación de una Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria exclusivamente para el sexo femenino. El trámite parlamentario es muy diferente en ambos casos. Mientras que la creación de Liceos Departamentales generó poca discusión y el ambiente era de acuerdo generalizado – como se comentó en el apartado anterior-, la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria exclusiva para el sexo femenino generó largas discusiones cuyo contenido será analizado en el Capítulo 3 de este trabajo.<sup>21</sup>

En este apartado se presentará la creación de la institución y su definición como institución de educación exclusiva para mujeres.

El proyecto es una iniciativa del Poder Ejecutivo, al igual que el proyecto de creación de Liceos Departamentales. En el Mensaje enviado por el Poder Ejecutivo al Parlamento se fundamenta el proyecto en una manera de ver a las mujeres en las sociedades, se realiza a partir de la comparación con otros países: *“En todos los países civilizados se ha iniciado, y continúa, una evolución que tiende a mejorar la situación de la mujer. Hay millares de mujeres que ocupan puestos públicos y ejercen todas las carreras liberales con los más satisfactorios resultados”* (DSCRR, 1912 b: 176). Se continúa presentando las cifras de acceso de mujeres a la secundaria pública: *“en la actualidad la Escuela Secundaria y Preparatoria cuenta apenas con cien alumnas, mientras que el número de alumnos alcanza a dos mil”* (DSCRR, 1912 b: 177). Luego, se fundamentan los supuestos motivos de la escasa concurrencia femenina a la secundaria:

*“La exigüidad de la concurrencia femenina debe atribuirse principalmente a que la mayoría de las familias se resiste a enviar niñas –que salen de las escuelas de Instrucción Primaria, en las cuales, a partir del 3er año, los sexos están rigurosamente separados- a cursar estudios secundarios a la Universidad, donde por mucha que sea la atención de las autoridades respectivas, no es posible la vigilancia estricta ni la protección eficaz de padres o maestros.”* (DSCRR, 1912 b: 177)

---

<sup>21</sup> Así lo plantean Oddone y Paris (2010 B: 99): *“Si hubo acuerdo para la creación de los liceos departamentales, la fundación de la sección femenina dio lugar en cambio a enconados debates en la prensa y en el Parlamento”*.

En el Capítulo 8 se analizarán las ideas presentes en la época en torno a la separación o convivencia de los sexos en una institución educativa, pero conviene destacar desde ya que el motivo por el cual se fundamenta la creación de la institución secundaria exclusivamente femenina es que se considera que las estudiantes no acuden a secundaria por no ingresar en instituciones mixtas. La enseñanza exclusivamente femenina es sostenida en este caso por el hecho de que otorga la posibilidad de superar la resistencia de las familias a enviar a las niñas a instituciones mixtas. Es decir, no se fundamenta el valor de una institución exclusiva para el sexo femenino en sí, sino que se ofrece la posibilidad como manera de dar acceso a mujeres que de otra manera no accederían a los estudios secundarios. En realidad, se presenta a la separación de sexos como algo que no habría que apoyar, como se verá en el Capítulo 8.

Continúa la fundamentación de la siguiente manera:

*“Pero el elemento femenino no concurre a la Universidad en la proporción debida porque, en las actuales circunstancias, existen motivos atendibles que se lo impiden. Estos motivos serán justificables o no teóricamente pero existen, y fuerza es legislar con arreglo a lo que sucede, a las necesidades presentes; y no en consideración a lo que debería o podría ser.”* (DSCRR, 1912 b: 177)

Se considera, entonces, que las mujeres pueden acceder a profesiones y al mundo del trabajo. Se construye también una idea de mujer que acude a recibir estudios secundarios. Se habla de “una proporción debida” de mujeres en el secundario, como si fuera lo deseable en esta concepción el hecho de que las mujeres cursen los estudios secundarios. Esta idea es renovadora si se tiene en cuenta que sólo un 5% del estudiantado secundario era femenino.

En la argumentación contenida en el Proyecto de Ley se sostiene que las mujeres no acuden a estudiar en secundaria porque las familias no quieren que sus hijas compartan las instituciones con varones, entonces, se plantea como solución la creación de una institución secundaria exclusivamente femenina. La solución es pragmática, se plantea legislar con arreglo a lo que sucede y no a lo que debería ser.

La aprobación de esta Ley originó debates en la prensa y en el Parlamento Nacional que serán analizados en capítulos posteriores. Se concreta la aprobación en 1912 (17 de mayo de 1912) y se comienza a trabajar en la creación de la institución. *“El 7 de abril de 1913 empezó a*

*funcionar bajo la dirección de la doctora Clotilde Luisi el primer año de Enseñanza Secundaria” (Williman, 1915: 536). Comienza en un local en la calle Soriano 1090<sup>22</sup>.*

Cuando se crea la institución se nombra como Decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres al Dr. Eduardo Monteverde, quien renuncia prontamente. El Ministerio de Instrucción Pública manifiesta la conveniencia de que se nombre a una mujer Decano de la nueva Sección de Enseñanza Secundaria: *“habría conveniencia, dada la índole de esa institución, en que el cargo se proveyese con una mujer, cuando llegase el momento de efectuar el nombramiento definitivo”* (Asunto n° 166 del 2/12/1912 en Caja 121 de 1912, Cajas de la Universidad AGN). El Poder Ejecutivo designa a la Dra. Clotilde Luisi, la primera mujer egresada como abogada de la Universidad de la República. María Eugenia Vaz Ferreira –reconocida poetisa- se desempeña como secretaria de la nueva institución.

Conviene antes de culminar el capítulo seguir la carrera de Clotilde Luisi hasta llegar a ocupar el cargo de directora de la Sección Femenina ya que se demuestran los cambios referidos a las femineidades que se registraban en la sociedad uruguaya del momento. Clotilde Luisi es la primera mujer egresada de la carrera de abogacía en el Uruguay, como se dijo en el Capítulo 1. Cuando Clotilde Luisi egresa, la docencia en espacios universitarios estaba vedada para las mujeres porque estas carecían de ciudadanía. Clotilde Luisi realiza una solicitud para ejercer como catedrática ante el Consejo Universitario y se resuelve favorablemente en 1912. En pocos años, Clotilde Luisi estudió una carrera universitaria, participó activamente en organizaciones estudiantiles (como se verá más adelante en este trabajo), fue la primera abogada egresada, solicitó ejercer como catedrática y tuvo éxito en dicha solicitud y pasó prontamente a dirigir una de las Secciones secundarias de la Universidad. La decisión del Consejo Universitario para permitir a Clotilde Luisi ejercer como catedrática tuvo el siguiente fundamento:

*“el artículo 3° de la Ley de julio 19 de 1901, exige que los Catedráticos universitarios sean ciudadanos, y la Sta. de Luisi no puede tener el carácter de ciudadano. El Consejo cree que si ateniéndonos al texto escrito habría que negar la procedencia del nombramiento, no sucede lo mismo consultando el espíritu de la ley. Lo que ha querido esta, evidentemente, no ha sido excluir a las mujeres del profesorado, sino poner una traba a los extranjeros que no hubieran obtenido su ciudadanía. La Sta. De Luisi ha nacido en el territorio de la República y si por circunstancias de orden constitucional no*

---

<sup>22</sup> Durante el período que abarca este trabajo la “Sección Femenina” se ubica en Soriano 1090 en el Centro de la ciudad. Se muda varias veces hasta que se instala en el barrio Prado donde se encuentra en la actualidad. Desde 1976 es un liceo mixto llamado Instituto Batlle y Ordóñez (IBO).



*puede considerarse como ciudadano de ella, no debe excluírsele en virtud de una ley cuyo claro espíritu se dirige a los extranjeros no nacionalizados.”* (Actas del Consejo Universitario, 31/7/1912: 261)

La argumentación continúa expresando las virtudes de Clotilde Luisi para dictar la cátedra en cuestión (Derecho Romano e Historia del Derecho) no sólo por su formación sino por una especialización en el tema que realizó Luisi en Europa. Esta resolución reviste importancia porque señala apertura hacia las mujeres en el ámbito universitario.

**En síntesis**, la única institución secundaria pública que existía hasta 1911 era la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria en la ciudad de Montevideo. Una política expresa de expansión de la secundaria llevada adelante en el batllismo hace crecer la cantidad y el tipo de instituciones. La intención de esta expansión se justifica con la posibilidad de ampliar el acceso a otras clases sociales, a habitantes de diversas zonas geográficas (interior del país o barrios de Montevideo), a personas que trabajen (Liceo Nocturno) y a mujeres (creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres y declaración manifiesta de la intención de que acudieran mujeres a los Liceos Departamentales en el interior del país).

En cuanto al tipo de instituciones, excepto la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres que era una institución exclusiva para el sexo femenino, las demás eran de carácter mixto. Esto ha sido demostrado a partir de diversas fuentes en el capítulo.

Se verifica una matrícula importante de mujeres en los Liceos Departamentales, hecho que se comenta en la prensa de la época. Esta afluencia de mujeres a los liceos está en concordancia con la llamada “modernización de las mujeres”, es decir, con los cambios demográficos en las constituciones de las familias y en la vida de las mujeres.

### **Capítulo 3: Discusiones generizadas sobre educación secundaria femenina 1911-1913: femineidades y acceso de mujeres a la secundaria**

#### **¿Por qué dar educación secundaria (o no) a las mujeres?**

En este capítulo se revisará la manera en que se produce la diferencia sexual generando femineidades. En el período 1911-1913 se verifican discusiones acerca de la creación de Liceos Departamentales en el interior del país y de la creación de la Sección Femenina. En estas discusiones incide la manera en que se conciben las femineidades en la decisión de apoyar o no a la expansión de la educación secundaria entre las mujeres. Concretamente, en el período señalado la femineidad hegemónica identifica a las mujeres con la familia, el hogar y la maternidad mientras se manifiestan otras femineidades que provocan rupturas. La postura que sostiene este trabajo es que esta disputa entre femineidades influyó en las discusiones sobre acceso a educación secundaria por parte de las mujeres. Se revisará la manera en que estas femineidades inciden en las discusiones sobre los fines de la educación secundaria para mujeres y se mostrará cómo mientras algunos cuestionan la expansión de la educación secundaria femenina, otros la respaldan y modifican sus vidas enviando a sus hijas a las aulas secundarias de todo el país. Como uno de los objetivos de esta tesis plantea, se presentarán posturas de diversos actores frente al tema.

#### **La propuesta del Poder Ejecutivo para la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres y sus apoyos: miradas generizadas sobre los fines de la educación secundaria**

Una de las cuestiones sobre las que se debatía era el por qué brindar educación secundaria a las mujeres o no y también el tipo de educación secundaria que habría que brindar. Se recorrerán a continuación diversas fuentes en las que se podrá apreciar cómo las discusiones sobre educación secundaria en el período estuvieron generizadas.

En este apartado se presentan los motivos por los cuales el Poder Ejecutivo defiende la educación secundaria de las mujeres en el momento de presentación del Proyecto de Ley para la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres de la Universidad de la República. Esta propuesta recibe apoyos variados: las páginas del diario “El Día”, órgano de prensa batllista; el Consejo Universitario, aunque con algunos matices de discrepancia; la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes. En otros tramos se presentarán más apoyos: el diputado socialista Emilio Frugoni, la prensa socialista, los estudiantes nucleados en la Asociación de Estudiantes de Montevideo, la primera médica

recibida en el Uruguay Paulina Luisi a quien se fue a consultar especialmente para conocer su postura sobre el tema.

Se enfrenta a la femineidad hegemónica que ubicaba a las mujeres en el hogar dedicadas a la crianza de los hijos. En lugar de estas visiones, se propone una salida de las mujeres del ámbito del hogar y la entrada al mercado de trabajo, a los estudios secundarios y posteriores. Se vislumbran propuestas relacionadas con el ejercicio de derechos civiles y políticos: se reivindican el feminismo y el sufragismo femenino. Pero la reacción conservadora critica con tanta dureza al feminismo y al sufragismo femenino que se intenta desligar a la propuesta de creación de la llamada Sección Femenina de estas ideas.

El texto del Mensaje del Poder Ejecutivo al Parlamento cuando propone la creación de la Sección Femenina expresa: *“En todos los países civilizados se ha iniciado, y continúa, una evolución que tiende a mejorar la situación de la mujer. Hay millares de mujeres que ocupan puestos públicos y ejercen todas las carreras liberales con los más satisfactorios resultados”* (DSCRR, 1912 b: 176). Se explica que si las mujeres pudieran perfeccionar sus conocimientos, podrían *“entrar a la lucha por la vida en condiciones menos desventajosas que las actuales”* (DSCRR, 1912 b: 177). Se expresa más adelante: *“se quiere dar a la mujer elementos de que hoy –con notoria injusticia- se ve privada, a fin de que pueda actuar en las mismas profesiones que hasta ahora sólo en casos excepcionales puede ejercer”* (DSCRR, 1912 b: 177). *“Injusto y contrario al interés nacional es el actual sistema, pues hace de la enseñanza y la cultura superiores el casi exclusivo privilegio del sexo fuerte y priva a la colectividad de preciosos elementos de progreso que contribuirían a su perfeccionamiento moral e intelectual”* (DSCRR, 1912 b: 177).

El objetivo de la educación secundaria para las mujeres desde esta propuesta es ofrecer a las mismas la posibilidad de desempeñarse en puestos públicos y proseguir carreras que les permitan ejercer todas las profesiones. Podrían acceder a puestos de trabajo y competir por los mismos en condiciones menos desventajosas que las que se verificaban en ese momento. Este es el fin explícito que se plantea en el Mensaje del Poder Ejecutivo que acompaña el proyecto de Ley, presentado en el Parlamento por el Ministro de Instrucción Pública Juan Blengio Rocca. Se plantea que esto beneficiaría no sólo a las mujeres que podrían acceder a otros puestos de trabajo sino también -en la medida en que se pudieran captar numerosos talentos- se beneficiaría a toda la sociedad. Debido a esto se cataloga la educación secundaria femenina como un asunto de *“interés nacional”*. Como expresa Bourdieu (2000) el acceso a la educación postprimaria constituye un factor de cambio en la medida en que incide en la división sexual del trabajo. Esta propuesta del Poder Ejecutivo se acompasa con los cambios

demográficos que se verificaban en la época (ver Capítulo uno). Las mujeres estaban ingresando al mercado de trabajo y lo hacían numerosas veces en condiciones de desventaja. La propuesta que se hace es la de elevar los niveles educativos de las mujeres para que su ingreso al mercado de trabajo pudiera realizarse en otras condiciones.

El diario “El Día”, órgano de prensa fundado por José Batlle y Ordóñez que en esta temática significó un activo defensor de la creación de la Universidad de las Mujeres, consigna desde sus páginas referencias a la inclusión de mujeres en ámbitos académicos:

*“Todo induce a pensar que la mujer se apresta en nuestro país a desempeñar un papel distinto de aquel a que la han condenado hasta ahora viejos prejuicios y preocupaciones. Ya la hemos visto, por su propia iniciativa, afrontando toda clase de resistencias y críticas abrirse ella las puertas de la Universidad, frecuentar las aulas y conquistar títulos académicos, muchas veces con notas honoríficas, que la habilitan para luchar con ventajas por la existencia y ser útiles a sus semejantes con su cultura.”* (“El Día”, 10/4/1912: 4)

Desde estas ideas se sostiene un “papel distinto” de las mujeres en la sociedad y cuando se trata de las ventajas que supondría dar educación a las mujeres, se plantean dos: la habilitación para luchar con ventajas por la existencia y el aporte a la cultura que pueden realizar las mujeres que cuentan con educación postprimaria. Este “papel distinto” o “rol” como se expresa en numerosas oportunidades evidencia que se pensaba en mujeres fuera del hogar e incorporadas al mercado de trabajo, es decir, la ruptura con la teoría de las esferas separadas y con la idea de la división sexual del trabajo. Pero la diferencia sexual continúa produciéndose como hasta ese momento: se sostienen las características que se llamaban “femeninas” como si fueran atributos naturales y se sostiene también la asociación entre la femineidad y la maternidad y por esta, la asignación del trabajo de crianza de los hijos en exclusividad a las mujeres. El proceso de modernización de las mujeres que se presentó en el Capítulo 1, tal como lo describe Lissidini (1996), comprendía el acceso de las mujeres a la educación secundaria y superior, el acceso al mercado laboral y los derechos civiles y políticos. Estos tres elementos son los que señalan ese cambio de “rol” o de “papel” del que se habla en diversas fuentes del período.

José Pedro Varela Acevedo presenta la postura del Consejo Universitario frente a la Cámara de Diputados. El Consejo Universitario plantea algunas diferencias con la propuesta del Poder Ejecutivo, pero está de acuerdo en el tema de fondo sobre si se debía educar a las mujeres más allá de la primaria o no. En nombre del Consejo, Varela Acevedo plantea: *“¿Es deseable un aumento de la cultura intelectual en la mujer de nuestro país? Cree el Consejo que no se*

*puede vacilar en dar una contestación afirmativa: que no puede haber hombre de oración que sostenga lo contrario, y en ese sentido fue afirmativa también la opinión unánime de sus miembros”* (DSCR, 1912 b: 179).

Esta postura favorable a la educación secundaria de las mujeres proveniente del Poder Ejecutivo y apoyada por el Consejo Universitario, es acompañada también por el Informe que se elabora en la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes. En este Informe se aconseja a la Cámara la aprobación del proyecto de ley: *“el señalado amor de nuestro pueblo a una mayor cultura en todos sus componentes, hace que no se discuta siquiera la utilidad de ampliar la instrucción y la educación de la mujer, elevándola a una mayor altura en la vida general”* (DSCR, 1912 b: 183). Debido al amplio debate público que se estaba realizando en prensa sobre este tema concluyen que hay un sentimiento propicio a *“la entrada sin restricciones”*. Creen que los legisladores deben seguir ese *“sentimiento predominante”* del pueblo (DSCR, 1912 b: 183).

### **La reacción conservadora: la “naturaleza” de la mujer la coloca en el hogar y su función es la maternidad**

Este planteo de la Comisión, que expresaba que debido al *“amor del pueblo por la cultura”* hacía *“que no se discuta siquiera la utilidad de ampliar la instrucción y la educación de la mujer”*, se reveló ilusorio. Las posturas en la discusión en el Parlamento no eran unánimes. Algunos legisladores expresaron su disconformidad con la extensión de la educación secundaria para las mujeres. Para presentar estos enfrentamientos se recurre a Sapriza y Rodríguez Villamil (1984: 44-56) quienes en cuanto al contexto político-ideológico en la época, presentan las distintas concepciones ideológicas que participaron en el debate sobre la *“cuestión femenina”*: el batllismo, el socialismo, el movimiento obrero y en oposición a estas concepciones, lo que llaman *“la reacción conservadora”*. Esta reacción conservadora, de corte tradicional, no aceptaba los cambios sobre la situación de las mujeres. Estas reacciones se visualizan en los enfrentamientos a los diversos proyectos legislativos presentados por el batllismo. La concepción central es que la *“naturaleza”* de la mujer la coloca en la familia, el hogar, la maternidad. Cualquier propuesta para sacarla de este ámbito se consideraba una amenaza a la familia y era combatida. Además del enfrentamiento a la educación secundaria femenina otro ejemplo de esta reacción conservadora que plantean las autoras señaladas lo constituyen los enfrentamientos a las leyes de divorcio<sup>23,24</sup>

---

23 Sobre esta reacción conservadora amplían sus conceptos las autoras: *“No parece haber existido un teórico que haya articulado expresamente esas ideas, sino que más bien ellas fueron emergiendo como respuestas ante determinados sucesos, y fundamentalmente como reacción ante los sucesivos proyectos legislativos presentados por el batllismo (divorcio, derechos civiles y políticos de la mujer, etc.) En las distintas instancias de estas*

El enfrentamiento al proyecto de creación de la Sección Femenina permite examinar esta reacción conservadora. El Diputado Juan Zorrilla, contrario al proyecto, expresa que alcanza con brindar una educación secundaria en la que se complementarían los conocimientos obtenidos en la primaria, pero que habría que dejar la educación universitaria “*para el futuro*”. Agrega que el proyecto puede llevar a “*aumentar el proletariado del bachillerato*” (DSCRR, 1912 c: 346), frase que toma de Bismarck. Frente a esta posibilidad se pregunta “*¿es necesaria, es útil esa educación científica para nuestra mujer? ¿No tiene suficiente con la educación que recibe ahora? ¿Prepararla para la lucha por la vida (...) no será crear, en nuestro país, quizás, la mujer sufragista?*” (DSCRR, 1912 c: 346).

La expresión “proletariado del bachillerato” refiere a la idea de que ya se registran numerosos egresos del bachillerato y que sus egresados se enfrentan por pocos puestos de trabajo acordes a su nivel de formación y si egresaran mujeres con dicha formación entrarían en la pelea por estos escasos puestos de trabajo. El Ministro de Instrucción Pública -Blengio Rocca- contesta a este tema diciendo que la mayor educación e instrucción de la mujer es un factor de mejoramiento social (DSCRR, 1912 c: 352).

La vinculación del aumento del nivel educativo para las mujeres con el reclamo del sufragio femenino que realiza Zorrilla es uno de los temas que comienza a revelarse como relevante en la discusión.

Zorrilla agrega argumentos. Su postura es que el lugar para las mujeres es el hogar y una educación superior alejaría a las mujeres de la vida doméstica: “*es lógico, que una mujer, con una instrucción superior, ha de aspirar a otros horizontes que los del hogar*” (DSCRR, 1912 c: 353). Debido a que él cree que se debe seguir promoviendo la permanencia de las mujeres en el hogar es que discrepa con la posibilidad de la educación superior para las mismas. Dice que “*el ideal de todas las mujeres es el casamiento*” (DSCRR, 1912 c: 352) y agrega que nadie va a querer casarse con una mujer de ilustración superior.

Blengio Rocca le contesta: “*con ese criterio, no se educaría a la mujer: viviría en el obscurantismo*” (DSCRR, 1912 c: 353). Zorrilla le contesta: “*¿cuál? Nuestra educación ya es adelantada para las mujeres.*” (DSCRR, 1912 c: 353) Entendiendo las profundas discrepancias vuelve a intervenir el Ministro Blengio Rocca expresando: “*Si el señor diputado se propone mantener en la ignorancia a la mujer, a pretexto de asegurar la*

---

*discusiones, en el Parlamento y en la prensa va surgiendo todo el abanico de opiniones que configuran una posición tradicionalista, patriarcal, conservadora en lo político-social y generalmente unida al catolicismo en materia religiosa.*” (Sapriza y Rodríguez Villamil, 1984: 54).

24 Para un mejor perfil de las representaciones en el Parlamento de la época ver Caetano (2011).

*superioridad del hombre, es claro que no podrá acompañar en este pensamiento al Poder Ejecutivo” (DSCRR, 1912 c: 353).*

Para Zorrilla el límite es el secundario, para él el porvenir de la mujer

*“es cuestión fundamental, es cuestión gravísima que afecta al hogar, y para mí la educación de la mujer en el sentido científico es (...) un estado de transición puramente, porque la mujer, por múltiples leyes naturales, físicas y morales, vuelve al hogar que ha abandonado por efectos de esta educación superior que la habilita para otras luchas fuera de aquél.” (DSCRR, 1912 c: 355)*

El diputado Pelayo interrumpe irónicamente expresando: *“peligrosa la universidad!”* (DSCRR, 1912 c: 355).

Entonces, por un lado, la construcción de las mujeres ocupando terrenos en el mercado laboral y preparándose para el ejercicio de las profesiones y por otro, la construcción de las mujeres como personas vinculadas a la vida doméstica que en caso de recibir educación superior pasarían a competir con los varones por los puestos de trabajo y quizá hasta exigir el sufragio. Conviene aclarar que Zorrilla presenta a las mujeres sufragistas como un “peligro a evitar”.

La discusión prosigue. El Diputado Melián Lafinur comienza manifestando su discrepancia: *“he visto de cerca los efectos de pretender poner a la mujer al igual del hombre”* (DSCRR, 1912 c: 358). Expresa estar en contra por razones económicas, inconvenientes sociales y proyecciones perjudiciales.

Melián Lafinur comienza con las razones económicas que lo llevan a estar en contra del proyecto. Él está en contra de la inversión en una Universidad para mujeres ya que las mismas pueden acudir a la Universidad. Es decir, considera que el gasto en una institución exclusiva para el sexo femenino es innecesario.

Se centra luego en los inconvenientes sociales. Le preocupa la emigración por falta de puestos de trabajo. Ve *“con pocas simpatías el ingreso de las mujeres a las carreras científicas y a los empleos públicos, porque todas ellas, en realidad, lo que hacen es desalojar a un ciudadano que, no encontrando ocupación, emigra”* (DSCRR, 1912 c: 359). Retoma la idea del “proletariado intelectual” y la competencia de las mujeres con los varones por el acceso a los puestos de trabajo. Agrega: *“aunque sea muy útil tener ciudadanas ilustradas, lo que necesitamos nosotros son ciudadanos”* (DSCRR, 1912 c: 359). Ante esta expresión, el diputado Varela Acevedo reacciona, le apunta que todos tienen derecho a abrirse camino en el mundo y a vivir. Melián Lafinur sostiene su posición: *“es un beneficio para ellas, pero no para el país”* (DSCRR, 1912 c: 359).

Melián Lafinur cree que no debería haber intervención del Estado en la promoción de la educación femenina. Está a favor de que las mujeres estudien, incluso de que puedan ser médicas o abogadas, pero cree que el Estado no debe estimularlo.

*“Lo que yo creo es que los gobiernos y los legisladores y las autoridades no deben estimular eso, que deben dejarlo al arbitrio de cada uno. (...) La cuestión del feminismo empieza, precisamente, por estos estímulos. Esas niñas que van a la Universidad para iniciarse en los estudios secundarios se enorgullecen: ingresan después a la Sección de Preparatorios, y siguen una carrera; y con ese motivo aumentan el proletariado intelectual y descuidan ocupaciones que son propias de su sexo y que, a las de humilde condición, acaso pudieran darles fortuna (...) si no se les llenara a las mujeres la cabeza de esa fantasía de profesiones liberales, muchas, de cuna humilde, se dedicarían a aprender oficios.” (DSCR, 1912 c: 359-360)*

Y en estas últimas expresiones surgen otras aristas de su pensamiento: se comienza estudiando, pretendiendo ejercer profesiones y se llega a lo que llama “la cuestión del feminismo”. Sobre el feminismo la discusión abunda, como se explicitará más adelante en este texto. Pero hay más, continuar con los estudios y pretender ejercer profesiones liberales es para Melián Lafinur una fantasía que aleja a las mujeres de otros destinos que según él serían más realistas como el aprendizaje de oficios y la realización de ocupaciones “propias de su sexo”. Se ubica a las mujeres del lado de ocupaciones vinculadas con características supuestamente femeninas, con el cuidado y con el ámbito doméstico. La pregunta que surge es por qué Melián Lafinur habla de una “fantasía” cuando se trata de abrir la posibilidad de otros destinos para las mujeres en la sociedad. El motivo es que él sostenía –al igual que otros, como se verá– la inferioridad intelectual de las mujeres.

### **Inferioridad intelectual de las mujeres: uno de los argumentos de la reacción conservadora**

El diputado Melián Lafinur sostiene que es una “fantasía”, que no hay que alimentar, la posibilidad de que las mujeres desempeñen profesiones liberales debido a la inferioridad intelectual de las mujeres. La inferioridad del cerebro femenino es para él *visible, tangible*. Según él la prueba de esto es que las mujeres no destacan en ningún plano de la cultura, ni siquiera en los campos en los que reciben educación y se les reconoce como un campo propio.



Coloca como ejemplo la música, campo en el que las mujeres se desempeñan, pero *“no ha salido ningún Beethoven ni siquiera un Verdi”* (DSCRR, 1912 c: 360).<sup>25</sup>

El diputado agrega como conclusión a estos razonamientos acerca de la inferioridad intelectual de la mujer: *“¿No sería este argumento para demostrar que es inútil que vengan a ocupar el lugar de los hombres, seres que no pueden reemplazarlos?”* (DSCRR, 1912 c: 360). La inferioridad de las mujeres para este diputado está fundada en la inferioridad de su cerebro.

Expresa además que en Inglaterra, Rusia y Estados Unidos, las mujeres científicas, las mujeres médicas, las mujeres abogadas, *“han sido un fracaso (...) porque, salvo una que otra contada excepción, la inferioridad de la mujer es indiscutible”* (DSCRR, 1912 c: 361).<sup>26</sup>

La inferioridad del cerebro femenino -para el diputado Melián Lafinur- llevaría a las mujeres bachilleres al desempleo en mayor medida que los varones bachilleres. *“Hay una causa para que el proletariado en la mujer intelectual sea más inminente que en el hombre, que es la inferioridad de su cerebro. Esta es una cuestión científica que tratarían mejor que yo los distinguidos profesores de medicina que tenemos en nuestro seno”* (DSCRR, 1912 c: 360). Agrega Melián Lafinur que el motivo por el cual las mujeres han desplazado a los hombres en varios trabajos porque se les paga menos que a los hombres que antes realizaban la misma tarea (DSCRR, 1912 d: 367).

Melián Lafinur solicita al diputado Vecino, médico de profesión, que confirme si la mujer es intelectualmente inferior al hombre, punto que Vecino confirma: *“es una noción que es patrimonio de la ciencia, que la mujer es inferior al hombre”* (DSCRR, 1912 d: 382). Nótese la fuerza de este hecho: un diputado y médico sostiene en el Parlamento Nacional la inferioridad del cerebro femenino como un conocimiento de carácter científico. La palabra del médico estaba revestida de poder en el Novecientos. Es que la sociedad uruguaya entre 1900 y 1930 se medicalizó (Barrán, 1992: 57) y el saber médico adquirió tal relevancia que era incuestionable. Barrán explica que los motivos por los que no se juzgaba a los comentarios médicos eran la especificidad de su saber y el hecho de que no se deseaba dudar del curador porque era una manera de alimentar a la enfermedad. *“El vulgo no podía juzgar la conducta profesional de los médicos ni tampoco su saber; al vulgo debía bastarle con la enunciación*

---

25 Melián Lafinur en tramos posteriores del debate sostiene la idea de que son excepciones los casos de mujeres que han destacado en algún arte, *“No me podrá citar una sola que pueda competir en el mismo género con ningún hombre”* (DSCRR, 1912 d: 382).

26 Agrega que en Estados Unidos los yanquis para hablar del feminismo dicen que en su país *“hay dos grandes males: los negros y el feminismo, y a fe que tienen razón”* (DSCRR, 1912 c: 361).

*de los principios, sin necesidad de que se aportaran razones que serían incomprensibles”* (Barrán, 1992: 84). El saber médico justifica, en este caso concreto, que uno de los elementos de la diferencia sexual es la diferencia de las inteligencias masculinas y femeninas. Siguiendo a Barrán, las verdades de la medicina están teñidas por las miradas de la época. *“El Novecientos, al dejar penetrar el orden mental y moral establecido en el saber médico, continuó la tradición, pero al dejar infiltrar en ese orden al saber médico, innovó”* (Barrán, 1995: 17). El historiador señalado plantea que el Novecientos fue un período de crisis y de transición entre la moralización de la medicina y la medicalización de la moral. De las ideas de cuerpo y de salud que comienzan a irradiarse desde la medicina derivan normas de conducta en variados campos.<sup>27</sup>

### **Vínculo entre educación secundaria femenina con feminismo y sufragismo femenino: otro de los argumentos de la reacción conservadora. Reacción de José Pedro Varela Acevedo defendiendo al sufragio femenino**

El discurso feminista que propone otra mirada a todos estos asuntos significa para Melián Lafinur un “mal”:

*“¿Qué es el feminismo? No cabe duda alguna que es un mal, y al feminismo se va por el camino de las universidades femeniles (...) Porque es claro: colocada la mujer al nivel del hombre en las manifestaciones de la vida, aspira a tomar lugar en la política. Las mujeres que se dan a la política, dislocan su hogar; se ocupan de todo menos de sus hijos, si los tienen, y generalmente procuran no tenerlos, aunque sean casadas.”*  
(DSCRR, 1912 c: 361)

La femineidad que sostiene es la de la mujer vinculada al hogar y a los hijos. Contrapone claramente el hogar –al que ve como ámbito femenino- y la política –a la que ve como ámbito masculino. Las mujeres que se dedican a la política, en esta concepción, están “dislocando el hogar”. Dislocar es sacar algo de su lugar; la claridad del lenguaje es meridiana: se otorga un *lugar* a las mujeres -el hogar- y pensar otras posibilidades vitales para ellas es *dislocar*. Se opera, al decir de Nari, la *“domesticación de la mujer”* (Nari, 2014: 71). Por otro lado, según los planteos de Melián Lafinur, la responsabilidad de la crianza de los hijos recae exclusivamente en las mujeres y debe realizarse en el seno del hogar. Para él las mujeres que

---

<sup>27</sup> El batllismo es el período en el que se completa el proceso de laicización en el Uruguay; la Constitución de 1917 separa Estado de religión aunque este proceso venía jalonándose desde fines del siglo XIX. En este proceso el saber médico adquiere relevancia: Barrán (1992: 18) presenta *“al saber médico como constructor a veces, como co-educador otras, de los conceptos dominantes en la sociedad. Allí la moral del Uruguay laico halló sus fundamentos evolucionistas, la masculinidad y femineidad, sus bases biológicas, y las rebeldías pulsionales y familiares fueron señaladas como locura, al mismo tiempo que los sentimientos y el autodomínio eran mostrados como prueba del imperio de la razón.”*

se ocupan de la política dejan a sus hijos sin cuidados y hasta pueden llegar a desear no tener hijos. Es tan persistente la idea de que son ámbitos separados y tan persistente también la idea de que los hijos sólo son responsabilidad de las mujeres que la incursión de las mujeres en ámbitos públicos significa en este pensamiento la des-responsabilización de sus funciones de madre. Sobre este tema se volverá más adelante en este trabajo.

En la sesión siguiente Melián Lafinur retoma algunas de las ideas planteadas. Expresa que no está en contra de que las mujeres ejerzan profesiones liberales, pero que *“eso es perjudicial y no debe estimularse por los gobiernos”* (DSCR, 1912 d: 367). Expresa además que como es un tema controvertido en otros países,

*“en lugar de dar estímulo a las innovaciones en que el mundo está dividido, es mejor, tratándose de este asunto concretamente, que nos contentemos con tener buenas madres de familia, sin necesidad de crear establecimientos que pueden alimentar en la mujer inclinaciones que las hagan, como sucede ya en otras partes, aborrecer la maternidad y todos los deberes inherentes al estado que la maternidad impone.”* (DSCR, 1912 d: 367)

Como se dijo, se analizará la idea de maternidad en otro apartado de este trabajo, pero se plantea aquí también porque se establece como argumento contrario al fomento de la educación femenina la posibilidad de que luego actúen en ámbitos laborales e incluso ámbitos políticos que alejen a las mujeres de las funciones que desempeñan en el hogar. Como explica Bourdieu (2000) la educación puede cambiar la división sexual del trabajo y esto es algo que Melián Lafinur advierte.

Melián Lafinur teme que colocar a las mujeres en un plano de igualdad con los hombres alejará a aquellas del hogar y de la maternidad:

*“Lo que sucede con la mujer emancipada es que pierde el amor a esas delicias del hogar. Una mujer que se cree igual al hombre, quiere gozar a la par de él de su libertad en todos los momentos y la preñez y el parto y la lactancia, son situaciones que ella abomina, porque la alejan precisamente de lo que ha tenido en cuenta para emanciparse y colocarse al nivel del hombre; quiere su libertad ante todo; su derecho a ser una personalidad absorbente, y ante esa perspectiva todo lo deja de lado: los sentimientos de la maternidad desaparecen, como desaparece el amor al marido, a quien le obliga a pasar por fraudes matrimoniales; y por eso en los países en que la mujer hace*

*predominar su voluntad a pretexto de su emancipación, el número de los gurruminos<sup>28</sup> es infinito.*” (DSCR, 1912 d: 382)

Esta expresión provocó hilaridad en la Cámara y también fue motivo de menciones en la prensa. Continuó Melián Lafinur:

*“Es claro: una mujer se emancipa, tiene su personalidad propia, no necesita de la ayuda de su compañero, porque ella se gana ampliamente la vida. Se disloca el hogar, en primer término porque no quiere tener hijos; en segundo, porque, a título de la independencia de la profesión sale y entra a su casa a las horas que le da la gana; y si el marido se opone, tiene el remedio: se divorcia.”* (DSCR, 1912 d: 382-383)

Esto provoca nuevamente hilaridad en la Cámara. Prosigue: *“Por consiguiente, con la mujer en esas condiciones no hay que contar para el hogar; pero hay más: esa conciencia de que se basta a sí misma le da la energía suficiente para pensar en cosas mayores (...) Y entonces aparece la mujer electora, que ya es un comienzo de plaga”* (DSCR, 1912 d: 383). Esta expresión provoca una discusión con el Diputado Varela Acevedo quien expresa que la mujer electora no es un gran mal sino que sería un gran bien y que *“el futuro lo ha de realizar”* (DSCR, 1912 d: 383). Melián Lafinur le contesta: ¡desgraciado! Y como Varela Acevedo lo enfrenta preguntando: ¿quién? Melián Lafinur continúa: *“desgraciado el señor diputado si llega a ver esas cosas en nuestro país. Tendremos todos los tormentos que tiene Inglaterra, que tiene Estados Unidos, que tienen otros países donde la mujer se sale del lugar que le corresponde.”* (DSCR, 1912 d: 383). Y expresa que aún puede crecer la pretensión *“¿por qué no ha de tener un asiento en la Municipalidad y no ha de tenerlo también en el Parlamento? Pero, señor. Ustedes quieren multiplicar esa clase de gente, y a eso va mi argumento, y el señor diputado Varela Acevedo quiere que sea electora y, probablemente elegible”* (DSCR, 1912 d: 383).

A pesar de lo extensa que resulta la transcripción y explicación de este enfrentamiento en el Parlamento Nacional, se lo presenta ya que reviste suma importancia. Se debate sobre el sufragio femenino y Varela Acevedo expresa con total claridad su postura a favor del mismo. Por su parte, Melián Lafinur realiza una cadena de correspondencias entre: educación para la mujer- desempeño de roles profesionales por las mujeres- abandono del hogar- rechazo de la maternidad- “fraudes matrimoniales”- divorcio- mujer sufragista. Para él, que las mujeres traspasaran los límites del hogar – ese salir del “lugar que le corresponde” a que refiere-

---

<sup>28</sup> Gurrumino: “hombre que tiene contemplación excesiva con la mujer propia” según Diccionario de la Real Academia Española.

llevaba a “plagas” y “tormentos”. Cabe señalar que las mujeres que no se apegaran al rol de esposa y madre en los confines del hogar recibían el mote de malas esposas y malas madres.

Varela Acevedo expresa rotundamente su apoyo al sufragio femenino:

*“sería un honor para mí si en la Asamblea Constituyente, en el caso de ser electo, me fuera dado proponer un comienzo de voto a la mujer, aunque fuera en una esfera restringida, porque creo que el futuro ha de realizar esa conquista, porque una de las vergüenzas de nuestro tiempo cuando lo juzguen los que vengan más tarde, ha de ser la condición subordinada y bajo ciertos aspectos deprimentes en que han puesto a la mujer las leyes hechas por los hombres.”* (DSCRR, 1912 d: 383)

Varela Acevedo recibe apoyo de otros miembros de la Cámara, y Melián Lafinur apunta: *“Lo que sucede es que esta es una asamblea de feministas”* (DSCRR, 1912 d: 383).

Varela Acevedo intenta recentrar la discusión porque cree que el debate sobre el sufragio femenino no tiene que ver con la decisión que se debe tomar sobre la creación de la Universidad de las Mujeres. Melián Lafinur no acepta este razonamiento, cree que sí son cuestiones vinculadas, que se van escalonando: *“Empiezan por muy poco: la enseñanza secundaria; se hacen médicas o abogadas; después viene el sufragio: para votar nomás; después para ser elegidas, etc.”* (DSCRR, 1912 d: 384). Continúa el diputado: *“se empieza a esparcir la educación literaria y científica de las mujeres; se les dice que son iguales a los hombres, como afirman los señores diputados Frugoni y Varela Acevedo. Si las colocan al mismo nivel, tienen que darles los mismos derechos; pero entonces cuenten con que el hogar desaparece”* (DSCRR, 1912 d: 385). A esto el diputado socialista Emilio Frugoni contesta: *“El hogar ha desaparecido ya para más de las tres cuartas partes de las mujeres que no gozan de ningún derecho”* (DSCRR, 1912 d: 385). Frugoni discute una idea central del desarrollo de Melián Lafinur: la mujer en el hogar. Frugoni marca que esta es una postura ilusoria que sólo remite a una porción de las mujeres en la sociedad. Más adelante se explicitará el planteo de Frugoni en torno a este y otros temas.

Melián Lafinur continúa en sesiones posteriores reafirmando la idea de que la secundaria para mujeres es sólo el inicio de cambios sociales: *“Con esta Universidad de mujeres y con esta tendencia al feminismo, se estimula la empleomanía en la mujer, y ya es notorio que en nuestro país hay muchas mujeres en los empleos públicos”* (DSCRR, 1913 a: 516). *“El empleo en la mujer fomenta la inmoralidad, fenómeno conocido en todas partes en que hay abundancia de mujeres empleadas”* (DSCRR, 1913 a: 517). Se les da trabajo a las solteras, dice y razona que entonces, para no perder el trabajo, viene el *“matrimonio clandestino”* (DSCRR, 1913 a: 517). La nueva pieza que propone en esta dislocación del hogar es la

posible pérdida del matrimonio legal frente a la necesidad de las mujeres de presentarse como solteras para acceder más fácilmente a los puestos de trabajo. Esta situación a la que cataloga como “inmoralidad” la atribuye al feminismo y a la “empleomanía” y evidentemente a la educación secundaria femenina.

La expresión “gurruminos” utilizada por Melián Lafinur motivó comentarios irónicos en la prensa. Corresponde su análisis ya que se puede evidenciar que posturas como la del diputado en cuestión resultaban grotescas para otros. En “La Democracia” (órgano de prensa vinculado al Partido Nacional, opositor al Partido Colorado que estaba en el gobierno) se habla de Melián Lafinur en la Cámara. Aclaran que Gurrumín quiere decir *“marido complaciente, en exceso, con su mujer”*. Y agregan, con ironía: *“Para el doctor Lafinur, las mujeres empleadas en las oficinas del Estado no son sino víctimas propiciatorias del amor libre”* (“La Democracia”, 13/1/1912: 3).

Y en el mismo medio de prensa, nuevamente en tono irónico se dice que no hubo quórum en el Parlamento en el día 13 de enero y que si no se reunieron los parlamentarios fue porque *“no les dio la gana, o por jugarle una mala partida al Dr. Melián Lafinur, que estaba preparado para continuar su discurso contra los maridos argentinos y uruguayos, o sean los gurruminos, y contra las empleadas, las que según ese diputado, son de una inmoralidad a toda prueba”* (“La Democracia”, 14/1/1912: 3). Sobre la nueva fecha de convocatoria al Parlamento se expresa que los diputados no se quieren reunir hasta que Melián Lafinur pida vacaciones porque monopoliza la palabra (“La Democracia”, 18/1/1912: 3).

### **La postura socialista sobre educación secundaria femenina**

El Diputado socialista Emilio Frugoni realiza una extensa alocución en la que responde a varios de los temas que se fueron planteando en las discusiones parlamentarias. Comienza hablando de feminismo:

*“El feminismo, ese movimiento que tiende a emancipar a la mujer, no es, como parecen suponerlo los señores diputados Melián Lafinur y Zorrilla, la causa de que la mujer abandone la tranquilidad de la vida doméstica y lo que, con la frase tradicional, acostumbramos a denominar labores de su sexo, para lanzarse a los azares de una competencia, de una concurrencia encarnizada con el hombre. El feminismo es un producto natural de los tiempos, como lo es la organización política y económica del proletariado. Es un fenómeno social que responde a las condiciones de la sociedad presente, que está determinado por esas condiciones. (...) Este movimiento tiene desde luego su origen, su raíz, en el factor económico.”* (DSCR, 1912 e: 394)

Frugoni introduce otras ideas: las mujeres han trabajado siempre, incluso cuando realizan labores domésticas están contribuyendo con su esfuerzo a la producción familiar, las fábricas y los comercios han requerido de la concurrencia femenina y esto es lo que las ha hecho dejar su hogar. Reténgase la importancia de este planteo de Frugoni: el reconocimiento del trabajo doméstico justamente como trabajo.

Frugoni cita en gran parte de su alocución a la argentina Alicia Moreau que expresa que el industrialismo ha supuesto dos dislocamientos: el alejamiento del hombre del taller familiar y el alejamiento de la mujer de la vida doméstica para trabajar en las industrias o el comercio. Solicita Frugoni permiso, que le es concedido, para leer un texto de Moreau. Para Frugoni, Moreau *“ofrece justamente un buen ejemplo de la capacidad intelectual de la mujer cuando cultiva su cerebro”* (DSCRR, 1912 e: 394).

Según Frugoni, bastaba con *“descender un poco en la escala social, para contemplar el espectáculo de otras clases, para contemplar la vida del proletariado o de la misma clase media, y verá como para una inmensa cantidad de mujeres el hogar no existe, sin que sea posible atribuir al feminismo tan deplorables circunstancias”* (DSCRR, 1912 e: 396).

Describe la situación de las obreras que van a las fábricas desde la primera hora de la mañana hasta la noche, de las niñas y jóvenes que pasan diez o doce horas al día en un taller de costura, de las mujeres que pasan horas en locales comerciales, de las mujeres que por la miseria se entregan a la prostitución, de las que permanecen en su hogar pero realizando tareas de planchado, lavado o costura por encargo. Continúa Frugoni expresando que ya que las mujeres participan en el proceso económico de la sociedad, se les debe admitir el derecho a la gestión en las leyes. Sostiene la necesidad de reconocerles la ciudadanía.

En la misma línea de pensamiento de diputado socialista Frugoni, se publica en “El Socialista” en 1911 una extensa nota llamada “El feminismo y el proletariado intelectual”. Esto muestra que acerca de la situación de las mujeres, la idea de proletariado intelectual era uno de los temas en discusión en la época. En la nota se expresa que en varios países ha crecido la cantidad de mujeres que son educadas. Sobre educación postprimaria se dice que quienes se educan son *“en su mayoría hijas de la pequeña burguesía, que se dedican a las llamadas profesiones liberales, al periodismo, y a otras ocupaciones que requieren tener, aparte de los conocimientos recibidos, los que se pueden adquirir de la ciencia, de la literatura y del arte en todas sus manifestaciones”* (Martí, “El Socialista”, 30/7/1911: 6). Dan datos de matrícula de mujeres para conseguir títulos académicos, más allá de los títulos de “profesoras en primera enseñanza”, en otros países, demostrando su crecimiento. En cambio, dicen que en nuestro país *“bajo el aspecto de austera moralidad, pretenden que la mujer debe cumplir su misión en el seno del hogar doméstico”* (Martí, “El Socialista”, 30/7/1911: 6).

Expresan que estos argumentos no toman en cuenta que hay mujeres que ya trabajan fuera del hogar. *“Id a decirle a la obrera del taller, de la fábrica o del despacho, que ha de seguir aquellas teorías, y las encontrarán, lo repetimos, de un sarcasmo verdaderamente cruel”* (Martí, “El Socialista”, 30/7/1911: 6). Expresan que las mujeres ocupan diversos puestos de trabajo y que también ha crecido la cantidad de *“obreros del pensamiento sin ocupación”* provenientes de la clase media.

*“El avance intelectual de la mujer viene a empeorar la situación de estos excedentes de la producción de la universidad o del instituto. (...) La lucha en todos los terrenos, y sus funestas consecuencias, es un producto natural y lógico de la sociedad burguesa (...) Pero hombre o mujer los que sufren los efectos de esta lucha, tratarán más o menos pronto de inquirir las causas de verse a su pensar convertidos en gladiadores en este gran circo de la vida, y necesariamente han de llegar a la conclusión de que existen en la sociedad capitalista muchos errores que rectificar y muchas injusticias que combatir”.* (Martí, “El Socialista”, 30/7/1911: 6)

La crítica a la sociedad capitalista es el fondo del discurso y se pone a las mujeres en situación de igualdad con los varones en esta “competencia” por el trabajo. Es decir, el proletariado intelectual es un producto del tipo de sociedad y no importaría que se fuera varón o mujer para encontrarse con la dificultad de haber cursado estudios y no conseguir trabajos acordes al nivel educativo alcanzado. *“Por la forzosa competencia a que les obliga, se unirá la acción de la mujer y la del proletariado intelectual al gran movimiento de los obreros manuales para laborar juntos por la transformación de esta feroz sociedad individualista en colectivista”* (Martí, “El Socialista”, 30/7/1911: 6). Se desliga la incorporación de las mujeres al mercado del trabajo del problema del proletariado intelectual y en esta operación se supone que la lucha del movimiento feminista contribuirá a la transformación de la sociedad individualista en una sociedad colectivista. De hecho, se plantea que con la incorporación las mujeres al mercado de trabajo se crean las posibilidades para su emancipación y se llegaría a un tipo de sociedad distinta, la sociedad colectivista.

Evidentemente existe distancia entre la consideración del feminismo como un “mal” que atenta contra el hogar, la familia y la maternidad que expresó Melián Lafinur y esta visión del socialismo de la época en la que se entiende al movimiento feminista como un movimiento que puede colaborar en el cambio social.

La alocución de Frugoni discurre sobre otras temáticas. Continúa emitiendo su opinión sobre la posible competencia del trabajo femenino con el trabajo masculino que ha sido otro de los temas surgidos en el debate. Explica de este modo esta circunstancia: *“Las mujeres suelen*



*tener menos necesidades y menos exigencias; son, además, por lo general, obedientes y sumisas (...) y suele ser reacia a congregarse en ligas de resistencia o de defensa gremial”* (DSCRR, 1912 e: 397). Por esto, concluye, los industriales explotan el trabajo de la mujer. Expresa que como las mujeres se ven *“por su naturaleza sexual”* obligadas a suspender sus actividades en determinados momentos, esto sirve de excusa para pagarle bajos salarios<sup>29</sup>. En su alocución Frugoni relata que en Francia los obreros solicitaron una ley prohibiendo el trabajo femenino, por la competencia que hace el trabajo femenino al trabajo masculino. Continúa el relato diciendo que Bebel condenó esa actitud de los trabajadores franceses. Frugoni agrega que sería humanitaria una ley que prohibiese el trabajo de la mujer en determinados oficios, pero no alejarla

*“de su nuevo papel de productora, suprimiéndola como creadora de un valor económico. (...) Por eso, nada más lógico que dar a la mujer los medios de adquirir y desarrollar aptitudes que la rediman de oficios y ocupaciones que no están de acuerdo con su naturaleza, y que, deformando o atrofiando en ella el molde de las generaciones, conspiran contra la suerte y el porvenir de la especie entera.”* (DSCRR, 1912 e: 398)

Frugoni expresa *“infinidad de puestos en el comercio y en las oficinas podrían quedar reservados para las mujeres, y hasta las mismas profesiones liberales están sin duda más de acuerdo con la naturaleza y la contextura de la mujer que la mayor parte de los oficios a que ésta se ve obligada a consagrarse”* (DSCRR, 1912 e: 402). Siguiendo esta idea, Frugoni expresa que promover los estudios secundarios para mujeres *“las rescatarán de ocupaciones en las cuales marchitarían fácilmente su salud o en las cuales hasta esas mismas gracias y encantos por que tanto tiemblan los adversarios del feminismo corren peligro”*. (DSCRR, 1912 e: 402). En estas últimas citas se encuentran dos ideas que acercan a la postura socialista con otras que se han comentado con anterioridad. Frugoni propone para las mujeres trabajos que estén de acuerdo a la “naturaleza femenina”. Se refiere a trabajos duros, remite a oficios que las mujeres tendrían dificultades de encarar debido a su contextura. El estudio daría a las mujeres mayores posibilidades de encontrar trabajos de menor carga física. Se defiende una cierta idea de femineidad: delicadeza, fragilidad, en oposición a una masculinidad robusta y fuerte. Frugoni defiende el papel de las mujeres en la producción económica; señala que la incorporación de las mujeres a la producción económica ha significado una mayor explotación debido a que se les paga menor salario. Pero en esta defensa propone la posibilidad de ofrecer a las mujeres los medios para desarrollar aptitudes que las coloquen en

---

<sup>29</sup> El saber médico del Novecientos identificaba momentos de la vida de las mujeres que *“eran, de por sí, enfermedades; “obviamente”, la menstruación, y por lo general, también, embarazo, parto y puerperio, cuando no menopausia”* (Barrán, 1995: 87). Estos estados requerían de atenciones especiales y períodos de reposo.

empleos que estén de acuerdo con su “naturaleza”. En esta mirada Frugoni se acerca a posturas que identifican a las mujeres con determinadas características o atributos. Se plantean estos atributos como si fueran la definición de femineidad – “de acuerdo a su naturaleza”- sin advertir en esta oportunidad<sup>30</sup> que esa atribución de significados constituye una construcción histórica. Frugoni sostiene que las mujeres pueden ser trabajadoras, productoras en lo económico, ciudadanas, ejercer profesiones liberales y otras ideas disruptivas en la época pero en la consideración acerca de los tipos de trabajo que las mujeres pueden desarrollar, no se aparta de su medio. Además, se propone la protección de esta femineidad supuestamente natural por la necesidad de proteger el “molde de las generaciones”, es decir, la posibilidad de procrear. Este discurso tenía una justificación médico-biológica: “*La biología ya había determinado el papel de la mujer en la sociedad y en él agotaba su función: madre.*” (Barrán, 1995: 93). Barrán confirma esta afirmación con variadas fuentes médicas del Novecientos<sup>31</sup>. Este tema de la identificación entre femineidad y maternidad se desarrolla en el Capítulo 5, pero se señala aquí la correspondencia entre estos planteos con el saber médico disponible en la época.

Prosigue Frugoni analizando el motivo por el cual los hombres emigran a países limítrofes ya que esto fue planteado en la Cámara. Según Frugoni el motivo de la emigración masculina es que en los países limítrofes la industria está más desarrollada y hay mayor cantidad de puestos de trabajo, en cambio en Uruguay hay un “*latifundismo improductivo*” (DSCRR, 1912 e: 406). Por otro lado, Frugoni cree que no se debe ir en contra del hecho de que las mujeres compitan con los hombres por el trabajo:

*“También tiene ella entre nosotros que trabajar para sí o para los suyos (...) Tiene la mujer también entre nosotros el derecho de reivindicar para sí la personalidad que se le niega; vendrá mañana a querer gozar de los derechos que no es justo arrebatarle. Y bien: apresurémonos entonces a rescatar su espíritu a la ignorancia y a la superstición, atrayéndole por todos los medios posibles a los centros de enseñanza, en donde puede*

---

<sup>30</sup> Se realiza este señalamiento porque en otros tramos de su alocución Frugoni discute que se impute la cobardía a la naturaleza femenina porque cree que ha sido construida porque las mujeres son educadas de esa manera.

<sup>31</sup> Sólo se presentará aquí a Barrán citando y comentando al médico batllista Mateo Legnani. Este pasaje se selecciona por los vínculos que tiene con las temáticas desplegadas. “*En 1917, Mateo Legnani se vio en la encrucijada de conciliar el patriarcalismo de su saber científico con cierto feminismo que teñía al batllismo, movimiento político al que pertenecía. Sus afirmaciones, cargadas de equívocos y hasta contradicciones, ilustran ese dilema: “La educación de la mujer, su ilustración, el cultivo racional de su intelecto y de su voluntad es una necesidad imperiosa de los tiempos nuevos. En esa parte de sus pretensiones es que debe triunfar el feminismo y no en todas, porque quizás bajo ciertos aspectos la mujer elaborada en la Iglesia debería ser cultivada, preservada, excluida del raudo movimiento liberal por razones fisiológicas.”*” (Barrán, 1995: 94) El saber médico identifica al cuerpo femenino como portador de una función absorbente: la de madre, explica Barrán. Las posturas batllistas, socialistas y, como se verá en el Capítulo 7, feministas, acuerdan con esta visión.

*robustecer su criterio y en que la luz de la ciencia le haga ver los nuevos caminos que se tienden ante la humanidad, hacia el futuro.”* (DSCR, 1912 e: 406)

Acerca del planteo de Melián Lafinur sobre el alejamiento de las mujeres de la maternidad, Frugoni plantea:

*“El ideal, indudablemente, que debemos perseguir, es que el intelectualismo y esas otras condiciones inherentes a la personalidad y a la naturaleza femeninas, se concilien de un modo perfecto. No debemos llegar a proclamar el descuido o el desprecio de la maternidad, la desaparición del santo afán de ser madre, para dar preferencia al intelectualismo, como tampoco debemos proclamar (...) la preferencia de la maternidad a la intelectualidad (...); el ideal que debe perseguirse es que la mujer pueda conciliar de un modo perfecto estas dos cosas, y que sea tanto más buena madre, cuanto más intelectual sea.”* (DSCR, 1912 e: 399)

Esto arrancó aplausos en la concurrencia. Frugoni presenta el planteo de la argentina Moreau, quien cree que la mujer pueda ser buena madre ya no alcanza con la instrucción primaria sino que se requiere también de instrucción secundaria. El último tramo de la cita del párrafo precedente es relevante porque muestra las ideas sobre femineidad que se estaban configurando. Se abren el estudio y el trabajo para las mujeres y se concilia esta apertura con las tradicionales funciones al interior del hogar y como madre. Frugoni puntualmente plantea la conciliación entre intelectualismo y maternidad.

Sobre el tema de la inferioridad intelectual de la mujer, Frugoni reconoce que la idea proviene de varios autores: *“Es esta una teoría que muchos sabios se han complacido en sostener y en documentar, especialmente Moebius, cuyo libro sobre la inferioridad intelectual de la mujer es suficientemente conocido por todos”* (DSCR, 1912 e: 402). Pero para Frugoni esto es un *“prejuicio antiguo”*. Explica que la educación que reciben las mujeres es diferente a la que reciben los hombres. Explica que las mujeres de clase baja que no reciben instrucción son las que *“descienden a ver de cerca la realidad social y a participar de las hondas sacudidas de la existencia (...) se internan en el mar colectivo, sin ninguna luz en el cerebro”* y las mujeres de clase alta que podrían instruirse *“permanecen en un medio completamente artificial, son generalmente verdaderas flores de invernáculo... que los hombres fabrican”* (DSCR, 1912 e: 402).<sup>32</sup>

Frugoni también interviene en el planteo de Melián Lafinur acerca de que las mujeres no se destacan en ningún plano. Para Frugoni, debido a las condiciones de vida de las mujeres,

---

<sup>32</sup> Esta idea última de que los hombres fabrican ese invernáculo se la agrega el diputado Ramasso y Frugoni la acepta e incluye en su discurso.

*“fácil es explicarse que sea pequeño relativamente el número de mujeres que escalen la cumbre del terreno de las artes, y no hablemos de las ciencias, porque a estas son aún muy pocas las que se dedican”* (DSCR, 1912 e: 402-403). Luego da ejemplos de mujeres que han descollado en su campo de trabajo. Melián Lafinur había sostenido que no alcanzaba el argumento de que la educación recibida por las mujeres era insuficiente y ponía como ejemplo el tocar el piano. Se enseñaba en la época a las mujeres de clase alta a tocar el piano y aún así, decía Melián Lafinur, no habían descollado pianistas mujeres. A esto Frugoni responde que esas mujeres pertenecen a una clase que no educa a sus hijas para la vida sino que las mantiene en una atmósfera artificial y no las hace *“capaces de hondas y originales interpretaciones; no educan debidamente su sensibilidad, porque no educan tampoco debidamente su inteligencia”* (DSCR, 1912 e: 403). Frugoni sigue haciéndose preguntas acerca de esto y expresa que por ejemplo en Inglaterra no hay músicos de la talla de los italianos, franceses o españoles y que no por eso se sale a decir que los ingleses son intelectualmente inferiores. Para seguir pensando el tema, recurre a Ferri:

*“Habría que buscar la explicación en cualidades psíquicas –en la intensidad de la sensibilidad o de la emotividad que acaso la mujer no tenga desarrollada en el mismo grado, como Ferri sostiene, que el hombre. (...) Ferri ha expuesto la teoría, más adelante aceptada por Lombroso, de que en la mujer todas sus cualidades fisiológicas y psíquicas están supeditadas a lo que constituye en ella su misión principal, su misión culminante: la maternidad. Todo el desenvolvimiento del ser femenino queda sometido al desarrollo de esta función suprema. (...) Y agrega Ferri: no le podemos exigir a un ser que crea a otro (...) que reserve para sí las mismas energías que puede reservar otro ser que desempeña un papel mucho menos importante en la reproducción de la especie. Y para que la mujer –dice Ferri- pueda resistir a todos los dolores que la maternidad le impone, es necesario que tenga una sensibilidad menor que la del hombre, aunque su irritabilidad suela ser mayor, porque son dos cosas que, según Ferri, no deben confundirse.”* (DSCR, 1912 e: 404)

Tiene una sensibilidad menor -prosigue Frugoni- *“para que tenga en cambio una resistencia que le permita cumplir la más alta de las funciones humanas, puede explicarse que no esté en aptitudes para cultivar ciertas artes, las que más dependen de la sensibilidad, con la misma profundidad y con el mismo éxito con que los hombres consiguen hacerlo”* (DSCR, 1912 e: 404). Frugoni revela otros aspectos del pensamiento de Ferri: este sostiene que además de tener menor sensibilidad las mujeres tienen menor *“potencia intelectual que el hombre, sobre todo en su aspecto, en su faz sintética”* (DSCR, 1912 e: 404). Esto lleva a Ferri a sostener

que no hay genios entre las mujeres. Frugoni plantea que no desea extenderse en el punto, pero que cree que se exagera mucho *“cuando se proclama que la mujer no puede llegar a adquirir una potencialidad intelectual semejante a la de los hombres más inteligentes en general, aunque las regiones de la genialidad le estuviesen realmente vedadas”* (DSCRR, 1912 e: 404). Continúa Frugoni diciendo que aunque las mujeres fueran inferiores en inteligencia y sensibilidad eso no sería argumento para negar la instrucción, ya que la instrucción permitiría el mayor desarrollo de las “facultades intelectuales” con las que han sido dotadas. Prosigue Frugoni expresando que no se requiere la genialidad para pasar por la Universidad o para ejercer profesiones liberales y que por lo tanto ese camino no debe ser vedado a las mujeres. En este tramo de su razonamiento, Frugoni, quien había defendido la capacidad intelectual de las mujeres y la necesidad de cultivar su cerebro, entra en contradicciones por intentar traer los argumentos de Ferri a su disertación. Frugoni llega a poner estos razonamientos en modo condicional, cuando expresa que aún en caso de que la inteligencia y sensibilidad fueran menores, eso no obstaría para brindar educación secundaria. También llega a medidas conciliatorias con el pensamiento de Ferri cuando discute que las mujeres pueden desarrollar la potencia intelectual de los varones aunque le concede a Ferri que las mujeres no llegarían a la genialidad. Ciertamente parecen confusas las disquisiciones de Frugoni en este punto pero puede inferirse que, si bien sigue algunas ideas de Ferri, Frugoni intenta despegarse de ellas y construye otras ideas acerca de las posibilidades intelectuales de las mujeres. Donde Frugoni tiene más dificultades para apartarse de las observaciones de Ferri es en el planteo acerca de la sensibilidad de las mujeres. Esta supuesta escasa sensibilidad femenina de la que habla Ferri se debe a que la naturaleza prepara así a las mujeres para soportar los dolores de la maternidad. En esta postura de Ferri se justifican características psicológicas a partir de características biológicas femeninas, concretamente la preparación del cuerpo para la maternidad.

### **Educación secundaria femenina para un mejor desempeño de la maternidad**

El diputado Vecino interviene en la discusión parlamentaria expresando que las críticas que se han escuchado en la Cámara no son a la Universidad de las Mujeres, sino al feminismo, que él también cree que debe ser combatido. Expresa entonces que quienes ven en la Universidad Femenina el principio del feminismo es apropiado que la combatan, como Melián Lafinur. Pero que quienes no ven esta conexión, no entiende cómo se oponen al proyecto *“que tiene por principal fundamento, extender la luz de la instrucción a los espíritus femeninos”* (DSCRR, 1912 d: 368), tarea con la cual él está de acuerdo. Lo que Vecino propone es llevar

la separación de sexos hasta el final de la secundaria (es decir, incluir el primer ciclo y los preparatorios).

Vecino opina no estar de acuerdo con la idea de que dar mayor educación a las mujeres incrementará el proletariado intelectual, no cree que sea peligroso que las mujeres suplanten a los hombres en los trabajos. *“Si nos suplanta la mujer, a pesar de que la naturaleza ya la ha puesto en condiciones inferiores, debemos todavía darle la mano, si entendemos la solidaridad como debe ser entendida, si apreciamos a la mujer como debemos apreciarla”* (DSCR, 1912 d: 379). Expresa que mejor que hablar de suplantación, hay que hablar de cooperación (DSCR, 1912 d: 382). Se propone no ver a los sexos como antagónicos sino que propone pensar en la “cooperación”. En esta propuesta de cooperación entre los sexos se asignan a ambos sexos lugares específicos: las mujeres en condiciones inferiores y los hombres con el deber de ser solidarios con las mismas. Se coloca a las mujeres en situación de inferioridad y a los varones en situación de fortaleza y se plantea a esto como obra de la naturaleza. Conviene recordar en este punto que el diputado Vecino es médico.

El diputado Vecino defiende la idea de la Universidad para Mujeres y para eso expresa que discutirá con quienes han planteado que la Universidad de Mujeres llevará a la destrucción del hogar. Expresa que:

*“La Universidad de las Mujeres no ataca el hogar. No veo por dónde lo ataca. Al contrario, si el caso llega, se hará de la madre una madre más instruida, lo que es un gran mérito, y hasta ayudará mejor al marido mismo para restringir los gastos originados por las directoras del hogar que no saben hacer nada útil y provechoso; ayudarán más a sus hijos ahorrando mucho trabajo a las escuelas primarias, mandándolos más preparados a ellas.”* (DSCR, 1912 d: 375)

Es decir, está a favor de una mayor instrucción de las mujeres para que puedan tener un mejor desempeño en el cumplimiento de las tareas hogareñas.

Otro diputado que interviene en la discusión es Massera, para quien el feminismo “bien entendido” es el que coloca a la mujer en el lugar de reina del hogar. Frugoni le dice: *“Cuando no la esclava”* (DSCR, 1912 g: 483). La misión de la mujer para Massera es la de esposa, madre, educadora de los hijos. Y para desempeñar bien esa función debe ser instruida. Pero si la sacan del hogar, *“todas esas virtudes, todas esas bellezas que reúne en sí, desaparecen, se pierden, se estropean en el contacto diario de las profesiones”* (DSCR, 1912 g: 483). Como se ve, a partir del planteo de los diputados Massera y Vecino, esta es una postura configurada frente al tema: la educación secundaria femenina contribuye al mejor desempeño de las funciones de estas en la sociedad: esposa y madre en el seno del hogar.

## **La cobardía femenina: ¿natural o producto de la educación?**

Melián Lafinur y Frugoni debaten sobre un tema más que muestra las ideas de femineidad, de masculinidad y de educación de ambos. Melián Lafinur en una larga argumentación que venía sosteniendo dice lo siguiente: *“Todo el mundo sabe que las mujeres son cobardes, naturalmente cobardes, que huyen del peligro, que lo temen”* (DSCRR, 1913 a: 516). A esto responde Frugoni: *“¿Pero sabe el señor diputado lo que sucedería si las mujeres fueran educadas como los hombres? ¿Quién sabe si no podrían llegar a ser tan valientes!”* (DSCRR, 1913 a: 516). Esta frase contiene una idea clave en estas discusiones: mientras para Melián Lafinur las características femeninas que reseña son parte de la esencia femenina, para Frugoni son una construcción, construcción que podría hacerse de otro modo si se modificara el modo en que educa a las mujeres. Melián Lafinur contesta que los hombres son valientes aunque no hayan recibido educación. Frugoni le aclara: *“Me refiero a la educación de los sentimientos, al cultivo de las inclinaciones, al concepto mismo de la misión de cada uno de los sexos en la vida”* (DSCRR, 1913 a: 516). La respuesta de Melián Lafinur es de sorpresa ya que cree en la cobardía de las mujeres de manera axiomática: *“Esa sería otra opinión, en mi concepto, extravagante: la de poner en duda que la mujer, en materia de coraje, es inferior al hombre (...) es un hecho público y notorio que la mujer es cobarde; está en su naturaleza, en su sexo, en todo, el temor al peligro, y eso la hace distinta”* (DSCRR, 1913 a: 516). La cobardía es una característica que Melián Lafinur ve como parte de la esencia de las mujeres y justifica que “está en su naturaleza” esa característica. Frugoni que insiste en la idea de que esas características son construidas le responde: *“Acaso sea más que nada porque se la ha educado cobarde y timorata”* (DSCRR, 1913 a: 516).

En cuanto a las características supuestamente femeninas por naturaleza o atribuidas y construidas históricamente la postura de Frugoni es cambiante. En algunos pasajes como el precedente admite que hay características que se consideran naturales pero no lo son; también discute la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres. En otros tramos, acepta que los cuerpos de las mujeres deberían dedicarse a trabajos más apropiados a su “naturaleza”, acepta las argumentaciones de Ferri que explican una menor sensibilidad en las mujeres.

## **Ajustes en el discurso del Ministro de Instrucción Pública Juan Blengio Rocca**

En una nueva intervención, el Ministro de Instrucción Pública, Blengio Rocca, intenta separar la discusión acerca de la creación de la Sección Femenina de la discusión sobre feminismo. Puede interpretarse como una estrategia desplegada en la discusión con la intención de reunir apoyos en torno al proyecto. Blengio Rocca expresa concretamente que el tema que se está

discutiendo –la creación de la Sección Femenina- tiene escasa relación con el feminismo. Expresa que todos están de acuerdo en dar instrucción a las mujeres, se dirige al Diputado Melián Lafinur y le dice que supone que él también querrá

*“que la mujer desempeñe en el hogar un rol noble, elevado y útil, que tenga inteligencia y preparación bastante para comprender a su esposo, para estimarle por sus cualidades superiores, para seguirlo de cerca en su ascensión en la vida (...) que la mujer sea capaz de pensar por sí misma, para sustraerla a la funesta influencia del fanatismo religioso, que tantas víctimas hace merced a la ignorancia y a la superstición.”* (DSCRR, 1912 e: 410)

Las ideas expresadas aquí por Blengio Rocca distan de las planteadas en el Mensaje del Poder Ejecutivo que acompañaba el proyecto de Ley, que él mismo presentara.

Mientras en aquel Mensaje se proponía la educación secundaria como el medio de otorgar a las mujeres la posibilidad de ejercer carreras liberales, ocupar puestos públicos y prepararse para la “lucha por la vida”, es decir, se las imaginaba trabajando y estudiando a la par de los varones, en estos planteos se las relocaliza en el hogar y se argumenta que la educación a brindarle servirá para que comprenda y acompañe mejor a su esposo. El cambio de discurso es notorio y quizá haya sido para contemporizar en la discusión y obtener como resultado la aprobación del proyecto. Aún así, lo que se recoge en esta nueva alocución del Ministro es un argumento diferente que es el de la mujer como compañera de su esposo y la educación como manera de mejorar ese acompañamiento.

Agrega Blengio Rocca que también se prepara a la mujer para la producción pero hay una diferencia con los planteos del Mensaje del Poder Ejecutivo y es que se expresa que la preparación para la producción resulta útil en caso de ser necesario que la mujer deba ganarse la vida. Por otro lado se agrega que la educación servirá para *“la más fundamental (...) la orientación acertada de la educación de sus hijos”* (DSCRR, 1912 e: 410). Es decir que en esta nueva intervención el Ministro recoloca su discurso, esta vez en sintonía con los estereotipos femeninos de la época y fundamenta desde allí la educación secundaria femenina: educar para que sea mejor esposa y mejor madre, para producir en caso de que sea necesario y para alejar a las mujeres de la ignorancia. Es curioso este movimiento discursivo ya que se pasa de una mirada sobre el rol de las mujeres como trabajadoras y como profesionales –mirada que estaba en sintonía con los cambios demográficos de la época- a otra mirada que devuelve a las mujeres al ámbito doméstico y a ocuparse de su marido y sus hijos, ya que se presenta al trabajo fuera del hogar sólo como opción en caso de necesidad. Como se dijo,



quizá intenta acercar posiciones para que el proyecto resulte aprobado y por eso es el distanciamiento entre su primera y segunda postura.

Blengio Rocca también se distancia del feminismo, dice que si el proyecto tiende a mejorar las cosas que ha nombrado (que la mujer sea mejor esposa y mejor madre) y eso es feminismo, no tiene prurito en decir que es feminista; pero que *“si se entiende por feminismo esa escuela filosófica que agita (...) una bandera de lucha por la conquista de los derechos políticos de la mujer; con la misma franqueza diré que este proyecto no es feminista, yo tampoco lo soy”* (DSCRR, 1912 e: 410-411).

Desde las páginas de “El Día” –como se dijo- se defiende el proyecto de creación de la Sección Femenina. Y también desde las páginas de “El Día” se verifica una modificación discursiva que acompaña los planteos ministeriales. Se plantean argumentos para la defensa de la educación femenina que continúan colocando a las mujeres en el rol doméstico y se intenta separar el proyecto de las ideas promovidas por el feminismo. Se expresa que las mujeres deben educarse por dos motivos: serán las educadoras de sus hijos y por otro lado porque deben tener medios de asegurar su subsistencia en caso de no contar con el apoyo del marido. Agregan que el proyecto no propicia el *“advenimiento del más avanzado feminismo”* y critican a quienes quieren atribuir al proyecto de gobierno esa génesis doctrinaria.

*“Precisamente el haber confundido dos cuestiones tan distintas es lo que ha complicado extrañamente el debate legislativo. En él no se ha abordado sólo el tema de la Universidad para Mujeres, se ha abordado también (...) el tema del feminismo. Este fenómeno social ha sido a la vez glorificado y combatido, defendido y denigrado. Por una parte, se ha visto en él una sombría e inminente amenaza social que va a transformar la jerarquía de los sexos y a desquiciar el hogar bajo la presión de las crecientes pretensiones femeninas; por otra parte, se le ha considerado como un movimiento de justicia que la natural evolución de las sociedades modernas ha suscitado en estos tiempos de agitaciones salvadoras”.* (“El Día”, 20/1/1912: 3)

Y se dice que entre esta discusión se perdió la del proyecto, que es un *“tópico sencillo”* que busca una *“finalidad práctica”* (“El Día”, 20/1/1912: 3).

Volviendo a la intervención del Ministro Blengio Rocca, este termina expresando que el proyecto es para una secundaria, no para carreras universitarias. Entonces no cree que se deba pensar, como se ha hecho en la discusión, si se trata de la formación en las carreras liberales para las mujeres sino que sólo se trata de la secundaria. En este punto desdice uno de los planteos expresados por escrito en el Mensaje del Poder Ejecutivo acerca de la posibilidad de abrir a las mujeres el acceso a las carreras liberales. (DSCRR, 1912 f: 459-460).

Un argumento más que expone Blengio Rocca para la ley es que la misma está en el medio de las posturas innovadoras y conservadoras. En medio de ambos extremos, *“in medio veritas”*, dice, lo que le daría la posesión de la verdad. (DSCRR, 1912 g: 464). Para él la postura conservadora es la de Melián Lafinur que cree que el proyecto acentúa el feminismo, alejando a las mujeres del hogar y llevándolas a la plaza pública y al sufragio. La postura innovadora sería –en opinión de Blengio Rocca- la de Frugoni que vota el proyecto por una cuestión de oportunidad, pero cree que toda la enseñanza debería darse en un sistema de *“confraternización de sexos”* donde varones y mujeres se acostumbren a considerarse iguales (tema que se analiza en el Capítulo 8). Agrega que se legisla *“para nuestro país, para nuestro ambiente, para nuestra sociedad tal cual es, con sus defectos, con sus errores, con sus preconceptos y sus prejuicios, tratando de atenuarlos en lo posible”* (DSCRR, 1912 g: 464). El Ministro intenta atenuar sus dichos y mostrar su postura alejada de los extremos, principalmente del extremo del feminismo que fue duramente criticado en la Cámara. El temor expresado por los diputados Zorrilla y Melián Lafinur de promover mujeres sufragistas a través de la educación secundaria consigue un cambio discursivo en la postura del Ministro Blengio Rocca, quien se aleja de las concepciones propuestas en el mensaje del Poder Ejecutivo e intenta separar la educación femenina de las propuestas del feminismo.

### **Femineidades y religión y la postura católica**

En parte de la disertación de Blengio Rocca analizada párrafos atrás se agrega otro argumento a favor de la educación femenina: a través de la educación se alejará a las mujeres de la superstición y del fanatismo religioso. En un Uruguay que atravesaba un intenso momento del proceso de laicización este argumento cobraba relevancia. En el análisis planteado por Blengio Rocca se construye una idea de mujeres que por ignorancia caen presas tanto del fanatismo religioso como de la superstición. Esto despertó críticas expresadas en *“El Bien”* - prensa católica-: *“Las manifestaciones contrarias al fomento del espíritu cultural de la mujer, han venido precisamente del campo de nuestros adversarios. (...) Para la Iglesia, tanto como al hombre, es aplicable a la mujer aquel aforismo: escasa ciencia aleja de Dios y mucha ciencia acerca a Dios”* (*“El Bien”*, 12/1/1912: 1). Expresan que, por tanto, no tiene sentido el argumento dado por el Ministro de Instrucción Pública. *“Hablar del fanatismo religioso y de las víctimas que hace merced a la ignorancia y la superstición, es desconocer la historia”*. Nombran mujeres que *“amparadas en los principios de la Iglesia y siguiendo la inspiración de sus consejos fueron el orgullo de su tiempo.”* (*“El Bien”*, 12/1/1912: 1). Expresan que entre los motivos brindados por Blengio Rocca para la creación de la Sección Femenina,

comentarán uno. Citan el pasaje en el que Blengio Rocca expresa que se trata de sustraer a las mujeres de la funesta influencia del fanatismo religioso y lo comentan:

*“Inspirada evidentemente en un prejuicio de secta, la declaración ministerial dejó al descubierto el criterio que ha presidido la elaboración del proyecto a que nos referimos. El fantasma del fanatismo religioso ha obsesionado al doctor Blengio Rocca. Perseguido por la tenaz visión, ha sentido su espíritu alarmado ante el espectáculo de las tantas víctimas que han causado la superstición y la ignorancia. Y para poner término al desastre, ha imaginado un árbitro que juzga eficaz. La creación de la sección de enseñanza secundaria y preparatoria para mujeres, será la panacea que libre al Uruguay de ese funesto mal del fanatismo religioso. (...) Sin duda ha olvidado el doctor Blengio Rocca al hacerla que hay en la tierra una institución que con más razón y más justicia pueda (...) haber contribuido tanto como a su redención moral [como] a su emancipación intelectual, esa institución es la Iglesia.”* (“El Bien”, 12/1/1912: 1)

Expresan que la Iglesia propicia y contribuye al desarrollo intelectual de la mujer y fundamentan esto con diversos ejemplos históricos.

La prensa católica (“El Bien”) también se hace eco de otros tramos de lo que acontecía en el Parlamento. Especialmente por una polémica generada entre Emilio Frugoni y Luis Melián Lafinur acerca de las mujeres y la religión. Frugoni había planteado que las mujeres han llegado a ser dominadas por la religión poniendo como ejemplo una obra de teatro “L’Abbesse de Jouarre” de Renán que un grupo de mujeres hizo bajar de cartel en la ciudad de Buenos Aires, molestas con que en esa obra se representa a una abadesa que queda embarazada. Melián Lafinur se detiene a analizar el punto, explica que la abadesa *“aumenta el número de los seres humanos, no por obra y gracia del Espíritu Santo, sino de un compañero de desgracia en las mazmorras del Terror”* (DSCRR, 1913 a: 511). Esto provoca risas en la sesión. Prosigue Melián Lafinur: *“Este hecho, que se produce en todos los conventos y no por obra y gracia de sementales laicos, no podía agrandar a los curas que se llevara al teatro. (...) en toda esa anécdota lo que hay es un acto de feminismo, de prepotencia de las mujeres contra el jefe del hogar conyugal”* (DSCRR, 1913 a: 511). Estas expresiones de Melián Lafinur sobre la Iglesia Católica fueron comentadas en el diario católico “El Bien” pero no fueron tomadas seriamente sino que se satirizó cada uno de los comentarios. Nótese que el diputado llama feminismo a la acción del grupo de mujeres católicas que solicitó el retiro de la obra de cartel, mostrando la polisemia del término en la época.

En “El Bien” se expresa que Melián Lafinur *“estuvo delicioso”*,

*“El señor Lafinur habló de feminismo y arrastrado por la inspiración se dio enseguida a hablar de conventos, frailes y monjas, temas que don Luis domina con rara maestría. Patéticas, lúgubres y macabras fueron las revelaciones del señor Lafinur quien en ciertos pasajes de su melodramática narración puso de punta el cabello de todos los diputados, incluso a los calvos. Habló también el terrorífico tribuno de beatos y beatas, pero cuando el bravo padre de la patria superó todas las expectativas fue cuando disertó sobre los “gurruminos”, nueva especie (...) que [Melián Lafinur] ha descubierto en nuestra fauna social. Se trata, según don Luis, de los liberales con damas católicas que permiten que estas en lugar de adherirse al centro feminista Emancipación, sigan profesando su fe religiosa. (...) Las cosas que dijo ayer en el Parlamento el heroico diputado liberal han conmovido profundamente a nuestro mundo religioso y han sido transmitidas por el cable al Vaticano para que la Curia Romana tome las medidas del caso a fin de defender la Religión del peligro en que la ha puesto don Luis con su bélica arenga”.* (“El Bien”, 12/1/1912: 1)

La sátira vuelve a manifestarse como recurso discursivo. En este caso, la prensa católica no responde a las críticas a la Iglesia Católica, sino que satiriza los mensajes buscando desacreditar el planteo acerca de la influencia de la Iglesia en las mujeres de la época.

Por otro lado, el hecho de que Melián Lafinur llamara feminismo a la acción emprendida por las mujeres católicas a la obra de teatro mencionada vuelve a producirse. Frugoni interrumpe a Melián Lafinur diciendo que esas mujeres son *“manejadas por los curas”* (DSCRR, 1913 a: 511). Y Melián Lafinur contesta: *“Manejadas por el cura porque los maridos toleran”* (DSCRR, 1913 a: 512). Pero mientras para Frugoni las mujeres eran *“toleradas por maridos antifeministas”* (DSCRR, 1913 a: 512) para Melián Lafinur esos maridos *“No son antifeministas si toleran que el feminismo empiece por su hogar”* (DSCRR, 1913 a: 512). Esta discusión discurre sobre el significado de la palabra feminismo. Melián Lafinur identifica cualquier acto emprendido por mujeres como feminismo, a juzgar por sus planteos. Y de la misma manera que en varios pasajes de sus alocuciones critica a las sufragistas, también critica a las mujeres *“clericales militantes”*, como les llama (DSCRR, 1913 a: 512). Melián Lafinur plantea que en ocasión del establecimiento del matrimonio civil (fines del siglo XIX) y en ocasión de la discusión de la ley de divorcio *“todas concurrían con peticiones inspiradas, sin duda, por los curas, para estorbar con su influencia aquellas leyes”* (DSCRR, 1913 a: 512). Comenta también la oposición de las clericales militantes a la aprobación en la Cámara argentina de la ley de enseñanza laica con supresión de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas. Comenta además un fragmento de un discurso del

argentino Domingo Sarmiento en 1883 en la Escuela Normal de Mujeres en el que hace un llamamiento a protegerse de mujeres que vienen de distintos países y no responden a las autoridades nacionales sino que obedecen a las autoridades clericales; esas mujeres son las hermanas de caridad. Cuando llega Melián Lafinur a ese punto, Frugoni lo interrumpe diciendo que esas hermanas de caridad no son feministas. Melián Lafinur le responde que está buscando ejemplo de *“mujeres que se imponen como feministas y los hombres que se dejan imponer por su debilidad”* (DSCRR, 1913 a: 514). Aquí se aclara un poco más el pensamiento de Melián Lafinur: por un lado identifica mujeres con catolicismo, por otro, unifica a las sufragistas y a las mujeres “clericales militantes” por sus métodos de conquista de lo que desean. El debate estaba confuso pero hay algo que se puede vislumbrar a través de estas ideas que despliega Melián Lafinur y es una idea de masculinidad en la que los “jefes de familia” debían ser fuertes y controlar las acciones de sus esposas. A los que no lo lograban era a los que él tildaba de gurruminos. Habla de una *“enfermedad que consiste simplemente en la debilidad de los jefes de familia. Se dejan imponer por sus novias, después se dejan imponer por sus esposas, y como desaparece la autoridad marital, (...) se producen (...) hechos que no habrían tenido las proyecciones que se les ven si los hombres fuesen hombres”* (DSCRR, 1913 a: 513). La autoridad marital para este diputado radica en los varones y es muestra de hombría. Su idea es que los hombres deben ser fuertes y tomar las decisiones y a los que no se comportan de esta manera les imputa una “enfermedad” que es la debilidad. En este caso, refiere a la debilidad de los hombres que no controlan a sus mujeres “clericales militantes”.

Este tópico es trabajado conceptualmente por el historiador Barrán (2011: 326-327) quien plantea que la religión se estaba convirtiendo en asunto de mujeres en la época. Se funda para decir esto en datos del Censo de 1908 en el que el 77% de las mujeres se declaró católica frente a un 51% de varones católicos, mientras un 15% de mujeres se declararon liberales frente a un 34% de varones liberales. Barrán interpreta que varones y mujeres se sentían enemigos en el plano ideológico y que los varones liberales identificaban catolicismo y femineidad. Barrán agrega que las comunicaciones de la Iglesia Católica se dirigían a las mujeres. Blengio Rocca identifica ignorancia con superstición y fanatismo religioso, la Iglesia Católica identifica mayor acercamiento a la religión con mayor acercamiento a la ciencia.

Más allá de este enfrentamiento entre Iglesia Católica con el Ministro Blengio Rocca, en este tema concreto, la postura sobre educación femenina planteada desde las páginas de “El Bien” también discrepa con las ideas contenidas en el Mensaje del Poder Ejecutivo que acompañaba la Ley. A pesar de su extensión, conviene la transcripción de parte de un artículo sobre “La educación de las jóvenes” que planteaba:

*“No ya la educación sino la emancipación de las jóvenes ocupa hoy día a los hombres pensadores. La novela, el teatro, las costumbres, la vida moderna, exitan y exitan (sic) la mentalidad juvenil, que no es ciertamente la misma que veinte años atrás, preocupando hondamente a las madres con nuevos problemas que plantea y para cuya solución se sienten desprevenidas. (...) Debe enseñárseles a distinguir el bien del mal y el modo como el bien se hace. Si se trata de una joven agraciada y hasta un poquito coqueta, conviene mostrarle los peligros del galanteo. (...) La coquetería acarrea pocos provechos y muchos disgustos, pues hay muchos hombres que toman a la mujer por diversión y nuestro amor propio no puede pasar por esta humillación y menosprecio. (...) La mujer ha nacido para algo superior a la tarea de arrimar el puchero al fuego y ponerlo a la mesa, o saber cómo se hacen las confituras. Sin embargo las jóvenes del día no deben olvidar que nos es imposible prescindir de los quehaceres domésticos confiados principalmente a nuestras manos. A los hombres les gusta que sus mujeres les hagan oír al piano una sonata de Beethoven o un nocturno de Chopin... pero también les gusta saborear una comida bien hecha y presentada. Lo uno no quita lo otro. El justo medio es siempre lo más conveniente y agradable, y en ese equilibrio, que se aleja de la necia presunción tanto como de la vana frivolidad, hallarán las jóvenes la emancipación por la educación que hoy el mundo les demanda. S.” (El Bien, 23/2/1912: 3)*

En primer lugar queda claro que utilizan la palabra emancipación con un contenido diferente al que le daba a la misma el movimiento feminista. Emancipación en este discurso significa la capacidad de tomar sus decisiones sin dejarse influir por los “hombres que toman a la mujer por diversión”. Se trataría de que en la educación las mujeres logren “distinguir el bien y el mal”. Contenido claramente moral, en el que se señala a algunos hombres como un peligro del que deben cuidarse. Entonces, la coquetería es presentada como una actividad que puede poner a las mujeres en peligro y que deben evitar. La coquetería como los arreglos que vuelven a las mujeres sexualmente atractivas es lo que se cuestiona: “pocos provechos y muchos disgustos” puede traer porque eso atraería hombres que “toman a la mujer por diversión”. En segundo lugar se establece que las mujeres deben ser preparadas para su rol en el hogar: las tareas domésticas bien realizadas para contentar al marido y esto en equilibrio con el cultivo del arte de la música, que también será aprendido con el fin de deleitar a sus maridos. La preparación de las mujeres es entonces una preparación de tipo moral, para el cumplimiento de las funciones domésticas y en función de la complacencia de sus maridos.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> La posición anarquista sobre los fines de la enseñanza y la condición de las mujeres está claramente explicitada en el periódico “La Batalla” (que comienza a publicarse en 1915) cuya administradora María Collazo fue una anarquista y feminista de la época, pero unos años después. En ese momento la discusión en torno a la

## El movimiento estudiantil y la educación secundaria femenina

Como se plantea al inicio de este capítulo, el objetivo del mismo consiste en delinear las posturas de diversos actores sobre educación secundaria femenina. En este apartado se presentan las ideas sobre el tema de la Asociación de los Estudiantes de Montevideo. Posteriormente, en capítulo aparte se presentarán las posturas de los movimientos feministas de la época.

La Asociación de los Estudiantes de Montevideo, fundada a fines del siglo XIX, congregaba estudiantes de todas las Facultades y de la secundaria universitaria. Esta asociación “*se transformó en el verdadero germen del dinamismo juvenil que caracterizó a la vida universitaria del siglo XX*” (Markarián, Jung y Wschebor, 2008: 98). Esta Asociación publicó entre los años 1905 y 1917 la revista “Evolución”.

La aspiración de las organizaciones de estudiantes del acceso de mujeres a los estudios post primarios se demuestra en un comentario sobre la “Reorganización Universitaria” publicado

---

creación de la Universidad de las Mujeres había concluido, dicha institución había sido creada y estaba funcionando. Aún así, se explicita en este medio de prensa la postura en torno al tema y se presenta aquí para cerrar el apartado sobre los objetivos de la educación secundaria femenina, a pesar de que se aleja de las fechas de discusión del tema. Desde “La Batalla” se comienza cuestionando la educación que recibían las mujeres en la época para luego justificar la necesidad de incluir a las mujeres en el aprendizaje de las ciencias: “*La educación de la joven es aprendizaje de doméstica, se desarrollan sus aptitudes con la idea de formarla para su amo; se le enseña lo preciso para que no cometa muchas faltas de ortografía y que no parezca demasiado tonta en una conversación; se consiente en enseñarla algún arte de adorno, el piano, por ejemplo, que afecta poco a las prerrogativas masculinas; pero se guardarán bien de iniciarla en las ciencias, que le abrirán los ojos acerca de las mentiras religiosas y sociales, fundamentos de su servidumbre, ni de interesarla en la vida pública, para evitar que sienta las inspiraciones de la rebeldía. Se la encierra en la casa entre las cacerolas y las labores frívolas; se embrutece su inteligencia con lecturas necias, se envilece su carácter por la costumbre de la obediencia. (...) la mujer como el hombre debe recibir una educación resueltamente científica; las ciencias y sobre todo las ciencias naturales son indispensables a la mujer; primero para limpiar su cerebro de todas las sandeces religiosas, después, porque habiendo de criar a los hijos, necesita saber porque es un organismo, la vida, el amor y la muerte. Cómo puede cuidar un niño si ignora la anatomía, la fisiología y la medicina? Convendría que los jóvenes de ambos sexos hicieran una estadía en hospitales y aprendiesen, además del arte de curar, el respeto al dolor humano. Cuánto más valdría eso que los cursos de piano para las unas y el cuartel para los otros! (...) Es preciso que la mujer (...) se avergüence de su estado actual y que se niegue a ser una muñeca lujosa o una doméstica y sobre todo una cosa apropiada. Urge que aprenda que no hay dignidad posible ni menos moralidad para un ser consciente, más que en la libertad.*” (Charghi, “La Batalla”, 12/1916: 2). En el mismo periódico otra opinión decía: “*Nada más alentador para el hombre que formar un hogar con una mujer estudiosa, que se preocupa de su elevación y de la independencia de su voluntad y criterio*” (Maen, “La Batalla”, 2/1917: 1). La descripción de la vida de las mujeres concuerda con la educación que se daba a las jóvenes. La potencia de algunas palabras es llamativa: se “encierra en la casa” a las mujeres, entre las cacerolas y las labores frívolas, se las “embrutece” con lecturas necias, tienen “sandeces religiosas”. Se las prepara para esa vida con una educación que es “aprendizaje de doméstica”, se forma a las mujeres para su “amo” y se les enseñan “adornos” como tocar el piano para contentar a sus maridos. La idea de esclavitud doméstica es la que prepondera. Y son la educación y la religión las responsables de esta situación. La alternativa que proponen es educación científica para las mujeres; ciencias y sobre todo ciencias naturales, discurso que viene se afianzaba en gran parte del espectro ideológico. Se acercan a posturas que identifican la crianza y el cuidado como función femenina cuando plantean que la educación de las mujeres colaborará con la tarea de crianza de los hijos, aunque se relativiza esto porque se propone una estadía en hospitales para aprender sobre cuidado y sobre “respeto al dolor humano” para ambos sexos.

en la Revista Evolución junto a la transcripción del Mensaje del Poder Ejecutivo y el proyecto de Ley que crea la “Sección Femenina”:

*“se eleva a la categoría de Sección anexa de la Universidad, a la Enseñanza Secundaria y Preparatoria del sexo femenino, creando para su dirección, un Consejo especial, y llegando en esa forma, a la autonomía que le es indispensable para regular su funcionamiento. Hagamos notar, de paso, que es halagador el dato consignado en el mensaje que acompaña al proyecto, respecto al número de alumnas que, para el próximo año, cursarán estudios en la universidad femenina. Doscientos cuarenta alumnas son ya una cantidad apreciable, sobre todo si se tiene en cuenta el corto período de funcionamiento de aquella Facultad y la natural resistencia que deben vencer muchas estudiantes para lanzarse a la vida promisoriosa de las aulas. De acuerdo con el propio carácter de esta institución, se establece en el proyecto que el puesto de Decano será siempre desempeñado por una mujer. Respecto al delegado que los estudiantes tengan en el Consejo, se permite que también él sea estudiante, satisfaciendo así una vieja satisfacción de los universitarios manifestada desde la celebración del primer Congreso de Estudiantes Americanos.”* (Evolución, enero de 1915, 4)

Esta cita muestra el apoyo de la organización estudiantil a la creación de la “Sección Femenina”, el apoyo a la promoción de los estudios secundarios y universitarios femeninos, el acuerdo con el argumento que se profirió al crear la Sección Femenina de que se la creaba para enfrentar los prejuicios que algunas alumnas y sus familias pudieran tener sobre la concurrencia a la secundaria de carácter mixto, el acuerdo con que la dirección de la “Sección Femenina” sea ejercida por una mujer y que la delegada estudiantil en el Consejo también lo sea. Por último se interpreta que la intención de promoción de la educación secundaria femenina era una aspiración ya presente en el Congreso de Estudiantes Americanos de 1908 y que este proyecto colabora en su concreción. Para analizar este punto se revela necesario revisar el antecedente del Congreso de Estudiantes Americanos mencionado.

En el Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo en 1908 participaron representantes de siete países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay, mientras otros países participaron a través de representantes uruguayos (Cuba y Guatemala).<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Entre los temas que se trataron en el Congreso *“se destacaban la búsqueda de un régimen de estudios que facilitara el amplio acceso a la educación secundaria y superior, el reclamo de ayuda económica y otros beneficios para los estudiantes, el grado de especialización que debían tener los estudios preparatorios para la universidad, la relación entre las universidades estatales y privadas, el estrechamiento de vínculos entre las instituciones de educación superior americanas y, subyacente a todos los anteriores, la “representación estudiantil en los consejos directivos de la enseñanza universitaria”.* (Markarián, Jung y Wschebor, 2008: 103).

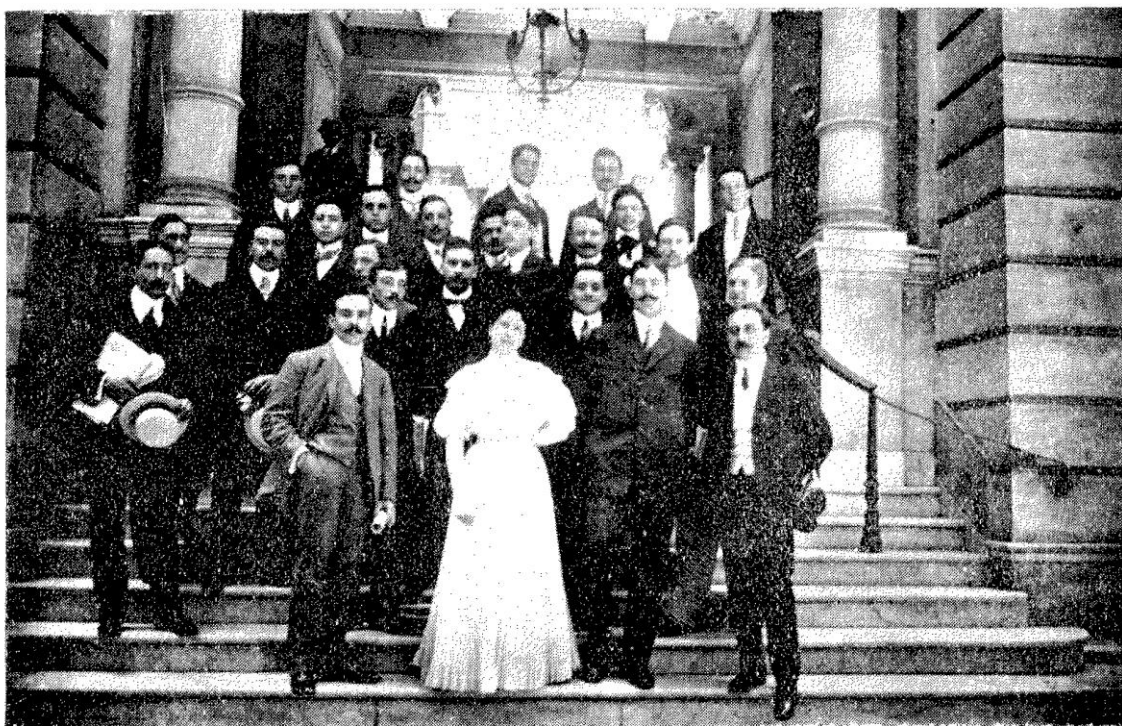


Aunque el acceso de mujeres a la educación secundaria no fue tema específicamente tratado en este Congreso, en numerosas menciones se encuentra una predisposición favorable a la promoción de la educación postprimaria femenina. Así se evidencia cuando luego de que Clotilde Luisi propone –a nombre de la Asociación de los Estudiantes de Montevideo- crear la Liga de Estudiantes Americanos<sup>35</sup>. En esa oportunidad las palabras de aprobación de varios congresales por el hecho de que fuera una mujer estudiante universitaria quien presentara la propuesta de creación de la Liga fueron numerosas, algunas colmadas de galantería y otras haciendo alusión concreta a las ventajas de la ilustración femenina. Así, un congresal apellidado Leuman expresa *“necesitábamos que un alma de mujer arrojara sobre nuestras cabezas varoniles el raudal de sus sueños; necesitábamos que un timbre de voz femenina juntara todas nuestras aspiraciones en una sola cuna”* (Evolución, marzo a junio de 1908, 141). El congresal Cabral expresa: *“Yo quisiera, señores, reunir en un ramo todas las flores de la América; yo quisiera recoger del Brasil las orquídeas bellas y las rosas purpurinas y ofrecerlas a la mujer oriental, a la señorita Luisi, representante de la intelectualidad femenina uruguaya, de esa mujer oriental, cuyos ojos, señores, son todo un poema, cuya belleza, cuya gracia, cuya distinción, han hecho reflejar en nuestras pupilas la imagen veneranda de nuestras madres”* (Evolución, marzo a junio de 1908, 142). En este acto de halagar a la intelectualidad de una mujer también se cuele la mirada de la mujer como madre. Viendo a Clotilde Luisi lo que ve es una posible madre. La identificación mujer-madre está persistentemente presente. por También el congresal Miró Quesada presenta a Clotilde Luisi como *“una digna representante de la intelectualidad de la mujer uruguaya”* y propone aceptar parte de la propuesta de Luisi *“así reconoceremos al mismo tiempo en la intelectualidad de la señorita Clotilde Luisi la intelectualidad de la mujer americana”* (Evolución, marzo a junio de 1908, 142). Este comentario arrancó aplausos en el Congreso. Posteriormente habló el congresal Lacerda quien expresa que *“la primera impresión al entrar en esta sala, el silencio augusto en que se escuchó a la señorita conferenciante, era un silencio de aclamación”* (Evolución, marzo a junio de 1908, 142). Otros congresales expresaron frases y consideraciones similares a las aquí presentadas. Algunos expresaban características estereotipadas acerca de la manera de ser mujer como el timbre de voz, la belleza, la gracia, la distinción, pero entre esas expresiones se expresaban también consideraciones positivas sobre la intelectualidad femenina. Los aplausos que recogen estas expresiones muestran un auditorio dispuesto a considerar a las mujeres como parte de las

---

<sup>35</sup> Esta Liga de Estudiantes Americanos que se está proponiendo crear, se reúne en Buenos Aires en 1910, en Lima en 1912 y en Santiago de Chile en 1914, y finalmente se disuelve en 1914 (Evolución, marzo a junio de 1908, 131 y ss).

organizaciones estudiantiles. También en este discurso se comparten ideas que colaboran en la configuración de una femineidad que recoge las características que se consideraban “femeninas” en la época, que reconoce a la maternidad como función femenina pero que innova abriendo los estudios y el trabajo para mujeres.



**Figura 1.** Delegación uruguaya al Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos realizado en Montevideo entre el 26 de enero y 2 de febrero de 1908. Puede verse a Clotilde Luisi entre los demás congresales<sup>36</sup>. Fuente: Evolución, marzo a junio de 1908, entre páginas 176 y 177.

Como se planteó, Clotilde Luisi fue una de las primeras mujeres que realizaron estudios universitarios en el Uruguay y como se ve, también fue precursora de la participación femenina en organizaciones estudiantiles. Luisi representa a la Asociación de los Estudiantes de Montevideo en la presentación de la propuesta sobre la creación de la Liga de Estudiantes Americanos, lo que muestra su compromiso con dicha organización estudiantil.

En las actas del Congreso Internacional de Estudiantes Americanos de 1908 se consigna que en la fiesta inaugural realizada en el Teatro Solís hay un “*vasto concurso femenino*” en la platea: “*nota de belleza y de distinción de aquel ambiente predispuesto al triunfo de la distinción y de la belleza*” (Evolución, marzo a junio de 1908, 304). Nuevamente la belleza y la distinción asociadas con lo femenino de acuerdo a las ideas de femineidad hegemónicas,

---

<sup>36</sup> Clotilde Luisi aparece en la fotografía de la delegación uruguaya pero no figura en el listado de delegados al Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. Luisi informa al Congreso sobre el tema “Liga de Estudiantes Americanos” en representación de la Asociación de Estudiantes de Montevideo.

pero cabe señalar el hecho de que se estaba quebrando la rigurosa separación de los sexos y que las mujeres participaban en los ámbitos estudiantiles.

Por otro lado, formaron parte de este Congreso dos hombres que con posterioridad se manifestarían como feministas: Héctor Miranda y Baltasar Brum. El primero, fue quien presidió el Congreso y años después siendo legislador presenta en el Parlamento un proyecto de ley para dar igualdad de derechos a la mujer. Baltasar Brum, quien llegara a ser presidente uruguayo cuenta con aportes al feminismo en el Uruguay que se analizan en el Capítulo 6. Este Congreso de estudiantes reunió a tres feministas de posterior actuación destacada en nuestro país: Héctor Miranda, Baltasar Brum y Clotilde Luisi.

Otro de los antecedentes de la postura de apoyo estudiantil a la creación de la Sección Femenina lo constituye el II Congreso Internacional de Estudiantes Americanos reunido en Buenos Aires en 1910. En esta oportunidad hubo una resolución clara a favor de la promoción de la educación secundaria femenina. Entre las conclusiones aprobadas dicho Congreso se explica que se cree en la conveniencia de que: *“Se creen en los centros importantes de población institutos especiales de enseñanza secundaria para la mujer”* (Evolución, agosto de 1912, 76).

Además de la intención expresa de promover la educación secundaria femenina se plantea una elección por los “institutos especiales de enseñanza secundaria para la mujer”. Esta resolución estudiantil encuentra eco en Uruguay en el batllismo, que propone crear la Sección Femenina en la ciudad de Montevideo, en concordancia con el planteo estudiantil de 1910.

**En síntesis**, en este capítulo se presentan discusiones sobre educación secundaria femenina que están fuertemente generizadas. Las discusiones sobre el **acceso de mujeres a la secundaria** se plantea en la época debido a las iniciativas del batllismo de expansión de la secundaria y la intención expresa de que las mujeres accedieran a estudios secundarios. Concretamente, la iniciativa más debatida fue el proyecto de Ley de creación de una Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres en la Universidad de la República. La discusión sobre el acceso a la secundaria se vincula con las **femineidades** de la época. La **femineidad hegemónica** se puede definir en correspondencia con la masculinidad hegemónica que presenta Connell como *“la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres”* (Connell, 1995: 39). Esta femineidad hegemónica define a las mujeres en función de la vida en el hogar y de la maternidad y es defendida por una “reacción conservadora” frente al proyecto del batllismo de creación de la Sección Femenina. Con esta femineidad en

mente se cuestiona la educación secundaria para las mujeres porque desviaría a las mujeres del camino del matrimonio, hogar y la maternidad. Los argumentos para que no se promueva la educación secundaria femenina por parte del Estado son los siguientes:

- las mujeres deben cumplir su rol de esposas y madres dentro del hogar;
- las mujeres aumentarían el “proletariado del bachillerato” que son las personas con educación secundaria completa que no consiguen trabajos acordes a tal formación. En tal caso, las mujeres se sumarían a esta competencia por puestos laborales;
- se asocia una mayor educación femenina al reclamo del sufragio femenino, punto con el que en esta visión no se acuerda porque se sostiene la doctrina de las esferas separadas: la mujer en el hogar y el hombre en la vida pública ejerciendo su ciudadanía;
- se asocia una mayor educación femenina con los reclamos del feminismo y se cuestiona al mismo para no promover la difusión de sus postulados porque se los ve como potenciales cuestionadores de la femineidad hegemónica;
- inferioridad intelectual de la mujer.
- datos empíricos muestran que las mujeres no se destacan en diversas esferas.

Prosiguiendo con las categorías de Connell, se puede identificar una femineidad que tiene una relación de complicidad con la femineidad hegemónica. Se trata de quienes sostienen ideas similares a las sintetizadas pero se modifica la postura sobre la educación secundaria femenina. Este grupo que está a favor de la educación secundaria femenina sostiene que la educación secundaria haría de las mujeres mejores esposas y mejores madres. Se sigue pensando en las mujeres en el hogar y la educación contribuiría al mejor funcionamiento del hogar.

Por otro lado, las posturas que defienden la educación secundaria femenina proponen otras femineidades que cuestionan a la femineidad hegemónica. En estas visiones se propone la educación femenina con varios argumentos:

- una mejor educación permite la salida del hogar y la entrada al mercado de trabajo en mejores condiciones, aunque se reconoce que es un proceso que ya se verifica en buena parte de la población femenina: “el hogar es una ficción”;
- se beneficia todo el país porque se pueden captar talentos femeninos que beneficiarían con su trabajo a toda la sociedad, por esto se plantea a la educación secundaria como una cuestión de interés nacional;
- se asocia mejor educación con el sufragio femenino pero en este caso se ve al sufragio femenino como algo positivo y se reconoce a las mujeres que deberían contar con ciudadanía;

- se discute la inferioridad intelectual de la mujer y se plantea que la educación llevará a una mayor capacidad intelectual;
- si se siguen datos empíricos para mostrar el desempeño de las mujeres en distintas áreas sólo se están reflejando los resultados que han dado sociedades en las que las mujeres están en posición de subordinación;
- educación postprimaria puede sustraer a las mujeres del fanatismo religioso.

Se plantea una “postura intermedia” que intenta separar la educación secundaria femenina del sufragio femenino y del feminismo. La intención es desmarcarse de estos movimientos que generaban resistencias en el grupo conservador para llegar al objetivo de crear la secundaria femenina.

Se presentan una mirada más al tema a partir de la prensa católica “El Bien”. Desde “El Bien” se propone que la educación de las jóvenes no debe ser sólo educación para el hogar, aunque tampoco debe “descuidarse” el mismo; agregando educación moral que les permita la vigilancia de la virginidad y se propone como parte de la educación femenina el tocar el piano para poder agradar a los maridos.

Al final del capítulo se presenta el reclamo de educación secundaria femenina por parte de organizaciones estudiantiles locales y americanas. Para poder explicar la postura de apoyo a la creación de la Sección Femenina se revisan los antecedentes que explican esta postura.

Mientras las posturas más conservadoras insisten en las mujeres como esposas y madres en el espacio del hogar, se va configurando otra postura que concita numerosos acuerdos. Los datos demográficos que muestran los cambios en las familias, el acceso al trabajo y al estudio, lo que se ha denominado en este trabajo “modernización de las mujeres” encuentra límites en los sentidos que se colocan a la femineidad (se siguen sosteniendo ciertas características de lo “femenino”) y en la manera de concebir la maternidad.

Se destaca en el período la incidencia del discurso médico. De las ideas de cuerpo y de salud (bases biológicas de la masculinidad y la femineidad, la maternidad como función absorbente del cuerpo femenino como expresa Barrán, inferioridad intelectual femenina probada, etc.) que comienzan a irradiarse desde la medicina derivan normas de conducta en variados campos.

## Capítulo 4: Femeidades y acceso de mujeres a la secundaria: también se discute en la prensa (1911-1913)

Un artículo de Daniel Muñoz<sup>37</sup> publicado en las páginas de El Día cuestiona a las feministas, valida determinadas femeidades y masculinidades y en medio de estas ideas también reflexiona sobre la educación postprimaria femenina. Este artículo no pasó inadvertido sino que fue respondido –a favor o en contra de las ideas expresadas en el mismo– por diversos artículos publicados en los medios de prensa locales; incluso en la misma jornada el artículo es discutido por otro firmado por “Laura”, seudónimo utilizado por el Presidente Batlle y Ordóñez (Oddone y Paris, 2010 B: 100). Se planteará en primer lugar un análisis de las ideas centrales expresadas por Muñoz y luego se describirá la discusión a que dio lugar esta publicación.

### “¿Feminismo o machonismo?”

El artículo de Muñoz se llama: “¿Feminismo o machonismo? Las antiguas amazonas y las sufragistas modernas”. El artículo comienza con un epígrafe: la transcripción de un telegrama proveniente de Londres, fechado el 10 de marzo de 1912 y publicado en algunos diarios de Buenos Aires. El telegrama informa sobre una manifestación de mujeres sufragistas en Londres que *“apedraron la casa del primer ministro Mr. Asquith, rompieron las vidrieras de las principales tiendas de Piccadilly y de Regent Street y opusieron viva resistencia a la policía, arañando y mordiendo a los agentes.”*<sup>38</sup> *Los perjuicios causados en las tiendas asaltadas importan algunos miles de libras esterlinas. Han sido reducidas a prisión 125 sufragistas de las más exaltadas*” (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5).

El subtítulo de la nota nos ubica en el tema de las sufragistas modernas y el epígrafe resume sus formas de protesta en Londres a principios de siglo XX. Es a este movimiento feminista al que Muñoz comienza a indagar. Explica en primer lugar el por qué de la pregunta del título. La pregunta sobre “¿feminismo o machonismo?” refiere a que, según Muñoz, no habría que decir feminismo sino machonismo *“a la tendencia de ciertas mujeres modernas a hacer lo que ha sido hasta hace poco de práctica puramente masculina”*. En su visión, las feministas pretenden realizar tareas que son masculinas: *“lo que esas mujeres pretenden es sustituirse a los hombres en el ejercicio de ciertas funciones civiles y políticas que hasta el presente han sido privilegio exclusivo del sexo fuerte, y no digo feo, porque el verdadero sexo feo lo*

---

<sup>37</sup> Daniel Muñoz es uno de los fundadores de “La Razón”; primer director de este medio de prensa; escritor, utilizaba el seudónimo Sansón Carrasco; primer intendente de Montevideo.

<sup>38</sup> También el telegrama contiene una sutil presentación de las mujeres como “inapropiadas” para el tipo de protestas callejeras de las que se habla: ellas “arañan” y “muerden” a los agentes.

*componen las machonistas, las cuales, en resumen, aspiran a ponerse los pantalones*” (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5). Sin delicadeza en el lenguaje, sin rodeos, presenta a las feministas como el “sexo feo”. Pero no queda allí, en un mero enunciado, sino que desmenuza la idea de por qué las mujeres feministas –“machonistas” como él les dice- son en su opinión el “sexo feo”. Las funciones civiles y políticas son tareas masculinas y la intención de entrometerse en este espacio masculino, el “ponerse los pantalones” como quieren hacer algunas mujeres, es masculinizarse.

Muñoz continúa expresando que la historia no es nueva. Y cuenta que en tiempos lejanos hubo un país donde las mujeres empuñaron las armas a la par de los hombres; se las llamaba Amazonas. Dice Muñoz que eran muy femeninas y que la única “machonería” era el “ardor bélico”.

*“En tanto que las modernas machonistas no solo pretenden hacer cosas propias de los hombres, sino también parecérseles, y alardean de desgarbo en el andar y de desprecio de toda elegancia en el vestir, apretando todas las exuberancias de la carne para que no se dibuje ninguna redondez que denuncie su femineidad. Se diría que tienen vergüenza de ser mujeres, y a fe que en ello tienen razón, porque son por lo general tan feas, que merecerían ser hombres.”* (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5)

Muñoz presenta una idea de mujer en la que destaca: las formas, la gracia en el andar y la elegancia en el vestir. Para él, si una mujer no cumplía con estos requisitos no podía decirsele “femenina”. Y en esta idea de femineidad, cualquiera que se apartara de esos cánones “merecería ser hombre”. De esa manera tilda a las feministas. A las femineidades que se apartan de su visión les llama “ramificaciones del sexo” y expresa que en realidad son “disimulaciones de la fealdad”:

*“Todas estas ramificaciones del sexo en feministas, sufragistas, sapientistas, no son más que disimulaciones de la fealdad, porque la mujer hermosa tiene desde luego hecha su carrera que se completa en tres graduaciones: novia, esposa y madre. Esa es, y debe ser, la aspiración instintiva de toda mujer, porque con alcanzarla llena la misión que la naturaleza y la organización social le han impuesto. La mujer ha nacido exclusivamente para amar y procrear. Esa es su función natural y lógica para la perpetuación y propagación de la especie, y el consagrarse a cualquiera otra actividad es una deserción de su deber o una abdicación por carencia de aptitudes: falta de temperamento o falta de atractivos. La mujer rebelde al amor del hombre está en la misma situación que el hombre inapetente del amor de la mujer. Ambos son seres anormales; hay en ellos una*

*perversión del instinto sexual. Por eso para nadie es tan repugnante el hombre afeminado como para la mujer misma, así como nada es más desagradable para el hombre que la mujer amachonada.*” (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5)

El texto reitera la idea de que las feministas y sufragistas son “feas” y añade otra “disimulación de la fealdad”: las mujeres sapientistas. Es decir, el campo del saber queda reservado a los varones; una mujer con conocimientos pierde femineidad en esta concepción. Si se realiza la pregunta del capítulo anterior acerca de los motivos por los cuales educar a las mujeres, en esta concepción la educación para las mujeres no tiene sentido, ya que las aparta de su femineidad. Lo expresa con meridiana claridad en el resto del artículo, como se verá. La idea de mujeres siguiendo carreras universitarias no cuadra en esta concepción, la carrera de la “mujer hermosa” *“se completa en tres graduaciones: novia, esposa y madre”*. Muñoz fundamenta esta idea en la naturaleza y en la organización social. En la naturaleza: *“la mujer ha nacido para amar y procrear”*. Expresa que esto es necesario para la perpetuación de la especie y que es una tarea “natural” y “lógica”. La expresión de estas ideas le resulta a Muñoz tan evidente que prácticamente es un planteo axiomático, no hay nada que demostrar.

Las apreciaciones de Connell (1995) colaboran para el análisis de los planteos de Muñoz (ver desarrollo de Connell en Capítulo 1). Cuando se define la masculinidad y la femineidad lo que se presenta es un punto de vista, hay asunciones sobre el género. Muñoz presenta *su* punto de vista justificando que el lugar de la mujer lo determina la naturaleza y la organización social. Se pretende sostener un orden social que da un determinado lugar a las mujeres por un lado y por otro se entienden algunas cuestiones como “naturales”. Como se explicó párrafos atrás para Muñoz esto es de una obviedad que ni siquiera requiere demostración. Además, tampoco cree necesario explicar por qué para él es necesario sostener esa organización social que ha subordinado a las mujeres.

La visión de Muñoz acerca de lo que hacen los varones y define “lo masculino” (funciones civiles y políticas, lo bélico) como la visión acerca de lo que define “lo femenino” (la maternidad, el hogar, el amor por lo masculino, la belleza, la preocupación por la vestimenta y un tipo de vestimenta que marque sus formas) son visiones creadas a partir del sentido común. Pero adquieren carácter normativo en esta visión, se define la masculinidad y la femineidad e incluso la visión que sostiene acerca de quienes se apartan de esa masculinidad y femineidad hegemónicas.

En su análisis de las definiciones de masculinidad Connell agrega la idea de que las masculinidades -y las femineidades- tampoco pueden ser definidas por lo empírico, es decir,



por lo que hacen los varones y las mujeres porque en tal caso lo que se están planteando son estereotipos. Cuando se crea esa “lista” acerca de lo que hacen los varones para definir la masculinidad y lo que hacen las mujeres para definir la femineidad, en realidad se está creando una idea de masculinidad y de femineidad basada en lo que ocurre en ese determinado momento y se adopta como válido, como “natural” algo que se funda en estereotipos. Otro ejemplo de esto lo constituye la discusión verificada en el parlamento -ya presentada en este texto- acerca de que como no había mujeres destacadas en los campos del saber eso significaba que no eran aptas para ello. Basarse en la evidencia empírica que mostraba que eran escasas las mujeres que se destacaban en comparación con los varones, significa basarse en estereotipos; en los estereotipos que colocaban a varones y mujeres en los lugares que ocupaban en la sociedad.

También colabora en la comprensión de este punto la comparación realizada por Virginia Woolf (2014) entre la vida de Shakespeare y una supuesta hermana del mismo que también hubiera estado “*maravillosamente dotada*” para la escritura como su hermano. Woolf nombra Judith a esa hermana imaginaria. Mientras Shakespeare frecuentaba el mundo, conocía personas, acumulaba experiencias, ejercía su arte en las tablas y ejercitaba “*su agudeza en las calles*”, Judith se quedaba en casa. “*Era tan audaz, tan imaginativa, tan impaciente de ver el mundo como él. Pero no la mandaron a la escuela. No tuvo oportunidad de aprender gramática y lógica y menos aún de leer a Virgilio y Horacio*” (Woolf, 2014: 69). Woolf relata cómo imagina la vida de Judith: los padres enviándola a atender el guiso o a zurcir medias, diciéndole que no perdiera el tiempo con libros o papeles, comprometiéndola con el hijo de un vecino antes de los veinte años, imagina Woolf que Judith se escapa e intenta trabajar en el teatro y quienes la reciben no la toman en serio por ser mujer. Y así continúa esa vida imaginaria de Judith que, habiendo nacido con inclinación al teatro y la escritura, no logra cuajar sus aspiraciones en el mundo en el que escribió Shakespeare. Es decir, el medio y las posibilidades o imposibilidades de realización suponían un límite. Al no poder desarrollar libremente las inclinaciones en una sociedad que no propicia el desarrollo de las mujeres en determinadas áreas, este desarrollo se ve obstaculizado. Por tanto, comparar los logros de quienes tienen todas las posibilidades de desarrollo a su alcance sumado a una educación proclive a propiciar este desarrollo con quienes no cuentan con estas posibilidades, no tiene sentido.

Si se continúa en la lectura del artículo de Muñoz, además de las definiciones de masculinidad y femineidad, se evidencia cómo describe el apartamiento de estas definiciones. Si una mujer no cumple con las tareas de amar y procrear es -para Muñoz- una “deserción de su deber” o

una “abdicación por carencia de aptitudes”. Las ideas de “deserción” o de “abdicación” muestran la fuerza de la idea de femineidad establecida. En la concepción del articulista, otras femineidades no encuentran cabida, son deserciones de la manera que la naturaleza indica.

Muñoz habla de la “mujer rebelde” y del “hombre inapetente del amor de la mujer” como “seres anormales” con “perversión del instinto sexual”. La idea de “instinto” remite nuevamente a la naturaleza como justificación. Según un supuesto orden natural a las mujeres deben atraerlas sexualmente los varones y viceversa. Salirse de ese orden es una anomalía o una perversión, como el caso del “hombre afeminado” y la “mujer amachonada” de los que habla Muñoz. Nuevamente, utiliza un lenguaje fuerte al expresar que el hombre afeminado es “repugnante” para las mujeres y que la mujer amachonada es “desagradable” para los varones. Se construye además de una idea de masculinidad y de femineidad, una idea de cómo debe ser la vivencia de la sexualidad que se debe experimentar. Este punto será analizado en el siguiente capítulo.

Continúa Muñoz diciendo que en épocas remotas la *“mujer fea, contrahecha o moralmente aniquilada por algún desengaño”* terminaba en el convento (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5). La religión les permitía llevar la soltería diciéndoles que estaban casadas con Dios. Pero expresa que, en su presente, el encierro claustral había caído en desuso. Reiteradamente, define a las mujeres por la belleza que las llevará a su definición de mujeres en tanto esposas. Según él, el consuelo para las feas era casarse con Dios, pero siempre casarse, para ser efectivamente mujeres. Y –reiteradamente- contrapone la belleza a la sapiencia y vuelve a hacer mención a la pretensión de dar educación postprimaria y científica a las mujeres de la siguiente manera:

*“Y a medida que van acabándose las monjas, empiezan a surgir las bachilleras que, en realidad, son menos interesantes porque a la mujer le sienta mucho mejor un poco de ignorancia que un exceso de sapiencia. ¡Cómo debe ser aburrida y fastidiosa una mujer científica!”* (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5)

Lleva esta idea más lejos aún, discutiendo la figura de Marie Curie, mujer científica ejemplo en la época de los logros que una mujer podía alcanzar. Discute esta figura no quitándole méritos ni restándole logros en el campo científico sino restándole “femineidad” (obviamente atendiendo su idea de femineidad en la que los conocimientos no tienen cabida sino que a la mujer “le sienta mejor un poco de ignorancia que un exceso de sapiencia”). Dice que compadece de corazón a Mr. Curie *“obligado a soportar la colaboración de su esposa en sus investigaciones sobre las propiedades del radium, y tengo por seguro que lo que lo precipitó*

*bajo las ruedas del vehículo que lo dejó aplastado no fue su distracción, como se ha dicho, sino su desesperación de tener que lidiar con aquel marimacho”* (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5).

Muñoz es más específico aún, expresa rotundamente que una mayor cantidad de conocimientos en poder de las mujeres obstaculiza el cumplimiento de su lugar en la sociedad, que como expresó él cree que es amar y procrear. Las explicaciones a esta convicción que expone son las mismas que se registran en el debate parlamentario sobre la conveniencia de crear o no una institución secundaria para mujeres.

*“La mujer no tiene para qué saber esas cosas que de nada le sirven en el desempeño de su misión. Por más que se interne en los laberintos de la ciencia, jamás llegará a donde llega el hombre, porque no tiene facultades para ello; y bien supo la naturaleza lo que hacía al cercenárselas, precisamente para privarla de que pudiese desviarse de sus deberes sexuales. La inferioridad intelectual de la mujer en relación al hombre, no es un preconcepto ni una injusticia, sino una realidad estrictamente necesaria para el funcionamiento regular del organismo social. Y por qué, reclaman algunas de ellas, no hemos de tener nosotras las mismas aptitudes que los hombres para llegar a ser lo que ellos son? - Pues, por la misma razón, contesto yo, que nosotros, los hombres, no podemos llegar jamás a hacer lo que las mujeres hacen, sin que por eso nos consideremos rebajados en categoría.”* (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5)

Dice que las mujeres pueden llegar a ser abogadas, médicas o ingenieras pero que los hombres por más que se esfuercen no llegarán nunca a amamantar y sin embargo asumen estas diferencias que ha marcado la naturaleza: *“¡Cuánto más sensato resulta el hombre en ese acatamiento a los designios de la naturaleza que la mujer rebelándose contra los que la atañen!”* (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5).

La inferioridad intelectual de la mujer es planteada aquí como algo propio de la naturaleza femenina que Muñoz aplaude ya que dada la inferioridad intelectual las mujeres no se distraerán de sus “deberes sexuales”. Según él, esto no es un “preconcepto” ni una “injusticia” sino que es una realidad necesaria para el funcionamiento del organismo social. Es como si la sociedad se amoldara a los “designios de la naturaleza” en relación a la construcción de la diferencia sexual. La superioridad masculina se establece por la inferioridad del cerebro femenino. Virginia Woolf (2014) en el ensayo “Un cuarto vacío” plantea reflexiones sobre el tema, analizando la opinión de personajes reales o ficticios que lee en la biblioteca del Museo Británico en Londres. Uno de estos análisis son de la “obra monumental” del profesor Von X:

“La inferioridad mental, moral y física del sexo femenino” (p 49 y ss). Con tono de escritura ensayística va expresando que su primera reacción es de enojo: *“A nadie le gusta que le digan que es naturalmente inferior a un hombrecito (...) Una tiene vanidades tontas”* (Woolf, 2014: 51). Tras esta ironía hay una aguda crítica, que comienza a ser desplegada. Según Woolf, estos escritos *“Están escritos a la luz roja de la emoción, no a la luz blanca de la verdad”* (Woolf, 2014: 51). Su impresión es que estos “profesores” estaban enojados, lo que había tras estos escritos era una profunda ira. *“Es muy posible que si el profesor recalca con algún énfasis la inferioridad de la mujer, le interesaba menos esa inferioridad que su propia superioridad”* (Woolf, 2014: 53). Al declarar a las mujeres inferiores, los hombres protegían su superioridad. *“Hace siglos que las mujeres han servido de espejos dotados de la virtud mágica y deliciosa de reflejar la figura del hombre, dos veces agrandada”* (Woolf, 2014: 54). No sólo la masculinidad y la femineidad existen sólo en contraste, como expresa Connell, sino que además Woolf agrega que *“si ellas no fueran inferiores, ellos no serían superiores”* (Woolf, 2014: 55).

Para Muñoz esa inferioridad femenina es un designio de la naturaleza, como se decía párrafos atrás. Expresa, además, que los hombres entienden esos designios de la naturaleza mientras que las mujeres que se rebelan contra los mismos son insensatas. ¿Cómo es que justifica que la naturaleza indica a las mujeres esos “deberes sexuales”? En este pasaje lo hizo con un ejemplo: el amamantamiento. Este tema será analizado en el apartado acerca de la maternidad pero cabe consignar que es este uno de los argumentos centrales cuando se asigna a las mujeres el lugar del hogar y de la crianza asociándolo con los “designios de la naturaleza”.

Muñoz vuelve a insistir con la idea de que las mujeres que se rebelan a esos *“designios de la naturaleza”* es como que se afanan en dejar de ser mujeres, *“parece que ellas mismas se empeñasen en reconocer que el hombre es un ser superior”*. En este fragmento, además de que denota su concepción sobre masculinidad y femineidad basada en estereotipos como ya fue analizado, se insiste en la idea de que el hombre es superior. En el razonamiento, el hombre es tan superior que las mujeres lo que buscan es ser hombres.

Muñoz revela con más profundidad su opinión acerca de la educación femenina:

*“Yo no encuentro mal que la mujer se instruya... hasta cierto punto, pero lo que encuentro pésimo es que lo haga en detrimento de sus funciones normales. Nada se habrá adelantado con suprimir la monja religiosa de los conventos para crear en cambio la monja laica de los institutos y universidades. (...) La más noble y la más sagrada de las virtudes femeniles es la maternidad. Ese es el supremo doctorado que pueda alcanzar la mujer, porque con alcanzarlo cumple el precepto de la ley natural que rige a la*

*humanidad. Pretender que le es necesario estudiar como medio de ensanchar el campo de sus actividades es simplemente una superchería, porque la mujer tiene todavía muchas celdillas disponibles en la colmena social, y si no las ocupa es porque no quiere o porque no se siente con facultades para melificarlas. Tiene acceso a todas las artes, y sin embargo, en ninguna de ellas descuella. En las academias, en las exposiciones, en los certámenes, su figuración no pasa más allá de la mediocridad.”* (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5)

Ni siquiera, dice, ha logrado imponerse como modista.

Reaparece la idea de contraponer femineidad a conocimientos. Si una mujer estudia se transforma en una “monja laica”. Utiliza la expresión “monja” como un descalificativo; celebra que la “monja religiosa” tenga menor peso, pero que esto no representa un adelanto si se sustituye a la monja religiosa por la monja laica. Aclara que para él *“la más noble y la más sagrada de las virtudes femeniles es la maternidad”*. La mujer y la madre se funden en este razonamiento. Cumplir con el “doctorado de la maternidad” es seguir los designios naturales de los que venía hablando y que aquí los plantea como *“el precepto de la ley natural que rige a la humanidad”*.

Acerca de la educación femenina la idea que sostiene el artículo es que no es necesario alentar a las mujeres para que continúen carreras y que cursen estudios. Un poco de conocimiento es suficiente pero cuidando de no apartar a las mujeres de la maternidad. Lo expresó Muñoz diciendo que la única carrera que debe preocupar a una mujer es la de los siguientes grados: noviazgo- casamiento- maternidad y vuelve a hablar de esta idea cuando presenta al doctorado de la maternidad. Esa es la carrera que en su convicción deben seguir las mujeres.

Continúa su artículo con la idea de que de todas las mujeres que se apartan de las “labores de su sexo para meterse en machonerías” las que le parecen más ridículas y antipáticas son las sufragistas. Cuenta que vio una manifestación de diez mil sufragistas y la describe así: *“Aquellos demonios no oían a azufre, pero en cambio hedían a feas desde lejos”* (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 5). *“Reclamaban el derecho al voto como compensación de haber perdido el derecho al amor por el pecado de su propia fealdad”* (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 6). Estos ásperos comentarios que asocian a las sufragistas con la fealdad y los demonios, buscan restar validez al reclamo del sufragio femenino. Lo plantea como una suerte de revancha que desean las sufragistas por no conseguir amor a causa de su fealdad. Cierra el artículo diciendo que hay que evitar que llegue el sufragismo al país, pero que no habrá problema porque todas las mujeres (en Uruguay) son bellas o agraciadas, *“son solo las*

*desheredadas de todo atractivo físico las susceptibles de ser influenciadas por el machonismo moderno*” (Muñoz, 16/3/1912, “El Día”, 6). Resulta muy curiosa esta supuesta galantería del final. Evidentemente Muñoz cree que es un elogio para las mujeres decirles que son bellas o agraciadas y no percibe como un agravio los planteos que realiza sobre la inferioridad intelectual de la mujer. Lejos de eso, le parece una sabia obra de la naturaleza.

### **La discusión en la prensa. Respuestas a “¿Feminismo o machonismo?”**

En la prensa local se registraron de inmediato respuestas al artículo “¿Feminismo o machonismo?” publicado por Daniel Muñoz. Algunas de esas respuestas cuestionaban elementos expuestos por Muñoz, otras apoyaban los conceptos vertidos.

El presidente Batlle y Ordóñez utilizando el seudónimo “Laura” responde a Muñoz y a otro artículo firmado por “Un viejo”; “Laura” les dice que *“piensan con la cabeza que pensaba los problemas de otros tiempos”* (“Laura”, 18/3/1912, 4). “Laura” y “Un viejo” debatían sobre derechos de la mujer. A la discusión se suma “Gaspar” que envía una carta discutiendo a “Laura” y alguien llamado Antonio Zuzaya que expresa que el diputado que propuso el voto de las mujeres –refiere a José Pedro Varela Acevedo- debe haber causado hilaridad en la Cámara (Zuzaya, 20/3/1912, El Día, 4). Para Zuzaya resultaba tan disparatado el planteo de Varela Acevedo de otorgar el voto a las mujeres que sólo podía provocar risas. Se suman más voces en los restantes medios de prensa.

Concretamente, en respuesta a Daniel Muñoz, “Laura” dice:

*“Mal día fue el sábado, en las columnas de este diario, para la emancipación de la mujer. Por un lado Un viejo y por otro Daniel Muñoz, con el mismo espíritu anticuado, con la misma preocupación retardataria (...) lanzaron los más antiguos dardos de su dialéctica contra el pensamiento, cada vez más preponderante en los tiempos que corren, de dar a la mujer, en todas las esferas de la vida, una posición que corresponda a sus facultades. Caballeresco Un viejo, procaz Muñoz, lacónico aquel, parlero este, ambos coinciden de una manera maravillosa en el modo de pensar y de sentir.”* (“Laura”, 18/3/1912, El Día, 4)

Laura refiere al tono de ambos artículos: caballeresco y lacónico el de “Un viejo” y procaz y parlero el de Muñoz. Refiere también al contenido y concluye en que ambos se parecen en la manera de ver a las mujeres. Expresamente Laura propone que las mujeres deberían desarrollar sus facultades en todas las esferas de la vida.

Prosigue “Laura” explicitando la visión acerca de las mujeres que sostiene Muñoz: *“Él quiere que la mujer no piense jamás sino en ser la cocinera, la mucama y la admiradora del*

*hombre, buena cocinera! Buena mucama! Y gran admiradora. Y aspira a que sus hijos y los hijos de sus hijos, gocen de esta ventajosa sumisión, como si no hubiera hijas en este mundo y no las tenga él, quizás!*” ¿Por qué esta “terrible inquina” contra la mujer?, se pregunta. Y continúa con la descripción: “*Lo que ellos sostienen, aplauden, creen perfecto y piensan que, al desaparecer, desquiciaría el orden social, es lo que les entró al cuerpo con la leche, cuando los amamantaban, lo que vieron y palparon en su niñez; lo que practicaron en sus mocedades y en su edad madura, lo que ha constituido para ellos la trama toda de su vida en el hogar*” (“Laura”, 18/3/1912, El Día, 4). Evidentemente le plantea a Muñoz y a “Un viejo” que su discurso es conservador. Les dice que sus cerebros llevan

*“las preocupaciones, los prejuicios, los errores y las supersticiones de tres cuartos de siglo; que han dejado depositar en sus células encefálicas todas esas cosas sin examen, porque en sus tiempos preocupaban otros problemas; a esos señores, les pediremos que revisen ahora todas sus ideas, sus convicciones más íntimas y más indiscutidas (...) Natural es que se incomoden cuando la bulla de las ideas nuevas viene a turbar su somnolencia. Esas ideas requieren cerebros también nuevos y frescos.”* (“Laura”, 18/3/1912, El Día, 4)

Laura contrapone a esas ideas antiguas, “ideas nuevas” que suscribe.

Laura continúa discutiendo las ideas de Muñoz en nuevas entregas de su columna. Afronta el tema de la inteligencia de la mujer (“Laura”, 26/3/1912, El Día, 9). Laura expresa que este es el principal argumento que sostienen quienes creen que las mujeres no deben recibir educación: si no tienen capacidad intelectual deben ser apartadas de los estudios. En primer lugar expresa que la inferioridad intelectual de las mujeres no ha sido probada. En segundo lugar argumenta que suponiendo que la inferioridad intelectual fuera cierta, se somete a las mujeres a una inferioridad aún mayor al privarlas de educación. Irónicamente dice: “*Yo, con mi débil cerebro femenino, raciocinaría de otra manera. Diría: puesto que la inteligencia de la mujer es inferior, fortifiquémosla por medio del estudio; así, la inferioridad natural quedará, en parte, compensada por la ilustración y la gimnasia que tendrá que hacer su pensamiento*” (“Laura”, 26/3/1912, El Día, 9). En tercer lugar plantea que aún admitiendo una debilidad material (se refiere a menor fuerza física) eso no menoscaba el valor de las mujeres. Prosigue explicando con ironía que aún diciendo que las mujeres son débiles, se les encargan trabajos pesados: mucama, cocinera, cochera, albañil, minera y obrera en las fábricas. El argumento de Laura es que si se desea ser caballeresco se debería proteger la debilidad femenina reservando para las mujeres los puestos más descansados, pero esos los acaparan los hombres. “*Toda la administración pública les pertenece. No se necesita, en*

*verdad, ser un genio, para desempeñar un puesto de escribiente, y creo que muchas de nosotras podrían dirigir una repartición pública. (...) Otro tanto pasa con las oficinas particulares*” (“Laura”, 26/3/1912, El Día, 9). Culmina expresando que la pelea por esos puestos desata que los hombres peleen como fieras y pone como ejemplo a Melián Lafinur en la Cámara. En esa pelea toda la caballerosidad desaparece, expresa Laura: *“¡Que vayan a fregar tachos o a destripar terrones! –contestan. ¿No están todas las fábricas abiertas para ellas?...”* (“Laura”, 26/3/1912, El Día, 9). De esta manera Laura interviene en otro de los temas planteados en la discusión: la competencia por los puestos de trabajo.

Otro de los artículos de la serie “En defensa de la mujer” de “Laura” (8/4/1912, El Día, 4) vuelve a discutir el tema de la inferioridad intelectual de la mujer. El argumento que enfrenta en esta oportunidad es el que sostiene que a pesar de que las mujeres han cultivado la música, ya que se las preparaba para interpretar música en círculos íntimos, no había surgido un genio musical femenino hasta ese momento. La respuesta a este argumento dada por Laura es la siguiente: *“También en este caso la mujer lucha con dificultades mil veces mayores que las que tiene que dominar el hombre. Es siempre el ambiente en que se mueve lo que la detiene y la deprime. Es siempre el concepto inferior que hay de ella lo que debilita su voluntad y paraliza el vuelo de su inspiración. La vence la sugestión de que no es capaz de nada grande”* (“Laura”, 8/4/1912, El Día, 4).

Laura explica cómo es que el ambiente influye. Para llegar a la genialidad se requieren cualidades que no son individuales: *“esta confianza, ese esfuerzo, esa perseverancia, ese entusiasmo y ese sacrificio no son hechos exclusivamente individuales. Están en el ambiente como una fuerza misteriosa, e impulsan, espolean y vigorizan al que se halla en el caso de recibir su influencia”* (“Laura”, 8/4/1912, El Día, 4). Pero las mujeres no reciben admiración ni aplausos sino indiferencia, burla o sarcasmo, según plantea. Laura expresa que nunca se educó a las mujeres de manera que pensarán que podían igualar a Wagner o cualquier otro maestro consagrado de la música. Además de no transmitirles esa idea, ese “fuego sagrado” como lo llama, tampoco se le transmiten ideas generales sobre el arte, su carácter y su objeto. Completa su razonamiento Laura diciendo que no se exige concentración en el estudio a las mujeres para no perder el tiempo valioso de la juventud que debe emplearse para encontrar marido. Esto pasa por *“la organización de la sociedad y de la casa”*. Al compañero de la vida se lo busca en fiestas *“y no hay, por el momento, la costumbre de ir a buscarlo en los laboratorios y los centros de estudio”* (“Laura”, 8/4/1912, El Día, 4). Por esto, el tiempo empleado es estudiar se considera tiempo perdido ya que se estaría descuidando la resolución de la vida futura. Evidentemente, Laura imagina una vida distinta para esas mujeres. También



imagina cambios en los hábitos de cortejo y de noviazgo que acompañarían los cambios de las femineidades en la sociedad.

Laura incorpora otro elemento en el análisis. Si bien se discute como si la educación musical fuera parte de la educación que recibían las mujeres hasta el momento, eso sólo ocurría en las clases sociales acomodadas. Es decir, la premisa de partida que plantea que las mujeres reciben educación musical, no se verifica. Es interesante como Laura agrega al análisis la clase social de procedencia además del sexo. No todas las mujeres vivían de la misma manera y el conocimiento de esto es algo planteado por Laura en variadas oportunidades. No sólo piensa en las mujeres en el hogar, también en las que trabajan fuera ya sea en las fábricas o en oficios de tipo doméstico.

Para “Laura” la educación es clave; el problema es que las mujeres no han recibido la misma educación que reciben los varones. Por tanto, se trata de brindar educación en igualdad de condiciones.

*“Que se nos eduque como se educa al hombre; que se cultive nuestra inteligencia como la de él; que se nos dé los mismos estímulos y las mismas libertades para el estudio y el trabajo, y entonces se podrá saber si somos inferiores o no. El predominio de la fuerza material no solo nos ha apartado de las tareas en que la fuerza es necesaria, sino que dando lugar a que se nos mire como seres inferiores, ha hecho que se nos prive de las luces intelectuales. Que se nos ponga en igualdad de condiciones con el hombre y que se nos juzgue después.”* (“Laura”, 11/4/1912, El Día, 4)

Agrega una idea más: la consideración de las mujeres como inferiores proviene de la consideración de la fuerza física de las mismas. Esa idea se traslada a lo intelectual. Pero en su opinión, la educación puede modificar esas condiciones.

### **Más contendientes en la polémica**

La polémica suma nuevos contendientes. Se publica, también en las páginas de El Día, un artículo firmado por C. Anglais con el directísimo título “Contra la mujer”, aludiendo a la serie publicada por Laura llamada “En defensa de la mujer”. Anglais habla sobre la superioridad del hombre y de la idea de que las mujeres no son iguales a los hombres. Cuestiona la última columna de Laura: *“Es un fútil argumento decir que si no son lo que podrían ser es porque se les ha negado la instrucción... ¡cómo si la instrucción lo constituyera todo!”* (Anglais, 9/4/12, El Día, 4).

Las diferencias entre el pensamiento de Laura y el de Anglais acerca de la educación son notorias. Para Laura la educación podía significar el cambio en la situación vital de las mujeres mientras para Anglais la instrucción no podía modificar las deficiencias que él planteaba como naturales.

Se suma al debate “Un paraguayo”, también desde las páginas de El Día en un artículo llamado “Defensa del hombre” (El Día, 16/4/1912, 5), expresa que le escribe directamente a Laura para que no malgaste sus fuerzas en una “*empresa vana*”. Esa empresa vana es para “un paraguayo” la que emprende Laura cuando intenta discutir la idea de la inferioridad intelectual de la mujer que algunos sostienen. Para este señor la ventaja “*impuesta por la naturaleza*” del cerebro masculino por sobre el cerebro femenino se debe a la cantidad de fósforo en el cerebro que tienen varones y mujeres. La naturaleza es la justificación del lugar que ocupan o que deben ocupar las mujeres en la sociedad y se legitima este discurso con mediciones científicas sobre la cantidad de fósforo en el cerebro sin más explicaciones. Es decir, ni siquiera se considera necesario demostrar tales afirmaciones o explicar por qué deberían tener incidencias, tal la fuerza del discurso. Simplemente se enuncia y el mero hecho de que se invoque la naturaleza alcanza para creer que se deslegitima el planteo de “Laura”. La ironía expresada en el “consejo” de que no gaste energías en una empresa vana muestra lo difícil que resultaba enfrentar argumentos supuestamente legitimados por la naturaleza.

Pero no sólo en las páginas de El Día se confrontaba, también en otros medios de prensa se publicaron artículos que intervinieron en la polémica. En “La Razón” se publica un artículo llamado “Dos hermanas defienden a la mujer”, firmado por el irónico seudónimo de “las hermanas Tonteritas” –obviamente haciendo referencia a la inferioridad intelectual de la mujer de la que habló Daniel Muñoz. El subtítulo del artículo es “Rebatiendo a un brillante literato” y en su primer párrafo expresa que a partir del artículo de Muñoz han realizado reflexiones. El artículo resulta una aguda sátira y se evidencia desde el principio: “*El brillante “causer” Daniel Muñoz ha asestado el mazazo “contundente” de su fina dialéctica sobre la nerviosa cabecita de las mujeres*” (“Las hermanas Tonteritas”, “La Razón”, 1/4/1912, 2). Algunas veces refieren a Muñoz por su verdadero nombre y otras por un seudónimo periodístico que solía usar: Sansón Carrasco.

Comienzan con la ubicación de la figura de M. Curie con quien Muñoz ha sido cruel, expresan. “*Triste cosa es no reconocer cualidades a las damas (sean feas o bellas), pero ¡qué se ha de hacer!*” (“Las hermanas Tonteritas”, “La Razón”, 1/4/1912, 2). Expresan que les queda la satisfacción por el genio de Mme. Curie y nombran otras mujeres reconocidas en el mundo, pero no por Muñoz.

Expresan que para Muñoz la carrera de la mujer se realiza en el hogar y que todas deben casarse para cumplir su fin en la sociedad. Y las que se sienten feas –prosiguen las hermanas Tonteritas- tienen que casarse con cualquiera para evitar caer en la sátira de Muñoz. Las hermanas cuestionan que Muñoz haya dado tanta relevancia a la coquetería femenina, actividad frívola según ellas.

Y sobre el planteo que hace Muñoz acerca de que las mujeres deberían instruirse pero no en detrimento de sus “*funciones normales*”, expresan que “*la mujer intelectual no rehúye el matrimonio y si no se casa es, no porque no exista el tipo que representa su ideal que es siempre exquisito, sino porque no llega*” y habrá que ir a buscarlo para que las mujeres no caigan en la “*ridícula solteduría*”, expresan llevando la sátira cada vez más lejos (“Las hermanas Tonteritas”, “La Razón”, 1/4/1912, 2).

Continúan preguntando a Muñoz ya que si él piensa que la mujer debe instruirse poco, preguntan: ¿halla mal a la mujer maestra? ¿Quién enseñará a sus hijas? Además de reivindicar el papel de las mujeres en el desempeño de funciones como maestras, reivindican también a las modistas. “¿Además ignoran los lectores acaso que la costura y la fama de los grandes modistos la hacen las pobres costureras?” (“Las hermanas Tonteritas”, “La Razón”, 1/4/1912, 2). El argumento que introducen aquí es relevante, la subordinación de las mujeres en distintos puestos en los que son dirigidas por hombres, reproduciendo la asimetría en la sociedad, termina reproduciendo esa asimetría ya que quien dirige asume el crédito por el trabajo realizado.

Continúan nombrando mujeres que sí descuellan en las artes para contradecir la expresión contraria realizada por Muñoz: Lola Mora, Emilia Pardo Bazán. Concha Espina, Colombine y otras más.

Prosiguen cuestionando la idea de que a los hombres le disgustan las mujeres intelectuales.<sup>39</sup> “¿Que no le agrada el hogar de dos intelectuales? Pues es el hogar del porvenir –hogar que no haría feliz a cualquier rezagado que evolucionando un poco nos concede la torpe concepción de su cerebro retardatario” (“Las hermanas Tonteritas”, “La Razón”, 1/4/1912, 2). Aquí ya no escatiman palabras para decirle a Muñoz que es conservador: torpe concepción, cerebro retardatario, rezagado.

La polémica incorpora un nuevo contendiente. Desde “La Razón”, Melquíades Martínez apoya los dichos de Daniel Muñoz: “*la justicia de sus grandes verdades y la generosidad de sus exposiciones. Me guió para ello, porque en el delirio de la mudanza de las cosas, se*

---

<sup>39</sup> Muñoz expresaba en el artículo referido: “ni Salomón hubiese querido a Minerva”. Minerva: diosa romana de la sabiduría. Salomón: monarca de gran sabiduría.

*pretende escarnecer a la humanidad con un azote doloroso, con un flagelo (...) [que] no es otro que el triunfo del feminismo, la victoria de la mujer al derribar nuestros baluartes; la intromisión injustificable e inaceptable en nuestros dominios, absolutos y únicamente nuestros.*” (Martínez, “La Razón”, 6/4/1912, 1). Aquí se le adjudica a la discusión un lenguaje militar: baluartes, dominios. Se trata de una defensa ante el “delirio de mudanza de las cosas”.

Martínez además de ubicarse con toda claridad como un conservador en lo que a estos temas refiere, habla del feminismo como un flagelo. Y desarrolla esas ideas hablando de dos tipos de feminismos que él identifica: el “feminismo de la barbarie” que explica refiriendo a que en Paraguay las mujeres trabajan en el campo y los hombres cuidan la toldería y el feminismo en la civilización que se muestra en Europa con las sufragistas, según dice. Expresa que civilización y barbarie se unen en un punto: el feminismo. Quiere definir cómo sería el feminismo en la civilización y lo hace a través de una anécdota: una mujer médica que conocía *“demasiado los secretos de la fisonomía masculina”* y se mostró indiferente en el *“tálamo del amor”*, lo que significó una gran decepción para su marido (Martínez, “La Razón”, 6/4/1912, 1). Conviene detenerse en la manera en que culmina su artículo Martínez, hablando a las *“hermosas y castas damas uruguayas, que tenéis un sano y juicioso concepto de vuestros risueños y floridos hogares y de la misión hermosa y tierna que debéis sobrellevar siempre en la vida! No os alucinéis si os abren universidades y os dan acceso a las dependencias asalariadas del Estado y os mueven a establecer en esta tierra, la nefasta “cuestión feminismo”* (Martínez, “La Razón”, 6/4/1912, 1). Como queda claro en esta cita, el hogar es el lugar donde las mujeres deben cumplir su misión y se coloca en el lado del cuestionamiento al feminismo, al trabajo femenino y a las universidades. Nuevamente se opone la instrucción al cumplimiento de lo que consideran deberes femeninos en el hogar.

“María Blanca” le responde. *“En vez de imaginarnos a la infeliz mujer paraguaya (...) imaginad a una pobre mujer uruguaya, frente a su máquina, en la que ha de permanecer casi todo el día para no ganarse ni el reparador puchero! (...) Todos los trabajos del hombre están mejor remunerados. Qué extraño es, pues, que la mujer pretenda una invasión al “campo contrario” si con ello sale beneficiada?”* (“María Blanca, 12/4/1912, “La Razón”, 4).

Expresa que muchas mujeres tienen a su cargo a su familia y que desearían ganar mejor. Dice que *“es la de maestra la carrera única que han ensalzado los hombres. (...) Habéis dejado que la mujer fuera maestra porque para vosotros es poca paga”*. (“María Blanca, 12/4/1912, “La Razón”, 4). María Blanca interviene directamente en la discusión acerca de la

competencia por los puestos de trabajo. No sólo reivindica la posibilidad de trabajar para las mujeres sino que agrega la posibilidad para las mujeres de conseguir mejores empleos y mejor remunerados.

El otro tema que aborda es el de la anécdota de la mujer que conocía la fisiología masculina porque era médica y eso había llevado a la decepción al marido y a una vida triste y solitaria. Responde María Blanca, ¿eso no les pasa a todos los médicos varones que conocen la fisiología femenina?

*“Yo creo firmemente que (...) debe alentarse a la mujer para que siga siempre su vocación”* (“María Blanca, 12/4/1912, “La Razón”, 4). Expresa que el gobierno debería becar mujeres para que estudien medicina y que la existencia de mujeres médicas podría traer alivio a otras mujeres que desean hablar de su enfermedad con mujeres y no con hombres. Culmina diciendo que no cree que esta discusión se trate de mujeres suplantando a los hombres, sino que se trata de una *“cuestión de equidad”*. En esta frase final María Blanca se aparta de la discusión tal como la había planteado Martínez: dos campos enfrentados defendiendo sus baluartes. Para ella, se trata de una cuestión de equidad. Y lo plantea de esta manera: *“Es la cuestión feminismo, cuestión de equidad”*. (“María Blanca, 12/4/1912, “La Razón”, 4).

### **La discusión en la prensa sobre feminismo y la educación secundaria femenina**

La polémica entre Daniel Muñoz, “Laura”, “las hermanas Tonteritas”, “un viejo” y demás contendientes se verificó en un contexto en el que estos temas eran abordados con frecuencia. Las discusiones sobre feminismo eran cuestión reiterada en la prensa de la época y estas polémicas involucraban la cuestión sobre la educación para las mujeres.

Acercas de feminismo la prensa publicaba diversas noticias y materiales. Informes sobre las sufragistas en otras partes del mundo, especialmente las inglesas. El diario “El Día” y el periódico “El Socialista” reproducen completamente un artículo de Mrs. Emmeline Pankhurst (sufragista inglesa): “¿Madres y esposas? Sí! ¿Esclavas? No!”<sup>40</sup>; informes sobre reuniones de grupos feministas que estaban conformándose; menciones a problemas que enfrentaban las mujeres en la época (especialmente en “El Día” y en “El Socialista”), “El Socialista” publica artículos varios sobre la condición de la mujer y reflexiones en torno a dicha situación. Este breve repaso realizado intenta mostrar que las discusiones por las cuestiones femeninas eran discusiones de época, que eran traídas a la prensa tanto por las mujeres que comenzaban a constituirse como colectivo organizado como por diversas notas de distintos autores manifestándose –a favor en contra- de la causa feminista. Cumple un papel relevante María

---

<sup>40</sup> Tal el nombre que transcribió “El Día”.

Abella de Ramírez en la convocatoria a la Constitución de la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Pan-americana durante el año 1911. Por otro lado, la Asociación Femenina Emancipación, también de reciente creación, publicitaba sus trabajos en las páginas de “El Día”. Dejando de lado en este trabajo las discusiones sostenidas por las feministas acerca del sufragismo, lo que se busca resaltar es la frecuente discusión en prensa sobre temas vinculados con el feminismo que se estaba dando en la misma época en que se discute el proyecto de creación de Universidad de la Mujer en el Parlamento.

En estos artículos se presentan en el debate diversas femineidades. Por ejemplo, un artículo de alguien apellidado Prando, identifica a la “fecundación de la especie” con el temperamento femenino. Expresa que de la entrega a la fecundación de la especie *“surgió el temperamento femenino, invariable a través de los tiempos, siempre igual a sí mismo; extraño a las tempestades de la acción y a las violentas orgías de la lucha”* (Prando, 31/12/1911, “El Siglo”, 21). Prando justifica a partir de la biología una supuesta característica del temperamento femenino: más pasivo que activo y que no se involucra en luchas. Prando intenta interpretar los movimientos feministas del momento y concluye que el feminismo no tiene una *“necesidad sentida de regeneración social”* sino que es snob y pasará. Para él el temperamento femenino es “invariable a través de los tiempos” y está consustanciado con la biología y por tanto no cree que pueda haber cambios. Nótese que el argumento de la biología como el sostén de comportamientos sociales se repite. En este caso es el “temperamento femenino” al que se lo ve como una variable atada a lo biológico y no como una construcción social. Debido a esto Prando sostiene la invariabilidad del temperamento femenino a lo largo del tiempo y deduce que tampoco se modificaría a futuro. Por otro lado, cabe resaltar que hasta la posibilidad de lucha de las mujeres termina siendo acallada por mensajes acerca de lo que se espera de ellas de acuerdo a la biología. Las mujeres que luchaban eran mostradas como menos femeninas.

En “El socialista” se publica un artículo del socialista francés Paul Laforgue, “La mujer”. En este artículo, Laforgue recorre el papel de la mujer desde la antigüedad.

*“En la primera mitad del siglo último, las señoras de la burguesía empezaron a protestar contra su inferioridad familiar (...) con tal motivo, se insurreccionaron contra la esclavitud doméstica y contra la vida contemplativa a que se las condenaba, así como contra la privación de todo goce intelectual y moral que se le imponía. Los filósofos y los moralistas creyeron que detendrían el movimiento feminista oponiéndole el interés sagrado de la familia, la cual, según ellos, no podría subsistir sin la sumisión de la mujer a los trabajos domésticos: la mujer decía dedicarse por completo a estos oscuros e*

*ingratos trabajos, a fin de que el hombre pudiese desplegar libremente sus brillantes y superiores cualidades.” (Laforgue, 10/9/1911, El Socialista, 2)*

El análisis de Laforgue incorpora una variable a la discusión que es la clase social. Quienes protestan contra la sumisión de las mujeres a los trabajos domésticos son las mujeres pertenecientes a la burguesía que eran quienes tenían ese destino de la “esclavitud doméstica”. Analiza Laforgue que para enfrentar al movimiento feminista se opone el interés de la familia; agudamente Laforgue advierte que según quienes enfrentan al feminismo se une el interés de la familia con la sumisión de la mujer a los trabajos domésticos. Es decir, Laforgue cuestiona este razonamiento que iguala interés de la familia con mujeres realizando los trabajos domésticos. Cuestiona justamente el salto de un significado al otro. ¿Por qué para proteger a la familia la mujer debe ser una esclava doméstica? Laforgue dice que “según ellos” (los moralistas y filósofos que se oponen al feminismo) es obvia la vinculación entre un tema y otro y esto es lo que se cuestiona en el artículo.

Laforgue incorpora otras ideas acerca de la supresión de las funciones domésticas de las mujeres. Para él no necesariamente significa una liberación sino que puede acarrear la sumisión al capitalismo en la medida en que las mujeres se incorporan al mercado de trabajo:

*“La producción capitalista, suprimiendo las funciones domésticas de la mujer, la ha dejado libre para la explotación del capital, y la máquina herramienta, haciendo posible su empleo industrial, ha permitido al capital arrancarla del seno de la familia, sirviéndose luego de ella para la reducción de los salarios. Las hijas y las mujeres de la pequeña burguesía y de la clase obrera entra, pues, en competencia con sus padres, con sus hermanos, con sus maridos. Este antagonismo económico, que se había evitado mediante el enclaustramiento de la mujer en el seno de la familia se generaliza y se intensifica a medida que se desenvuelve la producción capitalista, hasta el punto de invadir el campo de las llamadas profesiones liberales –medicina, abogacía, literatura, periodismo, ciencias, etc.- de las cuales el hombre se había reservado el monopolio, que suponía ser eterno. Pero el capitalismo no ha arrancado a la mujer del hogar doméstico ni la ha lanzado a la producción social para emanciparla, sino para explotarla aún con más intensidad que al hombre.” (Laforgue, 10/9/1911, El Socialista, 2)*

La visión de Laforgue muestra a la liberación de la fuerza del trabajo femenino como la incorporación de la misma a la explotación capitalista. Según Laforgue no hay liberación sino mayor explotación aún. Reaparece la idea de la fuerza de trabajo femenina en contraposición con la masculina y la irrupción de las mujeres en las profesiones liberales. Si se sigue el razonamiento de Laforgue, se evidencia que la mayor explotación para las mujeres la justifica

con el cumplimiento de la “doble jornada”. Laforgue continúa exponiendo que luego de que las mujeres terminan sus tareas en el taller, deben retomar las tareas del hogar. Este análisis que realiza Laforgue sobre el proceso que se ha venido denominando “modernización de las mujeres” es crítico sobre el tipo de cambios que se estaban experimentando. Laforgue incorpora el análisis de la clase social e identifica en la salida al mercado de trabajo explotación en lugar de emancipación. Analiza que las mujeres pobres son “arrancadas” por el capital del “seno de la familia” e incorporadas a las industrias y además se la usa para la reducción de los salarios. “Las hijas y las mujeres de la pequeña burguesía y de la clase obrera” entran en competencia por los puestos de trabajo con los varones, pero esto no es emancipación sino mayor explotación porque al llegar a su casa las mujeres continúan con tareas domésticas.

Por último, Laforgue incorpora un elemento más, como la condición de la mujer pone en dificultades el cumplimiento de la función de la maternidad. *“La maternidad, el trabajo sagrado, la más alta de las funciones sociales, se convierte en la sociedad capitalista en causa de horribles miserias económicas y fisiológicas. La intolerable condición de la mujer, es un peligro para la reproducción de la raza”* (Laforgue, 10/9/1911, El Socialista, 2). Estas apreciaciones de Laforgue sobre la maternidad se analizarán en el Capítulo 5.

Laforgue se imagina un futuro en el cual *“el establecimiento de la propiedad común”* llevará a que las mujeres y los hombres *“no estarán reunidos o separados por meros intereses materiales y por la grosera moral que los ha engendrado”* (Laforgue, 10/9/1911, El Socialista, 2).

Como se explicitó, los medios de prensa seguían de cerca los debates parlamentarios y “El Socialista” publicó íntegramente las intervenciones del diputado socialista Emilio Frugoni en el parlamento. Se publicó por fragmentos en distintas entregas del medio de dicho medio de prensa. También se publica una carta de apoyo a las intervenciones del diputado socialista. En esta carta se expresa que los colegas de Frugoni buscan la *“conveniencia propia”*.

*“Bien se ve que buscan ellos, no la mujer fortaleza que sepa defenderse de los duros combates a que su sexo la expone; sino la mujer muñeca, es decir una buena ama de llaves, y una económica con instrucción acomodativa. Esos señores no se preocupan de las desdichadas obreras, costureras, vendedoras, etc. que día a día se ven asediadas por patrones y empleados, sin defensa alguna, porque el protestar de un piropo equivale a perder el pan.”* (A. de Roverano, 10/12/1911, El Socialista, 2)

Resulta interesante la categorización que se realiza: mujer fortaleza y mujer muñeca. Mientras la “mujer fortaleza” es la que la autora del artículo cree que debería preparar la educación



para enfrentar las condiciones de vida, la “mujer muñeca” es la que construyen quienes pretenden recluir a las mujeres en el hogar. Por otro lado se señala aquí un tema vinculado al trabajo femenino: el asedio por parte de sus pares o superiores. En esta visión, una mujer con educación podría enfrentar estas situaciones, es la “mujer fortaleza” de la que se habla.

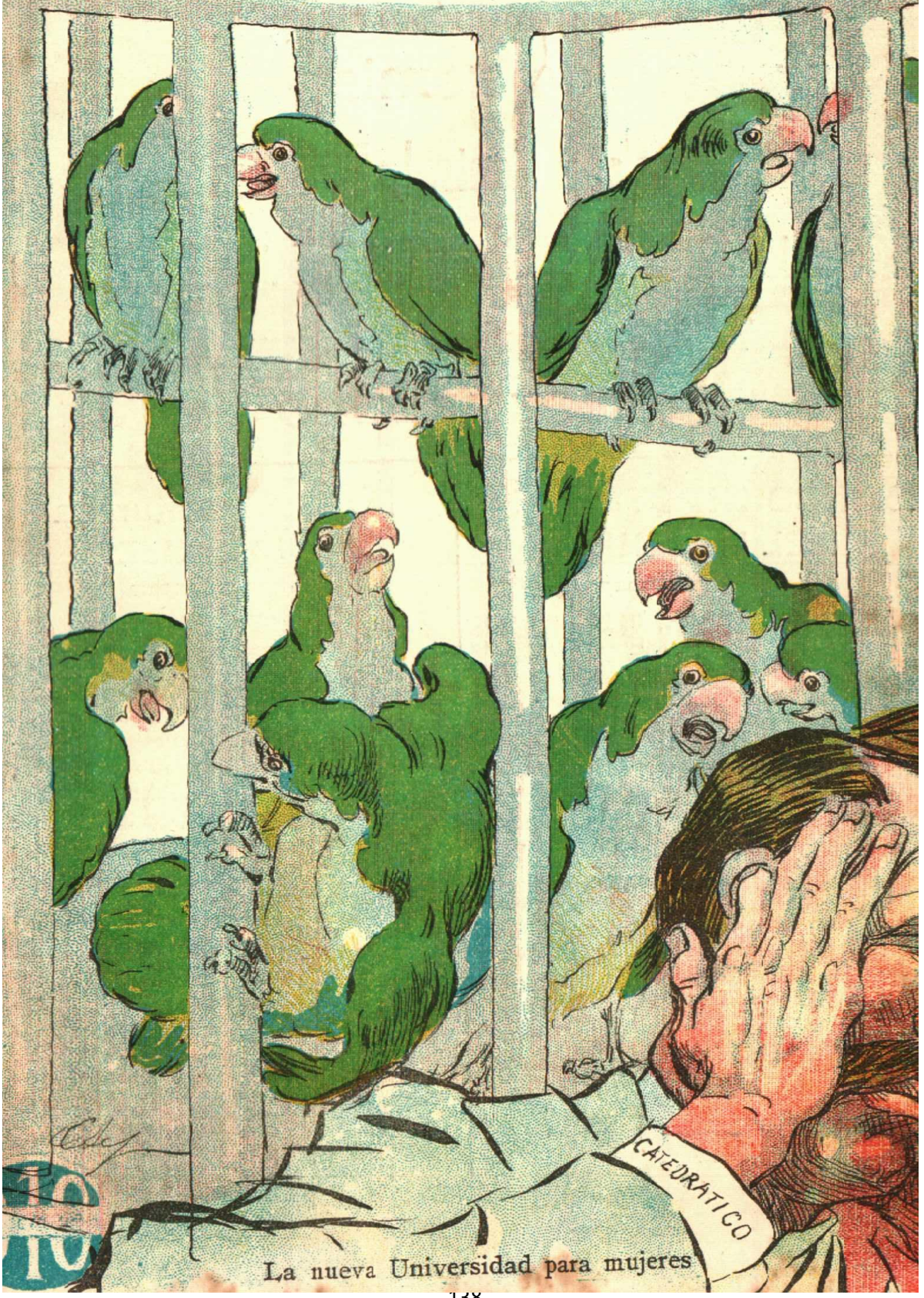
Prosigue este artículo de apoyo a Frugoni introduciéndose en otro de los temas polémicos: *“No veo yo peligro alguno en que la mujer al intelectualizarse abandone el hogar”* (A. de Roverano, 10/12/1911, “El Socialista”, 2). Por último defiende que las mujeres al igual que los hombres tienen cerebro y alma y por tanto tienen *“derecho a pensar y a sentir”*. Dirigiéndose a los varones: *“No os asustéis que no os vamos a dominar, solo queremos probaros que no existe la inferioridad de sexo a sexo, es esta una fórmula social implantada por la costumbre pero que tiende a desaparecer día a día con la emancipación de la mujer”* (A. de Roverano, 10/12/1911, “El Socialista”, 2). La articulista conceptúa que la “inferioridad de sexo a sexo” es una “fórmula social implantada por la costumbre”. Mientras otras argumentaciones explicaban que la inferioridad social de las mujeres se vinculaba con la inferioridad de su cerebro, en este artículo se plantea a la inferioridad como producto de la “costumbre”. No hay justificaciones a partir de la naturaleza o de la biología sino un reconocimiento de la subordinación de las mujeres como una construcción histórica.

La prensa cultural también se ocupa de la creación de la Sección de Enseñanza Preparatoria para Mujeres. La tapa de “La Semana” lleva como título “La nueva Universidad para Mujeres” (Figura 2) y dentro de la revista no hay comentarios ni se aborda el tema más allá de la caricatura presentada en la tapa (La Semana, 24/6/1911). Se concibe a las mujeres como charlatanas al punto de que han abrumado al catedrático que se aleja protegiéndose los oídos con sus manos, abonando estereotipos sobre las mismas. La mirada sobre lo que puede producir el espacio de estudios exclusivo para mujeres muestra un cierto menosprecio por este espacio.

En esta revista se había elogiado el hecho de que Clotilde Luisi se convirtiera en la primera abogada del país: *“puede servir de ejemplo de constancia y de talento a miles de mujeres desocupadas, que, siguiendo la costumbre y el prejuicio, prefieren vegetar en la inutilidad, a adquirir una profesión con que ganarse la vida honradamente”* (La Semana, 17/6/1911). Se reconoce aquí la capacidad de estudio y de trabajo de las mujeres y se plantea que no todas las mujeres tienen estos logros por seguir las costumbres y el prejuicio. Paradójicamente, la tapa de La Semana cuestiona la capacidad de estudio de las mujeres utilizando el recurso de la caricatura humorística.

# LA SEMANA

Nuestros Progresos



10  
10

La nueva Universidad para mujeres

**Figura 2:** tapa de *La Semana*, 24/6/1911

**En síntesis**, en este capítulo se presentaron discusiones sobre femineidades y acceso de mujeres a la secundaria en el período 1911-1913 en diversos medios de prensa. Comienza con una polémica que tiene como contendientes principales a Daniel Muñoz y al presidente José Batlle y Ordóñez firmando con el seudónimo Laura. Daniel Muñoz desde “El Día” valida determinados sentidos de femineidad y masculinidad, cuestiona a las feministas, reflexiona sobre educación secundaria femenina. La visión de Muñoz distingue entre tareas masculinas y femeninas y ataca a las mujeres que quieren desempeñar tareas que son masculinas. Sostiene que las mujeres deben dedicarse a amar y procrear. La naturaleza y la organización social son las que dictan a las mujeres sus deberes. Se sostiene la inferioridad intelectual de la mujer como una manera en la que la naturaleza las prepara para que no se distraigan de los deberes mencionados. A las femineidades que se apartan de la femineidad hegemónica les llama “disimulaciones de la fealdad”. Esto es porque para Muñoz una esencia de la femineidad es la belleza. Y a las mujeres que no son bellas les dice: ramificaciones del sexo. Entre estas ubica a las feministas, las sufragistas y las sapientistas. Según Muñoz el saber resta femineidad, a las mujeres les sienta mejor la ignorancia. Para comentar estos dichos de Muñoz se siguieron apreciaciones de Robert Connell y de Virginia Woolf.

Laura responde también desde “El Día”. Identifica a las visiones como la de Muñoz como conservadoras. Discute la inferioridad intelectual de la mujer porque dice que no ha sido probada y que se debería educar a los sexos en igualdad de condiciones. Acerca del planteo de que las mujeres no destacan en ninguna área responde que es el ambiente el que detiene a la mujer, que el destaque no es solamente una cuestión individual sino que es social.

Desde otros medios de prensa otras personas intervienen en estas discusiones. Los temas que se sostienen o se cuestionan vuelven a ser la inferioridad intelectual y el planteo de que las mujeres no destacan. También se publican en la prensa local artículos sobre sufragio femenino, grupos feministas en formación, cuestionamientos a la esclavitud doméstica. El capítulo cierra mostrando que la creación de la Sección Femenina ocupa una tapa de la revista cultural “La Semana” en la que se refuerza un estereotipo femenino de las mujeres como parleras y cuestionando su capacidad de estudio.

## **Capítulo 5: Maternidades, sexualidades y educación secundaria femenina (1911-1913)**

En capítulos anteriores al abordar la discusión sobre acceso a la educación secundaria femenina y delinear las diversas posturas en torno al tema se evidenciaron también diversas femineidades. En el presente capítulo, retomando fuentes ya presentadas y agregando otras, se analizarán los vínculos entre maternidades y educación secundaria femenina y entre sexualidades y educación secundaria femenina.

### **Maternidades y educación secundaria femenina**

La discusión sobre educación secundaria femenina se vinculó en el Capítulo 3 a las femineidades. Al discutir sobre por qué dar educación secundaria a las mujeres se debatió sobre características de las mujeres, trabajo fuera y dentro del hogar, matrimonio, maternidad, feminismo y sufragismo. En este apartado se profundizará sobre las discusiones en torno a maternidades.

Una de las concepciones de maternidad presente en los debates refería a una idea de mujer dedicada a la crianza de sus hijos en el ámbito del hogar. Desde esta mirada se veía como peligroso el “dislocamiento” del hogar porque se temía un abandono de las funciones de crianza o un desmejoramiento en el desempeño de dichas tareas. En estos planteos la mayor educación, el desempeño profesional, el trabajo fuera del hogar, se asociaban a la desresponsabilización de las funciones de madre. Se podía llegar a “aborrecer el hogar” y a un abandono de los deberes inherentes al estado que la maternidad impone, según las expresiones del diputado Melián Lafinur.<sup>41</sup> Este diputado nombra expresamente la “preñez, parto y lactancia” pero a partir de estas situaciones localiza a las mujeres en el hogar. La salida del hogar se veía como adquisición de libertades que se volvían incompatibles con las tareas de madre. En esta concepción se realiza un salto desde de las funciones biológicas vinculadas a la maternidad a la localización de las mujeres en el hogar. Estas concepciones corresponden con lo que Marcela Nari llama bases ideológicas de la ideología maternal. En el período analizado también se verifican bases materiales de esta ideología maternal, siguiendo nuevamente las concepciones de Nari.

Las bases materiales e ideológicas de la ideología maternal que Nari caracteriza se constatan en este período. En primer lugar, los cambios demográficos registrados en la época (Barrán y

---

<sup>41</sup> “es mejor, tratándose de este asunto concretamente, que nos contentemos con tener buenas madres de familia, sin necesidad de crear establecimientos que pueden alimentar en la mujer inclinaciones que las hagan, como sucede ya en otras partes, aborrecer la maternidad y todos los deberes inherentes al estado que la maternidad impone” expresa Melián Lafinur (DSCRR, 1912 d: 367).

Nahum, 1990) con el pasaje del primer modelo demográfico al segundo modelo que se caracteriza por un descenso de la natalidad, retardo de la edad matrimonial y descenso de la cantidad de hijos por familia. En segundo lugar, la “*domesticación de la mujer y la invención de la mujer doméstica*” (Nari, 2004: 71). Esta construcción puede ser identificada en las expresiones de Melián Lafinur referidas en el párrafo precedente. La localización de la mujer en el hogar y las responsabilidades que se le adjudican son naturalizadas y esta naturalización, según Nari, tiene pretensiones de universalización. Esto resultó evidente en las discusiones parlamentarias desarrolladas en las que el diputado Frugoni insistió en la caracterización de la situación de las mujeres en las distintas clases sociales demostrando que gran parte de las mujeres de la época ya trabajaban fuera del hogar. El trabajo femenino fuera del hogar es el tercer elemento que plantea Nari como constituyente de las bases materiales e ideológicas de la maternidad. La entrada de las mujeres al mercado de trabajo constituyó un cambio radical en la situación de las mujeres de la época según Barrán y Nahum (1990) pero esto era valorado de diferentes maneras según los planteos recogidos tanto en las discusiones parlamentarias como en la prensa. Para algunos, en la medida en que las mujeres salían del ámbito privado para desempeñar trabajos remunerados se veían amenazadas las cualidades de esposa y de madre. Para otros, el trabajo remunerado constituía un derecho de las mujeres a “abrirse camino en la vida” y una mejor educación contribuiría a una mejor suerte en el ámbito laboral.

Con estos elementos se va construyendo la “*maternalización de las mujeres*” según Nari. Esto es la progresiva confusión entre mujer y madre y entre femineidad y maternidad. La justificación de esta confusión entre mujer y madre es la biología, los “designios de la naturaleza” como los llama Daniel Muñoz en el artículo de prensa analizado. En esa concepción, dado que la naturaleza impone a las mujeres las funciones de amar y procrear, son estas las funciones que las definen precisamente como mujeres. La carrera de tres graduaciones –novia, esposa y madre- de la que habla Muñoz representa esta idea de mujeres que cumplen cabalmente con su papel al llegar al “*doctorado de la maternidad*” que era como la suma realización de lo femenino. Muñoz argumentaba que la naturaleza, sabiamente, para la perpetuación de la especie, había dado una inteligencia inferior a las mujeres para que se pudieran dedicar a sus “deberes sexuales”. En esta visión la educación separa a las mujeres del cumplimiento de sus deberes de madre y por eso planteaba Muñoz que no debía ser estimulada, que para las mujeres bastaba con un poco de educación.

Como se confirmó en las discusiones reseñadas, hubo quienes proponían la educación secundaria de las mujeres para un mejor desempeño de las funciones de madre. Esta postura reconoce como beneficioso el aumento de la educación de las mujeres pero lo hace en

concordancia con las ideas de domesticación de la mujer que se venían explicando. Se encarga a las mujeres de una función de educación de los hijos, de preparación para la llegada a la escuela en mejores condiciones y se plantea que la educación secundaria colaboraría en este aspecto. Como se explicitó algunos diputados plantean esta idea y además la plantea el Ministro Blengio Rocca en su segunda alocución. Refiriéndose a Melián Lafinur, el ministro Blengio Rocca expresa: *“a él le basta que [las madres] sean cariñosas y afectivas, aunque sean ignorantes; nosotros las queremos iguales en lo primero, pero las queremos además, preparadas e instruidas; porque para ser buenas en toda la extensión del concepto, es necesario que lo sean, por los sentimientos, que los da la naturaleza, sino por la capacidad que le dan la educación y el estudio”* (DSCR, 1912 f: 459).

El tema a atender en este desarrollo es cómo se van generando prácticas maternas que concilian la salida del hogar a estudiar o trabajar con las tareas de crianza dentro del hogar.

Esta postura también es sostenida por un artículo de “El Día”, prensa que defiende las iniciativas batllistas. Se expresa que a la mujer

*“Le corresponde (...) una alta finalidad educativa y ejemplarizadora. El sublime sentimiento de la maternidad, que, como el del amor, tiene raíces indestructibles, hace de ella la primera maestra de las nuevas generaciones. Ella inculca en los hijos las primeras nociones del bien, y deja en las almas infantiles el germen de todos los impulsos del porvenir. ¿Cómo no admitir entonces que la mujer desempeña un cometido esencialísimo, una misión fecunda y noble, en la familia y en la especie? El esfuerzo de todos los pensadores, de todos los sociólogos, de todos los estadistas, debe tender a prepararla para el desempeño de aquella trascendente finalidad.”* (El Día, 20/1/1912, 3)

Se evidencia –siguiendo a Nari- que la maternidad se extiende más allá de los procesos biológicos (embarazo, puerperio y lactancia) a prácticas sociales que ya no están vinculadas con el cuerpo femenino pero que históricamente han sido vistas de esta manera. Así, ser la “primera maestra” de los hijos, inculcar “las primeras nociones del bien”, etc., constituyen prácticas no vinculadas al cuerpo femenino, pero legitimadas socialmente. En estas visiones sobre la maternidad se acercan las posturas de los contendientes. Las mujeres eran las responsables de la crianza de los hijos –más allá de los procesos meramente biológicos como se dijo- también en posturas socialistas.

Por otro lado, se plantea en el artículo citado que el “sublime sentimiento de maternidad, que, como el del amor, tiene “raíces indestructibles”. Elisabeth Badinter (ver Capítulo 1) expresa que durante mucho tiempo se ha concebido el amor maternal en términos de instinto y se cree que es un comportamiento inherente a la naturaleza femenina. Badinter explica que lo que se

plantea es que como la procreación es natural, se cree que debe corresponder a la misma una actitud maternal. Pero para la autora el amor maternal es un mito; el amor maternal es contingente. Sostiene que el “amor maternal” es un concepto que en Europa aparece a fines del siglo XVIII. La novedad de este discurso –ya que el amor maternal siempre había existido- es que se lo plantea como un valor natural y social y con intención de universalidad. Como se evidencia en los desarrollos presentados, este discurso estaba instalado en el Uruguay del Novecientos.

El siguiente artículo, publicado en “El Socialista” va por el mismo camino que los anteriores:

*“La mujer instruida, educada convenientemente, (...) estaría bien preparada para hacer de sus hijos hombres honrados e inteligentes, libres, buenos. (...) las madres del mañana, las que guían los primeros pasos de los niños, tienen en sus manos el modo de ser de la sociedad futura. Bien instruida, la mujer comprendería eso y comprendería que cuando un obrero habla de la transformación social, no delira. (...) y sabría que es un deber suyo el estar asociada para cooperar en esa gran obra, y no entorpecería, como ahora hace, el avance de la clase explotada<sup>42</sup>. (...) Afortunadamente, son muchas las obreras que se han dado ya cuenta de su situación miserable, y se preparan para aprovecharse de la instrucción, esa poderosísima arma que tantos beneficios ha de reportarles. (...) Obreros y obreras: acudid a la sociedad de resistencia, donde podremos instruirnos y por donde llegaremos al triunfo de nuestras aspiraciones.”*  
(Casals, 21/7/1912, El Socialista, 3)

En este caso el planteo es que las mujeres educadas pueden contribuir en la formación de sus hijos en un sentido revolucionario. No hay un apartamiento en la forma de ver la maternidad, se la ve de la misma manera que otros sectores de la sociedad: la mujer es responsable de la educación de sus hijos, sólo que en este caso se le da a esa educación un contenido diferente. Se reconoce aquí, por otro lado, la posibilidad de las madres de incidir en la educación de sus hijos, en esa idea de que “*las mujeres tienen en sus manos el modo de ser de la sociedad futura*”. La posición de las mujeres en el hogar revestía cierto poder ya que era posible incidir en la formación de nuevos ciudadanos a partir de sus subjetividades, como expresa Lourdes Peruchena (2010).

Como se ha evidenciado, en las discusiones en el Parlamento que se han analizado el tema de la maternidad estuvo presente. La discusión sobre la educación secundaria para mujeres

---

<sup>42</sup> Nótese que otro de los elementos de la idea de femineidad que surge en esta cita es que se responsabiliza a las mujeres de entorpecer el avance de la clase explotada, de la misma manera que Frugoni había declarado que las mujeres eran más “sumisas”.

forzosamente llevó a discutir sobre femineidades y se debate también sobre maternidades. El diputado Massera en dichos debates había expresado estar a favor de la educación secundaria femenina porque una mayor educación permitiría un mejor desempeño de la maternidad. En su alocución dedicó tiempo a desplegar sus ideas acerca de la maternidad. Citando a Guyau, Massera expresa que si las madres de Bacon o de Goethe *“hubieran debilitado en algo su potencia generatriz en virtud de un gasto intelectual exagerado, no habrían podido tener por hijos ni a Bacon ni a Goethe”* (DSCR, 1912 g: 482). Se contraponen intelectualidad y maternidad, como que ambas compitieran por el uso de la energía femenina. Esta visión está en concordancia con el saber médico de la época: *“Los médicos concibieron el cuerpo sano como un sistema basado en la “economía”, el “balance” y el “orden” de sus energías, términos que se repiten en las historias clínicas y los estudios sobre enfermedades publicados en la segunda mitad del siglo XIX y el Novecientos”* (Barrán, 1995: 24).<sup>43</sup> Este discurso del cuidado de la energía del cuerpo, la “potencia generatriz”, colabora en la justificación de la exclusión de las mujeres del campo intelectual.

Prosigue Massera diciendo que Guyau expresaba que

*“el trabajo excesivo impuesto por los concursos y los exámenes de la enseñanza superior que es tan perjudicial para la raza en los jóvenes, lo es infinitamente más en las jóvenes. Y agregaba que las fatigas de este orden, repetidas en varias generaciones sucesivas, acabarán por hacer a la mujer absolutamente impropia para la maternidad. (...) La mujer debe ser instruida, pero más que instruida debe ser educada, debe ser cultivada, porque su fin no es solo procrear sino educar a sus hijos. Por eso, el plan de estudios que se haga debe llevar a ese fin; pero no a darle una cultura excesiva, una cultura que no puede soportar su naturaleza física, la misma cultura que puede soportar el hombre.”*  
(DSCR, 1912 g: 482)

Massera entonces acuerda con la postura de brindar educación para que las mujeres puedan desempeñarse mejor como madres, pero deja claro dónde encuentra el límite: la educación superior sólo debilitaría a las mujeres y complicaría el desempeño de la maternidad. Dice que toda profesión que lleve a la mujer a olvidarse del hogar, debe estar proscripta para ella. Frugoni le discute que debería probar que las profesiones liberales no se ajustan a la naturaleza femenina (DSCR, 1912 g). La posición de Frugoni, si bien se aparta de otras en

---

<sup>43</sup> Barrán demuestra el punto con fuentes médicas. Expresa que las ocasiones en que se ponía de manifiesto la necesidad del equilibrio entre las fuerzas y los gastos era en el nacimiento de la enfermedad y en la sexualidad activa. *“De esta idea del cuerpo y la salud derivó (...) una moral, normas de conducta que se parecen, sospechosamente, a las que predicaba la ética cristiana tradicional corregida por el ascetismo burgués, más prudente y equilibrado, un verdadero justo medio entre la satisfacción y la negación del deseo.”* (Barrán, 1995: 27)



cuanto a sus ideas de femineidad, de feminismo, de la posibilidad de estudiar entre otras, se alinea con las ideas acerca de la existencia de trabajos acordes con la “naturaleza femenina”, como ya ha sido analizado. Incluso en el tema maternidad Frugoni se acerca a algunos planteos de los presentados.

Frugoni creía necesario conciliar la maternidad con la intelectualidad. Según Frugoni todas las cualidades fisiológicas y psíquicas de las mujeres están supeditadas a la función “suprema” de la maternidad y la naturaleza había preparado a las mujeres para los dolores de la maternidad haciéndolas menos sensibles, como se analizó en el Capítulo 3. Pero su explicación consiste en que esta sensibilidad disminuida e incluso una intelectualidad con dificultades para llegar a la genialidad, pueden ser aumentadas a través de la educación. Dicho de otro modo, las posturas rupturistas de Frugoni en la visualización de los cambios en las femineidades encuentra un límite en su concepción de maternidad y en algunas características que incorpora a las mujeres –siguiendo el planteo de Ferri- acercándose en estos temas a la femineidad hegemónica.

Desde las páginas de “El socialista” se comentó páginas atrás un artículo del socialista francés Paul Laforgue en el que se cuestionaba la vinculación axiomática que se hacía entre protección de la familia y transformación de la mujer en una esclava doméstica. Para Laforgue la maternidad podía ser desempeñada sin necesidad de la sujeción al hogar y a las tareas domésticas. Pero no se puede avanzar más en la consideración de las ideas de maternidad que sostenía Laforgue ya que no son planteadas en el artículo más allá de lo que ya ha sido analizado.

A continuación se comentarán elementos acerca de la maternidad desarrollados por María Abella de Ramírez<sup>44</sup> en una serie de ensayos publicados por primera vez en 1908. Se considera pertinente agregarla al período 1911-1913 porque Abella funda en 1911 la Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana. Desde allí despliega algunas acciones que encuentran fundamento en sus escritos. En un ensayo llamado “¡Ser madre!” la autora emite sus impresiones sobre la forma de vivir la maternidad en la sociedad del momento. Expresa que “*tanto y tanto nos cargan a las mujeres, repitiéndonos una multitud de hojas diarias los deberes de las madres*” (Abella, 1965: 51), que la mujer ha nacido para ser madre y que el ejercicio de la maternidad inhabilita para todos los derechos porque implica renunciar a la libertad, el descanso o las diversiones que estaba tentada de aconsejar que las mujeres no deberían ser madres. Pero que ha reflexionado y cree que ser madre es un derecho y siendo un derecho es probable que algunas mujeres no quieran ejercerlo. Además, expresa, hay mujeres

---

<sup>44</sup> María Abella de Ramírez fue presentada en el capítulo 1, fue la fundadora en 1911 de la Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana, cuyo trabajo se desarrollará en el capítulo 7.

que sin tener marido pueden querer ejercer el derecho a la maternidad y en ese sentido, podrían tener hijos naturales<sup>45</sup>. Pero ejerciendo ese derecho a la maternidad son castigadas por la “*desnaturalizada moral católica*” (Abella, 1965: 52). Es decir, algunas mujeres que no desearían ser madres se ven obligadas a serlo y otras que lo desean no lo pueden llevar a cabo porque serían cuestionadas socialmente en el caso de tener hijos naturales. Abella defiende que las mujeres en ambas situaciones puedan optar por lo que desean, ya que la maternidad para ella debe ser considerada como un derecho. Plantea que no defiende el amor libre porque sería como privar a los hijos de nombre y de la fortuna paterna. Ella cree que en una sociedad que funcione bien el sostén de una mujer y sus hijos no debería depender de un hombre sino que el sostén de los hijos debería cubrirlo el Estado en representación de todos los hombres y mujeres. Prosigue Abella:

*“Y hay algo más absurdo todavía: a esos miles de mujeres a las cuales con motivo de una moral arbitraria no se les permite que sean madres; se les pretende obstaculizar en su derecho a ganarse el pan, en su derecho a instruirse, a pretexto de que la mujer ha nacido para ser madre y nada más que para ser madre!!!”* (Abella, 1965: 53)

Agrega al final otro argumento que es que la mujer no ha nacido solamente para ser madre de la misma manera que el hombre no ha nacido solamente para ser padre. Según ella, con este pretexto se esclaviza a la mujer: “*Dijeran, más bien que opinan que ha nacido para esclava y a lo menos dejarían de ser hipócritas*” (Abella, 1965: 53).

En otro ensayo de su autoría llamado “El amor de madre” Abella vuelve sobre el tema de la maternidad. Su planteo es similar al expresado en el ensayo ya analizado: “*Hasta el amor de madre lo han exagerado los hombres con objeto de esclavizar mejor a la mujer*” (Abella, 1965: 56). Su planteo es que se exagera en los cuidados y se priva a la mujer de salir sola por la obligación permanente de cuidar a sus hijos para ser una “buena madre”. Para Abella,

*“las buenas madres como los buenos padres, se dan por contentos con ver a sus hijos sanos y alegres y con que se hagan personas de provecho, aunque no sean ellas personalmente las que pongan en la mano el alimento, les abrochen el calzado o les lave la cara, y que cualquier mujer, por más que ame a sus hijos, tiene gusto en privarse algunos ratos de la bulla de los niños.”* (Abella, 1965: 57)

Lo que Abella cuestiona es que se responsabilice exclusivamente a las mujeres de los cuidados de los hijos y que esos cuidados podrían ser compartidos para que las mujeres pudieran tener tiempo para sí mismas. Ella cuestiona la idea hegemónica en la sociedad de la época de que las madres debían sacrificarse por los hijos descuidándose a sí mismas.

---

<sup>45</sup> Son los hijos nacidos fuera del matrimonio.

“Cuidemos del bienestar de nuestros hijos, pero sin desatender el propio: así podremos cuidarles muchos años” (Abella, 1965: 57). Abella cuestiona el tipo de amor que se quiere imponer en el que viene unido el sacrificio y la obligación exclusiva de los cuidados de los hijos.

### **El hogar, la maternidad, la vigilancia y las anomalías del deseo sexual: composición del dispositivo de sexualidad**

Una de las categorías que este trabajo se propone indagar es la de sexualidad. Para esto en el Capítulo 1 se describió el concepto de dispositivo de sexualidad de Michel Foucault. El dispositivo de sexualidad depende de las disciplinas del cuerpo y de la regulación de las poblaciones (biopoder). Describe Foucault las estrategias que componen la sexualidad en la modernidad: histerización del cuerpo de la mujer, la pedagogización del sexo del niño, la socialización de las conductas procreadoras y la psiquiatrización del poder perverso. Estas cuatro estrategias componen las técnicas disciplinarias con la regulación de las poblaciones. El ejercicio del micropoder sobre el cuerpo resulta de vigilancias infinitesimales, controles de todos los instantes, arreglos espaciales de meticulosidad extrema, etc. (ver Capítulo 1). El biopoder por su parte refiere a intervenciones que alcanzan el cuerpo social entero o a grupos tomados en su conjunto.

A partir del trabajo empírico realizado se pueden identificar algunos de estos procedimientos. La *histerización del cuerpo de la mujer* de la que Foucault habla es un triple proceso: primero el cuerpo de la mujer se analiza, luego se pone en comunicación orgánica con el resto del cuerpo social –fecundidad regulada, participación en el espacio familiar- y asociación con la vida de los niños por una responsabilidad biológico moral que dura toda la vida. En este trabajo se han recorrido múltiples ejemplos de discursos que colocan a las mujeres en el hogar y en la vida de la familia. El ideal de femineidad hegemónico era el de la mujer esposa y madre que dedica su vida al cuidado de su hogar y a la crianza de sus hijos. En nombre de este ideal se cuestionaba la educación secundaria femenina por el temor explícito de que se “dislocara” el hogar, como se expuso en el apartado anterior. Si el hogar y la maternidad era el lugar de lo femenino, de lo que realmente transformaba a una mujer en mujer, cualquier construcción de femineidad por fuera de esta, se transformaba en problemática.

En estos discursos se basaban propuestas de política referida a la educación secundaria femenina: no era conveniente por tanto no había que estimularla; era deseable la educación de las mujeres pero no al punto de separarlas de los deberes que le esperaban en el hogar y en la maternidad ya que estas funciones son las definatorias de su femineidad; la educación secundaria femenina debe ser una cuestión de elección individual y el Estado no debería

intervenir en su promoción. Pero también las propuestas que buscaban la extensión de la educación secundaria femenina proponían en algunos casos que dicha educación colaboraría en el mejor cumplimiento de los deberes de madre.

Así, la extensión de la educación secundaria femenina se constituye como uno de los procedimientos de regulación de las poblaciones, una intervención en el cuerpo social con el afán de producir una determinada maternidad y, evidentemente, una determinada femineidad. En el Programa de Trabajo de la sección uruguaya de la Federación Femenina Panamericana que se analizará en el capítulo 7, uno de los argumentos por los cuales se proponía una educación científica para las mujeres era que se podría de esa manera reducir la mortalidad infantil. Es decir, la educación femenina tendría efectos a nivel de población.

Otras disposiciones que se analizarán en el capítulo 8 pueden ser consideradas procedimientos de regulación de las poblaciones. Son las discusiones sobre la coeducación de los sexos. Se debate en el Parlamento y en la prensa acerca de las edades en que pueden convivir varones y mujeres en las instituciones educativas, situación a la que llaman “promiscuidad de los sexos”; y sobre cómo distribuir los sexos en los espacios educativos. Incluso se debate sobre los controles que debería haber en las instituciones mixtas. Como expresa Foucault, la estrategia de histerización de la mujer se apoya en la regulación de las poblaciones y produce efectos a nivel de la disciplina. Los controles, la vigilancia, son manifestaciones de esta estrategia a nivel de las disciplinas. En este caso se revela como las estrategias de lo que Foucault llama dispositivo de sexualidad inciden en decisiones atinentes a la educación. Qué era lo que se debía vigilar, por qué la preocupación por los controles en las instituciones educativas en las que convivieran varones y mujeres, son preguntas que surgen frente a estas estrategias desplegadas. Las preocupaciones que se manifiestan giran en torno a la protección de la virginidad. Las mujeres debían cuidar su virginidad aprendiendo a comportarse y la preocupación por los varones era que estos se verían inmersos en un ambiente peligroso en la medida en que la presencia femenina pudiera despertar el deseo sexual.

Otra de las estrategias que plantea Foucault es la psiquiatrización del poder perverso referido a las “anomalías del deseo sexual” y el desarrollo de tecnologías correctivas. En el artículo de Daniel Muñoz analizado se encuentra una descripción de dos “anomalías”: el hombre afeminado y la mujer amachonada. Para Muñoz estas eran perversiones del instinto sexual. La construcción de estas formas del deseo sexual como anómalas queda evidenciada en el discurso de Muñoz. La correspondencia sexo-género-deseo (Butler) que determina la heterosexualidad obligatoria genera la idea de que todo lo que salga de ese marco es visto

como anómalo. Pero no sólo se caracteriza al deseo sexual por fuera del deseo heterosexual como si fuera patológico, también se presenta como patológica la debilidad masculina en la interna de los matrimonios, como el diputado Melián Lafinur comentaba con sus dichos sobre los gurruminos.

Aunque en las fuentes consultadas no hay caracterizaciones que nombren específicamente a la histeria, sí hay aproximaciones a la misma. Pero, ¿qué es la histeria? Antes de continuar se revisarán algunas ideas que permitan un acercamiento a la histeria. Diane Chauvelot (2001: 179) expresa que la histeria no es una enfermedad sino una estructura. El estudio que esta autora realiza de la historia de la histeria la conduce a sostener que

*“En caso de frustración, de agresión, de decepción, de sufrimiento, la estructura histérica en lugar de acudir a la cólera –momento donde lo inconsciente puede liberarse de sus constricciones-, elige una sintomatología, una enfermedad para hablar. Pero no elige cualquiera: se trata de una enfermedad que choca con el entorno, que hace de la histérica un centro de interés, de inquietud y de solicitud, una enfermedad de la que se habla, que los demás conocen y temen. (...) Las manifestaciones de la histeria siguen la evolución cultural, social y son fieles a la moda.”* (Chauvelot, 2001: 179)

Chauvelot expresa que el primer manual de medicina que se conoce es un documento descubierto en Egipto que data de 1900 años AC aproximadamente. Las ideas sobre la histeria contenidas en este documento subsisten hasta el siglo XIX según expresa la autora: la histeria es una enfermedad del útero, su origen es sexual y específicamente femenino, el útero desencadena la enfermedad por inanición, porque no obtiene lo que desea y manifiesta su descontento desplazándose por el cuerpo. El tratamiento que se recomendaba era casar a las vírgenes o a las viudas para alimentar al órgano hambriento y persuadir al útero para que volviera a su lugar haciendo respirar a la mujer olores pútridos de los que el útero se alejaría o haciendo penetrar en la vagina olores balsámicos que atraerían al útero posibilitando que este volviera a su lugar. Chauvelot recorre modificaciones a estas ideas que se fueron gestando, por ejemplo se discutía sobre la existencia de histeria masculina, se revé la idea de que el útero es un animal errante que había que volver a su lugar y se desarrolla la idea de que la causa de la histeria es la continencia sexual. En la Edad Media en Europa se produce una feroz persecución a las histéricas que eran condenadas a la hoguera porque se presumía que eran objeto de posesión demoníaca. Una preocupación de la Europa medieval era el descenso demográfico y se reprimía todo conocimiento sobre el control de nacimientos. Por esto recayó una persecución sobre las matronas que colaboraban con las mujeres compartiendo sus

saberes sobre prácticas sexuales y productos abortivos. Las matronas también terminaban en la hoguera. Las ideas que se sostenían era que las mujeres no debían buscar la satisfacción sexual, el útero sólo existía para la reproducción. La situación se agravó al punto de que la cantidad de mujeres había disminuido notablemente. La otra posibilidad aparte de la hoguera era el exorcismo, práctica que se había difundido para tratar a las mujeres supuestamente poseídas. El siglo XIX es el tiempo de la “apoteosis de la histeria” (Chauvelot, 2001: 149). Se la ve en las artes, especialmente en la literatura es considerada sinónimo de talento. En Europa y en los Estados Unidos se realizan búsquedas sobre las causas y tratamientos diversos. Resulta ineludible referirse a Jean Martin Charcot, médico francés que desarrolla en la Salpêtrière, hospital de París, una serie de trabajos en torno a la histeria en el último tercio del siglo XIX. Charcot, de formación positivista se desvela por encontrar una base orgánica de la histeria pero esa base orgánica no aparecía, informa Chauvelot (2001: 162). Charcot desarrolla un método basado en la hipnosis que buscaba poner a las enfermas en estado de sonambulismo para repetir los síntomas histéricos de manera experimental. Sistematizó así los ataques o crisis histéricas en cuatro estadios sucesivos perfectamente definidos pero, expresa Chauvelot, sin contar que esas cuatro fases podían ser conocidas por las pacientes y que el deseo de estas era agradar a Charcot, precisamente (Chauvelot, 2001: 161). Charcot y sus procedimientos “redescubren la histeria”: *“Lo que las histéricas de la Salpêtrière mostraban con sus cuerpos sugería una extraordinaria complicidad entre médicos y pacientes. Una relación alimentada por deseos, miradas y conocimientos”* (Didi-Huberman, 2007: 7). Didi-Huberman analiza imágenes fotográficas de la Salpêtrière ya que se utilizaba la fotografía como demostración de lo que ocurría con las enfermas. Y estas fotografías que se muestran como realidad, constituyen la cristalización del vínculo entre médicos que buscaban imágenes de histeria -justamente para demostrar su existencia- con histéricas que aceptan y que exageran la teatralidad de sus ataques, siguiendo el análisis de Didi-Huberman. De ese modo, *“la clínica de la histeria se convirtió en espectáculo, en invención de la histeria”* (Didi-Huberman, 2007: 8).

Didi-Huberman expresa que la histeria presentaba a los médicos dificultades porque no se lograba encontrar leyes o reglas que la gobernarán y muchos de ellos sentían rechazo por las histéricas. Además del *“secreto y desbordamiento”*, *“era una mala jugada del deseo femenino; su parte más vergonzante. (...) Histeria será un término que no ha dejado casi nunca de identificar lo femenino como culpabilidad”* (Didi-Huberman, 2007: 97). Charcot planteaba que la histeria también podía presentarse en varones, sin embargo, en las fotos que se conservan de la Salpêtrière sólo hay mujeres hasta 1888 (Charcot ingresó a la Salpêtrière

en 1862). “...todos los procedimientos de la invención generalizada de una sexualidad de la época entienden aún la histeria como un haber de la feminidad” (Didi-Huberman, 2007: 112).

Acerca de la histeria en el Uruguay, Barrán y Nahum (1990: 76) presentan un “auge de la histeria” en el Novecientos. Justifican esta afirmación en expresiones de médicos y prensa de la época. Expresan que esto acontece como consecuencia del modelo demográfico que retrasaba la edad matrimonial, por la represión de las pasiones sexuales. La virginidad de la mujer probaba que se respetaba el matrimonio a edad tardía, por esto el “culto a la virginidad” que ubican los autores como característica de la época. Los autores describen prácticas de noviazgo de la época: las visitas del novio a la novia en el hogar, la preparación del ajuar por parte de la novia, el cuidado de la virginidad por parte de las muchachas que los muchachos trataban de derribar, justamente para probar su solidez.

Siguiendo fuentes médicas Barrán plantea que en numerosas ocasiones el mero ejercicio del poder médico curaba. Tal fue el caso de la histeria. Relata que los médicos uruguayos del Novecientos recetaban obleas de mica-panis que mandaban a elaborar en las farmacias (hechas con miga de pan) u obleas de azul de metileno porque al teñir la orina de azul había un teatral valor curativo (Barrán, 1992: 226). “*Fueron las mujeres histéricas las destinatarias “naturales” del poder con valor terapéutico de estos médicos hombres. La sugestión más descarada, los placebos más obvios, las órdenes más arbitrarias y raras, tuvieron sus efectos “benéficos” en ese sector de pacientes*” (Barrán, 1992: 228). Barrán narra casos médicos de en los que se aborda el tratamiento de mujeres histéricas a partir de estos procedimientos. Y plantea que en 1914 y 1915 un médico llamado Pedro Ernesto Duprat cuestionaba las prácticas como el hipnotismo y la sugestión porque estas prácticas doblegaban la voluntad del paciente. Este médico propone la persuasión, que incluye, como advierte Barrán, cierta dosis de dominación confesa y otra de dominación inadvertida (Barrán, 1992: 231). De la mano de la histeria se impone la psicoterapia, entendida como hipnotismo, sugestión y persuasión (Barrán, 1995: 132). “*El poder de curar*” (Barrán: 1992), en este caso, la histeria, daba a los médicos del Novecientos autoridad y habilitaba la opinión de estos sobre femineidades<sup>46</sup>.

Por otro lado, como se desarrolló en el Capítulo 1, Barrán (2011) identifica a la etapa entre 1860 y 1920 como el disciplinamiento y señala que en dicha etapa la sexualidad era negada pero a la vez estaba omnipresente. Negada en el lenguaje pero presente en los silencios y los

---

<sup>46</sup> “*La histérica, como los locos, un ser con la voluntad débil y la pasión fuerte y enferma, debía hallar enfrente suyo la voluntad firme y la pasión ortodoxa del médico, el agente de la sociedad, la familia y el marido, y el médico debía devolverla a los tres convertida en madre útil y esposa razonable.*” (Barrán, 1995: 132)

eufemismos. Justamente la negación de la sexualidad la transforma en omnipresente y *“como se la vivía culpablemente, se apoderó de la imaginación y alimentó desde las fantasías elaboradas y perversas, hasta las románticas e ingenuas”* (Barrán, 2011: 332). En el capítulo mencionado se explicó la figura de “mujer dominada” que Barrán describe. Dominada por el padre, el esposo o el hermano mayor. Se esperaba de ella que fuera madre abnegada y esposa casta. Expresa Barrán que en la sexualidad se veía a la mujer como araña devoradora de la energía y el dinero del hombre. Por esto, el burgués del Novecientos se sentía atraído y asustado por la mujer. El miedo hacia la mujer generó misoginia, era la “mujer diabolizada”. El hombre “civilizado” amaba y temía a la mujer y por tanto debía dominarla, resistir a sus tentaciones, especialmente a la tentación sexual. Había una especie de dualidad en el reconocimiento de la mujer: mujer diabólica y mujer divina. Y en cuanto al deseo sexual femenino, este se definía por la negación, se identificaba a la mujer con el amor maternal y se creó un modelo de mujer casta y pudorosa que rehuía la pasión. La mujer satisfacía su deseo de amor romántico con novelas y folletines, comportamiento que Barrán denomina bovaryzación de la mujer (Barrán, 2011: 364).

Esta es la sexualidad que construye a la histeria. Como se expresó párrafos atrás citando a Chauvelot, la histeria se ha modificado en la historia siguiendo los usos, las costumbres y los modos de pensamiento. La histeria europea del siglo XIX se entroncaba en el dispositivo de sexualidad descripto. Y a juzgar por lo que plantean los historiadores uruguayos señalados, es posible señalar estas características en la sexualidad del Uruguay hasta por lo menos la segunda década del siglo XX.

El temor a despertar el deseo femenino puede ser reconocido en los comentarios recogidos en la prensa católica acerca de los peligros que suponen las novelas que excitan la mentalidad juvenil, el teatro, las costumbres de la vida moderna y otros comentarios sobre los peligros del galanteo. En el artículo mencionado (que fuera citado en apartados anteriores) se aconsejaba a las madres sobre cómo lidiar con estos problemas con sus hijas y las soluciones iban por el lado de trabajar para educar a la mujer del hogar. El deseo llevaba a la histeria y al camino del deseo se iba por: la galantería, la coquetería, el peligro de las relaciones prematrimoniales con hombres que buscaran a las mujeres sólo por diversión, la “necia presunción”, la “vana frivolidad”, las novelas, el teatro, las costumbres y la vida moderna, referido esto último a la posibilidad de encontrarse con varones en distintos ámbitos y por esto los consejos a las madres sobre cómo enseñar a sus hijas a manejarse frente a estas vicisitudes (El Bien, 23/2/1912: 3).



Pero hay más. Algunas de las ideas trabajadas que muestran como incompatibles al trabajo intelectual con la femineidad también van por el lado de la construcción de la histeria. Se planteaba que las mujeres tienen un cuerpo preparado para el cumplimiento de sus deberes sexuales, para amar y procrear, como se citó precedentemente. Esta composición, esta “naturaleza” la hacía incapaz de dedicarse a las tareas intelectuales. Se expresaba que la naturaleza había sido sabia al hacer esto porque se priorizaba la perpetuación de la especie. Para las mujeres entonces lo que quedaba era aceptar estos designios y dedicarse a las tareas que supuestamente la naturaleza les encomendaba. Si se destinaba energía al estudio se podía estar fomentando la aparición de la histeria. La histeria funcionó entonces como manera de regular la división sexual del trabajo, los roles a desempeñar por parte de los sexos y las esferas en que se desenvuelven y principalmente a definir la diferencia sexual.

**En síntesis**, en este capítulo se analizaron las maternidades y sexualidades vinculadas a la educación secundaria femenina a partir de diversas fuentes en el período 1911-1913. Para empezar, se sintetizan los contenidos sobre **maternidades**. Una mayor educación para las mujeres, la posibilidad del desempeño profesional y del trabajo fuera del hogar se asociaban por parte de algunas visiones con un abandono de la responsabilidad de las funciones de madre. Se temía que la educación o el trabajo femenino produjeran el dislocamiento del hogar por abandono o desmejoramiento en el desempeño de las tareas hogareñas. Las mujeres se localizaban en el hogar a partir del embarazo, el parto, puerperio y lactancia. Se extienden estas cuestiones biológicas vinculadas a la maternidad con la localización de las mujeres en el hogar. Se comprueba en el capítulo el cumplimiento de lo que Marcela Nari llama bases ideológicas de la ideología maternal.

Nari llama maternalización a la progresiva confusión entre mujer y madre, entre femineidad y maternidad. Esta maternalización se justifica en los designios de la naturaleza. Pero la maternidad se extiende más allá de los procesos biológicos a prácticas corporales que ya no están vinculadas con el cuerpo femenino pero que históricamente se las vio de esta manera. Se revisan a la luz de este concepto las propuestas de dar educación secundaria a las mujeres para que desempeñaran mejor su maternidad. En estas propuestas se presenta a la madre como la primera maestra de los hijos y la encargada de impartir las primeras nociones del bien, tareas que no se vinculan con cuestiones biológicas.

La idea de las mujeres como únicas responsables de los cuidados de los hijos está presente en todas las posturas, incluso en las socialistas.

Algunas posturas contraponen intelectualidad y maternidad. Dedicar tiempo a los estudios restaría energías que son necesarias para el desempeño de la maternidad. Y en ese sentido, la educación femenina debería tener un límite porque termina agotando a las mujeres y alejándolas de sus deberes como madres.

Quien hace un contrapunto a estas ideas monolíticas sobre maternidad es la feminista María Abella. Abella cuestiona que se utilice la maternidad para esclavizar a las mujeres en el hogar. Cree que los cuidados de los hijos deben ser compartidos entre varones y mujeres y pregunta por qué se dice que las mujeres han nacido para ser madres pero no se dice que los hombres han nacido para ser padres. Cuestiona algunas ideas imperantes como que la madre debe sacrificarse por el cuidado de sus hijos. Según esta feminista, la maternidad con que se carga a las mujeres las inhabilita para todos los derechos e implica la renuncia a la libertad, al descanso y a las diversiones. A estas críticas que hace a la maternidad hegemónica contrapone la defensa de la maternidad como un derecho. En su visión deberían ser madres quienes quisieran serlo, sean casadas o no. Y quiere quitarle a la maternidad el discurso de deber, de carga y asociarla con el deseo de ser madre, para quienes lo tengan.

Para analizar las **sexualidades** se comienza describiendo las estrategias que componen el dispositivo de sexualidad según Foucault y se comprueba cómo se descubren estas estrategias en las descripciones realizadas a partir de las fuentes. Se retoman en este apartado los procesos de localización de la mujer en el hogar y en la vida en familia para regular la fecundidad. Otro de los procesos que se puede constatar en las fuentes es la construcción de la maternidad como la asociación de la vida de la madre con la vida de los niños por una responsabilidad biológico moral que dura toda la vida (Foucault). Estos dos procesos conforman la estrategia de *histerización del cuerpo de la mujer* que describe Foucault. Esta sujeción de la mujer al hogar y a la crianza de sus hijos se identifica fácilmente con otra de las estrategias que componen el dispositivo de sexualidad de Foucault: la *socialización de las conductas procreadoras*. En el texto se han presentado largamente los discursos en contra de la educación secundaria femenina como peligrosa porque podía dislocar al hogar. Pero también se han presentado argumentos provenientes de personas que acuerdan con la femineidad hegemónica pero aceptan la educación secundaria femenina porque creen que colaboraría para el mejor desempeño de las mujeres en sus funciones de madre. Se identifica a esto como un procedimiento de regulación de las poblaciones (biopoder) ya que se piensa en la intervención educando a las mujeres para obtener efectos en la vida y la salud de los niños.

Otro procedimiento de regulación de las poblaciones lo constituyen las decisiones sobre la distribución de los sexos en los espacios educativos. La discusión sobre los espacios de coeducación o exclusivos para el sexo femenino muestran como se incide en la sexualidad a partir de decisiones de organización de espacios educativos. Esto tiene efectos a nivel de las disciplinas: controles, vigilancia. El temor es que los espacios compartidos puedan despertar el deseo sexual.

Por último otra de las estrategias del dispositivo de sexualidad que se advierte en las fuentes trabajadas es la *psiquiatrización del poder perverso* referido a “anomalías del deseo sexual”. Se revisan las “perversiones del instinto sexual” de las que hablaba Daniel Muñoz en el artículo analizado: hombre afeminado y mujer amachonada. Se concebía sólo la posibilidad del deseo heterosexual y cualquier deseo que saliera de esos moldes era duramente castigado. Se construía así una vivencia de la sexualidad supuestamente sana y a otras vivencias se las catalogaba como anomalías.

Luego se describe a la histeria a partir de Chauvelot y Didi-Huberman. Para la primera autora las manifestaciones de la histeria siguen la evolución cultural y social, por tanto dicen mucho acerca de las construcciones de femineidad y de sexualidad imperantes en cada época. Y según Didi-Huberman los procesos de invención generalizada de la histeria que se registraron en la Salpêtrière en el último tercio del siglo XIX entienden la histeria como un haber de la femineidad. Continúa la descripción de la histeria en el Uruguay que según los historiadores Barrán y Nahum tuvo un auge en el Novecientos. Estos historiadores asocian el auge de la histeria con las prácticas concernientes a la sexualidad en la época: culto a la virginidad, características de los noviazgos. Barrán describe además la negación del deseo sexual femenino y el proceso de bovaryzación de la mujer que se entregaba a la lectura de novelas y folletines románticos. Se brindan algunos ejemplos surgidos en las fuentes analizadas que se inscriben en estas manifestaciones de la histeria.

## **Capítulo 6: Mediaciones y articulaciones producidas en torno a la educación secundaria femenina (1914-1936)**

En capítulos precedentes se analizaron las intensas discusiones que se registraron en los años en que se planteó la educación secundaria femenina como política pública. Se vio que estas discusiones estaban generizadas y que sobre diversas femineidades se justificaba o rechazaba a dicha educación secundaria femenina. Una vez en funcionamiento las diversas modalidades en las que se dio acceso a la educación secundaria a las mujeres, se produjeron intervenciones, opiniones, intentos de modificaciones de las propuestas que funcionaban. Estas mediaciones y articulaciones también muestran apego a femineidades y es lo que se presentará en el capítulo. Para empezar se exponen los conceptos que sostiene el filósofo Carlos Vaz Ferreira en sus conferencias “Sobre feminismo”. Estas ideas ejercieron alta influencia como se mostrará a partir de las historiadoras Sapriza y García Villamil y de Asunción Lavrin. Vaz Ferreira dedica el principio de sus conferencias a hablar de la diferencia sexual. La femineidad que presenta Vaz Ferreira alude a las diferencias biológicas. Nuevamente este discurso está fuertemente instalado, parece absolutamente obvio que la biología define los sexos, como discutía Laqueur (1990; ver Capítulo 1). Esta diferencia sexual es fisiológica, expresa Vaz Ferreira. Y se pregunta si las diferencias sexuales también existen en lo referente a sentimientos, voluntad e inteligencia. Luego analiza las diferencias psicológicas entre los sexos y sostiene “esencias” que formarían parte de lo que es ser mujer o varón que según el filósofo se desprenden de las diferencias fisiológicas y justifican el lugar que se ocupa en la sociedad. La psicología de la mujer es de amante y madre, acorde con la naturaleza y esto justifica, para él, los diferentes lugares en el matrimonio.

Se recorre la argumentación de Vaz Ferreira sobre “feminismo de compensación” que inspiró políticas referidas a la “cuestión femenina”. Vinculadas a la construcción de femineidad que sostiene, dentro del despliegue de ideas de Carlos Vaz Ferreira se relatarán las ideas en torno a los fines de la educación de las mujeres, la maternidad y la construcción del dispositivo de sexualidad.

La educación postprimaria para las mujeres fue vinculada al ejercicio de los derechos civiles y políticos por parte de las mismas en el Capítulo 3. Especialmente había discrepancias con los derechos políticos para mujeres, mientras algunos creían que no había que estimular la existencia del sufragio femenino, otros creían que la educación podía colaborar en el logro de estos derechos. Este tema fue una de las claves de la discusión política de la época y se vinculó nuevamente con la educación. Para recorrer estas discusiones se presentarán argumentaciones de Baltasar Brum (presidente uruguayo 1919-1923) y las de un reconocido

enemigo del feminismo y en particular del sufragio femenino que fue Darwin Peluffo Beisso. Las femineidades que sostienen ambos se diferencian notablemente. Para Brum las diferencias entre varones y mujeres están relacionadas con la educación y con los lugares que han ocupado en la sociedad. Explica que la inferioridad intelectual de las mujeres es aparente y que se resolvería con educación y con mayores oportunidades. Por otro lado, Peluffo Beisso identifica la femineidad con la maternidad y con base en la maternidad genera ideas de sociedad, familia, propuestas educativas para las mujeres. Para este articulista las leyes biológicas de los sexos hacen que el matrimonio para las mujeres sea incompatible con los derechos políticos femeninos. Las mujeres deben dedicarse a la maternidad sino cometen un delito de lesa naturaleza, explica Peluffo Beisso. Discute mucho sobre cuáles son las causas de la pérdida del instinto maternal y propone soluciones para corregir esto. Si bien toda su argumentación es biológica, cuando presenta la crisis del instinto maternal presenta cuestiones históricas o sociales, lo que es llamativo porque contradice la idea de instinto. Sus propuestas de superación de la crisis del “instinto maternal” muestran que se puede modificar socialmente, y de hecho se modifica.

Se presentan para terminar diversos intentos de cambio de la Sección Femenina o de sus currículos. Varios de estos cambios propuestos van en el sentido de “adaptar la enseñanza al organismo femenino”. Se presentarán las posturas en esta discusión, la manera de ver las femineidades.

### **El feminismo de compensación de Carlos Vaz Ferreira: propuesta política basada en una construcción de diferencia sexual**

Entre los años 1914 y 1920 Carlos Vaz Ferreira dictó en la Cátedra de Conferencias de la Universidad de la República una serie de conferencias sobre feminismo. En 1922 las reproduce abreviadas y esa es la versión que se publica (Vaz Ferreira, 1963). Los planteos de este filósofo sobre feminismo resultan relevantes porque *“Él sintetizó las tendencias ya existentes en esa corriente [el batllismo], elaborándolas teóricamente y agregándoles nuevos matices. Su punto de vista, difundido desde la cátedra universitaria, la prensa y el Parlamento, no sólo se tornó prácticamente en doctrina oficial acerca de la mujer, sino que alcanzó una aceptación extendida en toda la sociedad”* (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 48). La historiadora Asunción Lavrin sostiene que *“los proyectos de ley sobre la mujer que se aprobaron o se debatieron, entre 1907 y el final de los años treinta, se basaban en una lógica compensatoria implícita; quien mejor la explica es el ensayista y filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira”* (Lavrin, 2005: 60).

En las mencionadas conferencias “Sobre feminismo” Vaz Ferreira se propone analizar los problemas con los que se vincula la lucha entre feministas y antifeministas y dar su opinión sobre ellos. Para él los problemas pueden agruparse en tres:

- 1) Sufragio- capacidad política de la mujer
- 2) Capacidad civil de la mujer y otros problemas muy correlacionados:
  - Actividad social de la mujer
  - Su acceso a los cargos públicos
  - Su acceso a las profesiones y carreras
  - Educación de la mujer
- 3) Relaciones de los sexos y organización de la familia (este es el fundamental, expresa).

Antes de examinar estos “problemas normativos” se dispone a analizar cuestiones de hecho: similitudes y diferencias de los dos sexos, especialmente el tema de la inteligencia de la mujer.

Expresa que no utilizará los términos feminista o antifeminista porque generan confusión ya que feminismo a veces se usa para igualar y otras veces para diferenciar. Él cree que hay dos sentidos del término feminismo: uno igualante y otro que a veces iguala y a veces desiguala, que él llama feminismo de compensación y es el que propone. Dice Vaz Ferreira: *“Cuando un hombre y una mujer se unen, a la mujer se le forma un hijo; al hombre no le pasa nada”* (Vaz Ferreira, 1963: 33). Expresa que si se encuentra esta diferencia muy satisfactoria se es antifeminista, si se ignora esta diferencia se es feminista de igualdad. Lo que él propone es *“Tener presente este hecho; sentir lo doloroso e injusto de algunos de sus efectos, y procurar su compensación –que podrá ser igualando o desigualando según los casos-, sería el verdadero y buen feminismo”* (Vaz Ferreira, 1963: 33).

Para él *“el hecho biológico capital, el dato básico de estos problemas, es que pertenecemos a una especie fisiológicamente organizada en desventaja o desfavorablemente para la hembra”* (Vaz Ferreira, 1963: 40). El sexo femenino es fisiológicamente maltratado porque las *“cargas pesadas del embarazo, el parto y la lactancia, recaen sobre un sexo, sin compensación, se entiende, biológica”* (Vaz Ferreira, 1963: 44). Este hecho puede ser tomado de dos maneras: con un criterio de subordinación o de adaptación, aceptando que la naturaleza es así o con un criterio de corrección o criterio de compensación según el cual se trataría de atenuar y compensar en lo posible esa injusticia fisiológica.

Luego de aceptar ese hecho fisiológico se pone a discutir las diferencias psicológicas entre ambos sexos aceptando que las conclusiones son inciertas y discutibles. Se pregunta si varones y mujeres son iguales en lo que refiere a sentimientos, voluntad e inteligencia. Explica que además de que son dudosas las generalizaciones que se quiera hacer, la educación al estar mal distribuida entre los sexos, vela el problema. Aún así llega a estas afirmaciones:

*“La experiencia (...) muestra (...) que, para todas aquellas actividades que pueden ser materia de problemas de organización social, de problemas prácticos de feminismo, la inteligencia de la mujer alcanza el nivel necesario; que la mujer puede tener indiscutiblemente todo lo que se necesita para ser buen abogado, buen médico, buen magistrado, buen funcionario, buen profesor, buen administrador, buen comerciante, buen elector. (...) lo único que queda discutible (...) si en el más alto grado de la actividad creadora, en el supremo grado del genio, la mujer puede igualar al hombre.”*

(Vaz Ferreira, 1963: 47-48)

El tema de la igualdad intelectual de las mujeres y los hombres, tema tan debatido en oportunidad de la expansión de la secundaria pública a mujeres como se vio en el Capítulo 3, alcanza aquí una formulación que es la siguiente: para el acceso a las diversas actividades que el feminismo solicita, puede considerarse que las inteligencias son iguales, pero queda la duda acerca de si la mujer podría alcanzar niveles de genialidad. Concluye que no se puede resolver esta cuestión de la igualdad intelectual, pero como este es un problema sin interés práctico, lo desecha.

Explica que no se puede resolver el problema de la igualdad intelectual porque intenta reflexionar siguiendo la idea de que la capacidad intelectual depende de la herencia o de la educación y ninguno de los dos caminos lo lleva a respuestas satisfactorias. En el caso de la herencia no encuentra la explicación porque los rasgos se transmitirían por herencia con indiferencia de los sexos. Prueba abandonar la explicación de la herencia y reflexionar sobre la intervención de la educación. Pero en este caso explica que la genialidad aparece aún con educación deficiente o absurda. Además esta línea argumental juega en contra de las mujeres –dice- porque en cantidad son muchas más las que reciben educación musical, pero quienes han llegado a la genialidad, son varones. Entonces, concluye que no puede resolver el tema de la capacidad intelectual. Nótese que este tema y en estos mismos términos había sido discutido en el Capítulo 3 cuando se analizó el período de expansión de la educación secundaria femenina pública. En esa oportunidad se presentó una respuesta de Batlle y Ordóñez –firmando como Laura- al punto. En esa respuesta de Laura se desarrollaba la idea

de que el ambiente es el que detiene a las mujeres, el concepto que hay de que son inferiores a los hombres. En dicha respuesta Batlle y Ordóñez proponía la idea de que para llegar a la genialidad se requerían cualidades que no son individuales sino sociales: la confianza y el entusiasmo, entre otras, están en el ambiente y mientras los varones reciben admiración y respeto, las mujeres reciben desprecio y burla; además de que a las mujeres no se les trasmite el “fuego sagrado” de creer que pueden llegar a la genialidad. Mientras a los varones se les trasmite el sentido del arte, su carácter y su objeto, a las mujeres se las prepara para dedicarse a conseguir marido que es lo que aseguraría su futuro. Dicho de otro modo, esta discusión seguía planteándose y en términos similares.

Vaz Ferreira continúa analizando supuestas diferencias psicológicas que le llevan a decir que las mujeres tienen ciertas cualidades que las benefician para incorporarse en determinados puestos sociales: sentido concreto, adaptación a lo real, a lo inmediato, preocupación por los detalles concretos y el interés femenino por cuestiones sociales. Es llamativo como da estos enunciados por ciertos y los asocia con una idea de femineidad. Reconoce que son características que puede tener un hombre *“pero que, si se buscan características diferenciales, podría parecer más de la mujer”* (Vaz Ferreira, 1963: 51). Lo que dice es que hay cualidades que un sexo tiene más que otro y que son generales y estables. Remitiendo nuevamente a Connell, caracterizar de esta manera a los sexos sólo termina siendo un listado de estereotipos.

El razonamiento de Vaz Ferreira prosigue: el matrimonio actúa como regulador del ejercicio por parte de las mujeres de empleos, profesiones y actividades. Para él, *“las mujeres tienen, en general, tendencia a preferir la unión matrimonial y la psicología del hogar (y la mayoría de los hombres tienen una tendencia complementaria a limitar las actividades de la esposa fuera del hogar)”* (Vaz Ferreira, 1963: 75). Este ideal es una *“manifestación natural de la psicología femenina de amante y de madre”* (Vaz Ferreira, 1963: 76). Entonces no ve peligro en que las mujeres estudien y se preparen para el desempeño de las profesiones, eso ayudaría a las que deban depender de sí mismas por circunstancias vitales y ayudaría a dignificar el amor y los matrimonios porque, si las mujeres se encontraran atrapadas en matrimonios mal avenidos, tendrían los medios para salirse de esa situación. Rodríguez Villamil y Sapriza (1984: 49) relacionan estos planteos de Vaz Ferreira con una ideología patriarcal en una versión moderna. Contentan al feminismo porque plantean la apertura de todos los campos de estudio y trabajo para las mujeres pero a su vez exaltan la domesticidad que es la opción “natural” que harían las mujeres dada la “psicología femenina de amante y madre”. Por otro



lado no se deduce de ningún lugar esta idea de la “psicología femenina de amante y madre”, evidentemente proviene del sentido común y de la idea generizada de cómo es una mujer.

Concreta Vaz Ferreira sus ideas de la siguiente manera:

*“La unión monógama en ciertas condiciones de equivalencia (...) equivalencia de psicología en lo posible (no identidad, pero equivalencia en valor, en dignidad), y equivalencia de cargas, con predominancia para el hombre de las cargas exteriores al hogar (complementaria su actuación dentro de este) y predominancia para la mujer de las cargas interiores (con actuación exterior complementaria, en todo caso, pero sólo en ese carácter), constituye sin duda el ideal preferible.”* (Vaz Ferreira, 1963: 79)

Como se dijo, se abren oportunidades a las mujeres pero se exalta el desempeño en el hogar. Como advierten Rodríguez Villamil y Sapriza (1984: 49) las cargas se asignan fatalmente a las mujeres, hay una imposibilidad de imaginar un cambio en este sentido. Expresan las autoras que no se piensa en compartir las tareas de cuidado de hijos o las actividades domésticas ni tampoco en la posibilidad de que el Estado u otras instituciones pudieran realizar algunas de esas funciones que al momento se resolvían exclusivamente en el ámbito familiar. Las *“reformas en este aspecto se detenían ante el umbral doméstico. Las tareas inherentes a la reproducción social debían continuar siendo resueltas por el desempeño exclusivo (y gratuito) de la mujer”* (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984: 49).

### **La “educación de la mujer” para Carlos Vaz Ferreira (cuarta conferencia “Sobre feminismo”)**

Vaz Ferreira se dedica luego al análisis del tema de la educación de la mujer. En primer lugar habla de la educación física. Plantea que algunos escritores sostienen la inconveniencia de la educación física femenina porque puede tender a “masculinizar” a las mujeres: *“algunos escritores, con argumentos de apariencia científica, han insinuado que la educación física de la mujer podría representar una tendencia contra su especialidad como sexo, tender a “masculinizar”, atenuando la diferencia de los sexos, que sería la base biológica de la reproducción”* (Vaz Ferreira, 1963: 81). Es decir, se realiza el planteo de que la educación física masculinizar a las mujeres y uniformizar a los sexos. Vaz Ferreira discute con esto. Dice que esto es porque se ha seguido una mala educación física basada en el “recordismo especialista”, que es mala tanto para varones como para mujeres. La buena educación física para Vaz Ferreira comprende: ejercicio de actos naturales de la vida (caminar, correr, saltar, nadar, trepar, remar, cabalgar si es el caso) o del trabajo, juegos y gimnástica racional. Una

educación en este sentido sería apropiada para la “fisiología femenina” y no habría que temer, en su opinión, una uniformización de sexos como consecuencia de la educación física de la mujer. Prosigue expresando que no cree que la uniformización de sexos disminuya la aptitud reproductora. Explica que *“ni siquiera es una ley biológica el que las diferencias sexuales, las diferencias de los llamados caracteres sexuales secundarios se asocien con una mayor capacidad reproductora”* (Vaz Ferreira, 1963: 81). Pone como ejemplo para esto a los pájaros, mariposas, conejos, cobayos y ratas, entre los que la diferencia sexual es mínima y sin embargo se reproducen sin dificultades. Los conocimientos biológicos de la zoología son utilizados para sacar conclusiones que se trasladan al campo humano.

Concluye que es poco sólido afirmar que se va a ver afectada la aptitud reproductora, expresa que cuando se cuestiona a la educación física femenina no se ve que la misma suprime rasgos patológicos: *“desequilibrios secretorios con sus acúmulos, la adiposidad, la pobreza muscular, que no son por cierto, rasgos de buena belleza”* (Vaz Ferreira, 1963: 84). Expresa que la salud y la estética son las que sí podrían verse afectadas sin educación física, por lo que no habría que temer siempre que se trate de lo que él llama educación física “bien entendida”. Si aporta a la belleza, sería algo deseable y no descartable para las mujeres, explica. En estas ideas hay construcciones sobre los cuerpos femeninos y lo que está bien y mal en los mismos. Por lo que se entiende, el temor a la masculinización radicaba en la formación de musculatura; se veían los cuerpos musculosos, vigorosos y fuertes como masculinos y en oposición los femeninos se los idealizaba como frágiles y más débiles. Vaz Ferreira discute esto en nombre de la salud y la estética. Acepta la formación de musculatura en las mujeres porque la “pobreza muscular” no aporta a la belleza y él desea belleza para las mujeres. El tipo de cuerpo otorga femineidad según esta mirada y por esto se plantea que se debe seguir un tipo de gimnasia adecuado para la fisiología femenina, cuando en realidad se está construyendo un tipo de cuerpo considerado femenino. La diferencia con los “escritores, con argumentos de apariencia científica” es que estos seleccionan como característica de los cuerpos femeninos a la fragilidad –por la escasa musculatura- y Vaz Ferreira selecciona como característica de los cuerpos femeninos a la belleza.

En segundo lugar habla de *“la educación espiritual de las mujeres”*. Esta educación para Vaz Ferreira tiene que tener un doble alcance: una educación amplia, general, cultural, que dignifique la unión monógama ideal y una educación general buena como base de una complementaria cuando se la necesite o desee. Es decir, la educación debía preparar a las mujeres para el desempeño de sus funciones en la familia que Vaz Ferreira sólo concibe como la *“unión monógama”* y dar una educación que fuera más allá para quienes siguieran otro

destino. Vaz Ferreira explica que entonces la educación debe ser distinta a la de los varones ya que la última siempre tenderá a preparar a los mismos para las actividades exteriores del hogar. En cambio, la educación de las mujeres debe atender las dos posibilidades señaladas.

La educación general, cultural, para dignificar la unión monógama es para lo que Vaz Ferreira llama el “acompañamiento” que las mujeres tienen que hacer a sus compañeros varones. Además, la educación de la mujer es la base de la educación de los hijos. Estas dos ideas que defienden la educación de las mujeres lo hacen sosteniendo el rol de esposas y el rol de madres y la sujeción de estas a la vida doméstica. El ideal es la esposa y madre en el hogar mientras los varones ocupan las esferas públicas. La educación que se piensa es en función de esta figuración de la femineidad.

Por otro lado, la educación especialista es para las que no puedan concretar *“el ideal de unión; sin contar con que a algunas no las llamarán al matrimonio sus ideales, o sus gustos...o sus hormonas. No debe haber casos sacrificados, aunque el mejor haya de predominar”* (Vaz Ferreira, 1963: 86). Adviértase que se insiste en que el mejor caso es la unión monógama pero no se ataca a los casos divergentes en esta posición. Se les da un lugar, aunque un lugar de excepción o de rareza porque la naturaleza lleva a las mujeres al matrimonio y la maternidad según Vaz Ferreira. La línea entre lo sano y lo enfermo queda claramente delimitada. El ideal pasa por la unión en matrimonio, ese es el *mejor* caso y el que debe predominar. La construcción de la sexualidad es evidente y está en función de la femineidad: mujer igual a madre y deseo heterosexual.

### **“Socialización de las conductas procreadoras”: el dispositivo de sexualidad en las ideas de Carlos Vaz Ferreira**

Una de las cuatro estrategias que componen el dispositivo de sexualidad según Foucault es la socialización de las conductas procreadoras. Se crea la figura de la “pareja malthusiana”. Se controlan los nacimientos en el seno de la pareja heterosexual. Vaz Ferreira discurre por estos tópicos cuando analiza cómo debería ser la familia y las relaciones entre los sexos. Ya se citó la idea del filósofo sobre la monogamia como ideal a perseguir. Decide fundamentar por qué cree esto. Lo hace con la siguiente operación lógica: como él cree que sólo hay dos posibilidades que son amor libre o monogamia, cuestiona el amor libre y eso sólo le deja como única opción a la monogamia.

El amor libre es el primer objeto de análisis de Vaz Ferreira en este desarrollo. Expresa que los varones ya tienen la libertad de amor porque la sanción es débil o nula. Un feminismo de

igualdad pediría lo mismo para las mujeres. Luego de un largo razonamiento llega a que la libertad del amor trae perjuicios para las mujeres porque estas conciben los hijos y se quedan con ellos. Esa diferencia fisiológica de la que Vaz Ferreira desprende todo su razonamiento muestra que *“los instintos de dureza contra la irregularidad sexual de la mujer se han establecido en cierto aspecto como defensa de la misma mujer (...) Hay una parte de ese instinto de sanción moral severa contra la mujer, que viene de la defensa de la familia”* (Vaz Ferreira, 1963: 117). Es clara la fundamentación del dispositivo de sexualidad, de la femineidad e incluso de la familia a partir de la “diferencia fisiológica” que hace que las mujeres sean madres. En esta idea, como ya se ha planteado, funda Vaz Ferreira todo su desarrollo. Las mujeres, entonces, se verían perjudicadas por el amor libre.

El razonamiento prosigue. Llega Vaz Ferreira a la idea de que hay dos posibilidades a seguir: la dirección del amor libre o la monogamia. El amor libre podría seguirse con dos soluciones: una, evitar la concepción y otra, socializar al niño. Para él si se evita la concepción se está separando lo fisiológico de lo espiritual en el amor. Una extensa exposición -en la que expresa que el amor libre o hierde al amor o hierde a la familia- lo lleva a afirmar que *“ciertos actos son, por naturaleza, favorables al bien de la especie, al progreso”* (Vaz Ferreira, 1963: 121). Cita a Spencer para referirse a la idea de la moral positiva. Para él, el apego a la monogamia es lo mejor evolutivamente porque la *“dirección de la especie”* va hacia la *“combinación del amor con la familia, del amor de los sexos con la paternidad y la maternidad, combinación cada vez más fundida, más sublimada”* (Vaz Ferreira, 1963: 122). ¿Por qué esta era la mejor dirección y no otra? No queda claro en el texto de Vaz Ferreira, se lo plantea como si fuera algo compartido, establecido y claro para todos los oyentes y lectores de sus conferencias. Él establece el ideal que cree mejor, que es la monogamia, discute sólo con una posibilidad alterna que es el amor libre y no logra imaginar otros arreglos posibles.

*“La humanidad va –o es bueno que vaya- en ese sentido: separar el amor de los sexos del amor de familia es para atrás y no para adelante. No es esa la dirección en que ha de ir el esfuerzo para superar, para mejorar lo actual.”* (Vaz Ferreira, 1963: 123)

Entonces, siguiendo por ese camino, desecha al amor libre como posibilidad. Su idea es que el “amor de los sexos” se vincule con el “amor de familia” y defiende la monogamia porque es donde esto se puede verificar. Para ajustar a las parejas a ese ideal, piensa en ambos sexos. Cree que las exigencias en materia de contención sexual que se imponen a las mujeres son benéficas y que se trata de que se ajuste a los varones a estas normas: *“No desadaptar a la mujer de la monogamia, sino adaptar más al hombre”* (Vaz Ferreira, 1963: 123).

Vaz Ferreira plantea que se ha avanzado poco en la incorporación de los hombres a la monogamia: *“Falta generalizar más: falta un mejor promedio”* porque hay *“individuos superiores”* que lo han logrado pero *“La contribución del hombre en general es poco, aunque sea mucho en ciertos hombres (no hay que olvidar que tienen desde luego mucha más fisiología en contra)”* (Vaz Ferreira, 1963: 123). Como si en los varones existiera un deseo irrefrenable que los lleva por caminos distintos a la monogamia. Si las mujeres tienen deseos de esas características, la contención de los mismos es por su bien, porque ellas son las que se quedan con los hijos. La estrategia de la pareja malthusiana se compone con la histerización de la mujer en la configuración del dispositivo de sexualidad, siguiendo a Foucault.

Y nuevamente se introduce la educación en estas argumentaciones. Vaz Ferreira considera que para las mujeres la educación sexual tiene más beneficios que la ignorancia: *“yo siempre pienso que esa educación, ese conocimiento de órganos y funciones, de higiene, patología y males sociales, que eso, como defensa, por ejemplo para las jóvenes, sólo es una defensa gruesa, contra engaños, accidentes sexuales poco conscientes, etc.”* (Vaz Ferreira, 1963: 124). Nótese que se presenta aquí a la educación sexual como parte de la histerización de la mujer de la que habla Foucault. Se la piensa como defensa para las jóvenes. Se trata de preservar la virginidad, rehuir engaños, etc. Pero se dice que esto es sólo defensa gruesa.

Hay una *“defensa más delicada y sutil y difícil”* para la que hay que preparar a las mujeres. Es la defensa contra el *“mal sutil de ciertos libros”* (Vaz Ferreira, 1963: 125). Las novelas que llevan a excesos histéricos. En palabras de Vaz Ferreira: *“cuando esas palabras y esas escenas son innecesarias, es un poco triste, por ejemplo, que las niñas lean tales libros. Como si se ensuciaran. Pero eso no pasa de la piel, no infecta”* (Vaz Ferreira, 1963: 125). Los que sí dañan, van adentro, intoxican son *“los libros de las complicaciones sentimentales y de las tesis rebuscadas y de las casuísticas del adulterio”* (Vaz Ferreira, 1963: 125).

Contra la histeria, el ideal monogámico y de familia. Contra la enfermedad, el remedio. Vaz Ferreira propone lecturas con las que educar a las mujeres: *“en defensa y estímulo del amor fuerte y natural, simple y serio”* (Vaz Ferreira, 1963: 125). Así, propone leer a Diderot y la narración de un misionero en Tahití, en donde encuentra el amor libre. El desarrollo de la narración lleva a que se instale en esa sociedad un tipo de matrimonio porque se van viendo las dificultades al no saber quién es el hijo y por tanto quién tiene que cuidarlo.

Otra lectura que discute es un libro de Montaigne (no nombra las obras, sólo los autores). Cuestiona elementos que, según Vaz Ferreira, Montaigne no entendió y expresa: *“los sentimientos que llevan o dejan ir a la mujer a la irregularidad sexual no son en sí mismos*

*crueles o perversos (salvo el caso especial de que comporten engaño), en cambio suponen debilidad de dominio, falta de imperio sobre el instinto*” (Vaz Ferreira, 1963: 127-128). Se cita esta parte del comentario de Vaz Ferreira porque se ve aquí la estrategia de histerización de la mujer con toda claridad. Como expresaba Foucault (ver Capítulo 1) la histerización de la mujer es un triple proceso según el cual el cuerpo de la mujer fue analizado como cuerpo saturado de sexualidad, fue puesto en comunicación orgánica con el resto del cuerpo social – fecundidad regulada, participación en el espacio familiar- y asociación con la vida de los niños por una responsabilidad biológico-moral que dura toda la vida. En este caso concreto se ve esta saturación de la sexualidad y la construcción de la histeria como la contracara negativa de la mujer de familia. La mujer que desea, la que engaña no es por crueldad sino por “debilidad de dominio”, por falta de control sobre sus instintos sexuales.

Recapitulando, se plantean dos tópicos: las novelas que despiertan en las mujeres el deseo sexual y el planteo de las “irregularidades sexuales” como debilidad y falta de control. Prosigue con la recomendación de libros. Cierta poesía de Whitman pero ya que Whitman abandonó hijos *“Hay que encontrar un modo, que no parezca vulgar, burgués, filisteo, de hacer notar que (...) criar y querer hijos es, aun estéticamente, más bello que abandonarlos”* (Vaz Ferreira, 1963: 128). Se trata de encauzar a las mujeres por el camino de la maternidad. No fuera a ser que por entusiasmarse con la lectura del poeta pudieran pensar que es bueno abandonar a los hijos, expresa. Prosigue el texto con recomendaciones de lecturas y vuelve a aparecer la preocupación por las consecuencias del amor libre y por la *“irregularidad sexual de la mujer”* (Vaz Ferreira, 1963: 128). No se desarrollarán aquí, baste con la caracterización realizada.

### **“La parte de león”: la diferencia sexual según Baltasar Brum**

Los legisladores colorados batllistas formaron en 1920 un grupo de discusión que se reunía semanalmente para preparar la manera de llevar adelante las reformas propuestas por su partido. En 1921 este grupo le encomienda al presidente Baltasar Brum y a dos diputados<sup>47</sup> preparar un informe que sirviera de base para lograr la igualdad cívica y política de la mujer (Lavrín, 2005: 274).

En el proyecto de ley que se genera se propone la modificación de algunos artículos del Código Civil, del Código Penal, del Código de Procedimiento Civil, del Código de Comercio y del Código Militar (Brum, 1925: 15). Se propone en el Artículo 2 que en todas las leyes o

---

<sup>47</sup> Orlando Pedragosa Sierra, representante por Soriano y Eduardo Perotti, representante por Flores. Son ellos quienes presentan el proyecto de Ley (22/1/1923).

decretos en que se usen las palabras ciudadanos, personas, padres, hijos, los que, los cuales u otras parecidas, debe entenderse que las disposiciones son para ambos sexos. En el Artículo 4 se propone que las mujeres tengan los mismos derechos a votar y ser votadas que los varones.<sup>48</sup>

Las reformas en el Código Civil comprendían lo relativo a las relaciones matrimoniales, la separación de hecho, la patria potestad, administración de los bienes en el matrimonio. Las reformas del Código Penal modificaban la pena de adulterio. Las reformas en el Código de Procedimiento Civil incluían que se eliminaran las trabas para que las mujeres ejercieran la escribanía (no podían ejercerla por carecer de ciudadanía) y que ejercieran de juezas (resumen de las modificaciones propuestas por Brum en Lavrin, 2005: 275).

*“Como modelo de cambio, el informe era brillante y no tuvo rival en ningún lugar de América del Sur. La justificación razonada de cada uno de los cambios propuestos era una defensa elocuente de la igualdad de los sexos con prescindencia del estado civil”* (Lavrin, 2005: 275). De esta manera presenta Asunción Lavrin a las reformas propuestas por Baltasar Brum. Expresa también que estas propuestas *“recibieron una cálida acogida entre las organizaciones y los legisladores feministas dentro y fuera de Uruguay y perduraron como puntos de referencia para otros proyectos”* (Lavrin, 2005: 277).

En los fundamentos de la iniciativa se abordan algunos temas que se han analizado en este trabajo. Se comentarán a continuación. Brum enfrenta argumentos provenientes del Partido Colorado al que pertenece, que le dicen que lo que propone puede ser perjudicial para el mismo Partido Colorado. Esto porque se plantea que podría crecer el voto católico al conceder el voto a las mujeres. Cree Brum que eso no debe preocupar y que se debe aprobar el voto femenino porque es justo, *“si por un interés circunstancial sacrificamos un ideal generoso”* se ve afectada la democracia (Brum, 1925: 31). Espera Brum que *“la actitud política de la mujer se determinará, en cada caso, por el concepto que ella misma se forme, de las conveniencias y de las necesidades del país”* (Brum, 1925: 33). La confianza en que las mujeres pudieran formarse conceptos sobre las conveniencias y necesidades del país representa una construcción de femineidad en la que se reconoce la inteligencia femenina, la capacidad para desarrollar y emitir juicios, la posibilidad cierta de desempeño de la ciudadanía.

---

<sup>48</sup> En 1914 el diputado por el departamento de Treinta y Tres, Héctor Miranda, había propuesto dos proyectos de ley para otorgar igualdad de derechos civiles y políticos a las mujeres pero se le planteó que esto era inconstitucional. El asunto se debatió ampliamente en la Constituyente de 1917 (Brum, 1925).

Discutiendo la posibilidad de la influencia del clero en el voto femenino, Brum despliega una serie de ideas entre las que emite opiniones sobre la relación entre el sufragio y la educación femenina. Por un lado, cree que la intervención de la mujer en política “*traerá como consecuencia inevitable en ella el afán de ilustrarse*” (Brum, 1925: 34). Esto disminuiría el fanatismo religioso. Se liberarían las conciencias por medio de la ilustración. En el Capítulo 3 este ya había sido analizado como uno de los argumentos para la educación femenina y que había generado debates con la prensa católica. Por otro lado, opina Brum que “*Con respecto a la mujer, el aumento de su cultura asegurará, también, un correcto ejercicio de la facultad de votar*” (Brum, 1925: 38). Se presenta como argumento la educación de las mujeres como preparación para el ejercicio del sufragio.

Se dedica luego a discutir otro argumento en contra del voto femenino que es que las mujeres pueden ir a votar influenciadas por sus maridos, padres, etc. “*La verdad es que no existe nadie, hombre o mujer, que no esté sometido al ascendiente legítimo de las personas con quienes se vive*” (Brum, 1925: 38). Este argumento no se esgrime para negar el voto a los varones, entonces no acepta que se use para las mujeres.

Otro argumento que enfrenta es el que sostiene que el triunfo del feminismo destruirá “*El fundamento moral de la familia y de la sociedad*” (Brum, 1925: 39). Expone que eso no ha ocurrido en ninguno de los países que aprobaron el voto femenino.

Manifiesta Brum la injusticia que supone que los varones decidan sobre los destinos del país. Las mujeres de esa manera sólo tienen obligaciones y no derechos. Expresa que los constitucionalistas “*han calificado impudicamente de sufragio universal*” a este voto que dista de serlo (Brum, 1925: 41). Continúa respondiendo argumentos en contra del sufragio femenino que no se comentarán aquí porque escapan al objeto de este trabajo.

Una discusión que plantea Brum retoma los debates sobre la capacidad intelectual de las mujeres. Expresa Brum que los contrarios al voto femenino alegan que en la historia son pocos los talentos femeninos y que aparecen por excepción. Como se ve, esta discusión se seguía frecuentando. Brum responde que la comparación es errónea ya que las mujeres que actúan en las esferas del arte o la ciencia son muy pocas, entonces es lógico que sean pocas las que destacan. Cree Brum que si se compararan los porcentajes de mujeres u hombres destacados teniendo en cuenta el total de mujeres u hombres que actúan respectivamente en cada campo, el resultado sería similar. Por otro lado, explica que la falta de estímulos ha malogrado talentos tanto masculinos como femeninos. Habla de la “*aparente inferioridad intelectual de la mujer*” y lo explica así:



*“Durante muchos siglos (...) la mujer ha estado privada de toda instrucción. Posteriormente, y por largo tiempo, sólo se la enseñaba a leer y escribir, teniéndosela alejada de toda manifestación superior del espíritu, mientras que, en el mismo período, era enorme el esfuerzo realizado para aumentar la cultura de los hombres, especialmente de las clases ricas. Ahora bien, ese sistema (...) ¿no pudo haber ejercido alguna influencia en sentido contrario al desarrollo de la intelectualidad femenina?”*  
(Brum, 1925: 44-45)

Prosigue Brum explicando que desde pequeños se lleva a los varones a compartir los ámbitos en los que discurre la vida de sus padres, se conversa delante de ellos de todos los asuntos, *“Su cerebro estaba así, permanentemente excitado por problemas que se renovaban continuamente y que si servían para asociarles nuevas ideas, también, contribuían a acrecer sus conocimientos”* (Brum, 1925: 45).

*“En cuanto a las niñas, se seguía, y aún se sigue, un sistema educativo completamente distinto. Las nociones elementales o primarias, se conceptuaban como suficientes considerándose las demás como superfluas o inadecuadas para su sexo; se las mantenía ajenas a cualquier asunto serio, que pudiera inducir las a reflexionar, porque se juzgaba que esto era impropio de la naturaleza femenina. Su educación tendía, así, como queda dicho, a hacer de cada niña un simple útil de la casa, útil de trabajo o de adorno, o de ambos a la vez, según la posición económica de la familia”* (Brum, 1925: 45)

Expresa que esas diferencias se han atenuado pero que no se han suprimido del todo. Concluye que *“Si el desarrollo de la inteligencia de la mujer fuera, pues, inferior al del varón, no se debería a una distinta capacidad orgánica, sino, principalmente, al hecho cierto y todavía actual, de que la intelectualidad femenina, por prejuicios que contrarían y entorpecen su desenvolvimiento, es menos estimulada que la de los hombres”* (Brum, 1925: 45-46). Se manifiesta de la misma manera que lo hacía Batlle y Ordóñez que las diferencias se deben a que el ambiente social no estimula a las niñas y tampoco reciben la educación adecuada. Califica como *“adelantos en nuestro país”* a la incorporación de las mujeres a la educación secundaria y superior:

*“Aún no hace treinta años, existía tal hostilidad contra el desarrollo de una cultura superior en la mujer, que originaba un verdadero escándalo el hecho de que una niña se decidiera a cursar estudios secundarios o profesionales. Se la hacía víctima de una activa propaganda difamatoria, cuando no objeto de las peores groserías. (...) Pero,*

*desde entonces, esos conceptos se han ido transformando y las mujeres intelectuales ya no son perseguidas, ni mortificadas.*” (Brum, 1925: 46)

Esta visión de cómo se fue allanando el camino del ingreso a la secundaria y de cómo se modificó la mirada hacia las mujeres intelectuales resulta interesante porque pauta los cambios de sensibilidades que se gestaban en la sociedad uruguaya del momento.

Brum señala también algo que siguiendo las fuentes se evidencia con claridad, en los liceos del interior del país el acceso de mujeres había sido notorio. Se analizaron los datos por sexo y las opiniones de la prensa de la época sobre esta “invasión” de mujeres a los Liceos Departamentales. En el siguiente comentario Brum confirma que *“En los liceos de campaña, la población femenina equivale a la masculina y no le cede en lo mínimo en cuanto a capacidad, disputándole, con verdadero éxito, la supremacía intelectual”* (Brum, 1925: 47). Esta última apreciación remite a que uno de los argumentos que sostiene Brum para discutir la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres es que las mismas se han destacado en diversos ámbitos en los que han participado. El ejemplo de las secundarias que se ha citado es uno de ellos, pero se agrega el ejemplo de los estudios de magisterio y del desempeño femenino en el comercio. Brum explica que los varones siempre han temido la competencia femenina y entonces se ha aprovechado la capacidad de dictar leyes para reservar para sí mismos *“la parte de león<sup>49</sup>, creándose una serie de privilegios que se resiste a perderlos”* (Brum, 1925: 48). Esta es para Brum la explicación de por qué se intenta mantener a las mujeres alejadas de cualquier actividad en la que pudieran hacer competencia a los varones.

Prosigue Brum con su argumentación expresando que algunos sostienen que si se otorga el voto a las mujeres se puede destruir *“lo que se llama feminidad, es decir, lo que es en ella suave, delicado y sensible. Se atribuye al sufragio el efecto maligno de crear tipos duros y fríos de mujer”* (Brum, 1925: 52). Pero, expresa Brum, no es así: *“La función del voto no demanda el sacrificio de la belleza, ni de la sensibilidad”* (Brum, 1925: 52). Para él las mujeres podrían votar e incluso podrían ser *“propagandistas”* de esas ideas sin que por ello pierdan su *“encanto”* (Brum, 1925: 52). Como se analizó en el Capítulo 4, un argumento que se daba para cuestionar a las sufragistas era su falta de femineidad. Brum desmonta esa asociación entre sufragistas y falta de femineidad y hace más que eso: desenfoca la idea de la femineidad de la belleza física o de la elegancia, enfrentando estereotipos de femineidad. A la vez, reivindica la lucha de las sufragistas:

---

<sup>49</sup> “La parte del león” es una expresión que refiere a un reparto inequitativo en el que alguien se lleva una parte mayor.

*“Pero aún en el caso de que existieran sufragistas poco hermosas o poco elegantes, que se embellecerían, precisamente, como paladines de nobles ideales, deberían inspirar a los hombres sinceros y justos, no el desprecio o la risa, sino respeto y admiración porque son abnegadas, inteligentes y entusiastas, porque son justificadas sus rebeldías contra un régimen que mantiene a la mujer en un plano de irritante sumisión e inferioridad.”*  
(Brum, 1925: 54)

Brum renueva hasta la idea de belleza. La abnegación, inteligencia y entusiasmo, la rebeldía que él entiende justificada, embellecen. Las rebeldías son justificadas porque se enfrenta la inferioridad, la jerarquización de los sexos, la parte del león.

Estas modificaciones propuestas por Brum no se llevaron a cabo. Fueron presentadas en 1923 pero no recibieron atención del cuerpo legislativo (Lavrín, 2005: 277). En la década del 1920 se eliminan las trabas para ejercer la escribanía por parte de las mujeres. Luego, a mediados de la década del 1920 hubo *“un punto muerto en el movimiento feminista”* (Lavrín, 2005: 278). En 1930 *“sobre la base del modelo Brum”* el Senado inició el estudio de un proyecto de ley que quería modificar los Códigos Civil, Penal y Comercial para otorgar igualdad a las mujeres. Se otorgó el voto femenino en diciembre de 1932 y el resto de la reforma quedó empantanada. *“Tanto el público como los legisladores hicieron caso omiso de la contradicción flagrante que significaba permitir que las mujeres votaran mientras sus derechos civiles seguían seriamente restringidos. Como una ironía, en marzo de 1933, cuando las mujeres se preparaban para su primera participación en política, un golpe de Estado (...) retrasó la oportunidad hasta 1938”* (Lavrín, 2005: 278-279).<sup>50</sup>

### **Delitos de lesa naturaleza o cómo las mujeres deben ajustarse a las leyes biológicas de su sexo según Darwin Peluffo Beisso**

Uno de los enemigos del feminismo en Uruguay fue Darwin Peluffo Beisso. Mientras se debatía el sufragio femenino, Peluffo Beisso publica un libro al que llama *“Femineidad y política”*<sup>51</sup>, en el que hilvana una serie de conceptos sobre los derechos políticos de la mujer desde el punto de vista biológico, político y social con una idea de la misión de la mujer moderna. En esta tesis se ha presentado el concepto *“modernización de las mujeres”* (Lissidini, 1996) por sus posibilidades explicativas. Este concepto *“modernización de las mujeres”* es una construcción teórica que incluye el acceso de mujeres a la educación

---

<sup>50</sup> Estos datos responden al sufragio femenino a nivel nacional porque en Uruguay se concretó el derecho al sufragio femenino en un plebiscito local en la localidad de Cerro Chato en 1927.

<sup>51</sup> Parte del libro se compone de artículos periodísticos publicados en *“El País”* en diciembre de 1929 sumados a otros que Peluffo Beisso agrega en la oportunidad de la publicación del libro.

secundaria y superior, los derechos civiles y políticos para las mujeres y el acceso femenino al mercado laboral, procesos que se verificaron en el Novecientos. En este texto de Peluffo Beisso se presenta una idea: la de “mujer moderna” y corresponde analizar qué significados tiene en la época dicha expresión y si guarda relación con el concepto de modernización de las mujeres. En el Capítulo 7 se presentan los desarrollos de María Abella, feminista, que también utiliza el término “mujer moderna” unos cuantos años antes que el articulista que se está presentando aquí.

Peluffo Beisso se muestra molesto con que se quitara tiempo a los legisladores con el “*discutible asunto de las ambiciones políticas de la mujer*” (Peluffo Beisso, 1929?: 9). Él mismo explica resumidamente sus ideas de la siguiente manera:

*“Mientras la sociedad tenga su sostén medular en la institución matrimonial, tal como se conserva en la actualidad, los derechos políticos femeninos deben ser postergados para mejor oportunidad; porque, según lo demuestra la más simple disquisición biológica, la mujer madre, tal como por fuerza debe ser en el matrimonio actual, es incompatible con la mujer política, tal como la imaginan la mayoría de quienes se rubrican equivocadamente feministas.”* (Peluffo Beisso, 1929?: 9)

Se propone Peluffo Beisso (1929?: 10) resolver de forma *científica* el “*problema que tiene por base la relación de los sexos*”. Expresa que se considera un “*entusiasta y convencido feminista*” y que el hecho de no apoyar los derechos políticos para las mujeres es algo que lo hace más feminista. Su concepción de feminismo se aclara conforme avanza el texto.

Para el articulista “*El feminismo actual ha demostrado que la mujer, si quiere, puede masculinizarse*” (Peluffo Beisso, 1929?: 20). Dice que las mujeres están desempeñando tareas que antes realizaban los varones. Se pregunta Peluffo Beisso si, después de ejercer tareas que para él son varoniles, la mujer sigue siendo tan mujer como antes.

*“Lo que se discute es si a la sociedad conviene, o mejor aún, si conviene a la mujer misma extender la esfera de sus actividades hasta abarcar la masculina. Es preciso aclarar si abarcando la mujer las funciones públicas y políticas que hoy desempeña el hombre, no se apartará, por ese solo hecho, del desempeño de sus funciones naturales como mujer, y si no atendería, además, contra las más imperiosas leyes biológicas de su sexo.”* (Peluffo Beisso, 1929?: 10)

La maternidad y la formación integral del hijo son estas funciones naturales para las mujeres para Peluffo Beisso, así como el trabajo es la función natural de los varones. Esta división

sexual del trabajo no responde –explica- a una “*apriorística repartición del trabajo entre los sexos*” sino que “*son verdaderos determinismos impuestos por las respectivas constituciones físicas de los sexos*” (Peluffo Beisso, 1929?: 22). Así, parafraseando a Peluffo Beisso, los varones se dedicarán a los trabajos rudos para la acción y el pensamiento y las mujeres se dedicarán a la cría y cuidado de la prole. Y el fundamento para esto, explica el articulista, es científico, ya que se funda en la constitución orgánica de cada sexo, constitución que si es desatendida, hace peligrar a la especie. La mujer puede desempeñar funciones “*que le son naturalmente impropias, [pero] sólo pueden ser desempeñadas a costa de su propia maternidad*” (Peluffo Beisso, 1929?: 23).

Se analizará la concepción de maternidad que sostiene Peluffo Beisso ya que es una de las categorías de análisis que se ha decidido registrar en este trabajo. Para Peluffo Beisso la maternidad va más allá del hecho de procrear. Para él, la maternidad consiste, además de engendrar, en formar el espíritu y modelar la voluntad de los nuevos seres. Y en su concepción esto sólo puede hacerlo una mujer porque es quien “*posee la intuición de lo que al hijo conviene, además de poseer el divino don de comprender como nadie el alma de sus hijos*” (Peluffo Beisso, 1929?: 25). Nuevamente se dota a las mujeres con características: son “por naturaleza” intuitivas y nótese que se habla de un “don divino” para comprender a sus hijos. Estas características son las que la colocan en la posición de crianza y cuidado de manera exclusiva, en este razonamiento.

Peluffo Beisso cree que las feministas caen en un evidente error porque no entienden la responsabilidad natural que tienen frente a sus funciones maternas. Él no comprende por qué se reclaman otras esferas de acción siendo que esta es la más relevante. “*Sin duda que no comprende aún la mujer que el camino de superación de su sexo consiste en hacerse cada vez más femenina; esto es, en ser cada vez más madre*” (Peluffo Beisso, 1929?: 26). Se identifica a la femineidad con la maternidad de la misma manera que otros discursos analizados en este trabajo.

Para él esta tarea es más “digna” y “provechosa” para las mujeres pues responde a la ciencia en tanto responde a sus funciones naturales en vez de dedicarse a proponer proyectos de Estado y discutir las leyes.

Otro argumento que esgrime Peluffo Beisso es que si se aprobara el sufragio femenino habría una contradicción entre las políticas de Estado, porque mientras se invierte en mejorar el crecimiento con dispensarios de salud, Gotas de Leche, educación gratuita, etc. se distraería a las mujeres de la maternidad contradiciendo toda la inversión mencionada.

Continúa explicando que las mujeres podrían desempeñar cualquier función, es grande y compleja la aptitud femenina, expresa. Reivindica, a diferencia de fuentes analizadas en los Capítulos 3 y 4, el desempeño de diversas mujeres en distintos campos de actuación: mme. Le Brun, artista; Jorge Sand, literata; Juana de Orleans, heroína; mme. Curie, científica; Victoria de Inglaterra, política. Pero a pesar de este reconocimiento, la función primordial para las mujeres es para esta concepción la maternidad (en el sentido que ha sido explicada a partir de los conceptos de Peluffo Beisso) porque cree que la discusión no estriba en este punto. No importa si se reconoce o se niega la aptitud femenina para distintas actividades sino si la mujer debería ocuparse de otras tareas que no fueran las vinculadas a la maternidad. Cree que el trabajo físico es perjudicial a la maternidad; en cambio, el trabajo intelectual no es incompatible con la maternidad, de hecho sostiene que la mujer está obligada por la maternidad a hacerse intelectualmente mejor.

*“La mujer debe cultivar las artes y las ciencias; pero con miras a la maternidad”* (Peluffo Beisso, 1929?: 30). Y al igual que algunos actores analizados en los Capítulos 3 y 4 que promovían la educación femenina para mejorar el desempeño maternal, Peluffo Beisso expresa que la mejor madre será la que aplique los conocimientos de las artes y las ciencias a las funciones maternas. Las artes educan la sensibilidad y las ciencias la inteligencia y sensibilidad e inteligencia es lo que se necesita para ser mejor madre, sostiene Peluffo Beisso. Pero estas deben ser consideradas tareas secundarias. Cuando las mujeres no pueden dedicarse por distintos motivos a la “natural” tarea de la maternidad, es bueno que se dediquen a las artes y las ciencias pero no deberían estos campos de actuación distraer a las mujeres en su etapa fértil.

Pero las tareas políticas sí le parecen incompatibles con la maternidad a Peluffo Beisso. Si la mujer actuara en política desarrollaría un hábito de preocupación por la vida pública que exige una atención constante y minuciosa. Expresa que las actividades políticas son tan relevantes que deben ser consideradas tareas de primer orden, al igual que la maternidad. Ninguna de las dos puede ser relegada a un plano secundario, lo que las hace incompatibles. Su idea de masculinidad le hace sostener que los hombres debido a *“principios biológicos no discutidos”* deben dedicarse más o menos activamente en la vida política para seguir su *“instinto varonil”* (Peluffo Beisso, 1929?: 33).

En esta concepción, los sexos deben tender a diferenciarse cada vez más. La mujer lo logra cumpliendo su destino biológico: la maternidad (Peluffo Beisso, 1929?: 33). Varones y mujeres deben desempeñarse en tareas distintas y de esta manera se logra la diferenciación

cada vez mayor entre los sexos. Según este razonamiento, los legisladores deben reconocer la diferencia sexual para no atentar contra las leyes básicas de la biología. Expresa que de no reconocerse estas diferencias sexuales, *“los seres futuros de la especie llegarán a recordar a aquella Venus que mereció el culto de ciertos griegos en el santuario de Paphos, cuyo rostro era masculino, poblado de abundante barba, aunque su cuerpo y vestiduras eran de mujer”* (Peluffo Beisso, 1929?: 34). Esta Venus de Amathonte es la que adora el feminismo, expresa. Pero el feminismo ha recibido *“un golpe mortal”* de parte de la Biología porque el feminismo está en contra de las *“leyes de la sexualidad que gobiernan el destino de la especie”* (Peluffo Beisso, 1929?: 35). Estas leyes de la sexualidad para él son: para la mujer el acto sexual es la función preponderante de la vida mientras que para los varones es una función secundaria; para el varón el acto sexual es muy corto mientras que para las mujeres se extiende hasta el parto e inclusive más allá, dice, porque va hasta la lactancia e incluso hasta la adolescencia de los hijos. Entonces mientras para el varón el acto sexual es algo fugaz, para la mujer abarca varios años de la vida. La fusión entre acto sexual y maternidad se realiza con simpleza, le parece tan evidente que no se cuestiona, de la misma manera que le parece totalmente claro que existe un *“instinto varonil”* que ubica a los varones en las funciones políticas. La construcción de la mujer doméstica con base en la maternidad es evidente.

Expresa que hay mujeres que se distraen con el feminismo y descuidan la maternidad. Y *“La Naturaleza es inflexible con aquel que desoye sus mandatos”* (Peluffo Beisso, 1929?: 36). El castigo recae sobre los hijos y todo esto daña a la especie. El legislador debe seguir estos *“planes naturales”*.

El error del feminismo es que está buscando una masculinización, concluye. Esto implica una *“aberración y un delito de lesa naturaleza”* (Peluffo Beisso, 1929?: 39-40). Un verdadero feminismo, como el que él sostiene, lucha por el ideal de madre porque eso es lo que convierte a la mujer en mujer. El legislador debería reconocer estos derechos femeninos proponiendo la fundación de institutos donde se enseñara las prácticas de la maternidad, ya que *“falta la educación de la madre en provecho del hijo”* (Peluffo Beisso, 1929?: 40). Unida a sus ideas de femineidad y maternidad, aparece la idea de la función de la educación en la mujer. Cree el articulista que se asiste a una práctica funesta que es que las madres ensayan con sus hijos ya que nunca recibieron formación para la maternidad. El verdadero feminismo debería pelear por elevar la cultura maternal en la mujer, sostiene luego de estos razonamientos.

Además de la educación para ser madre plantea la necesidad de brindar educación sexual para que las mujeres se preparen para la vida familiar porque ese es el ámbito en el que desempeñarán sus funciones primordiales de crianza. Cree que los institutos que preparen a las mujeres para estas funciones deberían ser de carácter obligatorio desde los 16 ó 18 años. Otro conocimiento que debería dispensarse en esos institutos es el conocimiento de la psicología infantil y adolescente para que no se cometan errores en la crianza de los hijos. Le parece disparatado que se otorguen derechos políticos a las mujeres cuando algunas ni siquiera logran cumplir con sus derechos de madre. Cree que esto último es urgente, además de prioritario como ya fundamentó.

Pero además de los aspectos biológicos, Peluffo Beisso analiza la cuestión de los derechos políticos femeninos desde un punto de vista político y social. Cree que es falso el argumento de que como muchos países han concedido el voto femenino, deba hacerse lo mismo aquí. Ese argumento para él sólo prueba que el error es más generalizado de lo que conviene. La aprobación del voto femenino es para Peluffo Beisso como una conquista de Don Juan. Les otorga el voto a las mujeres y con eso las conquista a todas.

Otro argumento que se da a favor del sufragio femenino es que resulta injusto que puedan votar los analfabetos y las mujeres no. Para él este razonamiento es como pensar que si los barcos navegan, deberían echarse al mar las locomotoras. Es decir, dado que las mujeres y los varones son diferentes biológicamente, no pueden pretender hacer lo mismo al igual que las locomotoras y los barcos. *“La mujer no debe intervenir en las actividades políticas por razones análogas por las que las locomotoras no pueden andar en el mar”* (Peluffo Beisso, 1929?: 60).

Para Peluffo Beisso los y las feministas son muchos y se asiste a una desviación del sentimiento maternal. Explica que las asambleas de feministas hablan de todo menos de “el hijo”. Para él las causas de la crisis del “instinto maternal” son:

- Una psicología de post guerra. Se tiene una visión real de la muerte, pánico en la bolsa de comercio<sup>52</sup> y escepticismo en el espíritu. Las mujeres perdieron hijos y hermanos en la guerra. Dice que no es que se vea que la concepción de un ser venga unida al temor de tener que entregarlo a la guerra, expresa Peluffo Beisso, sino que la vida humana misma ha perdido valor. Las mujeres desengañadas de sus funciones se vuelcan al feminismo.

---

<sup>52</sup> Refiere a la crisis del 29.



- Crisis de la familia en la post guerra. Los matrimonios evitan la proliferación por causas sexuales y sociológicas. Las razones sexuales son que después de la primera guerra mundial las mujeres se han masculinizado y los varones han perdido “varonilidad”. Como se parecen psicológicamente ya no se atraen. El factor sociológico que ha influido en la falta de interés en la proliferación de los matrimonios es el económico. Cree que los varones no enfrentan el problema económico como deberían y lo resuelven teniendo menos hijos (esto es una pérdida de la masculinidad en esta visión).

Las soluciones que se proponen según Peluffo Beisso ante esta situación son:

- 1) protección de los hijos por parte del Estado,
- 2) intervención de la mujer en los cargos remunerados y en las actividades políticas,
- 3) limitación del derecho a concebir (neomalthusianismo)

Cree que la primera y la tercera de estas soluciones protegen a la infancia y tratan de la limitación de la prole para ajustarse a las posibilidades económicas. Le interesa hacer la crítica a la segunda de estas soluciones. Dice que hay mujeres que trabajan para colaborar con el sostenimiento económico de los hijos y que creen que su aporte puede ser invaluable en la actividad política y puede beneficiar a sus hijos también. Pero para Peluffo Beisso este razonamiento es erróneo porque para cumplir esas tareas que supuestamente beneficiarían a los hijos lo que se hace es abandonarlos. Cree que los hijos siempre deberían estar bajo la vigilancia materna y entonces el trabajo y la actividad política son incompatibles con esta función.

Ajustar la cantidad de hijos y priorizar la calidad de la crianza tal cual es la tendencia que observa le parece adecuado, pero no debe caerse en “*derivaciones dañosas*” como el “*placer por el placer mismo*” al desprender a la “*función sexual de su fin natural*” que es la procreación (Peluffo Beisso, 1929?: 70). En esta consideración pretende intervenir en el placer y lejos de pensar que estos son pensamientos de orden moral, cree que su fundamento es la naturaleza ya que es la naturaleza la que determina la maternidad de las mujeres.

Propone otras soluciones para la crisis del instinto maternal que advierte. Cree que hay que estimular el instinto maternal promoviendo la femineidad. Por esto insiste en la creación de cursos obligatorios para las mujeres de preparación para la maternidad. Y precisa los contenidos que cree deben contener dichos cursos: higiene sexual, puericultura y el tema sexual íntegro de acuerdo a los conocimientos científicos.

Prosigue con su argumentación planteando que si bien no comparte la idea de otorgar derechos políticos a las mujeres, es deseable otorgarle derechos civiles, pero que la mujer ejerza sólo en caso de verse obligada: si el padre de familia es incapaz o indigno.

Como la argumentación para negar derechos políticos a las mujeres ha sido que se debe priorizar la maternidad, no ve problemas en que se otorguen derechos políticos a las mujeres infecundas (que no pueden tener hijos por una incapacidad orgánica) y a las mujeres solteras. En estos casos no sólo tienen el derecho de ejercer la actividad política, además *“estaría moralmente obligada a hacerlo”* (Peluffo Beisso, 1929?: 78). Se da cuenta de que esto es prácticamente complejo porque habría que demostrar la fecundidad o infecundidad de las aspirantes a los derechos políticos. La regla que ve probable para encarar esto es la siguiente: a menores posibilidades de ser madre, mayores derechos políticos. Lo describe así: la mujer madre, cero derechos políticos; la mujer soltera o sin hijos podría ejercerlos hasta que fuera madre; la mujer infecunda, derechos políticos plenos.

Para finalizar Peluffo Beisso analiza en un capítulo cuál es la *“misión de la mujer moderna”*. Allí retoma sus argumentos sobre las funciones naturales para las mujeres ligadas al desempeño de la maternidad. Como se ha seguido, la idea de maternidad que él propone debe desarrollarse en el marco del hogar donde debe desempeñar sus funciones la *“mujer moderna”*:

*“En la actualidad la idea de la maternidad (...) está ligada a la del hogar perfecto; que es (...) aquel donde existe una mujer y un hombre que se reparten las funciones familiares y sociales, de acuerdo con las leyes biológicas de los sexos; es decir: el hogar donde existe una madre inteligente, compenetrada de la misión que, con vista al porvenir, debe desempeñar la mujer moderna, y un padre laborioso y comprensivo que tenga fe en su compañera como mujer y como madre.”* (Peluffo Beisso, 1929?: 108-109)

En suma, esta postura construye su justificación en un discurso biológico y lleva sus ideas muy lejos: a la organización de la familia, de la sociedad, de instituciones de educación específica para las mujeres en sus *“funciones naturales”*. Discurre sobre derechos civiles y políticos para las mujeres, mientras los primeros pueden ser otorgados en caso de incapacidad o indignidad del padre de familia, los segundos se contraponen a las funciones maternas de las mujeres. La idea de *“mujer moderna”* que presenta se desempeña en el hogar, sus tareas están regidas por la maternidad pero la modernización consiste en que la mujer se prepara para ejercer esta función por medio de la educación.

Paula Bontempo (2012) analiza a la “mujer moderna” que emerge de la Primera Guerra Mundial y que participa de la modernización de las costumbres de las primeras décadas del siglo XX, acortando sus faldas, desprendiéndose del corsé y siguiendo la moda. Esta autora analiza este concepto en la revista *Para Ti* pero aclara que dicho concepto no era exclusivo del magazine sino que circulaba por diversos discursos y publicaciones (Bontempo, 2012: 308). En su trabajo Bontempo señala que se construía un par dicotómico moderno/tradicional y se define a la mujer moderna en contraposición con la tradicional. Mientras las mujeres tradicionales eran pasivas y no conocían la vida, las mujeres modernas eran activas y conocedoras del mundo real -su horizonte era más que una habitación.<sup>53</sup> La idea de “mujer moderna” de Peluffo Beisso no coincide completamente con estos planteos: se piensa en las mujeres en los confines del hogar tal como la “mujer tradicional” pero se incorpora la idea de que habría maneras modernas de criar a los hijos, de profesionalizar la maternidad. La profesionalización de la maternidad se verificaría con la incorporación de contenidos de higiene sexual, puericultura y el “tema sexual” íntegro de acuerdo a conocimientos científicos y en este punto radicaría la “mujer moderna” para Peluffo Beisso. Es decir, se reduce esta modernización solamente al aspecto de la profesionalización de la maternidad. El concepto de mujer moderna es un concepto en constante redefinición, según Bontempo, y Peluffo Beisso elabora su versión del concepto. Nótese que mientras el concepto de “modernización de las mujeres” que se ha presentado en esta tesis es una construcción teórica proveniente de trabajos que intentan explicar los cambios de las mujeres, este concepto de “mujer moderna” emerge de las fuentes y era un concepto utilizado en la época. Este tema de la “mujer moderna” se retomará en el Capítulo 7.

### **¿Qué tipo de educación dar a las mujeres? Debates sobre el currículo y las características de la Sección Femenina**

El currículo constituye una dimensión relevante en este análisis porque no basta con el acceso a la educación secundaria por parte de las mujeres sino que también importa considerar a qué tipo de educación se accede. Como expresa Silva (1999) el acceso de varones y mujeres puede ser aparentemente igualitario pero a la interna pueden existir desigualdades en el acceso

---

<sup>53</sup> La autora expresa que a la noción de mujer moderna se la presentaba en diversos sentidos, a menudo contradictorios, en la revista *Para Ti*. Esta noción mostraba que la figura femenina se encontraba en nuevos ámbitos; que las mujeres se habían transformado en “profesionales del hogar” ya que había una profesionalización de la domesticidad; que se profesionalizaba también la maternidad con la incorporación de conocimientos de puericultura y psicología infantil; que se maquillaba aunque de manera suave (Bontempo, 2012: 308 y ss). “...el concepto de “mujer moderna” afirmó el orden doméstico tradicional, pero al mismo tiempo lo revistió de actualidad. La potencia de esta idea reside en que era un concepto en constante redefinición. A partir de los años 20, la mujer siempre fue “moderna”, sólo había que precisar sus límites y características.” (Bontempo, 2012: 340)

a los recursos educacionales porque se dividen desigualmente los currículos por género. Una mirada generizada interviene en la división de los currículos. Esta división se realiza atendiendo a una consideración de algunas materias y disciplinas como “naturalmente masculinas” y otras como “naturalmente femeninas”. A esto Connell lo llama “generización del conocimiento” (ver Capítulo 1). Como es evidente, enfatizar en estas supuestas características masculinas o femeninas supone reforzar estereotipos.

La cuestión es cómo el currículo está implicado en la formación de la masculinidad y de la femineidad. *“El currículo es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género”* (Silva, 1999: 8). Además de analizar el currículo otra dimensión relevante son las diferencias generizadas y sexualizadas en las prácticas educativas en las instituciones.

Las discusiones en torno al plan de estudios que se seguía o que debía seguirse en la Sección Femenina y algunas prácticas que se seguían en la Sección Femenina revelan consideraciones sobre las femineidades que se analizarán a continuación. Conviene explicitar que a partir de las fuentes relevadas se accede a una pequeña parte de lo que Connell denomina “régimen de género de una escuela” (ver Capítulo 1). Connell expresa que los componentes del régimen de género en una escuela son las relaciones de poder, la división del trabajo, los patrones de emoción y la simbolización entre la que se cuentan los uniformes, códigos del vestir, códigos del lenguaje formal e informal y la generización del conocimiento. El análisis de las discusiones curriculares que se abordará no permite caracterizar el régimen de género de la Sección Femenina; se dejan afuera numerosos elementos de lo que se ha llamado currículo oculto.

El plan de estudios que se seguía en la Sección Femenina era el mismo que en las instituciones de carácter mixto. La discusión se había registrado específicamente antes de la creación de la institución. En el Informe presentado en nombre del Consejo Universitario, Varela Acevedo plantea la discusión por el tipo de educación que había que brindar en la Sección Femenina:

*“¿La enseñanza que debe darse en él, debe ser la misma que se proporciona a los varones, salvo diferencias de detalle, o por el contrario debe ser fundamentalmente distinta? Este punto dio lugar a una larga e interesante discusión en el seno del Consejo, inclinándose por último la mayoría de sus miembros, en el sentido de que esa enseñanza debe ser casi idéntica en lo fundamental, sin perjuicio de reconocer la conveniencia que*

*existe de sustituir alguna o algunas materias que, como por ejemplo la economía doméstica, son de evidente utilidad para las jóvenes.*” (DSCR, 1912 b: 180)

Como la “cultura general” no podía ser más que una, la mayoría del Consejo Universitario se inclina por la idea de que los estudios que se hacen en un sexo u otro deben parecerse mucho, según explica Varela Acevedo. Por eso:

*“el Consejo por mayoría opina, que es conveniente la creación de un Liceo o Sección de Enseñanza Secundaria para las niñas dependiente de la Universidad, en cuyo establecimiento se seguirá un plan de estudios, que no se diferenciará fundamental del adoptado para los varones, aunque se reconoce que pueden convenir algunas modificaciones que no lo alteren sustancialmente”.* (DSCR, 1912 b: 180)

Queda abierta en esta propuesta la posibilidad a que se modifiquen algunos elementos del currículo, concretamente incorporando Economía Doméstica. Se continúa con el análisis de fuentes para revisar cómo se procesaron estos temas.

Desde que comenzó el funcionamiento de la institución se comenzó a reclamar desde la misma la “adaptación de la enseñanza al organismo femenino”, como se detallará a continuación.

Una “Reseña referente al curso de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, desde su fundación hasta el presente” firmada por Clotilde Luisi y María Eugenia Vaz Ferreira el 15 de diciembre de 1913 permite reconstruir los pasos dados en la creación de la institución. Se completaron los cargos de profesoras y profesores, cargos en biblioteca, se realizaron exámenes fisiológicos a cargo de la Dra. María Armand Ugón<sup>54</sup>. Se creó en la institución una clase libre de Dactilografía dictada por María Luisa Ferro y Manuela Villaverde que funcionaba en la tarde mientras las clases liceales funcionaban en la mañana. Es interesante que se agregue por fuera del currículo de estudios la enseñanza de una competencia que preparaba –entre otras funciones- para el trabajo fuera del hogar. Aunque, como se verá, se fundamenta el agregado de dactilografía por ser vista como una actividad femenina. Es decir, si bien se propicia el trabajo femenino fuera del hogar, existen actividades a las que se considera más apropiadas que otras para ser desempeñadas por mujeres. La

---

<sup>54</sup> Como se ha comentado en capítulos anteriores, el saber médico se había ido afianzando en la sociedad uruguaya del Novecientos. El espacio médico se construyó: se controlan autoridades que regían la salud, luego los centros en los que se la cuidaba (asilos, hospitales, sanatorios) y en las casas de beneficencia pública. (Barrán, 1992). En este caso, el saber médico se convoca a una institución educativa femenina para realizar “exámenes fisiológicos” a las estudiantes.

concepción construye una idea de mujer que tiene demarcadas actividades que están “*en armonía con su organismo*” (Luisi y Vaz Ferreira, 1913: 5) frente a otras que no lo están.

La reseña de Clotilde Luisi y María Eugenia Vaz Ferreira abunda en la explicación de la preparación de los materiales para las estudiantes: biblioteca con libros de “*los principales autores científicos, literarios, filosóficos, artísticos, etc.*” (Luisi y Vaz Ferreira, 1913: 4), revistas “*escogidas entre las más importantes*” (Luisi y Vaz Ferreira, 1913: 4) y periódicos del día, con salas de estudio y de lectura; gabinetes de Física Química e Historia Natural traídos de París; aparatos de Gimnasia traídos de Estados Unidos; colección de mapas traídos de Viena. Expresan: “*Se ha obtenido pues en un año de organización y de funcionamiento el fin que perseguía esta Sección Universitaria femenina: el de dotar a la mujer uruguaya de un establecimiento en donde pueda instruirse y educarse a la par del varón*” (Luisi y Vaz Ferreira, 1913: 5). Agregan un cometido a futuro: “*Queda para el futuro la realización de otro fin tan importante como aquel, a saber: la adaptación de la enseñanza al organismo femenino, adaptación que justificará plenamente la iniciativa del Gobierno, al constituir esta Sección Femenina dentro del organismo Universitario*” (Luisi y Vaz Ferreira, 1913: 5). La intención de la creación de esta institución era salvar las resistencias de las familias a enviar a sus hijas a instituciones mixtas, según la interpretación de los motivos de la escasa concurrencia femenina a la secundaria realizada por el Poder Ejecutivo. Pero en la implementación se agrega un cometido: “*la adaptación de la enseñanza al organismo femenino*”.

¿A qué referían Luisi y Vaz Ferreira con “la adaptación de la enseñanza al organismo femenino”? El texto que sigue da pistas para responder la pregunta:

*“Algo de esto ha conseguido ya la dirección de este establecimiento, con la organización especial y apropiada de la clase de Gimnasia y de la Educación Física, que es uno de los puntos en los que más debe diferir la educación de la niña y el varón, y con la creación de la clase de Dactilografía que sin ser mucho menos una actividad propia de la mujer, es sin embargo una ocupación muy en armonía con su organismo y que gran utilidad puede prestarle.”* (Luisi y Vaz Ferreira, 1913: 5-6)

Se construye femineidad, se ofrecen actividades “propias” de las mujeres, que estarían en “armonía” con su organismo. Como expresa Connell (2001) es la institución la que está proponiendo prácticas feminizantes.

Explícitamente se plantea que las mujeres deben ser educadas a la par de los varones pero que la educación que reciban debe ser diferenciada, adaptada al organismo femenino. Desde la institución se plantean dos hechos que muestran el camino hacia el objetivo de dar educación diferenciada para las mujeres: la clase de Dactilografía porque puede ser útil a la mujer ya que “*está en armonía con su organismo*” y el dictado de clases de gimnasia y educación física “*apropiada*” para mujeres.

Entonces si bien el plan de estudios era el mismo para todas las instituciones de educación secundaria, no existía diferenciación por sexo, en La Sección Femenina se realiza un sesgo hacia una formación diferenciada para mujeres.

La idea de las autoras de la “Reseña” va más allá:

*“Pero esto no es más que un ligero comienzo de lo que deberá hacerse más adelante. Será menester entonces, completar los cursos actuales con otros que acabarán la educación propia de la mujer y que muy bien podrían suplir a los estudios preparatorios en aquellas niñas que, habiendo terminado el curso de Enseñanza Secundaria, no deseen prepararse para ingresar a ninguna facultad. La higiene, la puericultura, la economía doméstica y política, la historia de las religiones, pedagogía, cuestiones de moral y beneficencia y cuestiones de arte podrían muy bien constituir un ciclo especial de estudios que acabara debidamente la instrucción y educación de aquellas niñas que no aspiran a seguir carrera ni a consagrarse a ninguna profesión determinada. Con este complemento la Sección Universitaria Femenina responde acabadamente a sus verdaderos fines, haciendo de la mujer un ser apto a la par del hombre para la lucha por la vida y al mismo tiempo consciente de sus fines propios, sana y fuerte para el cumplimiento de sus deberes.”* (Luisi y Vaz Ferreira, 1913: 6)

La cita es extensa pero conviene su transcripción porque muestra la idea de educación apropiada para el sexo femenino que sostenían en ese momento la Decana Luisi y la Secretaria María Eugenia Vaz Ferreira. Sostienen que además del programa de estudios que prepara a las mujeres como un ser “apto a la par del hombre para la lucha por la vida”, se deberían agregar asignaturas que prepararan a las mujeres para sus “fines propios” y el “cumplimiento de sus deberes”. De esto se trata, en fin, la adaptación de la enseñanza al organismo femenino de la que hablan Clotilde Luisi y María Eugenia Vaz Ferreira. Proponen asignaturas propias para las mujeres, es decir, la generización del conocimiento (Connell, 2001). Esas asignaturas responden a las funciones tradicionales que desempeñaban las mujeres como el cuidado del hogar y de los hijos (economía doméstica, higiene, puericultura),

trabajos fuera del hogar pero considerados femeninos (pedagogía, beneficencia). A estas se agregan la economía política, la historia de las religiones y cuestiones de arte para completar la formación de quienes no accedan a estudios post secundarios. La “agenda feminizante” que precisa Connell (2001) es clara en este planteo.

En octubre de 1914 un nuevo informe firmado por Clotilde Luisi y María Eugenia Vaz Ferreira vuelve sobre los temas señalados. Se transcribirá una parte en la que se habla del “Plan de estudios y modo de aplicarlo”. Como el papel se encuentra deteriorado algunas palabras del documento no pueden leerse, se señalarán en la transcripción.

*“El plan de estudios que se sigue en esta Sección es exactamente el mismo que se sigue en la Sección (xxxx), plan aprobado por resolución del Ministerio de Instrucción Pública con fecha 20 de octubre de 1911. (...) En cuanto a la parte pedagógica, es decir, a la forma como ese plan se viene (xxxx) a la práctica misma de la enseñanza, la dirección de este establecimiento convenientemente según (xxxx) el cuerpo de profesores, trata en lo posible de (xxxx) una especial adaptación a la naturaleza femenina.”* (Luisi y Vaz Ferreira, 1914)

En este informe se aclara que el plan de estudios es el mismo que en el resto de la secundaria pero expresa que se plantean adaptaciones en su aplicación para adaptarlo “a la naturaleza femenina”. Es decir, se retoman los conceptos vertidos en el año anterior.

Sobre la actividad física se agrega: “*La adaptación a la naturaleza femenina se completa atendiendo por el ejercicio metódico y (xxxx) el total y uniforme desarrollo de todas las partes del organismo, y mediante los juegos libres y en la práctica de algunos deportes, a la gracia y la armonía de los movimientos*” (Luisi y Vaz Ferreira, 1914). Nuevamente la idea de una educación física adaptada según sexo, que, como se ha analizado, representa una práctica feminizante. Se buscaba la gracia y armonía de movimientos en consonancia con femineidades que sostienen a estas como características femeninas.

Acerca de la “*educación intelectual*” se expresa que se tenderá a la mayor actividad en el aula para estimularla. Se agrega: “*La actividad intelectual de la joven encuentra así amplio campo donde desarrollarse, con lo cual, se combate esa tendencia a lo irreal y a lo absurdo propio de muchas mentalidades femeninas, a las cuales les ha faltado el contacto directo con los hechos y las cosas*” (Luisi y Vaz Ferreira, 1914). En este planteo se asume que hay “*mentalidades femeninas*” con “*tendencia a lo irreal y a lo absurdo*”. Esta tendencia de las mentalidades femeninas obedece según el Informe a la falta de educación intelectual. Se



propone entonces educación intelectual para superar esa supuesta tendencia a lo irreal y absurdo.

Las conclusiones del Informe argumentan la necesidad de incorporar asignaturas al plan de estudios.

*“la cultura de la joven no debe ser exclusivamente universitaria; y si bien mucho se ha hecho en este sentido con la adopción del actual plan de enseñanza secundaria que rige para las dos secciones mixta y de mujeres, algo queda aún por hacer. El problema de la educación femenina pasa hoy por una faz difícil y compleja que obliga a poner al alcance de la mujer todas las formas de la cultura de que dispone el hombre, y a no negarle al mismo tiempo aquellas otras formas de cultura que pueden ser especialmente útiles a la mujer. En este sentido, sin quitarle nada a la cultura universitaria, ni alterar el plan vigente, sería conveniente que al ciclo de cuatro años que abarca la enseñanza secundaria siguiera un segundo ciclo más breve (sic) destinado a las que, no aspirando a ingresar en una facultad, no siguiendo por esos motivos el curso preparatorio.”* (Luisi y Vaz Ferreira, 1914)

El planteo es claro: para las estudiantes que no sigan estudios preparatorios se propone el agregado de un ciclo que contenga *“formas de cultura que puedan ser especialmente útiles a la mujer”*. Se proponen asignaturas a agregar: economía social y política, higiene, pedagogía, puericultura, historia del arte, derecho usual y abren a la posibilidad del agregado de otras que sean necesarias para la “cultura femenina”. Algunas áreas del currículo se definen como útiles a ambos sexos y otras áreas de conocimientos se definen como útiles para el sexo femenino. Se define una “cultura femenina” a enseñar. Cabe señalar que tampoco fue modificado el plan de estudios a partir de este nuevo planteo proveniente de la Sección Femenina.

Durante los años siguientes diversas directoras de la “Sección Femenina” insistieron en el reclamo de la incorporación de estas asignaturas en sus informes anuales e incluyeron algunas asignaturas de curso libre. El mecanismo que se utilizó según se constata en los informes anuales fue el de incorporar cátedras de distintos temas que se ajustaban a la educación específica que “debían recibir las mujeres”.

Durante el año 1921, siendo Decana de la Sección Femenina Francisca Beretervide, el Decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Agustín Musso propuso la transformación de la “Sección Femenina” en un “Liceo Departamental para Señoritas”. Se

propone modificar la jerarquía de la institución, los sueldos<sup>55</sup>, dictar la obligación de las mujeres de asistir a este liceo y el retiro de los cursos preparatorios de él (quien deseara cursar preparatorios debía acudir a las instituciones mixtas). Argumenta que cuando se creó la Sección Femenina se dio como razón el hecho de que las mujeres acudieran en escaso número a la Universidad, pero que eso ya no se da de esa manera:

*“la experiencia ha venido a demostrar, con la elocuencia de las cifras, que hay casi un cincuenta por ciento de familias que envían a sus hijas a la Sección para varones o a los Liceos<sup>56</sup>, y para demostrarlo va a continuación el número de niñas inscriptas en dichos institutos: Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Mixta, ochenta y seis, Liceo Rodó, cincuenta y tres, Liceo Miranda, setenta y cuatro. Total: doscientos trece niñas. En la Sección para mujeres hay inscriptas en los cuatro años de enseñanza secundaria, doscientas ochenta y tres alumnas. Estos datos son aún más expresivos para los estudios preparatorios. En la Sección para Mujeres hay inscriptas para preparatorios de Medicina, nueve alumnas, para Farmacia, ocho, y para Odontología catorce. Total treinta y una. En cambio en la Sección mixta hay las siguientes señoritas inscriptas: preparatorios para abogacía, once, para Medicina, diez y seis, para Farmacia doce, para Odontología catorce, para Arquitectura, una. Total cincuenta y cuatro estudiantes.”* (Musso, 1921: 294-295)<sup>57</sup>

Musso argumenta que estas cifras demuestran que las mujeres no tienen dificultades en acudir a las instituciones mixtas. Por otro lado agrega el argumento de que los temores de los padres podrían tener justificación en la “primera adolescencia” pero no cuando las muchachas han crecido, por tanto para él no tiene sentido sostener cursos de preparatorio con escaso alumnado en la Sección Femenina. Por el contrario, le parece que a en la edad de los cursos preparatorios *“hay necesidad de que se las coloque [a las mujeres] en condiciones de conocer bien el mundo y saber defenderse de sus solicitudes”* (Musso, 1921: 295).

El Decano Musso propone entonces que se transforme la institución en un Liceo que sólo diera cursos de Secundaria y propone que cree debe obligarse a las mujeres a acudir a ese

---

<sup>55</sup> Pretende corregir una diferenciación de sueldos que perjudica a quienes se desempeñan en la Sección Femenina.

<sup>56</sup> Refiere a los Liceos de la Capital creados a partir de 1916.

<sup>57</sup> En el trabajo de campo se constató la existencia de un formulario que se solicitaba a las instituciones en el que constaban los datos de matrícula por sexo, pero los archivos de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria no fueron encontrados luego de múltiples intentos. Debido a esto los datos con los que se cuenta son los que figuran en los Anuarios Estadísticos de la República Oriental del Uruguay y allí se daba la cantidad unificada para las instituciones mencionadas. Sí se presentaba diferenciación por sexo en los datos que se consignaban de los Liceos Departamentales. En los Anexos de este trabajo se presentarán los datos que se han podido recabar.

Liceo únicamente debido a que habría un currículo diferenciado. Es decir, se pretende una separación de sexos absoluta, al menos en el departamento de Montevideo. Acerca del currículo Musso expresa: *“es principio incontestable de que debe haber cierta diferenciación en los estudios de materia y plan de enseñanza, desde que salta a la vista que se impone en este plan la introducción de materias tales como la Maternología, Puericultura, Economía Doméstica, Labores, etc. etc.”* (Musso, 1921: 296). De esta manera Musso cree que se prepararía mejor a las mujeres para la vida y el hogar y además se las prepararía para acudir a los estudios preparatorios y luego a las facultades para obtener títulos profesionales.

Musso brinda antecedentes que aconsejan la supresión de los cursos preparatorios en la Sección Femenina. Estos antecedentes que cita permiten una aproximación a diversos temas vinculados con la diferenciación del currículo. El primer documento que Musso cita es una respuesta a una consulta al Honorable Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria en la sesión del 13 de setiembre de 1911 y que ya fuera citado en este trabajo. Se sostiene en ese documento que el Consejo Universitario opina que si bien la educación debe ser la misma para ambos sexos podrían agregarse modificaciones que no alteren sustancialmente el currículo pero que atiendan las diferencias.

Musso agrega otro antecedente que es la discusión celebrada en el Honorable Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria el 15 de febrero de 1917. En esta sesión se discute la supresión de los cursos preparatorios en la Sección Femenina porque creen que a esa edad ya no tiene sentido sostener una educación diferenciada por sexo siendo que las mujeres se incorporaban a las facultades mixtas y esta modificación sólo adelantaba en uno o dos años la incorporación a instituciones mixtas. Pero sí sostenían la necesidad de una secundaria exclusiva para el sexo femenino para que se pueda *“intensificar la educación femenina y facilite la concurrencia de las niñas entre las cuales habría muchas quizás que no pudiendo concurrir a un centro de enseñanza exclusivamente para mujeres, dejarían de estudiar”* (H. Consejo de E. S. y P., 15/2/1917, citado por Musso, 1921: 300-301). Es decir, se veía como positiva la oferta de cursos que ampliaran la educación secundaria femenina y se realizaba una diferencia entre la separación de sexos de acuerdo a las edades. Este tema será retomado en el Capítulo 8.

Este proyecto de Musso es aprobado por el Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria en su sesión del 8 de setiembre de 1921. Se acepta la propuesta de transformar a la Sección Femenina en un liceo con las mismas características que los Liceos de la Capital (creados por Ley de 18/1/1916) y la obligación de que todas las mujeres que deseen realizar estudios

secundarios acudieran a dicho liceo. Pero este proyecto de Musso avalado por el Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria no se lleva a la práctica.<sup>58</sup> Cuestiones de tipo legal impidieron que se modificara la Sección Femenina en el sentido propuesto por Agustín Musso.

En el año 1924 se eleva desde la Sección Femenina un Informe al Ministro de Obras Públicas sobre plan de estudios y programas de la Sección Femenina, por solicitud expresa del mismo. Esta nota tiene alto valor debido a que permite una aproximación al plan de estudios desarrollado en la institución. Sobre plan de estudios se expresa que:

*“El plan de estudios de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, es exactamente el mismo que el de la Sección Central. Dividido en dos ciclos: la enseñanza Secundaria y la Preparatoria.”* (Libro Copiador, 1924)

Se explicita que la Secundaria dura cuatro años en los que se brindan *“conocimientos generales comunes a todas las profesiones y no poseen otro alcance que el de una iniciación en las Ciencias y en las Letras y una cultura general que es de desear se extienda a todas las clases sociales”* (Libro Copiador, 1924).<sup>59</sup> Se aclara que esta enseñanza debe constituir un paso entre la primaria y la superior, que se ha establecido la reglamentación obligatoria en el total de las asignaturas que comprende el plan de estudios y el examen único y general al finalizar cada año.

La enseñanza Preparatoria ocupaba dos años en las orientaciones de Medicina, Derecho, Ingeniería y Arquitectura y un año para Odontología y Farmacia.

Luego de la descripción se reafirma la idea:

---

<sup>58</sup> Esto ocurre porque en un principio no se llega a acuerdo en el Consejo Universitario de la Universidad de la República sobre que la Universidad tuviera la potestad de modificar algo creado por una Ley y se termina definiendo la imposibilidad de la decisión universitaria en este tema. Las posturas en el Consejo Universitario se dividieron en dos: quienes creían que no se podía modificar la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres creada por Ley del 17/5/1912 (sostenida por el Rector) y quienes creían que el artículo 100 de la nueva Constitución de 1917 que otorgaba autonomía a la Universidad la facultaba para resolver este punto (postura presentada por Varela). Como no se puede dirimir se envía al Consejo de Facultad de Derecho por propuesta del Dr. Regules para que este se pronuncie sobre la cuestión (Sesión del Consejo Universitario, 14/9/1921). Una sesión posterior retoma la discusión porque se plantea que habiendo abogados dentro del Consejo Universitario no es necesario esperar por el Consejo de Facultad de Derecho en cuestiones de legislación universitaria. En esta nueva sesión el Dr. Cremonesi propone dejar sin efecto la resolución anterior y crear una comisión que dictamine sobre el tema a la brevedad. (Sesión del Consejo Universitario, 24/9/1921). Finalmente, el tema vuelve al Consejo Universitario quien define que la Universidad no puede modificar una ley y se pasa la resolución al Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para que formulen un proyecto de ley en caso de que consideren pertinente realizar las modificaciones que habían propuesto (Sesión del Consejo Universitario, 7/12/1921).

<sup>59</sup> Se explicitan las asignaturas que se cursan: Idioma Castellano, Idioma Francés, Historia Natural, Historia Americana y Nacional, Matemáticas, Geografía, Inglés o Alemán (por elección de la alumna), Dibujo, Física, Química, Historia Universal, Comercio, Cosmografía, Moral e Instrucción Cívica, Industrias.

*“Este es, a grandes rasgos, el plan de estudios que rige en nuestra Universidad para sus Secciones de Enseñanza Secundaria y Preparatoria tanto para varones como la de niñas. Como se ve, al crearse la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, no se ha alterado en nada el organismo universitario; sólo se ha tenido en cuenta la necesidad de extender a la mujer los beneficios de la enseñanza secundaria, venciendo esa resistencia natural entre nuestras sociedades de origen latino, a enviar las niñas a los establecimientos frecuentados por varones.”* (Libro Copiador, 1924)

Se aclara luego que se ha incorporado un curso de Gimnástica. Para acceder a estos cursos las alumnas son previamente evaluadas por la *“médica oficial de la institución”* (no se aclara quién fue en esta oportunidad) *“quien pone de manifiesto las particularidades del organismo de cada niña”* y brinda los *“datos útiles para graduar el esfuerzo que pueda hacer la alumna, o que aconsejan la supresión de todo esfuerzo”* (Libro Copiador, 1924). Como expresa Scharagrodsky *“políticos, juristas, pedagogos y médicos se unieron (...) en favor de la gran cruzada benéfica aportada por las distintas prácticas corporales. Sin embargo, quien legitimó y encabezó dicha propuesta fue la corporación médica. El discurso médico no sólo estableció un régimen de verdad sobre los cuerpos y sus usos higiénicos y morales, sino que produjo el fenómeno corporal que reguló y constriñó”* (Scharagrodsky, 2009: 2).

La nota continúa explicando el tipo de gimnasia: la clase puede contener gimnasia sueca, juegos libres, marchas, ejercicios rítmicos, etc. Aclaran que para esta clase las alumnas utilizan *“trajes amplios que les permiten moverse con soltura, con calzado blando, holgado y cómodos”*<sup>60</sup> (Libro Copiador, 1924).

Se aclara también que se han agregado cursos libres de Dactilografía con la intención de habilitar a las mujeres *“para que puedan ganarse honestamente la vida”* (Libro Copiador, 1924). Expresan que estos cursos -a los que llaman Cursos de Extensión Universitaria- si bien no son obligatorios han alcanzado una inscripción numerosa. La *“adaptación de la enseñanza al organismo femenino”* de la que hablaba Clotilde Luisi en el informe luego del primer año de actuación de la Sección Femenina, se había hecho hasta ese momento en la adaptación de la clase de gimnasia y en la incorporación de los cursos extracurriculares de Dactilografía.

---

<sup>60</sup> ¿Esta búsqueda de ropa que permite moverse con soltura y calzado cómodo para la práctica de actividad física femenina influye en los cambios de modos de vestir? Para el caso inglés, Entwistle plantea que, a principios del siglo XX, el deporte y el uso de bicicleta, que cada vez era más frecuente en las mujeres, influyeron *“en promover un estilo de vestir más relajado y menos opresivo para las jóvenes y para las mujeres maduras”* (Entwistle, 2002: 193). Como se evidencia, también al hablar sobre la ropa se generan discursos sobre el cuerpo y cómo conviene producirlo para cada ocasión.

Como se ve, estos cambios perduraban en 1924 y se los veía como aportes positivos para la educación específica de las mujeres.

En 1928, mientras ocupaba el Decanato de la Sección Femenina Inés Luisi, se envía una carta al Rector de la Universidad Dr. Elías Regules con el propósito de enviar datos solicitados por el Rectorado. En este documento se presenta a la institución como ejecutora del mismo programa de estudios que las demás instituciones secundarias y preparatorias, a la vez que se muestra cómo se sostienen prácticas feminizantes en la institución como la clase de Dactilografía con la que esperan dar una “ocupación muy en armonía con su organismo”, como se indicó cuando estos cursos fueron creados.

*“La Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres es una institución similar a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria central con la sola diferencia fundamental de que el alumnado en la primera es exclusivamente femenino, no existiendo ninguna en cuanto a programas y plan de estudios se refiere. Funcionan pues en ella los cuatro años de enseñanza secundaria y en este año cursos de Preparatorios de Medicina, Derecho, Farmacia y Odontología. Funcionan además cursos de Dactilografía sumamente concurridos que corresponden a extensión universitaria.”*

(Luisi, Inés, 1928: 11)

A inicios del año lectivo en 1929 la Decana Isabel Arbildi de de La Fuente envía al Presidente del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria una exposición de los trabajos realizados en la Sección Femenina en los nueve meses precedentes (los primeros del decanato de Arbildi). En esta exposición Arbildi solicita que en el Presupuesto de la Sección se creen las cátedras de Higiene y Puericultura, Sociología, Arte, Economía Doméstica teórica y práctica además de la solicitud de cargos específicos para biblioteca, bedelía, etc. (Arbildi de de la Fuente, 1929a: 25) *“pues el feminismo bien entendido debe preocuparse de que la mujer adquiera independencia económica, por razones de sana moral, y debe preocuparse igualmente en constituir en ella un elemento de paz y felicidad para el hogar, donde, con la preparación necesaria, realice su obra, fácil y agradablemente”* (Arbildi de de la Fuente, 1929a: 29). Para Arbildi el trabajo de la Sección Femenina está incompleto, no alcanza con preparar a las mujeres para la independencia económica sino que hay que prepararlas para la vida en el hogar. La femineidad que se estaba construyendo, concibe a las mujeres con las características que se habían considerado “femeninas”, con responsabilidades en el hogar y en la crianza de los hijos pero con la modificación de que esto se concilia con el estudio y el trabajo. Se componen mujeres con diferencias a las de poco tiempo atrás, pero se les sigue

encargando la responsabilidad doméstica y de crianza. Estas posturas están en consonancia con la ideología patriarcal en versión moderna que Rodríguez Villamil y Sapriza identificaban los planteos de Vaz Ferreira.

No sólo solicita el presupuesto para la creación de las cátedras en las asignaturas señaladas, además Arbildi toma la decisión de adquirir materiales didácticos sobre higiene y puericultura y de crear una Comisión de Higiene: *“pienso adquirir gráficas e instrucciones que se expondrán en los patios en una sección especial permanente de higiene y puericultura, que estará a cargo de los miembros de la Comisión de Higiene de la Sección de E. S. y P. para Mujeres, cuya labor comenzará con los cursos de 1929”* (Arbildi de de la Fuente, 1929a: 32).

Arbildi aporta su opinión a la discusión sobre programas de estudio que se estaba verificando en ese momento: *“Sería necesario que se dictaran además para las jóvenes, cursos de higiene y puericultura, sociología, economía doméstica teórica y práctica y arte, no fuera de programas obligatorios como funciona actualmente la clase de Dactilografía sino reconocida como necesarias para la cultura general de la mujer –que debe dar la Enseñanza Secundaria- como cualquiera de las asignaturas existentes”* (Arbildi de de la Fuente, 1929a: 61-62). Este texto confirma que los programas continuaban siendo los mismos en la Sección femenina que los de las otras instituciones de secundaria y que lo que se había agregado y se sostenía a través de los años era el curso extracurricular de Dactilografía.

En otra comunicación dirigida al Presidente del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Dr. José Pedro Segundo, Arbildi eleva la solicitud de presupuesto para el ejercicio 1929-1930. En esta solicitud reitera su pedido de creación de las cátedras de Higiene y Puericultura, Sociología, Arte, Economía Doméstica teórico práctica, ya que

*“Como expresaba a ese H. Consejo en la Memoria que remití en marzo del corriente año, creo indispensable la creación de estos cargos por razones que allí expuse detenidamente. Una Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, solo por una aberración de sentido puede seguir programas idénticos a las demás instituciones universitarias. Exigen la diferenciación, la vida distinta en modalidad y finalidad del hombre y de la mujer. Y en un plan de enseñanza cultural e integral no puede faltar ninguna de aquellas cátedras.”* (Arbildi de de la Fuente, 1929b: 138-139)

La convicción del Decanato de Arbildi sobre la conveniencia de la especialización de los cursos para las mujeres en el sentido que se ha indicado puede seguirse a través de los años en varios de los informes que presenta. En 1931 se solicita nuevamente presupuesto para crear

Cátedras de Higiene y Puericultura y de Economía Doméstica (Arbildi de de la Fuente, 1931). Pocos años después, en 1934, se solicita agregar Iniciación Artística con el mismo argumento de ajustar la educación definiendo un perfil educativo específico para mujeres. La Decana Isabel Arbildi eleva al Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria un programa de Iniciación Artística para incorporar a los estudios en la Sección Femenina: *“siendo una de las aspiraciones de ese Decanato, manifestada desde su comienzo en el año 1928, el que se implante la Enseñanza Artística a la enseñanza secundaria y especialmente para las jóvenes por las razones que he venido exponiendo en todas las memorias elevadas anualmente”* (Arbildi de de la Fuente, 1934). Solicita la Decana que si esto no se define por lo menos se le autorice a incluir la asignatura a modo de ensayo.

Resulta interesante el planteo que se realiza en la Memoria de trabajos de 1932 de la Sección Femenina porque muestra que se concreta la aspiración de Arbildi y se realizan conferencias sobre Higiene y Puericultura aunque no se incorporen estas disciplinas al plan de estudios. Aunque relata que en 1932 hubo que suspender el “cursillo prometido por el Dr. Narancio” sobre Puericultura, así como la “visita a Asilos, Maternidad, Gotas de Leche y Casa de Desinfección” y que quedan incorporadas al programa de visitas del año siguiente (Arbildi de de la Fuente, 1933: 26). Como se dijo, la convicción de Arbildi de la conveniencia de incorporar al plan de estudios no se concretó, pero la Decana logró incorporar estas temáticas en la modalidad de conferencias y cursillos extra.

En la Memoria de 1932 se presenta una iniciativa de Arbildi que es la creación de una Biblioteca de Educación Sexual para Madres. Esta biblioteca de uso exclusivo para madres estaría alojada en el Decanato y busca abordar el *“tan grave como difícil”* problema de la educación sexual (Arbildi de de la Fuente, 1933: 27). Plantea que se realizarán a partir de 1933 sesiones de lectura quincenales dirigidas por la *“Médica Oficial, la que podría ser consultada por las Madres y daría conferencias bimensuales sobre las dificultades presentadas. El problema, difícil para el Profesor, y angustioso para todos, veremos si se soluciona felizmente así”* (Arbildi de de la Fuente, 1933: 27). El saber médico es quien interviene en los temas referidos a sexualidad.

La generización del conocimiento, es decir, la consideración de que ciertas áreas del currículo sean consideradas masculinas y otras femeninas, no sólo representa la simbolización de género de la cultura, también representa una “definición institucional” de masculinidad y femineidad (Connell, 2001). En concordancia con ideas de femineidad que asocian a las mujeres a la vida en el hogar y a la maternidad es que se plantea el agregado de asignaturas



que colaboren con el cumplimiento de los “deberes de la mujer”. Pero también se registra esta solicitud de asignaturas específicas para mujeres proveniente de Clotilde Luisi y otras profesoras de la Sección Femenina públicamente identificadas con el feminismo<sup>61</sup>, vinculadas con el “Consejo Nacional de Mujeres” fundado en 1916 por Paulina Luisi. La historiadora Asunción Lavrin (2005: 52) colabora en la interpretación de esta situación: *“En la feminidad, el feminismo encontró un desafío al interior del cono sur. (...) La feminidad se entendía como el conjunto de cualidades que constituían la esencia de ser mujer. Estas cualidades tenían una definición social, aunque también se entrelazaban con las funciones biológicas de la condición de mujer y de madre: una mujer femenina era encantadora, fina, delicada y abnegada.”* Esta defensa de la feminidad que realiza el feminismo de la época en el cono sur se vincula con la necesidad de enfrentar discursos que pretendían descalificar a las feministas tachándolas de hombres o de “ramificaciones del sexo”, “disimulaciones de la fealdad” como –por ejemplo– expresaba Muñoz en el artículo analizado precedentemente. *“Para contrarrestar las connotaciones negativas de la masculinización, las primeras feministas se distinguieron en el arte de conciliar derechos personales, justicia social y maternidad”* (Lavrin, 2005: 54). La maternidad era una afirmación de feminidad y por tanto si las mujeres se dedicaban a la misma no podrían ser acusadas de masculinización. Las feministas del cono sur optaron *“por un feminismo que calzara dentro de su medio social y fuera aceptable para las demás mujeres, además de los hombres que sostenían las riendas del poder. El feminismo orientado a la maternidad era algo más que una estrategia dirigida a conseguir leyes favorables, era un elemento esencial de su patrimonio cultural, una nota que las mujeres no sólo sabían tocar sino que querían tocarla”* (Lavrin, 2005: 60).

Como se ha mostrado, a pesar de los insistentes pedidos el currículo no se modificó sino hasta 1936, año que por ese motivo fue seleccionado como fecha para finalizar esta tesis. Es en el año 1936 – Secundaria se separa de la Universidad de la República en 1935- que en el plan de estudios se *“esboza la diferenciación de la enseñanza de la mujer y el varón”* (Araújo, 1961: 117) con la diferenciación del plan de estudios según género en quinto año (Biología e Higiene para varones y Biología, Higiene y Puericultura para mujeres, Cultura Industrial para varones y Economía Doméstica y cursos del hogar para mujeres) (Araújo, 1961: 116). Este

---

<sup>61</sup> Diversas directoras y profesoras de la Sección Femenina conforman grupos de trabajo del Consejo Nacional de Mujeres. La Sección Femenina además prestaba el local para el funcionamiento del CNM como muestra el agradecimiento expresado por Paulina Luisi: *“expresamos nuestros agradecidos sentimientos a nuestros generosos huéspedes, las dos progresistas instituciones, Ateneo del Uruguay y Universidad de Mujeres, que nos vienen prestando sus locales con todo desinterés y con toda gentileza. La Universidad Femenina, cuya Decano la doctora Clotilde Luisi, amablemente puso desde la primera hora el hospitalario techo del claustro femenino a disposición de nuestra Institución naciente y en el que, desde dos años, periódicamente, se vienen celebrando las reuniones del Consejo Directivo y sus Comisiones”* (Paulina Luisi en: Acción Femenina, 1917: 7).

plan organizó un ciclo común de cinco años para la cultura integral de todos los alumnos y un sexto año de preparación pre-profesional con un núcleo central de cultura y materiales divergentes para las distintas profesiones universitarias y otra propuesta de sexto año sin núcleo de cultura, de carácter utilitario para quienes deseen prepararse para el comercio o la industria (Araújo, 1961: 117). Es en el quinto año común que se separan según género un par de asignaturas. Araújo expresa que se realizó la aprobación definitiva de este plan de estudios y se comenzó a aplicar pero sólo pudo aplicarse en los cuatro primeros años con renovación de todos los programas. Cuando debía empezar el quinto año de secundaria general, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria restableció los cursos preparatorios, por lo que se dejó sin efecto el plan de 1936. Entonces, las asignaturas separadas por género previstas para el quinto año no llegaron a desarrollarse nunca. En 1941 comienza un nuevo plan de estudios en secundaria que no incorpora ninguna materia específica por sexo.

**En síntesis**, en este capítulo se recorren mediaciones y articulaciones producidas en torno a la educación secundaria femenina entre 1914 y 1936. Se presentan conceptos vinculados a los temas que esta tesis trabaja contenidos en las conferencias de Carlos Vaz Ferreira “Sobre feminismo”, algunos de los conceptos desplegados por Baltasar Brum, Presidente de la República y reconocido feminista y los conceptos vertidos por Darwin Peluffo Beisso, antifeminista, en una serie de artículos, posteriormente recogidos en un libro.

Carlos Vaz Ferreira realiza la propuesta del feminismo de compensación que es una propuesta política basada en una particular construcción de la diferencia sexual. La **femineidad** y la **maternidad** que Vaz Ferreira concibe están basadas en cuestiones fisiológicas del cuerpo femenino que son el embarazo, el parto y la lactancia. El feminismo de compensación propone una corrección o compensación de la injusticia fisiológica que suponen esos estados para el cuerpo de la mujer. Se analiza en el texto la manera en la que el filósofo discute las similitudes y diferencias entre los sexos, especialmente el tema de la inteligencia de la mujer. Al final se realiza una interpretación de la postura de Vaz Ferreira apoyada en diversos autores. Vaz Ferreira presenta una ideología patriarcal en una versión moderna: abre campos de estudio y trabajo para las mujeres y exalta la domesticidad que es una opción “natural” dada la “psicología femenina de amante y madre”. Vaz Ferreira analiza también el **acceso de las mujeres a la educación**, aunque no especifica si se refiere a la secundaria sino a los fines en general que debe tener la educación de las mujeres. Hace consideraciones sobre educación física con algunas propuestas generizadas según las cuales la educación física para mujeres debe adaptarse a la fisiología femenina, sosteniendo ciertos sentidos estereotipados sobre los cuerpos femeninos y masculinos. Se dedica luego a lo que llama educación espiritual de la

mujer: a las mujeres hay que brindarles una educación amplia, general, cultural que dignifique la unión monógama ideal pensando en el “acompañamiento” que la mujer debe hacer a su marido y en que debe ocuparse de la educación de sus hijos y por otro lado hay que brindarles una educación general buena como base de una complementaria si se la necesita o desea. Para Vaz Ferreira la femineidad se define por esencias: la esposa y la madre. Se analiza también la **sexualidad** según las propuestas de este filósofo. Defiende la monogamia; cree que los nacimientos deben verificarse dentro de parejas heterosexuales; sostiene la educación sexual para las mujeres para que preserven la virginidad y rehúyan engaños; cuestiona el amor libre especialmente para las mujeres porque cargan luego con los embarazos, sostiene que aún evitando la concepción o socializando el cuidado de niños el amor libre no es conveniente porque se separa lo fisiológico de lo espiritual en el amor.

Baltasar Brum movido por la propuesta de otorgar derechos civiles y políticos a las mujeres realiza múltiples consideraciones sobre el **acceso de mujeres a la secundaria** y sobre **femineidad**. Defiende la capacidad intelectual de las mujeres, cuestiona la sociedad que subordina a las mujeres y defiende a las feministas y a las sufragistas de los múltiples ataques de los que son objeto.

Peluffo Beisso despliega una argumentación contraria a la participación de las mujeres en la vida política basada en una **femineidad** que se sostiene en una fuertísima asociación entre mujer y **maternidad**. Sostiene que a los varones les corresponde el mundo del trabajo y a las mujeres la maternidad y la formación integral de los hijos. Esto se basa en la constitución física de los sexos, estas son funciones naturales y contradecir estas leyes biológicas constituye un delito de lesa naturaleza para este articulista. No plantea que la mujer sea inferior intelectualmente pero cree que el **acceso de mujeres a la educación** debe tener un único objetivo que es el de prepararlas para la maternidad. Propone instituciones que podrían preparar a las mujeres para este cometido esencial que es la maternidad. Y sobre **sexualidad** también realiza apreciaciones ya que cree que el placer en sí mismo es una “derivación dañosa”. Cree que no se puede desprender la función sexual de la maternidad por eso no da lugar al placer, el objeto de las relaciones sexuales es la procreación. Sostiene que el acto sexual y la maternidad se fusionan. Esta visión claramente defiende solamente el ejercicio de la sexualidad heterosexual y en los casos en los que sea posible la procreación. Peluffo Beisso utiliza un concepto de época, el de “mujer moderna”, y le imprime el sentido que él cree que debe tener: el exclusivo ámbito en que la mujer debía modernizarse era en la maternidad, se debía profesionalizar la maternidad con el aporte de los contenidos científicos.

Luego se analizan **discusiones sobre el currículo** de la Sección Femenina registradas en el período señalado. Siguiendo a Silva y a Connell, se plantea que la división de currículos por género/generización del conocimiento se basa en la idea de que hay disciplinas, materias o carreras “naturalmente masculinas” o “naturalmente femeninas”. El currículo es un artefacto de género, se implica en la formación de la masculinidad y la femineidad. En el análisis del currículo de la Sección Femenina se evidencia que el currículo que se utilizaba en la misma era el mismo que se utilizaba con varones pero que hubo prácticas feminizantes al interior de la Sección Femenina. Además hubo múltiples propuestas de modificación curricular con el objetivo de incorporar asignaturas consideradas femeninas. Estas modificaciones fueron concretadas a nivel extracurricular (cursos, conferencias) o en algunas áreas como la Educación Física según se desprende de las fuentes. Estas propuestas de modificación incluyen una idea de modificar la secundaria femenina en un liceo haciéndolo obligatoria para las mujeres. Se analizan en estas discusiones los sentidos que contienen acerca de las femineidades.

## Capítulo 7: Educación secundaria femenina y feminismos en Uruguay

En el presente capítulo se busca responder a una de las preguntas orientadoras de esta tesis acerca de las posturas de los feminismos en el Uruguay sobre el acceso de mujeres a educación secundaria. Se comienza presentando la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana fundada por María Abella en 1911. A continuación se presenta al Consejo Nacional de Mujeres creado en 1916 y que tuvo como principal referente a Paulina Luisi. Se analizan artículos provenientes de la revista perteneciente a esta organización, “Acción Femenina”, vinculados con los temas que se desarrollan en este trabajo: femineidades, maternidades, fines de la educación secundaria femenina y sexualidades.

### **María Abella, la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana y la educación secundaria femenina**

En el Capítulo 1 se presentó a María Abella de Ramírez, maragata<sup>62</sup> residente en la ciudad argentina de La Plata, fundadora en 1911 de “Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana”. Se describirán a continuación algunas de las propuestas de María Abella presentadas en distintos ámbitos.

María Abella de Ramírez presentó en el Congreso Internacional del Libre Pensamiento en Buenos Aires en 1906 un “Programa mínimo de reivindicaciones femeninas”. El documento, que fue aprobado en dicho Congreso, tiene 17 artículos en los que se presentan las que Abella considera como problemáticas de las mujeres de la época. Entre una diversidad de planteos, se reclaman allí algunas cuestiones vinculadas con el estudio y el trabajo para las mujeres:

*“1º Educación física, moral e intelectual para ambos sexos.*

*2º Que todas las profesiones que están abiertas a la actividad del hombre, lo estén, también para la mujer.” (Abella, 1965: 13)*

Se agrega en tercer lugar que sean admitidas mujeres en todas las reparticiones públicas con igual sueldo y condiciones que los varones. Además de estos artículos vinculados con la educación de las mujeres y con las posibilidades que puede brindar la educación postprimaria como el acceso a puestos públicos o al desempeño de diversas profesiones, otro artículo propone la libertad de decisión que deberían tener las mujeres para elegir su destino en estas áreas: *“9º Que la mujer no necesite permiso marital para enseñar y aprender, entrar o salir del país, ni para dedicarse a la profesión que más le agrada porque esos son derechos que acuerdan las constituciones liberales a todos los habitantes del país” (Abella, 1965: 14).*

---

<sup>62</sup> Oriunda del departamento de San José, Uruguay.

En uno de los textos compilados en “Ensayos feministas” de María Abella de Ramírez, publicado por primera vez en 1908, llamado “La mujer latina” se relata la manera en que se acostumbra educar a los hijos e hijas en las familias:

*“Llega la hora de dar educación a la familia y generalmente todos los sacrificios de los padres son sólo por el varón; a la niña se le da, cuando más, una educación de adorno: un poco de música, algo de dibujo o de labores (...). Vuelve a casa la niña con su educación brillante<sup>63</sup> y, como no tiene profesión, todo su porvenir estriba en pescar marido.”* (Abella, 1965: 21)

Abella describe la situación de esas hijas: eligen matrimonios por la posición económica sin importar el amor, o quedan en el hogar paterno con temor al momento en que los padres falten soportando *“el injusto ridículo que cae sobre las solteras”*. Y las que se casan, expresa Abella, en los momentos próximos a la boda reciben *“halagos de la sociedad”*: *“Todos los obsequian y miman: parece que está próxima a subir a un trono: llena de felicidad se da prisa a tejer para siempre sus cadenas”* (Abella, 1965: 22). Pero, prosigue Abella, pronto ve el reverso de la medalla: la esclavitud en el interior del hogar y la pérdida de la libertad. *“Después, vienen las molestias de la maternidad: se afea el cuerpo, se descomponen el talle y el carácter se hace desigual”* (Abella, 1965: 23). Y es en ese momento en que se necesitaría de la consideración del marido pero este se aleja *“sintiéndose completamente desengañado al ver que no es alegre y bella como él imaginó que sería siempre (...) entonces se acaban las consideraciones y empieza el amo, déspota e insolente”* (Abella, 1965: 23). La descripción prosigue señalando dificultades cotidianas: el marido controla el dinero, las salidas, las comidas, las lecturas, etc. Esta descripción de la vida en el hogar como una profunda desilusión arraiga en la idea expresada por Abella de la falta de libertad de las mujeres para elegir su compañero y para encontrar el amor. La concesión de las libertades que se reclaman para las mujeres redundaría en una mejor vida para ellas, sus maridos y su descendencia.

Otro de los ensayos de María Abella (1908) se llama “La educación de la mujer vista por diversos prismas”. En este texto Abella expresa los distintos tipos de educación que desde distintos lugares se reclama para las mujeres:

*“El analfabeto desea que su mujer sepa leer y escribir para que lo palanquee en lo más indispensable y tal vez le lea algún diario (...). El ignorante, que sabe leer, prefiere quizá que la mujer no sepa, (sabido es que el hombre siempre quiere superar en todo a la mujer), y entiende la “educación de la mujer” en el sentido de que sea una buena*

---

<sup>63</sup> En el texto original la palabra “brillante” está en cursiva, evidentemente remarcando el tono irónico del comentario.

*cocinera, mucama, etc., y que tenga gran respeto y obediencia a su marido: para él, esa educación servil es lo único que necesita la mujer. El hombre de sociedad o que desea figurar, le gusta que sus hijas aprendan piano, dibujo, idiomas, para que luzcan más y puedan hacer un buen partido.”* (Abella, 1965: 39)

Pero, agrega, si las esposas de estos hombres tienen alguna de esas habilidades que buscan para sus hijas, sólo les permiten usarlas en la casa, para la educación de los hijos e hijas. Prosigue expresando más miradas sobre la educación de las mujeres: los clericales creen que lo que se debe enseñar es a rezar, los liberales hacen silencio cuando se trata de este tema, los escritores quieren que las mujeres mediten y estudien sus escritos para sentirse admirados. Y finalmente presenta a

*“hombres justos que reclaman la educación de la mujer como un derecho que le corresponde para que pueda bastarse a sí misma y no tenga que vender ni sacrificar su amor, para que desarrolle su actividad en la esfera que le agrade: en una palabra, para que pueda ser libre y feliz como su compañero, y estos reclaman igual educación, igual instrucción para la mujer que para el hombre.”* (Abella, 1965: 41)

Abella expresa que el programa de educación debe ser el mismo para ambos sexos. *“Las mujeres tenemos razón y cerebro, sentimiento e idea, tenemos brazos útiles para el trabajo (...) justo es que se eduquen todas nuestras facultades, que se perfeccionen por ejercicios adecuados nuestros sentidos, para que podamos servir a la humanidad en la forma a que nos sintamos inclinadas”* (Abella, 1965: 41). Estas ideas de Abella enfrentan directamente los argumentos que sostenían la inferioridad del cerebro femenino; para Abella “las mujeres tenemos razón y cerebro”.

*“La mujer para el corazón y el hombre para el cerebro”* (Abella, 1965: 58) dice Abella que era una frecuente expresión de la época. Ella la cuestiona porque cree que la naturaleza dio cerebro y corazón a ambos sexos. Según ella, el verdadero significado de esa frase es: *“la mujer para servir y sufrir y el hombre para gozar, para mandar y triunfar”* (Abella, 1965: 58). Entonces, prosigue, la mujer no dejará de ser mujer por tener un poco de dicha y libertad. En estos pasajes se presenta una discusión a estereotipos sobre las mujeres y los varones según los cuales el uso de la razón es propia de los varones y las mujeres son más sentimentales.

Interviene directamente en las discusiones sobre la división sexual del trabajo:

*“No puede ser que se deje siempre exclusivamente para el hombre las profesiones y carreras, es decir, el medio de adquirir capital y el derecho de gastarlo y que se dedique a todas las mujeres a ser eternamente las humildes y gratuitas servidoras del hombre.”*

*Tan injusto y criminal es imponer a todas y cada una de las mujeres la misma tarea, como si se quisiera hacer que todos los hombres, fueran cuales fueran sus inclinaciones naturales, se les dedicara al mismo oficio: a cavar tierra, por ejemplo. La división del trabajo no debe hacerse según el sexo, sino según las aptitudes de las personas y en habiendo inclinación, tan bien sientan al hombre una espumadera o una escoba como a la mujer un título de Doctora”* (Abella, 1965: 41-42)

Abella insiste en la idea de libertad para elegir a qué quieren dedicar su vida las mujeres para que, al valerse por sí mismas no se vean obligadas a depender de un matrimonio no elegido. Expresa que si una pareja se elige libremente porque ambos se bastan económicamente a sí mismos, encontrarán la manera de repartirse las tareas y atender a los hijos. Culmina haciendo un llamamiento: *“educad a la mujer, pero educadla completamente al igual que el hombre y ya veréis qué sociedad tan hermosa y tan feliz levantamos entre todos”* (Abella, 1965: 42).

Emite opinión también sobre la obra “Educación técnica de las mujeres” de la Dra. Grierson<sup>64</sup>. Conviene detenerse en los conceptos que Abella expresa en este ensayo ya que dan una visión de las ideas de femineidad que Abella sostenía. Relata en primer lugar que la obra de Grierson detalla escuelas de educación doméstica e industrial que Grierson visitó en capitales europeas y que propone construir en Argentina (obra que –de concretarse- expresa Abella, será un servicio más que el país le deberá a Grierson). Abella presenta los motivos por los cuales se debería sostener este tipo de escuelas.

En primer lugar, la educación doméstica de la mujer conviene a todos aunque por diversos motivos. Esta afirmación resulta sorprendente luego de haber seguido las críticas a la esclavitud doméstica que Abella realiza. ¿Por qué si la vida doméstica significa esclavitud se debe preparar a las mujeres para ella? Abella responde que distintos actores tienen distintos motivos. Para los hombres puede significar que sus casas estén mejor atendidas; a los gobiernos porque si los trabajadores están a gusto, protestarán menos; a las mujeres en general porque ya que es una tarea que tienen que encarar sería mejor que lo supieran hacer; para las mujeres que trabajan en el servicio doméstico tiene interés porque significa una preparación laboral y a sus “patronas” porque quedarán conformes con los servicios. Por último, explica porque esta formación es apoyada tanto por los “enemigos del progreso femenino” como por las feministas. Los enemigos del progreso femenino apoyan la educación doméstica femenina *“porque suponen que absorbiendo a la mujer en minuciosas tareas domésticas, no les quedará tiempo para instruirse y meditar respecto a sus derechos”*

---

<sup>64</sup> Abella escribe el apellido con doble s y se respetó esta forma de escritura. Catalina Grierson, feminista argentina, fue la primera médica recibida en ese país.



(Abella, 1965: 93). Las feministas apoyan esa educación porque *“pensamos que la que sepa gobernar bien su casa, más pronto concluirá los quehaceres y le quedará tiempo para dedicarlo a la lectura, al descanso o a adquirir dinero propio”* (Abella, 1965: 93-94). Frente a los planteos que Abella había realizado sobre la esclavitud doméstica, aquí se ve como modera sus ideas y plantea una forma de transitar la situación para las mujeres de la época: culminando lo antes posible las tareas domésticas y dedicando tiempo a sí mismas. Por otro lado, se evidencia que ella deposita en la lectura y la instrucción el germen de la lucha por los derechos de las mujeres.

Sobre la educación técnica femenina expresa que es algo que también anhelan tanto los contrarios como los partidarios del feminismo. Los primeros porque según Abella ya que las mujeres quieren trabajar fuera de los límites del hogar, es preferible que lo hagan en la industria y se sigan reservando las profesiones liberales para los varones. Se refuerza la idea de la competencia por puestos de trabajo entre varones y mujeres. Por otro lado, para los partidarios del feminismo la educación técnica femenina puede dar posibilidades a las mujeres que no pueden hacer frente a los largos años de estudio que requiere una preparación universitaria. La apertura de las Escuelas de Artes y Oficios para las mujeres podría significar para ellas la conquista de la libertad económica, *“base de otras libertades”* (Abella, 1965: 94). Se reitera esta idea que como se ve es una de las claves del pensamiento de Abella: la libertad económica brinda a las mujeres la posibilidad de tomar las opciones que quieran en la vida y la dependencia económica es la que las ata a la esclavitud doméstica y a aceptar situaciones que en condiciones de libertad nunca habrían aceptado.

Para profundizar las ideas de femineidad de Abella se cuenta con uno de sus ensayos en el que describe a *“La mujer moderna o feminista”*. Este ensayo, publicado junto a otros textos por primera vez en 1908, utiliza el concepto de *“mujer moderna”*. A continuación se recorre la manera en que Abella describe a la mujer moderna y posteriormente se analiza este concepto.

Expresa que *“el señor vulgo”*:

*“nos dice con el mayor aplomo que la mujer feminista desconoce completamente la poesía del hogar; que no tiene belleza física, ni elegancia, ni ninguna de las gracias y monadas femeninas, en una palabra que es una especie de ser sin sexo, inútil para el amor y la maternidad, ser ridículo del que los hombres deben huir con horror y las mujeres abrumar con su desprecio.”* (Abella, 1965: 69)

Como se manifiesta en múltiples tramos en este texto, estas eran expresiones que se utilizaban en contra del movimiento feminista de la época. En contraposición, ella expresa que las feministas son *“esposas adoradas y madres amantísimas”* (Abella, 1965: 70), que tienen

buen gusto y distinción, que algunas son hermosísimas y que las feas han desarrollado su espíritu de modo que encuentran hombres de talento que las amen. Abella prefiere contradecir los dichos con hechos que mostrarían lo contrario en vez de cuestionar la validación de estos argumentos, o sea, cuestionar que las mujeres deban ser distinguidas, hermosas, buenas esposas y buenas madres como si fuera una obligación.

Para ella la mujer moderna no pretende *“el absurdo de convertirse en hombre, no es abandonar el hogar, sino ser la digna compañera del hombre actual, inteligente y libre, la madre capaz de formar una descendencia culta: en una palabra, la mujer que corresponda al progreso que hemos alcanzado”* (Abella, 1965: 70). Este feminismo defiende la idea de femineidad vinculada a determinadas características de las mujeres como bellas, elegantes y graciosas. Aceptan estas definiciones para la femineidad y rechazan que se las quiera convertir en un “ser sin sexo”, como si lo que define a las mujeres son estas características, sumadas al desempeño de sus funciones como esposas y madres. Se agrega también la idea de que las madres preparadas pueden colaborar en la formación de su descendencia, al igual que algunos de los comentarios reseñados.

Agrega Abella que en las familias en las que el sueldo de los esposos alcanza para el sostén económico, las mujeres modernas no trabajarán fuera sino que se dedicarán al hogar y los hijos pero que si los esposos no pueden cubrir las necesidades se pregunta si no es justo que la mujer *“le ayude”* (Abella, 1965: 70). Se pregunta por qué la *“mujer antigua”* rechaza esto. Su preocupación por las mujeres que no apoyan la causa feminista la ha llevado a esta construcción en la que opone a la *“mujer antigua”* con la *“mujer moderna”*. La mujer moderna es la que corresponde al *“progreso alcanzado”*. Y es de esta manera que intenta captar la atención de las mujeres que rechazan el feminismo: planteándolo como una consecuencia del avance del tiempo, insistiendo en la femineidad de las feministas evidenciada en su amor por el hogar y los hijos y planteándolo como una cuestión de libertad que mejoraría las condiciones de todos como se expresó párrafos atrás. *“Es conveniente pues, que tratemos de entrar en una vida social más activa, para no abrumar a los varones de la familia y para que cada uno ocupemos el puesto social que en justicia merezcamos”* (Abella, 1965: 71). Para Abella las mujeres no podían seguir sus inclinaciones y había que liberar eso. Reconoce que los varones se quejan de la *“cruz del matrimonio”* y los comprenden porque ellos son obligados a “cargar” con el sostenimiento económico de las mujeres. Abella reconoce que esta idea de familia no hace felices ni a mujeres ni a varones.

Abella asimila una familia despótica a los gobiernos despóticos. Pero *“a gobiernos republicanos deben acompañar familias republicanas en las cuales (...) la esposa, en representación del pueblo tenga también voz y voto”* (Abella, 1965: 72). En toda la

construcción de nuevas femineidades para Abella también deben estar presentes los derechos políticos para las mujeres.

Abella termina el texto invocando a las mujeres jóvenes a convertirse en mujeres modernas sin prestar atención a las murmuraciones de las mujeres antiguas. Les aconseja el estudio de una profesión y el reconocimiento de sus derechos porque eso es algo que nadie podrá quitarles. Al finalizar, disculpa a las mujeres antiguas porque según Abella piensan así debido a la educación que recibieron y les solicita generosidad para aceptar a las mujeres que quieren vivir de una manera distinta.

En el Capítulo 6 se presentó al concepto de “mujer moderna” como una producción posterior a la Primera Guerra Mundial que incorpora *“a las mujeres a la modernización de las costumbres sin que esto significara un cambio radical”* (Bontempo, 2012: 307). Este ensayo de Abella es bastante anterior a esta ubicación temporal, ya que estos textos de Abella se publicaron por primera vez en 1908. El sentido que da Abella a la expresión “mujer moderna” se vincula con la instrucción, una profesión y el conocimiento de los derechos (Abella, 1965: 73). Construye el concepto como sinónimo de “mujer feminista” y en contraposición con la “mujer antigua”. Las ideas de Abella para esta “mujer moderna” incorporan la independencia económica en los casos en que las mujeres podrían salir económicamente perjudicadas, la dependencia económica en caso de que todo funcione bien o la “ayuda” al esposo en caso de que este no tenga un buen pasar económico; la preparación para poder formar una descendencia culta; responder al “progreso”; una vida más “activa”; sin descuidar el hogar. Continúa la asociación con el hogar y la maternidad como en el caso de las “mujeres antiguas” pero se ataca la esclavitud doméstica, se proponen cambios en cuanto al trabajo fuera del hogar, se profesionaliza la maternidad y se promueve la actividad de las mujeres.

El tema de los derechos políticos que Abella planteó brevemente en este ensayo que se comentaba, es desarrollado en otro ensayo llamado “Derechos políticos a la mujer” (mensaje presentado al segundo Congreso Nacional de Libre Pensamiento, obviamente de Argentina que era el lugar de residencia de Abella). Según Abella es el progreso el que reclama a las mujeres la actuación en una esfera más amplia. Esta idea atraviesa varios de sus escritos, ella cree en una sociedad que progresa y en la sociedad del futuro ve un cambio del papel de las mujeres. En este alegato Abella reivindica derechos políticos para las mujeres. Ella comienza explicando cuáles han sido los argumentos que se han usado para negar derechos políticos a las mujeres: que las mujeres no están preparadas, que las mujeres son clericales y de otorgarles el voto eso daría el triunfo a los católicos, que el voto femenino llegará si primero se lo acuerda en las grandes naciones. Abella defiende la preparación y capacidad de las mujeres, expresa que si se considera a las mujeres incapaces es por prejuicios. Por otro lado

plantea que las mujeres no son ni más ni menos creyentes que los hombres. Plantea que el confesionario es el único lugar en el que las mujeres pueden hablar libremente y que por eso lo aprovechan como “*válvula de escape*”. Por último realiza esta afirmación contundente: “*El voto no vendrá si no le traemos*” (Abella, 1965: 148).

Al Primer Congreso Femenino Internacional<sup>65</sup> de 1910 reunido en la ciudad de Buenos Aires acude una delegación uruguaya. En este Congreso funcionaron Subcomisiones que se ocuparon de diversos temas, entre ellas una que se ocupa del tema educación. En la subcomisión Sociología se presentaban temas para trabajar, entre estos se encuentran “La mujer en las profesiones” y “La aptitud femenina en los estudios científicos”, temas que han surgido cuando se analizó la discusión sobre la educación secundaria femenina. Y en el área educación algunos de los temas planteados están vinculados con las mujeres como educadoras y se agrega la preocupación por la generación de propuestas educativas a las que pudieran acceder las mujeres como las escuelas profesionales, la formación profesional, comercial o industrial. En un repaso de las proposiciones sobre las que se debatió en el tema educación, se encuentra la repetición de la necesidad de educación para las mujeres para que puedan ocupar un nuevo rol en la sociedad, pero no se puntualiza especialmente en la educación secundaria. Sí hay numerosas referencias a la educación industrial y profesional (no se refiere aquí a profesiones liberales que requieran capacitación universitaria) y a la preparación para el desempeño en la docencia. En dos de las proposiciones se trabaja en los fines de la educación femenina pero se refiere a la educación en general, no específicamente a la educación postprimaria. En estos trabajos se insiste en el papel de las mujeres en la familia como educadoras de sus hijos e hijas. En suma, se reivindican espacios de estudio y de trabajo para las mujeres, se insiste en la idea de un “nuevo rol” en la sociedad para las mismas, pero se realizan estas propuestas sosteniendo sentidos de femineidad y de maternidad similares a los tradicionales. En el capítulo anterior se mostró cómo interpreta Asunción Lavrin estas posturas, los feminismos de la época sostuvieron construcciones de femineidad muy ligadas a estereotipos para enfrentar los comentarios sobre su masculinización. La insistencia en los “deberes femeninos” que las posturas hegemónicas encomendaban –ser esposa y madre– también la sostenían las feministas porque entendían que con eso resistían los ataques con los que el movimiento era cuestionado.

Cuando se crea en 1911 en el Ateneo de Montevideo la ya nombrada “Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana”, se presenta un Programa Mínimo adoptado por las mujeres uruguayas. En este “Programa de trabajo” se plantea que se está creando una

---

<sup>65</sup> Es en este Congreso Femenino Internacional que se acuerda la fundación de la Federación Femenina Panamericana (Primer Congreso Femenino Internacional de 1910, 2008: 332).

organización que no pretende realizar propaganda religiosa ni política, sino que dado el “adelanto general de las naciones” se debe reestudiar el lugar que ocupan las mujeres en la sociedad para su felicidad individual, de la familia y del género humano. En el tercer punto de este programa se expresa:

*“3. Comparado el desarrollo intelectual de la pareja humana, se ve que el hombre es hoy intelectualmente superior a la mujer, lo que puede causar la infelicidad de la familia: por lo tanto se hace necesario estudiar la manera de desarrollar la vida intelectual de la mujer, conservándole toda su misión natural.”* (El Día, 21/4/1911, 5)

Se reivindica el desarrollo de la vida intelectual de las mujeres y se plantea que esto debe hacerse conservando su “misión natural”. Se refiere a la maternidad. Estas feministas reivindicaban la experiencia de la maternidad y la vinculaban a una idea de femineidad.

En el punto siguiente se plantea que hay que “*estudiar el modo más eficaz de preparar a la mujer para la lucha por la existencia*” (El Día, 21/4/1911, 5), aunque se dice que esto es necesario porque no todas las mujeres cuentan con quien provea sus necesidades. Sin embargo, en un punto posterior se amplía esto a todas las mujeres: “*10. Que toda mujer, como ser que consume, debe producir lo necesario para bastarse a sí misma*” (El Día, 21/4/1911, 5). Expresa el mismo punto que sólo es justo que la mujer viva de lo producido por el hombre durante el cumplimiento de los deberes de la maternidad.

Se presenta en este “Programa de trabajo” un argumento higienista para la educación femenina:

*“5. Como la mujer no está lo bastante preparada para cumplir como es debido su alta misión de madre en lo que se relaciona con los cuidados higiénicos del hijo, considera que es necesario prepararla científicamente en el sentido de evitar la mortalidad infantil, cuya estadística de defunciones alarma al mundo.”* (El Día, 21/4/1911, 5)

En este punto del programa de trabajo las feministas se vinculan a la actividad de cuidado de los hijos y vinculan ignorancia femenina con mortalidad infantil. Reivindican la educación científica para un mejor cumplimiento de los cuidados de los hijos. Pero no es sólo por esto que se reivindica una educación para las mujeres. Como ya se dijo, se plantea que las mujeres deberían contar con preparación que les permitiera “producir lo necesario para bastarse a sí misma”. Se agrega a esto que ya que consideran limitados los puestos de trabajo remunerado disponibles para las mujeres, debe abrirseles el acceso a las profesiones. Para esto proponen: “*Que se fomente la difusión de la instrucción secundaria para la mujer, a fin de que esta tenga mayores facilidades para optar a carreras liberales*” (El Día, 21/4/1911, 5).

## **Femineidades y organizaciones feministas. El Consejo Nacional de Mujeres**

El Consejo Nacional de Mujeres se crea en Montevideo en 1916 con el liderazgo de Paulina Luisi y un grupo de comprometidas feministas que desarrollaron una intensa labor. El Consejo Nacional de Mujeres constituía la rama uruguaya del Consejo Internacional de Mujeres y se identificaban con la síntesis del programa de este Consejo Internacional:

*“Asociar a todas las mujeres para trabajar por el mayor progreso de nuestro sexo, elevando su nivel moral, intelectual, material, económico y jurídico. Dedicar todas nuestras energías para conseguir mejorar la situación social, que leyes y costumbres conceden a la mujer”* (citado por Consejo Nacional de Mujeres, 1917: 1)

Se reconoce que es un extensísimo campo de acción y que se requiere el concurso de muchas fuerzas para avanzar en el sentido deseado. El CNM publica en Uruguay la revista “Acción Femenina”. Las publicaciones que realizan permiten hacer un seguimiento de temas, preocupaciones y acciones encaradas por el CNM. Siguiendo los objetivos de este trabajo se enfocará en las femineidades, maternidades y sexualidades y en las menciones vinculadas a los fines de la educación secundaria femenina.

La idea de pareja y del lugar que ocupan los sexos en la pareja es explicada por Paulina Luisi en el programa de trabajo del CNM contenido en el primer número de Acción Femenina:

*“las sabias leyes de la naturaleza que ha hecho de la mujer y del hombre dos seres equivalentes que, al asociarse, se completan constituyendo la pareja humana de que nos habla Lacour; sublime colaboración del alma, del sentimiento y del espíritu masculino y femenino que se funden en la verdadera UNIDAD HUMANA; sola y exclusiva forma de concebir la marcha futura de las modernas sociedades.”* (Consejo Nacional de Mujeres, 1917: 1-2)

Paulina Luisi concibe las relaciones en términos de pareja heterosexual que se complementa en una unidad humana. Se fundamenta además en las “sabias leyes de la naturaleza”, en consonancia con otros discursos de época ya analizados.

Se declara en el programa de trabajo que el CNM es independiente de toda agrupación política o religiosa. Y se aclara que sus fines son más amplios que los de la política partidaria y por tanto es posible encontrar en todos los partidos políticos aliados para la causa. Estos fines más amplios son expresados de la siguiente manera: *“los fines que persigue nuestra asociación (...) pretenden nivelar las leyes para que sean concedidos a la mitad del género*

*humano los derechos que son imprescindiblemente necesarios al cumplimiento de los deberes que a todo ser humano corresponden y para que la mujer (...) pueda cumplir (...) los deberes sublimes de la maternidad”* (Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, 1917: 2). Como se constata además de la “nivelación” de las leyes para conceder derechos a las mujeres se plantea como imprescindible el trabajo para que las mujeres puedan cumplir con “los deberes sublimes de la maternidad”. Como expresa Lavrin (2005:54) las feministas conciliaron derechos personales, justicia social y maternidad en un intento de enfrentar las acusaciones de masculinización. Siguiendo este camino realizan una defensa de la femineidad ajustada a estereotipos de época.

El CNM define en su primera asamblea extraordinaria varios temas de trabajo entre los que se cuentan: cursos de derecho civil para mujeres, curso de higiene privada y lucha social contra el alcoholismo y la tuberculosis, curso de puericultura, curso de artes domésticas, curso de samaritana y primeros auxilios, curso de pedagogía práctica para madres de familia, curso de asistencia, cartilla con nociones de derecho civil, penal y comercial, publicación de obras como propaganda de la acción del CNM, tramitar el establecimiento de la ley de la silla, tramitar ante Círculo de Prensa la supresión de la “crónica roja” (listado resumido de: Acción Femenina, 1917: 8-9). Este listado muestra como la opción por determinado tipo de femineidad era compartida. Se identificaban con el hogar, con los cuidados y especialmente con la maternidad y concilian estas consideraciones con la reivindicación de derechos.

Para encarar estas tareas se organizan en Comisiones de trabajo. Una de estas comisiones es la Comisión de Educación presidida por Enriqueta Compte y Riqué. La Comisión de Educación señala en su programa de trabajo que se proponen *“Combatir, por todos los medios que considere eficaces, el error vulgar y craso de creer que la ilustración aleja del hogar a la mujer”* (Compte y Riqué, 1917: 22). También se proponen:

*“Llevar a todas las esferas en que puede considerarse dividida nuestra sociedad, sea por la posición material, la edad, el sexo o las creencias, el aliento para perseguir o continuar la cultura individual, convenciendo de que, en el curso de la vida humana, no hay límites para el derecho de gozar, remontando el espíritu hasta la altura de un ideal.”*  
(Compte y Riqué, 1917: 22)

Las feministas de esta organización rechazan las ideas de que las mujeres que se adentraran en el campo de la educación podían terminar alejándose de sus hogares e introduciéndose en la vida pública. La opción que se hace es la pelea por ambos espacios para las mujeres y la

reivindicación de la vida en el hogar para no recibir los ataques de pérdida de femineidad o verse rechazadas por la sociedad en sus reclamos.

Vinculada al tema de educación secundaria se puede encontrar también la labor de la Comisión de Profesiones, Artes y Oficios accesibles a la mujer, presidida por Luisa Luisi. El tema que abordaba eran las disposiciones legales que impedían el acceso de las mujeres a determinados campos de acción, como por ejemplo el ejercicio de Notariado ya que para ejercer la escribanía se requería la ciudadanía y las mujeres carecían de la misma<sup>66</sup>. A pesar de esto se había concedido la posibilidad de trabajar en puestos públicos -que también exigían la ciudadanía- a las mujeres, aunque no fueran ciudadanas<sup>67</sup>. Intentan entonces intervenir en situaciones de este tipo, pero llevan su área de actuación más allá ya que se proponen: *“la propaganda y el convencimiento, entre las mujeres, de la necesidad y deber de adquirir en su adolescencia una profesión u oficio que las capacite para ganar honradamente su subsistencia”* (Luisi, Luisa, 1917: 34). Su área de trabajo evidentemente tendería a la promoción de la educación secundaria femenina. Se aclara la postura en cuanto al ejercicio de profesiones por parte de las mujeres: *“No entiende esta Comisión que todas las mujeres deban ejercer una profesión, sino que estén capacitadas para ejercerla si las necesidades de su vida lo reclaman en cualquier circunstancia”* (Luisi, Luisa, 1917: 34). Y se refieren concretamente a las circunstancias de soltería, viudez o necesidad económica en la familia. Se agrega este concepto:

*“Restablecer la verdad consciente y criminalmente alterada, que quiere hacer de la mujer que trabaja honestamente en las carreras liberales un tipo repugnante de masculinismo antisocial, enemigo de la familia y del hogar; guiar a la joven por el camino de su verdadera dignidad y de su verdadero interés, enseñando el verdadero feminismo, que no excluye en modo alguno la femineidad, puesto que la mujer jamás ha pretendido ser igual al hombre, sino que disputa su rango y valor de equivalencia.”*  
(Luisi, Luisa, 1917: 35)

Este temor a la acusación de masculinización queda manifiesto en el balance que realiza Paulina Luisi después de dos años de trabajo del CNM:

---

<sup>66</sup> Uno de los casos en los que trabajó el CNM fue la solicitud de María Luisa Machado Bonnet para ejercer como escribana. Puede seguirse esta intervención en *Acción Femenina*, Año IV, Montevideo, números 37-39, marzo abril mayo de 1922, página 21 y en *Acción Femenina*, Año VII, Montevideo, número 50, marzo a julio de 1924, pp 1-4.

<sup>67</sup> Otro caso de campos de acción vedados a las mujeres por carecer de ciudadanía lo constituía el ejercicio del profesorado en la Universidad de la República hasta que en 1912 el Consejo Universitario dispusiera la resolución del tema aceptando la presencia de mujeres en el profesorado universitario. Quien realizó la solicitud ante el Consejo Universitario para poder ejercer como catedrática fue Clotilde Luisi como se comentó en el Capítulo 2.



*“Hace dos años, apenas podíamos atrevernos a pronunciar la palabra feminismo... era sinónimo de machonismo, de revolución social, de relajación familiar; -era la revolución trasplantada al seno de la familia y al principio social; -era disolución, era quebranto. (...) Hoy hemos llevado a todos los espíritus, la convicción de que no queremos revoluciones destructoras, sino una sensata evolución constructiva, que cimente sobre piedra el agrietado edificio del hogar, que levante a la mujer al nivel de su compañero para serle amiga e igual, o por lo menos equivalente, en sentimientos y en espíritu.”*  
(Luisi, Paulina, 1918: 122)

Para Paulina Luisi se trata de *“hacer de las mujeres seres íntegros, que completen y comprendan la otra parte de la naturaleza humana representada en el sexo opuesto”* (Luisi, Paulina, 1918: 123). En este tramo nuevamente se evidencia la mirada de Paulina Luisi sobre las familias, para ella se construyen sobre la base de una pareja heterosexual. Hombre y mujer se ven como complementarios. Las reivindicaciones del movimiento buscan la equivalencia entre los sexos, de eso se habla cuando se expresa que el hogar está “agrietado” y que hay que cimentar sobre piedra un nuevo hogar.

En este balance Paulina Luisi plantea que la maternidad es una función social y que el Estado debería amparar a las mujeres que tienen hijos ya que se recibe el beneficio del incremento de la cantidad de ciudadanos. Plantea aquí que las leyes y costumbres han hecho de las madres, esclavas, cuando debían estar en el sitio privilegiado de la sociedad por su contribución: *“el sitio de la Madre como un trono de reina”* (Luisi, Paulina, 1918: 123). Expresa que para *“hacer de la mujer un ser completo”* se debe:

*“desenvolver sus capacidades intelectuales y volitivas (...) sobre todo estas últimas, olvidadas del todo por la educación; darle el sentimiento de personalidad (...); darle conciencia de su valor social (...); libertarla económicamente, dándole amplios medios de bastarse a sí misma; libertar el sexo de la esclavitud que las costumbres sociales han anexado a la maternidad.”* (Luisi, Paulina, 1918: 123)

Prosigue expresando que una de las luchas del feminismo que ellas llevan adelante es el reconocimiento por parte de la sociedad y del Estado de *“los derechos de la maternidad como función social y de los deberes de la colectividad hacia ella”* (Luisi, Paulina, 1918: 123).<sup>68</sup> Pero además de la contribución social que supone la maternidad, Paulina Luisi agrega el

---

<sup>68</sup> Propone el reconocimiento de la maternidad como función social de la misma manera en que se reconoce el servicio militar *“con que los hombres pretenden escudar el abuso que vienen cometiendo por siglos y siglos, de arrogarse todos los derechos y las prerrogativas nacionales”* (Luisi, Paulina, 1918: 124).

hecho de que las mujeres abonan impuestos y están sujetas a leyes y ordenanzas en las que no se les permite incidir. Entre las reivindicaciones plantea: *“Educación de la mujer como ser equivalente al hombre, utilización de sus actividades en todos los ramos de la labor humana (...); remuneración equitativa del trabajo femenino sobre la base de igual salario para igual trabajo (...); elevación y dignificación educativa legal y social de la maternidad, como el más grande de los destinos que sea dado desempeñar”*, entre otras (Luisi, Paulina, 1918: 125).

Otro artículo escrito por Paulina Luisi (1919) abunda en la cuestión de la maternidad. En este artículo retoma a la maternidad como función social. Expresa que en la sociedad se reclaman nacimientos para aportar al trabajo y al progreso y que la función *“de gestación, de alumbramiento, de crianza, es una labor que le corresponde en absoluto [a las mujeres], que es la razón misma de su diferenciación en la especie, que es su razón de ser en la vida...”* (Luisi, Paulina, 1919: 179). Pero a pesar de esto no se les reconoce a las mujeres el aporte fundamental que realizan con la maternidad: *“La maternidad, tarea primordial de la mujer, no es considerada absolutamente para nada como rendimiento social”* (Luisi, Paulina, 1919: 180).<sup>69</sup> Plantea que si se libera a las mujeres de los problemas económicos, podrán dedicarse a los deberes de la maternidad. Concluye que: *“siendo la maternidad función que interesa a la colectividad deberá ella ser considerada como función de Estado; y deberá ser la primera de las preocupaciones de la Nación la defensa y protección económica de la maternidad, además de su protección legal y moral”* (Luisi, Paulina, 1919: 182). Su propuesta es que *“El Estado debe establecer como obligación nacional, una subvención pecuniaria suficiente a toda mujer en funciones de maternidad”* (Luisi, Paulina, 1919: 183). De esta manera cree que se le reconocerá a la maternidad su función social y las mujeres podrán dedicarse a criar *“hijos robustos y sanos, anhelo eternamente vivido en el alma femenina”* (Luisi, Paulina, 1919: 183).

En suma, las feministas del CNM contribuyen con los sentidos de femineidad imperantes. Se defiende la mujer con características consideradas femeninas para la época y se rechaza la masculinización. Se ubica a las mujeres en el hogar, se aceptan las tareas domésticas y las tareas de cuidados. Se plantea la defensa de la heterosexualidad y de un modelo de funcionamiento por parejas heterosexuales y se fundamenta esto de acuerdo a las *“sabias leyes de la naturaleza”*. Y se posiciona a la maternidad como clave en la definición de la femineidad. La mujer *“se completa”* cuando es madre. Además, parte del trabajo del

---

<sup>69</sup> Analiza el hecho de que las mujeres de las clases proletarias además de ganarse la vida en la fábrica deben ocuparse de las responsabilidades de la maternidad. Esta suma de responsabilidades se hace intolerable, por lo que reclaman el aborto. Justamente, explica Luisi, el aborto se ha planteado como tema de estudio urgente en el último Congreso Médico celebrado en Montevideo (Luisi, Paulina, 1919: 181).

feminismo estaba orientado a la defensa de la maternidad como función social y la exigencia al Estado de apoyo para el cumplimiento de las funciones maternas. Estas posturas coinciden con el discurso patriarcal acerca de la diferencia sexual. Pero lo interesante es que se combina esta femineidad y maternidad con la defensa de derechos al trabajo, al estudio, al ejercicio de las profesiones, al uso de los bienes, etc. De todas formas, vale reiterar que la continuidad sexo/género/deseo que dan lugar a la heterosexualidad obligatoria estaba presente en los discursos feministas de las primeras décadas del siglo XX en el Uruguay.

En el capítulo anterior, citando a Lavrin (2005), se plantea que las primeras feministas del cono sur para contrarrestar las acusaciones de masculinización optaron por una defensa de características consideradas femeninas en la época. Además, era un feminismo orientado a la maternidad. Scott (2009) ha analizado la vinculación entre los movimientos feministas y la maternidad. Plantea que la maternidad ha servido para consolidar la identificación feminista<sup>70</sup> pero que esto ha generado muchos debates entre las feministas. Cita expresiones de la francesa Madeleine Pelletier cuestionando la defensa de la maternidad por parte del feminismo ya en 1908. Scott actualiza el tema, planteando que más recientemente las feministas se preocupan por si la validación de la maternidad apoyaría visiones esencialistas de la femineidad (Scott, 2009: 138). Scott reconoce que los conceptos de maternidad y la experiencia misma de ser madre varía mucho debido a la clase, la cultura y la época histórica pero que ha aportado al movimiento feminista *“una manera de establecer un sentido de experiencia común basado en asociaciones inconscientes, a pesar de sus diferencias, y esta ha sido su eficacia”* (Scott, 2009: 142).

Butler (2014) comenta el concepto de Scott de paradoja como una condición constitutiva del feminismo como movimiento político. La paradoja a la que se refiere es que el feminismo protestaba contra la exclusión política de las mujeres, es decir, para eliminar la diferencia sexual en la política pero hacía sus reclamos en nombre de las mujeres, produciendo discursivamente la diferencia sexual.

*“En principio parece que el feminismo se hubiera dado la tarea de hablar en nombre de la categoría que simultáneamente busca eliminar. (...) Si a lo que el reclamo pretende oponerse, o incluso eliminar, son ciertos modos históricamente específicos de la diferencia sexual, el reclamo no pretende negar toda forma de esa diferencia. Por el*

---

<sup>70</sup> Scott explica cómo mujeres con agendas muy diferentes se identificaron entre sí como feministas a lo largo del tiempo. Analiza a la “mujer oradora” y a la maternidad como dos “fantasías de la historia feminista” que han contribuido a la identificación feminista (Scott, 2009). La autora da a fantasía un significado muy preciso que no se comentará aquí.

*contrario, parece mostrar que esas versiones de la diferencia son históricas, sujetas al cambio y a la alteración” (Butler, 2014: 34-35).*

La paradoja para Scott, según Butler, es un mecanismo del cambio histórico. El reclamo de derechos del feminismo se basa en una condición histórica de la mujer y el reclamo de derechos es un intento de eliminar esas mismas condiciones (Butler, 2014: 37).

### **Baños separados para varones y para mujeres**

La construcción de femineidad de la que el feminismo de la CNM formó parte, queda expuesta en una discusión sobre el uso de baños en la Universidad. Las ideas generizadas/sexuadas inciden en la reivindicación de la construcción de baños exclusivos para el sexo femenino en las instituciones universitarias mixtas.

Una de las Comisiones de trabajo creada por la CNM fue la Comisión de Higiene presidida por María Luisa García de Zúñiga. Esta Comisión de Higiene realizó una intervención a la que se dedicará especial atención. Según informan a Paulina Luisi en su calidad de presidenta del CNM del Uruguay,

*“Enterado el Consejo Directivo de que casi todos los establecimientos dedicados a enseñanza universitaria carecen de Cabinet de toilette y correspondiente WC para el uso exclusivo de las estudiantes que concurren en gran número y que se veían en la necesidad de recurrir a las casas vecinas, viéndose expuestas a deplorables contingencias higiénicas y morales en caso de no hacerlo, envió una nota al Rector de la Universidad doctor Barbaroux (...) llamándole la atención sobre este hecho al parecer insignificante, pero de gran importancia para la cultura e higiene.” (García de Zúñiga, 1918: 151)*

El Rector les expresa que deben dirigirse a realizar la solicitud ante los decanos de facultad o sección. La Comisión comenta que realizó las gestiones que les indicara el Rector y que las mismas resultaron exitosas. Sobre lo acaecido en la secundaria:

*“Tenemos el placer de hacer notar que el doctor Cornú, Decano de la Sección Preparatoria, donde concurren gran número de niñas, ya había corregido esta falta, poniendo su toilette particular a disposición y para uso exclusivo de las señoritas. (...) También debemos dejar constancia de que el doctor Lapeyre, Director del Liceo número 1, al cual concurren unas 35 señoritas, ya había previsto la falta, dotándolo de un*

*completo y bien higiénico Cabinet de toilette, completamente independiente y cuidado con el mayor esmero.”* (García de Zúñiga, 1918: 152)

El informe prosigue explicando la situación en cada centro de estudios universitario. Se agrega la situación del Liceo número 2 que les ha dejado

*“penosa impresión por la situación en que están colocadas las estudiantes. Estas deben permanecer en el patio, expuestas al frío y a la intemperie, sin disponer de un salón de estudio y de espera. El WC es común para los alumnos de ambos sexos, y se encuentra a los fondos del edificio.”* (García de Zúñiga, 1918: 152-153)

Culmina García de Zúñiga explicando que no abandonarían las gestiones hasta tanto se solucionara este tema en los edificios universitarios.

En este reclamo de baños separados por sexo se asume la diferencia sexual biológica y la existencia de dos sexos como la manera “natural” de determinar quien accede a cada baño. El reclamo de la organización feminista buscaba generar espacios para las mujeres ya que se estaba quebrando la estricta permanencia de las mujeres en el hogar. Ya que se reclamaba el acceso de las mujeres a los cursos secundarios y terciarios de la Universidad, se buscaba que tuvieran condiciones de acceso a baños. La cuestión es por qué no acudir a los mismos baños y considerarlos mixtos, por ejemplo. Claramente esto no se verificaba a juzgar por el texto presentado. Se mantenía una estricta separación de sexos en el uso del baño y en las instituciones en las que no había baños para mujeres acudían a casas vecinas que les abrían el espacio. Acudían a baños en casas vecinas porque si no se verían “*expuestas a deplorables contingencias higiénicas y morales en caso de no hacerlo*”, como expresa el texto. Ya se analizaron en este trabajo las preocupaciones por la “protección” de las mujeres, por la vigilancia en los espacios de estudio. La separación de sexos se trasladaba a los baños. No se aclara cuáles son esas contingencias higiénicas y morales, pero poniendo en contexto con las fuentes trabajadas, es posible que hubiera temores vinculados a la exposición de las mujeres y de los varones al deseo sexual, que existiera preocupación por la protección de la virginidad femenina, el temor por el acoso o por cuestiones de vergüenza y pudor. Lo que en definitiva llevó al reclamo de baños separados por sexo fueron consideraciones generizadas, construcciones de femineidad y masculinidad. Se colabora con esta decisión con la estabilización de la diferencia sexual y de la existencia de dos sexos.

**En síntesis**, se presentan en este capítulo las posturas de los feminismos en el Uruguay sobre el acceso de las mujeres a la educación secundaria. Se recorren en primer lugar los planteos de

María Abella y de la Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana realizados en diferentes ámbitos. Sobre **acceso de mujeres a la educación secundaria** Abella plantea que la educación es un derecho y que puede servir a la mujer para bastarse a sí misma y poder tomar decisiones sobre su pareja sin estar condicionada por temas económicos. Defiende la idea de que tanto mujeres como varones tienen capacidad intelectual y sentimientos, discutiendo con **femineidades** que visualizaban a los hombres como poseedores de cerebro y a las mujeres como poseedoras de corazón. Abella discute la división sexual del trabajo, plantea la libertad económica de las mujeres como base de otras libertades. Las ideas sobre **maternidad** de Abella fueron desarrolladas en otro capítulo y se retoman en parte aquí. Sobre **sexualidad**, Abella cuestiona el tipo de matrimonios que significaban la esclavitud dentro del hogar y la pérdida de libertad. A pesar de esta crítica a la esclavitud doméstica propone educación doméstica para las mujeres porque sostiene que cuanto antes se culminen las tareas domésticas más tiempo tendrán las mujeres para dedicar a sí mismas. Otros de sus textos reclaman sufragio femenino. Abella defiende a las feministas de los ataques a la femineidad de las mismas que se realizaban en la época. En esta defensa refuerza una femineidad que considera a las mujeres como bellas, elegantes, graciosas y las presenta como madres y esposas. Utiliza la expresión “mujer moderna” y vincula esto con la instrucción, una profesión y el conocimiento de los derechos. La Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana genera un programa de reivindicaciones en el que reclaman educación y trabajo y además reivindican la maternidad como la “misión natural” de las mujeres y creen que la educación puede colaborar en un mejor desempeño de la misma.

Luego el capítulo se centra en el Consejo Nacional de Mujeres fundado en 1916 por Paulina Luisi. La **sexualidad** está presente en los planteos de Luisi, quien cree que varones y mujeres se completan formando la “unidad humana”. Concibe la expresión de la sexualidad en una pareja heterosexual en la que ambos miembros se complementan según las “sabias leyes de la naturaleza”. Sobre **femineidad**, se defiende la mujer con características consideradas femeninas para la época y se rechaza la masculinización. Se ubica a las mujeres en el hogar, se aceptan las tareas domésticas y las tareas de cuidados. Y se posiciona a la **maternidad** como clave en la definición de la femineidad. La mujer “se completa” cuando es madre; es “su razón de ser en la vida”. Además, parte del trabajo del feminismo estaba orientado a la maternidad, particularmente en la defensa de la maternidad como función social y la exigencia al Estado de apoyo para el cumplimiento de las funciones maternas. Se combina esta femineidad y maternidad con la reivindicación de derechos.

Al final del capítulo se analiza la solicitud de baños para mujeres en las instituciones de educación secundaria mixtas. Este reclamo de baños separados por sexo contiene construcciones de femineidad y masculinidad. Se colabora con esta decisión con la estabilización de la diferencia sexual y de la existencia de dos sexos.

## Capítulo 8: La coeducación de los sexos o la educación exclusiva femenina en la secundaria pública

Este capítulo aborda la discusión generada sobre coeducación en la educación secundaria o educación exclusiva para el sexo femenino. Esta discusión sobrevino debido a la creación de la Sección Femenina. En las discusiones de la época se utilizaba la expresión *promiscuidad o convivencia entre los sexos* para referir a la coeducación. Uno de los ámbitos en que se discute es el Parlamento y otro es en prensa, ya sea a partir de artículos que marcan una posición determinada o a partir de polémicas en prensa sostenidas entre El Día y La Democracia y luego entre El Día y El Siglo. Se presentarán a continuación las diversas posturas sostenidas en torno a este tópico. Para terminar, se presenta la postura de Paulina Luisi frente al tema.

La coeducación de los sexos en la educación primaria se discutió ampliamente a fines del siglo XIX en el Uruguay. Se reedita la discusión en el Novecientos. En esta oportunidad, se incorpora, además del sexo, la discusión sobre la edad en la que conviene o no la coeducación, ya que se discute sobre la coeducación en la secundaria y en la educación terciaria. Se incorporan además diversas ideas sobre sexualidad porque se entiende que a partir de la adolescencia comienza este a ser un tópico de preocupación de las jóvenes y de las familias y se definen intervenciones en los espacios pedagógicos basadas en dichas ideas sobre sexualidad. Se revisan en este capítulo las discusiones generizadas y fuertemente influidas por las ideas acerca de la sexualidad y su traslación a los espacios educativos institucionales en discusión.

Barrán y Nahum (1990) expresan que en el momento histórico al que se refiere en este trabajo se produce una baja de la natalidad y un retraso de la edad matrimonial, fenómenos junto a los que se verifica una represión de la sexualidad femenina. Los autores formulan que se establece el puritanismo en la sociedad uruguaya, especialmente en las clases medias y altas y en el medio urbano. Se produce un “auge de la histeria”, se acentúa el culto a la virginidad y la separación de sexos es estricta. Afirman que la separación de sexos es estricta basándose en testimonios de la época que comentan la rígida separación existente en los traslados en la calle, en los eventos sociales y en las playas. También realizan comentarios sobre la coeducación y el rechazo de la misma debido a que se violentaba *“el máximo tabú del novecientos, el retraso en la edad matrimonial”*:

*“La coeducación de niños sólo era admitida socialmente hasta el tercer año de escuela primaria, precisamente cuando, dada la edad de ingreso en la época, estaba por*



*aproximarse la pubertad. Por ello ni la élite liberal se animó a implantar la coeducación a nivel adolescente, en la enseñanza media. Esto hubiera significado violar el máximo tabú del novecientos, el retraso en la edad matrimonial, ya que en los liceos se habrían aproximado a los adolescentes de ambos sexos.”* (Barrán y Nahum, 1990: 87)

Para decir que “*ni la élite liberal se animó a implantar la coeducación a nivel adolescente, en la enseñanza media*” los historiadores mencionados se apoyan en el texto del Mensaje del Poder Ejecutivo para la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres del Presidente José Batlle y Ordóñez y su ministro de Instrucción Pública Juan Blengio Rocca. Citan un fragmento de este Mensaje en el que se sostiene que la exigüidad de la concurrencia femenina a la secundaria se debe a la obligación de convivir con el sexo masculino en las instituciones y por eso proponen la creación de una secundaria exclusivamente femenina. Concluyen que la Sección Femenina da la posibilidad a la clase media de enviar sus hijas a la secundaria: “*Los padres de clase media, seguros ahora de la integridad de sus hijas y deseosos de verlas ascender en la escala social, comenzaron a enviarlas a la mal llamada “Universidad de Mujeres”. Esta triplicó su alumnado en 4 años, de 1913 a 1916*” (Barrán y Nahum, 1990: 88).

Pero, como se ha argumentado en este trabajo, la Sección Femenina no fue el único espacio secundario público al que podían concurrir las mujeres. Se omite en la apreciación precedente el hecho de que las mujeres concurrían a instituciones secundarias mixtas además de concurrir a la institución exclusiva para el sexo femenino. Como se ha presentado, se cuenta con los datos de concurrencia por sexo de los Liceos Departamentales del interior del país en los que la concurrencia femenina a instituciones mixtas era relevante. Por otro lado, numerosas fuentes presentadas confirman que la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (IAVA) tuvo carácter mixto al igual que los Liceos de la Capital creados en 1916. Se desconoce si al interior de estas instituciones de carácter mixto se practicaba alguna forma de separación de sexos (en grupos, turnos u otras posibilidades); conocer este punto supondría trabajar con los archivos de cada institución. Para ampliar el panorama conviene retomar lo trabajado sobre acceso a los baños en el Capítulo 7, donde se presenta la manera en que la separación de sexos deja de ser rigurosa en diversos ámbitos pero al interior de los mismos la separación de sexos es estricta en lo referente al acceso a los baños.

En cuanto a la convivencia en instituciones, a continuación se tratará de responder si la separación de sexos en la educación secundaria era tan estricta como plantean Barrán y Nahum. La concurrencia de mujeres a las instituciones mixtas de secundaria se apoyaba en un discurso transgresor en la época que se enfrentaba al discurso conservador que insistía en la

estricta separación. A partir de diversas fuentes se recorrerán las diversas maneras de ver esta cuestión en la época.

### **La coeducación en las discusiones parlamentarias**

En el Mensaje del Poder Ejecutivo que acompañó al proyecto de ley de creación de la Sección Femenina se argumenta a favor de la creación de un espacio exclusivamente femenino porque se cree que la escasa concurrencia de mujeres a la secundaria pública se basa en prejuicios de las familias que no envían a sus hijas debido a que es un espacio mixto. Sin embargo, se arguye que no se trabaja con esta creación por la idea de separación de sexos sino que, al contrario, se promoverá la convivencia de los sexos al habilitar a las mujeres para incorporarse a otras actividades de la vida social: *“No hay en este proyecto nada que tienda a acentuar la separación de los sexos. Al contrario, propende él a la comunidad de actividades; por él se quiere dar a la mujer elementos de que hoy –con notoria injusticia- se ve privada, a fin de que pueda actuar en las mismas profesiones que hasta ahora sólo en casos excepcionales puede ejercer”* (DSCR, 1912 b: 177).

Cuando se presenta el proyecto en la Cámara de Representantes, José Pedro Varela Acevedo, en nombre del Consejo Universitario, explica que hay un inconveniente real o supuesto por el cual las mujeres no van a clase con los varones y en ese entendido es lógico que el Poder Ejecutivo busque crear una institución exclusivamente femenina para ampliar la educación secundaria de las mujeres. Varela Acevedo comenta que el Consejo Universitario reconoce que la *“promiscuidad de los sexos”* puede tener inconvenientes en los primeros años, *“cuando las niñas son demasiado jóvenes para darse cuenta de la manera exacta cómo conviene que se conduzcan en frente de los varones”* (DSCR, 1912 b: 179). Pero que a edades mayores estos inconvenientes se salvan ya que *“la niña se convierte en mujer con plena conciencia de sus actos, conciencia que es más precoz precisamente en los casos de las niñas que cultiven su inteligencia”* (DSCR, 1912 b: 179- 180). Por estos motivos el Consejo Universitario se inclina por la creación de una institución de secundaria básica femenina, mientras que el proyecto del Poder Ejecutivo agrega cursos preparatorios, es decir, el segundo tramo de la educación secundaria. Se explica en un informe enviado al Parlamento por el Poder Ejecutivo. Expresan que el Consejo Universitario reconoce

*“que la promiscuidad de los sexos es un motivo de alejamiento de la Universidad de un número considerable de niñas, y que, a la edad de doce años, por ejemplo, no tienen estas aún suficiente conciencia de su individualidad para fijar su norma de conducta, severa y altiva, frente a los varones que concurren al mismo instituto de enseñanza. Cree el Consejo que a los 16 ó 17 años, vale decir, cuando la estudiante haya cursado*

*íntegramente la enseñanza secundaria, ya habrán desapercibido por completo los inconvenientes apuntados, y que ya no existirá el motivo determinante para mantener por más tiempo la separación de sexos. El P.E. entiende que, dadas las predominantes, esa separación conviene mantenerla también durante los dos años que subsiguen, y que corresponden a la enseñanza preparatoria. No puede afirmarse en absoluto que a los 16 años, la estudiante haya adquirido un equilibrio tal de sus facultades y una superioridad de criterio tan manifiesta que le permitan afrontar sin vacilaciones la misma promiscuidad de sexos, que se considera perjudicial a los 12 ò 13 años.” (DSCR, 1912 b: 181)*

Se agrega que el Poder Ejecutivo cree que la separación de sexos ya no tiene sentido en la enseñanza superior.

Antes de continuar con la presentación de diversas posturas, conviene llamar la atención sobre lo que se plantea en el texto precitado como dificultad para la convivencia de varones y mujeres en las edades en cuestión (secundaria básica y cursos preparatorios): que las mujeres deben tener *“suficiente conciencia (...) para fijar una norma de conducta, severa y altiva, frente a los varones”* y que esto depende del *“equilibrio de facultades”* y la *“superioridad de criterio”* que puedan adquirir las mismas. Parte del dispositivo de sexualidad construido es el culto a la virginidad y se responsabiliza a las mujeres de su observancia y cuidado.

Para consideración del cuerpo completo de representantes se presenta un Informe de la Comisión de Instrucción Pública (DSCR, 1912 b: 182 y ss). En este informe se señala un cambio importante:

*“Es cosa conocida y se recordará, sin esfuerzo, que solo por obra de una mayor cultura general, no se extraña ya el espectáculo, -inusitado hasta hace muy poco,- de mujeres jóvenes transitando solas, aún de día, por nuestras calles.” (DSCR, 1912 b: 183)*

Nótese que según este Informe de la comisión parlamentaria la “estricta separación de sexos” se estaba quebrando, lo que señala un cambio notorio con respecto a comportamientos anteriores. Pero a pesar de este cambio dicha Comisión plantea que un criterio medio en el pueblo *“no podía, no puede ser propicio a la convivencia de varones y niñas”* (DSCR, 1912 b: 183). Plantean que la convivencia de varones y niñas es algo común en otros países pero ya que en Uruguay existen prejuicios frente a esta, lo más conveniente será aprobar la creación de la Sección Femenina. Se relata cómo en todo el mundo se ha avanzado en el sentido de incorporar a las mujeres a la educación superior. En Alemania se aumentó la matrícula femenina hasta un 44% en tres años y se concedió a las mujeres matrícula libre, en Estados

Unidos el crecimiento se ha dado de manera hiperbólica, se señala citando a Bryce. En el este de los Estados Unidos la tendencia ha sido crear instituciones secundarias y universitarias exclusivas para el sexo femenino y han sostenido que esa es la mejor fórmula. El Informe prosigue citando a Jorge Guillermo Curtis: “*Se admite al presente que Julieta podrá estudiar; pero ¿deberá hacerlo en compañía de Romeo? He ahí una cuestión que preocupa a toda Boston*” (DSCRR, 1912 b: 183). El Informe prosigue planteando que en EEUU se ha llevado “la separación de los sexos” hasta en los estudios superiores. Continúan un recorrido por Inglaterra y Canadá donde expresan que también se está intentando la separación de los sexos. Por último, citan la Ley 21-22 de 1880 de Francia que crea liceos de señoritas (DSCRR, 1912 b: 185). Antes de continuar con la descripción del Informe de la comisión parlamentaria resulta útil a este análisis detenerse en la elección de la cita de Jorge Guillermo Curtis que se realiza. La identificación de las estudiantes mujeres con Julieta y los estudiantes varones con Romeo muestra cuál era la preocupación: que se pudieran generar vínculos de atracción o de amor entre ambos sexos. Forzando la interpretación, pareciera que estas relaciones quedaran en el ámbito de lo prohibido al igual que el amor de Romeo y de Julieta. Estas ideas sobre la conveniencia o inconveniencia de que los sexos compartieran espacios incidieron en las políticas educativas y en la conformación de los espacios de estudio. Los ámbitos de estudio se transforman en una pieza más del dispositivo de sexualidad.

El Informe de la comisión parlamentaria de Instrucción Pública plantea luego cual es la situación en Uruguay. Reconocen que se han creado dos asociaciones creadas y dirigidas por mujeres y con programas de mejoramiento de la vida de las mujeres: Entre Nous y Emancipación. Agregan otras asociaciones en las hay comisiones directivas mixtas: la Liga U. contra la Tuberculosis y la Asociación José P. Varela. Agregan la simpatía que generó la primera mujer que obtuvo título universitario y la cantidad creciente de mujeres dedicadas al magisterio. Esta tendencia lleva a concluir que hay que promover la educación femenina y creen que la mejor manera es propiciando la creación de una institución para el sexo femenino en exclusividad como la que propone el Poder Ejecutivo y que cubra todo el ciclo de educación media ya que no creen que sea conveniente la convivencia de los sexos en los cursos preparatorios.

Durante el debate parlamentario, el diputado Melián Lafinur proponía que no se promoviera la educación secundaria femenina, sino que se dejara el asunto liberado a la iniciativa individual. Agregaba la idea de que simplemente había que permitir -como se hacía ya- el ingreso de mujeres a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y no dedicar esfuerzos a la promoción de este acceso. Para justificar esto, argumentaba que no era

peligrosa la convivencia de sexos como se estaba planteando en el Parlamento, a juzgar por lo que ocurría en la Sección Secundaria y Preparatoria que ya funcionaba como mixta: *“El argumento de los peligros que ejerce para niñas menores de 17 años la confraternidad con jóvenes más o menos de su misma edad, me parece que no se ha justificado por la experiencia de estos últimos años”* (DSCR, 1912 c: 358). Es interrumpido por el diputado Pelayo que le dice que en las instituciones mixtas las mujeres piensan más en el amor que en el estudio. A esto Melián Lafinur responde: *“En el amor piensan siempre las mujeres”* (DSCR, 358) y nuevamente es interrumpido por el diputado Massera que le espeta: *“No lo demuestran los exámenes”* (DSCR, 358). Melián Lafinur retoma el uso de la palabra y completa su argumentación. La discusión entre las capacidades de las mujeres para dedicarse a cuestiones intelectuales vuelve a presentarse, se cuestiona si es posible que las mujeres puedan salir del terreno de los sentimientos. En este caso se plantea que no pueden concentrarse en el estudio porque piensan siempre en el amor, según la postura de Melián Lafinur que enfrenta a otra que argumenta con la afirmación del éxito femenino en los exámenes.

El diputado socialista Emilio Frugoni asume una postura de apoyo a la creación de la institución exclusiva para el sexo femenino a pesar de no compartir esta idea y ser partidario de la coeducación. A favor de la coeducación dice Frugoni:

*“no soy partidario de la división de la enseñanza en dos zonas, una para hombres y otra para mujeres; que no creo plausible la persistencia de mantener la división de los sexos en la instrucción. Ya Bebel en su conocida obra “La Mujer”, combate como una práctica que obstaculiza la emancipación de la parte más débil de la humanidad, la preocupación de mantener separados los sexos de la infancia, apartándolos de su posición natural y constituyendo un verdadero antagonismo con su relación de amo y esclavo, o cuando menos de seres que deben mirarse con una cierta y recíproca prevención.”* (DSCR, 1912 e: 390)

Habla luego sobre la separación de los sexos en la sociedad, en una descripción en la que conviene detenerse.

*“En nuestro país el fenómeno es todavía más acentuado. Aquí la presencia de una señora en un café lleno de hombres, casi no se concibe, y hasta en el teatro, nuestras ingenuas costumbres locales nos han impuesto una separación ridícula, instituyendo la cazuela y el paraíso. En cuanto a los baños mixtos, recién empezamos a tolerarlos, y ya es mucho, por cierto, dada la distancia que acostumbramos guardar, que concurran a*

*nuestra Universidad ese cinco por ciento de señoritas sobre el total de alumnos inscriptos” (DSCRR, 1912 e: 391)*

A pesar de sostener estas ideas expresa que apoyará el proyecto con su voto:

*“Yo por eso tuve mis grandes vacilaciones al estudiar este proyecto; levantaba en mi ánimo bastantes resistencias la idea de crear una sección separatista, digámoslo así, en nuestra Universidad, exclusivamente dedicada a las mujeres. Yo habría deseado, habría acogido con entusiasmo todas las iniciativas de Consejo Universitario tendientes a poner a la Universidad actual en condiciones de atraer un mayor número, una mayor cantidad de alumnas, dotándola de nuevos servicios accesible hasta las cátedras a las profesoras, para que la confraternidad de los sexos fuera completa (...) lo que he podido constatar es que hasta los estudiantes revoltosos e inquietos de Preparatorios (...) se han acostumbrado a la presencia de niñas y saben respetarlas perfectamente. Esto indicaría, además que esa presencia hasta podría ser útil y eficaz como un elemento de educación para la juventud masculina que, entre nosotros, no tiene bastante desarrollado el sentido del respeto que se debe a la mujer” (DSCRR, 1912 e: 392)*

Insiste en la explicación de los motivos por los cuales vota algo que no lo convence. Y aclara que el motivo por el cual apoya la iniciativa es que existen familias que no están de acuerdo con enviar a las hijas a instituciones mixtas, entonces, aprobar esta iniciativa redundaría en mayor afluencia de mujeres a los estudios secundarios:

*“Yo creo que hubiera sido muy conveniente fomentar la afluencia de alumnas a la Universidad, dar incremento a la corriente femenina hacia la Universidad, bajo el régimen, bajo el sistema mixto; y esa consideración es la que me hizo vacilar mucho, antes de decidirme a conceder mi voto en general a este proyecto, pero, encarado el problema con espíritu práctico, no pude menos de reaccionar y de comprender que dadas las condiciones de nuestro medio, las preocupaciones tan arraigadas entre los padres de familia, una Universidad, o una sección de la Universidad exclusivamente para las mujeres, tendrá siempre la virtud de atraer la mayor cantidad de estas que la Universidad actual” (DSCRR, 1912 e: 393)*

A pesar de estar argumentando esta postura, sostiene el apoyo a la coeducación de los sexos: *“nada hay que tanto acerque al hombre y a la mujer, nada hay que los coloque tan perfectamente en un mismo nivel, como el entrar a respirar el mismo ambiente, a perseguir los mismo fines, y a ejercer los mismos derechos” (DSCRR, 1912 e: 393)*

Otros diputados participan activamente en este debate. El diputado Vecino cuestiona la postura del Consejo Universitario de crear una educación exclusiva para el sexo femenino para los cuatro primeros años de la secundaria y entrar en un régimen de coeducación de los sexos a partir de los preparatorios. Esta discusión entre el Poder Ejecutivo y el Consejo Universitario sobre la cantidad de años que cubriría la institución exclusiva para el sexo femenino –mientras el Consejo Universitario quiere que funcione en los cuatro primeros años, el Poder Ejecutivo propone que funcione para los seis años de secundaria- concitó atención en los actores de la época. Su argumentación discurre por la preocupación de que las medidas de vigilancia no alcancen para garantizar la separación de sexos:

*“Se ha empezado por decir que la promiscuidad sexual en los centros de enseñanza es una cosa que no tiene importancia, que no debe llamar la atención, que no debe ser combatida, una cosa completamente inocua, y además, basándose en que nuestra primer institución de enseñanza es una institución moral y su moralidad está ya bien observada y resguardada por las altas autoridades universitarias. (...) lo que voy a hacer es negar mi entusiasmo a esa doctrina que se ha sentado, sobre todo por lo que se refiere a la confianza que se deposita en las autoridades universitarias, como elemento que garantiza contra los defectos que tratamos de combatir y derivados de la promiscuidad sexual (...) En el medio universitario, en el medio estudiantil se hila demasiado fino para dejar constatación, y toda la escena se desarrolla sin que la autoridad universitaria se dé cuenta de ella.” (DSCRR, 1912 d: 368)*

Como se ve, se proponen maneras de organizar las instituciones educativas basadas en la construcción del dispositivo de sexualidad. Estas medidas de regulación generales (biopolíticas) inciden en las disciplinas: las vigilancias infinitesimales de las que habla Foucault. Se intenta *vigilar* la observancia de la separación de sexos. La convivencia de los sexos acarrea peligros, nuevamente en una referencia al ejercicio de la sexualidad.

Estas apreciaciones realizadas por Vecino generan comentarios en la Cámara. Le preguntan que si lo que está queriendo decir es que no hay vigilancia en la Universidad. Y responde: *“Hay vigilancia, pero es insuficiente para dominar ciertos detalles de esa pequeña delincuencia –si puede aplicarse esa palabra- de esa pequeña delincuencia que escapa a todos los controles y que, por perfectos que ellos sean, dejan escapar ciertos detalles”* (DSCRR, 1912 d: 369). Vecino expresa que el Consejo Universitario ha expresado en su Informe que cree que debería haber separación de sexos hasta los 16 ó 17 años, por tanto propone crear la Sección Femenina para los cuatro primeros años de la secundaria pero que

los preparatorios sigan siendo únicos. Vecino no comparte esa propuesta del Consejo Universitario, opina que:

*“es precisamente a esa edad, a los 15, 16 ó 17 años, que la promiscuidad puede ser más temida, debido a que –no hay por qué insistir mayormente porque todo el mundo lo sabe, ni hay que ser médico siquiera- en ese momento tiene lugar la aparición de ciertas funciones (...) que acompañan al desarrollo de ciertos órganos, ciertos instintos, ciertas tendencias nuevas, por parte de ambos sexos. En ese momento (...) la mujer adquiere nuevos encantos y el hombre nuevos bríos. De modo que es un momento crítico.”*  
(DSCR, 1912 d: 371)

Vecino habla del *“peligro de la promiscuidad”* (DSCR, 1912 d: 371). Por estas consideraciones propone crear también cursos de preparatorios exclusivos para mujeres, acompañando así la propuesta del Poder Ejecutivo. Nótese que el argumento que brinda para esto refiere al desarrollo sexual; la preocupación sigue siendo controlar los espacios para encauzar la sexualidad dentro de determinadas construcciones sociales aceptadas. Le discute el Diputado Massera que con ese criterio también habría que crear facultades separadas. Vecino explica que a la edad de los estudios superiores las mujeres ya saben defenderse, en cambio no pueden hacerlo a los 16 años, *“no importa que se defiendan, lo mejor es que no sea atacada, porque puede defenderse perdiendo, dejando en esa lucha cosas que es bueno que conserve”* (DSCR, 1912 d: 373). Como se ve, el sostén es un discurso moral, la preocupación es la conservación de la virginidad en las mujeres. Se discute cuál es el tramo de edad en que ya pueden “defenderse” solas, y ese argumento se utiliza para sostener qué tipo de secundaria habría que crear.

Un diálogo se produce entre los parlamentarios Frugoni y Vecino. Ambos acuerdan con la propuesta del Poder Ejecutivo pero por motivos diferentes. Frugoni sostiene que si acepta la separación de sexos es sólo como un mal necesario para enfrentar los prejuicios de época, pero que esto ya no será necesario en el futuro. Personalmente, cree que es mejor la *“promiscuidad de los sexos”* para precisamente *“familiarizarlos (...) en una íntima y sincera confraternización”* (DSCR, 1912 d: 401). A esto Vecino responde que perseguir la promiscuidad sexual en la sociedad le parece adecuado pero no hacerla obligatoria en la Universidad o el taller, *“porque la mujer precisamente, no puede defenderse de las agresiones”* (DSCR, 1912 d: 401). A esto Frugoni responde:

*“Yo creo que en la Universidad (...) la mujer puede defenderse mejor que en cualquier parte, si es que debe hablarse de la necesidad de defenderse cuando los ataques no*



*existen. (...) Yo creo que podría llegar a defenderse si las agresiones llegaran a ser reales, porque no sería entonces difícil establecer las cosas de manera tal, que los varones, si dieran en dedicarse a la seducción de sus compañeras de estudio, no lograsen nunca molestarlas, ni asediarlas, ni rodearlas con sus acechanzas.*” (DSCRR, 1912 d: 401)

Frugoni le dice a Vecino que esas ideas en contra de la promiscuidad de los sexos son ideas *“que tienen su raíz profunda en prejuicios de la moral cristiana que contrarían la verdadera moral de la naturaleza”* (DSCRR, 1912 d: 401). Toda la escena se piensa de la siguiente manera: las mujeres deben cuidar su virginidad y para eso deben defenderse de los “ataques” de los varones. Frugoni transforma esa escena pensando en que los varones deberían funcionar en la Universidad evitando asediar, molestar o acechar a sus compañeras mujeres.

En una de sus intervenciones en el Parlamento defendiendo la propuesta del Poder Ejecutivo, el Ministro Blengio Rocca fundamenta la decisión de crear una institución exclusiva para mujeres de la siguiente manera: *“el ausentismo femenino de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de nuestra Universidad sólo responde a la repulsión natural que para las niñas y para los padres de familia produce la promiscuidad de sexos en la época en que normalmente se cursa la enseñanza secundaria y preparatoria”* (DSCRR, 1912 g: 465). Dice que sería pueril pretender que una ley modifique las costumbres sociales.

El diputado Massera discute esta idea presentada por Blengio Rocca: *“No se ha aducido un solo hecho que revele la existencia de ese prejuicio, a no ser el número escaso de alumnas que van a la Universidad”* (DSCRR, 1912 g: 468). Blengio Rocca le pregunta a Massera si él enviaría hijas, en caso de tenerlas, a estudiar en promiscuidad de sexos. Blengio Rocca reconoce que él no lo haría. Massera responde que él mismo sí enviaría a sus hijas a una institución con coeducación e intenta seguir su argumentación. Massera expresa que los hechos sociales no obedecen a causas tan simples y que hay un conjunto de causas que los produce. Massera dice que el Ministro es víctima de ese prejuicio,

*“Ese prejuicio es hijo de preocupaciones, podría decir, rancias, y hasta de carácter religioso o fanático, que no cuadra en un espíritu que presume de moderno. Ese prejuicio existió en otro tiempo (...) cuando se trató de dar incremento en la reforma vareliana a las escuelas mixtas. Los elementos religiosos del país y las autoridades eclesiásticas hicieron una guerra despiadada a la escuela mixta, diciendo que en ella se entronizaba la inmoralidad en la escuela. (...) Sin embargo, (...) ahí está triunfante la escuela mixta.”* (DSCRR, 1912 g: 468)

Massera prosigue explicando que José Pedro Varela Berro siguió adelante a pesar de los preconceptos y que logró establecer la escuela mixta con amplitud. Expresa que con los mismos argumentos de aquel momento, argumentos que hablaban de la moralidad, es que ahora se propone este proyecto. Según Massera otra causa probable de la no concurrencia es que las mujeres no aspiren a adquirir educación secundaria porque existiría la idea de que esa educación prepara para la educación terciaria a la cual no tienen interés en concurrir. Luego de discusiones, interrupciones, comparación de datos de concurrencia a los institutos normales, prosigue Massera: *“Se trataría de un prejuicio que si existe no debería ser fortificado con medidas como esta que, hasta podrían hacerlo nacer si no existiera”* (DSCRR, 1912 g: 472). Las páginas que siguen en el Diario de Sesiones constituyen un estudio realizado por el diputado Massera sobre la coeducación de los sexos en la época. Massera formula que en las escuelas rurales de Montevideo, en que todos los grados son mixtos, acuden -según un Inspector Nacional de Instrucción Primaria en su Memoria de 1910, un total de 2352 niños y 2298 niñas. Concluye Massera que esos datos muestran que allí no cabe el prejuicio del que se habla. Interrumpe el diputado Ramasso expresando que los padres mandan en esa situación a sus hijas por obligación y que lo hacen porque al ser escuelas rurales con poco alumnado la vigilancia puede verificarse. También interrumpe el diputado Vecino diciendo que necesitaría conocer cuántas de esa cantidad de niñas tienen 15 ó 16 años, edad que él consideraba peligrosa. Massera retoma su discurso, expresa que la situación se repite en las escuelas rurales del resto del país y en las escuelas privadas. Frente a su presentación de datos se le sigue insistiendo en la edad (la idea que subyace es que si las edades son bajas no sería “peligroso”) y en la cantidad de alumnas y alumnos (si son pocos puede ejercerse eficaz vigilancia). El diputado Ramasso insiste en que en la Universidad irán de a cientos, no de a puñados como en la escuela primaria *“y con la libertad y la falta de vigilancia necesarias”* (DSCRR, 1912 g: 475). Ramasso sobre las diferencias por la edad, llega a decir: *“la enseñanza secundaria no es exactamente igual a la primaria, porque no es igual la mujer en pleno desarrollo que la niña”* (DSCRR, 1912 g: 476).

Sigue Massera luego de las interrupciones:

*“Nosotros debemos romper con esos modos de pensar, anticuados y ridículos, y por suerte la sociedad nuestra ha roto con ellos, y va rompiendo cada vez más con ellos (...). Nuestras mujeres, hace una porción de años no salían solas a la calle; era reputado como una inmoralidad que transitara una niña sola por la calle; hoy salen solas perfectamente sin que nadie lo observe siquiera.”* (DSCRR, 1912 g: 477)

Esta observación de Massera muestra los cambios en las costumbres que se estaban registrando. La estricta separación de sexos se estaba alterando como se dijo anteriormente. Dice Massera que comparte lo planteado por Frugoni acerca de las ventajas de la confraternidad de sexos en la educación. Y agrega una cita del pedagogo Francisco Berra que sostenía que la coeducación a edades mayores aporta beneficios; Berra lo planteaba hablando de las escuelas normales en Argentina, donde había en ese momento escuelas normales femeninas, masculinas y mixtas. Para Berra, las escuelas mixtas normales de Argentina reportan los siguientes beneficios: las mujeres observan el modo de proceder de los hombres, aumentan la confianza en sí mismas y se sienten más capaces de gobernar su propia conducta, los varones se acostumbran a tratar bien a las mujeres y por respeto a las mujeres modifican sus maneras de comportamiento.

Massera concluye diciendo que él cree que a las mujeres habría que permitirles cursar el primer ciclo de la secundaria en confraternidad de sexos y luego habría que prepararlas para *“carreras especiales para la mujer, teniendo en cuenta la función propia que biológica y sociológicamente debe desempeñar la mujer en nuestro país”* (DSCR, 1912 g: 479). En este punto se separa de quienes, como Frugoni, proponían la concurrencia de las mujeres a cualquier carrera universitaria. Dice Massera que cree que *“la mujer no tiene la misma misión que el hombre en la sociedad actual ni lo ha tenido en ninguna. Sencillamente por una razón biológica: porque está constituida fisiológicamente de otra manera que el hombre”* (DSCR, 1912 g: 480). Para Massera el hombre y la mujer son diferentes y no tiene sentido comparar sus inteligencias, tienen diferentes lugares en la sociedad y los dos tienden a un mismo fin social: *“La unión de los dos seres: que es la familia”* (DSCR, 1912 g: 480). Entonces, este diputado es partidario de la coeducación de los sexos y la defiende a ultranza en su discurso, pero se ajusta al modo hegemónico de concebir la femineidad y la masculinidad.

### **La discusión llega a la prensa**

En “El Día” participan activamente de la discusión junto a otros medios de prensa. Se cuestionan los dichos de “La Democracia” (órgano de prensa del Partido Nacional, opositor al Partido Colorado que estaba en el gobierno):

*““La Democracia” no quiere que se cree la Universidad de Mujeres. No es necesario, dice; las mujeres van a la Universidad común. El punto está bien probado. Las que no van son las que no se sienten con vocación para el estudio. “La Democracia” se equivoca al hacer estas afirmaciones. Ponemos por testigos a todos los padres que tienen hijas a las que verían con gusto dedicadas al estudio, y que no las envían, sin embargo, a la Universidad actual porque no es un instituto para mujeres exclusivamente. Pero “La*

*Democracia” explica bien su actitud al finalizar el artículo. Su conocido espíritu retardado se pone también aquí en evidencia. No es partidaria de que la mujer se eduque! Hay que resolver, dice, la cuestión de si es conveniente o necesario estimular la tendencia que la lleva hacia las carreras universitarias! La mujer está hecha para la familia! Por lo mismo conviene que sea lavandera, mucama y cocinera; pero no ingeniera, médica ni abogada!” (El Día, 22/6/1911, 2)*

Desde “El Siglo” se expresa que la creación de la sección de enseñanza secundaria y preparatoria para mujeres en la Universidad que ha sido anunciada,

*“no llena una necesidad sentida de la organización universitaria. Saben bien los que visitan los claustros de nuestra institución oficial de enseñanza secundaria, que las alumnas que allí acuden solicitando mejoramiento en su instrucción, ya bastante numerosas, no encuentran entorpecimiento ni dificultades de especie alguna para seguir ventajosamente los estudios. No hay establecidas absolutamente, entre hombres y mujeres, distinciones que coloquen a los primeros en una situación de preferencia; y si cabría, quizás, comprobar que las primeras jóvenes que, rompiendo con la tradición, buscaron asiento en las aulas universitarias, se hallaron por algún tiempo en cierta situación de incomodidad, hoy es innegable que la convivencia educacional de los dos sexos está perfectamente garantida, encontrando la mujer en la Universidad el sitio seguro y respetado a que tiene derecho, conquista obtenida por la extensa difusión de una gran cultura. Ahora, que hasta en los baños públicos se ha podido, contando con esa cultura ampliamente extendida, acabar con el régimen de la absoluta separación entre los sexos, nos parece que resucitar preocupaciones ya extinguidas, el suponer que pueden existir peligros o inconvenientes en la concurrencia simultánea de niñas y de jóvenes a los centros educacionales.” (El Siglo, 21/5/191, 3)*

Por esto entienden que la iniciativa es “*desacertada*”. La cita es extensa pero contiene los argumentos clave que El Siglo esgrime. Se plantea que se ha podido acabar con la separación de los sexos hasta en los baños públicos mientras que en el Capítulo 7 se revisó como la organización feminista Consejo Nacional de Mujeres reivindicaba la existencia de baños separados por sexo. Ciertamente este tema de los baños era asunto de debate. Por otro lado, se presenta a la separación de sexos como asunto del pasado. Las primeras estudiantes pueden haber sentido incomodidad pero esa sería una situación superada según El Siglo.

El tema es retomado meses después cuando el proyecto definitivamente se presenta. Expresan:

*“Demostramos de manera evidente que en nuestra Universidad, hasta el presente, las mujeres que han deseado dedicarse a una carrera –han encontrado en las aulas no solo las mismas fuentes y los mismos medios de preparación que los hombres-, sino también, lo que es más importante, la consideración, el respeto y la cultura por parte de sus demás compañeros de labor.” (El Siglo, 7/6/1911, 3)*

Expresan que en nuestro medio

*“las carreras liberales han podido cursarlas sin obstáculos ni contratiempos de ninguna especie todas las mujeres que han tenido la decisión y la vocación necesaria (...). No se va a satisfacer una nueva y sentida necesidad con la sanción de ese proyecto que crea un servicio llenado ya plenamente por nuestras instituciones de enseñanza. (...) Entre los inconvenientes que puedan determinar la no concurrencia de las mujeres a nuestra Universidad no puede contarse por cierto, el de la comunidad de hombres y mujeres - desde que como lo afirmamos en el comienzo de este suelto la práctica hasta ahora ha demostrado inequívocamente que el mayor respeto y la mayor consideración han caracterizado siempre las relaciones de hombres y mujeres en las aulas universitarias. (...) La causa única, la causa realmente estriba en que nuestras mujeres –con universidad exclusiva para ellas o con universidad mixta- no se deciden a cursar carreras de once y doce años de estudios, con la esperanza incierta y remota de ejercerlas algún día en un medio como el nuestro, repleto de médicos, abogados e ingenieros que luchan con éxito dudoso para sostenerse con el exclusivo recurso de sus honorarios profesionales. No es, pues, un aliciente para la mujer abrirle una universidad (...) de gran provecho resultaría para ella, el establecimiento de cursos de comercio, por ejemplo, estudios de breve duración y que ofrecen a la mujer horizontes más accesibles y más prácticos. Sería ese, el medio indiscutiblemente eficaz de mejorar la situación de la mujer, presentándole medios de vida más conformes con nuestras costumbres y más conformes con nuestro ambiente.” (El Siglo, 7/6/1911, 3)*

El tema es la competencia de puestos laborales. Sorprende cómo solucionan el problema que ven: que las mujeres estudien cursos cortos que las coloquen en posiciones más compatibles con las costumbres. La propuesta es conservadora y El Día lo advierte. El Día expresa que El Siglo no está de acuerdo con la educación de las mujeres, y que, para contrariar al proyecto de creación de Universidad de las Mujeres, ponen como excusa que no están de acuerdo con la separación de sexos que se propone en dicho proyecto. Empiezan respondiendo irónicamente a los de El Siglo: *“Estos retardatarios! Pues no se nos viene ayer “El Siglo” con la novedad de que él es contrario a la Universidad de mujeres, no solo porque no la cree necesaria, sino*

*porque ella estará en pugna con el espíritu moderno que tiende a aproximar a los sexos! Modernista "El Siglo"! Sí, señores*" (El Día, 24/6/1911, 4). Según El Día quienes escriben las notas en El Siglo desconocen que las mujeres acuden a la primaria pero dejan de acudir a la secundaria y que hay que encontrar remedios a esta situación. Expresan que las mujeres se quedan en casa de brazos cruzados, *"soñando con el ser preparado para la lucha que ha de darle una posición en el mundo. Y esto cuando tiene casa en que esperar. En el mayor número de los casos se verá forzada a ganarse la vida, entregándose a las más penosas tareas"* (El Día, 24/6/1911, 4). Se preguntan por qué las mujeres no acuden a las aulas universitarias si están más desocupadas que los varones. *"No hay más que una explicación: las preocupaciones, fundadas o no, que tienden a separar, sobre todo en la edad juvenil, a las mujeres de los hombres"* (El Día, 24/6/1911, 4). Expresan que se podría esperar a que esas preocupaciones desaparecieran pero que esto sigue dejando a la mujer en la ignorancia. Se plantea que al final del artículo de El Siglo está el verdadero motivo: adhieren a la idea de que la mujer sería una competidora más del proletariado intelectual. Llevan la discusión más allá diciendo que "El Siglo" es contrario a la educación de la mujer. Y lo comparan con La Democracia, el otro órgano de prensa con el que polemizan defendiendo al proyecto de la creación de la Sección Femenina: *"Lo mismo que "La Democracia", que sea proletaria en la cocina, pero no en el estudio ni en el consultorio"* (El Día, 24/6/1911, 4). Concretamente desde "El Día" se acusa a quienes se pronuncian en contra de un centro educativo secundario exclusivo para mujeres de oponerse en realidad a la educación secundaria femenina y utilizar la defensa de la coeducación como excusa y dejar las cosas de la manera en que ya están funcionando.

Pocos días después, en otro artículo, se expresa que todos están de acuerdo en aumentar la instrucción de las mujeres, pero que *"La divergencia estriba sobre si se debe crear una universidad aparte, para mujeres solamente, o si conviene más dejar las cosas como están"* (El Día, 1/7/1911, 4). Según este artículo, quienes hablan de la inconveniencia del proyecto dicen que ya se ha establecido una corriente femenina hacia la Universidad y que por tanto no hay necesidad de crear una secundaria para mujeres solas. Prosigue:

*"La afirmación que sirve de base a este argumento no es, sin embargo, exacta. Hay, es verdad, un cierto número de señoritas que concurre a las aulas de varones, pero es un número muy escaso. Apenas hay una mujer por cada veinte hombres (...) Ese proyecto se propone apresurar la dedicación de la mujer a los estudios secundarios. De ninguna manera alejarla del hombre. La creación de la nueva sección de estudios no impedirá que sigan concurriendo a la universidad de varones las señoritas que ya acceden a ella ni que concurran otras más. La cercanía al local, el tener hermanos o parientes*

*allegados que sean estudiantes, y sobre todo, la independencia de carácter y la convicción de que no hay motivos serios para que una mujer no pueda educarse donde los hombres se educan, hará que muchas señoritas continúen asistiendo a la universidad de varones. Pero se abrirán las aulas de la de mujeres para que también puedan ilustrarse las que por timidez, o por preocupaciones propias o ajenas, abandonan el estudio al salir de la escuela primaria.”* (El Día, 1/7/1911, 4)

Se insiste en la idea de que esto no es propender a que las mujeres se aparten de los varones, sino que por el contrario, esto hará que más mujeres cursen carreras en compañía de varones. Además, las aficiones comunes que surjan por la ilustración acortarán las distancias más aún. *“La universidad de mujeres no vendrá, pues, a separar a la mujer del varón, sino que haciéndola tan ilustrada como él, dándole ocupaciones iguales o semejantes a las que él tiene, generalizará y estrechará la comunicación entre uno y otro sexo”* (El Día, 1/7/1911, 4). La posición de Frugoni en el Parlamento fue respaldada por una carta publicada en El Socialista:

*“Estoy con usted en la no separación de los sexos en el estudio y no con sus colegas que ven el mal por el lado de la conveniencia propia. No es el contacto de los sexos ni su consecuencia lo que a ellos les preocupa; es la perspectiva de que la mujer llegue al nivel de ellos en conocimientos, porque están plenamente convencidos de que la mujer instruida se emancipa y eso es precisamente lo que evitar pretenden.”* (A. de Roverano, 10/12/1911, El Socialista, 2)

En suma, se alinean detrás de la coeducación posturas a favor y en contra de la promoción de los estudios secundarios femeninos. De la misma manera se alinean detrás de la creación de instituciones exclusivamente femeninas quienes sostienen que es la manera de “proteger” a las mujeres y desean establecer espacios educativos que permitan el control de la sexualidad y otros que apoyan la creación para ampliar las posibilidades de acceso de mujeres a la educación secundaria.

### **La postura de Paulina Luisi sobre el tema**

Paulina Luisi publica un extenso artículo a solicitud de “El Día” dando su opinión sobre la “Universidad de las Mujeres” (Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad).

La postura de Paulina Luisi es similar a la de Emilio Frugoni: sostiene que lo más conveniente es la educación mixta pero asume que corresponde como una especie de transición aceptar la

creación de una institución educativa exclusiva para el sexo femenino ya que algunas mujeres no acuden y el objetivo de la “instrucción femenina” es lo prioritario.

Realiza la fundamentación a favor de la educación mixta de la siguiente manera:

*“Soy partidaria decidida y exclusiva de la educación mixta en todas las edades, siempre. Puesto que hombre y mujer tienen el mismo fin en la vida; experimentan las mismas necesidades; tienen las mismas grandes aspiraciones, bienestar, felicidad; puesto que hombre y mujer no son sino modalidades del mismo ser, con las solas diferencias que la conservación de la especie ha determinado; puesto que obedecen a las mismas leyes biológicas, sufriendo igualmente las influencias del medio, de las enfermedades, del aire, del sol; teniendo igualmente en su cerebro células que funcionan; llevando igualmente en su espíritu las nociones del bien y del mal; sufriendo, pensando, gozando de la misma manera como seres iguales que son. Hombres y mujeres deben pues estar sujetos a las mismas leyes morales y sociales.”* (Luisi, Paulina, 27/6/1911, El Día, 4)

En este tramo Paulina Luisi en lugar de fundamentar la diferencia sexual con la naturaleza, argumenta cómo los sexos son iguales en esa naturaleza, son “modalidades del mismo ser”. De la misma manera que en otros discursos se establece que las diferencias biológicas entre los sexos determinan las diferencias sociales, Paulina Luisi argumenta que las igualdades biológicas entre los sexos deben determinar la sujeción a las mismas leyes sociales. Debido a esto, se muestra a favor de la coeducación de los sexos.

Desdeña los argumentos en contra de la coeducación que se han dado. Reconoce que estos argumentos responden a otra época, ya que ve como una cuestión de evolución los cambios en la situación de las mujeres:

*“No quiero detenerme en los muchos argumentos amontonados en contra: inferioridad física, exceso de sensibilidad, falta de fuerzas y otras mil diferencias que son simplemente la consecuencia atávica producida por las deformaciones a que se ha sometido el organismo femenino, alma y cuerpo, durante siglos y siglos.”* (Luisi, Paulina, 27/6/1911, El Día, 5)

Realiza una apreciación sobre el por qué de la separación de sexos en la Edad Media. Según Paulina Luisi, la separación era una protección ya que se veía a las mujeres como encarnación del pecado, de la culpa, o del mismo Satán. Dice irónicamente que los filósofos discutían sobre la existencia del alma femenina y que algunos eran “tan magnánimos” que comenzaban a concedérselas. Prosigue Luisi:



*“Pero hoy, cuando quiero creer que estas dudas están resueltas y estos temores desvanecidos, la educación en común se impone como natural consecuencia de la igualdad de organismos y destinos. (...) La educación mixta es pues una necesidad social, dictada por las más rudimentarias nociones de equidad.”* (Luisi, Paulina, 27/6/1911, El Día, 4-5)

Pero, expresa que imagina a la educación mixta como gradual y progresiva. Entonces, para difundir la instrucción entre las mujeres, cree que una institución exclusivamente femenina captaría alumnas que no se atreven a acudir al “Liceo Universitario” (Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad de carácter mixto). Presenta a la educación que recibirían las estudiantes como “un bagagecito”, “una cosita más en el ajuar” que llevarían estas mujeres a los hogares que fundaran y que les permitiría desempeñar mejor las funciones de la maternidad. La educación secundaria vista como algo más en el ajuar significa que con esta educación se podrían desempeñar mejor las funciones de esposa y madre.

Expresa luego que para otras mujeres, las que han decidido el camino del estudio y las profesiones, a esas no les importa el carácter unisexo o mixto de la institución educativa:

*“Esas, no necesitamos liceos femeninos, ni clases especiales, no necesitamos un medio favorable al que nos ha criado para extender las alas; porque vamos en busca de nuestras aspiraciones y de nuestros derechos, fuertes por la voluntad de alcanzar nuestros propósitos, a pesar de todo, preparadas a la lucha en cualquier forma que ella se presente; dispuestas a afrontarlo todo, para vencerlo todo... Y esa nuestra fortaleza, nuestra voluntad, nuestra energía, nos han llevado a la consecución de nuestras aspiraciones, con la frente alta del que ha cumplido, dándonos la satisfacción de recibir, al final de la batalla, el abrazo de los fuertes que nos han considerado dignas de luchar entre ellos.”* (Luisi, Paulina, 27/6/1911, El Día, 5)

Cierra Luisi con una propuesta de políticas de apertura de posibilidades –además de instituciones mixtas, instituciones exclusivamente femeninas- para ampliar el acceso de mujeres a la educación. Concluye con la presentación de mujeres que siguen sus aspiraciones y luchan por sus derechos y que estas no tienen dificultades para acudir a instituciones mixtas debido a su convicción. Constituye este cierre una declaración de la fuente de inspiración que tuvieron las mujeres que, como Paulina o su hermana Clotilde, fueron pioneras como estudiantes universitarias.

**En síntesis**, este capítulo aborda la discusión sobre la coeducación de los sexos o la educación exclusiva para el sexo femenino en la secundaria. Se alinean detrás de la coeducación posturas a favor y en contra de la promoción de los estudios secundarios femeninos. Por un lado quienes creen legítimamente en la coeducación y quienes la sostienen porque en realidad lo que quieren es oponerse concretamente a la creación de la Sección Femenina (por distintas razones: no hay que promover la secundaria femenina, las mujeres igual van a la secundaria mixta por lo que no se justifica el gasto, entre otros argumentos).

Detrás de la creación de instituciones exclusivamente femeninas se alinean quienes sostienen que es la manera de “proteger” a las mujeres y desean establecer espacios educativos que permitan el control de la sexualidad y otros que apoyan la creación para ampliar las posibilidades de acceso de mujeres a la educación secundaria. Emilio Frugoni y Paulina Luisi coinciden en la conveniencia de la coeducación pero apoyan la creación de la Sección Femenina como manera de ampliar acceso a la secundaria de hijas mujeres de familias que no aceptan los espacios mixtos.

La conveniencia o no de la coeducación lleva a discutir la edad de los estudiantes y la cantidad de estudiantes. La discusión sobre la edad es porque se visualiza como problemático el momento del desarrollo sexual. Se piensa en separar los sexos en este momento para evitar el deseo, la atracción. Se cree que posteriormente los problemas se disipan porque las mujeres ya habrán aprendido a cuidar su virginidad. El otro elemento que se trae a la discusión es la cantidad de estudiantes porque se piensa que con pocos estudiantes se podrá ejercer una mejor vigilancia.

## Conclusiones

Las instituciones de educación secundaria pública a las que accedieron las mujeres entre 1911 y 1936 fueron de dos tipos: de carácter mixto o exclusiva para el sexo femenino. Hasta 1911 la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República, en la ciudad de Montevideo, era la única institución secundaria pública, de carácter mixto. Durante el batllismo se despliega una política de expansión de la secundaria pública, manteniendo los nuevos liceos la pertenencia a la Universidad mencionada. Esta expansión se justifica con la posibilidad de ampliar el acceso a otras clases sociales, a habitantes de diversas zonas geográficas (interior del país o barrios de Montevideo), a personas que trabajaran (Liceo Nocturno) y a mujeres (creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres y declaración manifiesta de la intención de que acudieran mujeres a los Liceos Departamentales en el interior del país).

Se crean por Ley de 1911 los Liceos Departamentales en las capitales departamentales de todo el país y comienzan a funcionar en 1912 y 1913. Estos Liceos Departamentales eran de carácter mixto. En la ciudad de Montevideo se crea en 1913 la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, institución exclusiva para el sexo femenino. En 1916 se aprueba la Ley sobre Liceos de la Capital y se empiezan a crear liceos en diversos barrios de Montevideo. En el mismo año 1916 se aprueba la gratuidad de la secundaria pública. Se crea también el Liceo Nocturno para permitir el acceso a personas que trabajaran durante el día. Tanto los Liceos de la Capital como el Liceo Nocturno son instituciones de carácter mixto.

La prensa de la época y los datos de acceso a los Liceos Departamentales evidencian que el acceso de mujeres a la secundaria pública en estas instituciones fue relevante. Según la prensa la inscripción de mujeres para cursar en los Liceos Departamentales en su primer año de existencia fue de un 34%, porcentaje alto si se compara con los datos de matrícula de 1911 de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, en Montevideo, donde las mujeres constituían un 5%. Los datos de acceso del Anuario Estadístico (ver Anexo) muestran un 16% de mujeres en el 1912; en 1913 representan el 29% de la matrícula y a partir de ahí el porcentaje de matrícula femenina en los Liceos Departamentales fluctúa pero alcanza cifras superiores al 30% hasta 1925; desde 1926 hasta 1928 se ubica en porcentajes superiores al 40% y desde 1929 hasta 1936 las mujeres son mayoría en los Liceos Departamentales. Algunos sectores estaban definiendo enviar a sus hijas a estudiar a las nuevas instituciones

creadas en el interior del país. Este cambio se acompaña con los cambios demográficos en la situación de las mujeres en la época que muestran un retraso en la edad matrimonial, menor cantidad de hijos por mujer, acceso al mercado de trabajo. Estos cambios que pueden verse en las cifras de inscripción se apoyan en los cambios en las **femineidades** que se estaban registrando.

La femineidad hegemónica en la época que asocia a la mujer con la maternidad y con la vida en el hogar es cuestionada por una femineidad que propone la ruptura de la doctrina de las esferas separadas, el acceso de mujeres al estudio y al trabajo. Esta femineidad que cuestiona a la hegemónica discute la división sexual del trabajo, discute la idea de la inferioridad intelectual de la mujer y propone la extensión de los derechos civiles y políticos a las mujeres. La discusión sobre el acceso a la secundaria registrada en distintos niveles entre 1911 y 1913 se vincula con las femineidades de la época.

La femineidad hegemónica define a las mujeres en función de la vida en el hogar y de la maternidad y es defendida por una “reacción conservadora” como la que se opuso a varios proyectos del batllismo vinculados a las mujeres. Desde esta óptica se cuestiona la secundaria para las mujeres porque desviaría a las mujeres del camino del matrimonio, hogar y la maternidad. Los argumentos para que no se promueva la educación secundaria femenina por parte del Estado se vinculan con el temor a que las mujeres dejen de cumplir su rol de esposas y madres dentro del hogar. Se agregan argumentos como la competencia entre varones y mujeres por los puestos laborales para personas con formación secundaria; como estos puestos son escasos y quedan personas por fuera de este mercado de trabajo en la época se hablaba del “proletariado del bachillerato” y se expresaba que las mujeres aumentarían su número. Esta postura conservadora identifica al feminismo y al sufragismo como enemigos y discuten a la educación secundaria femenina porque la asocian al reclamo del sufragio femenino y a los reclamos del feminismo. La postura se justificaba por la inferioridad intelectual de la mujer que para algunos era axiomática, para otros era un concepto proveniente de la ciencia, para otros la estrategia de la naturaleza para que las mujeres no se distrajeran del deber de la procreación. Otro argumento para el sostenimiento del orden de cosas es que los datos empíricos mostraban que las mujeres no destacaban en diversas esferas.

Las femineidades que se apartaban de la femineidad hegemónica eran duramente atacadas. La acusación de masculinización muestra que algunos concebían a la belleza como una “esencia” de la femineidad. Para esta postura, el saber resta femineidad, a las mujeres les sienta mejor la

ignorancia. Concretamente se propone limitar la educación femenina. Pero, desde las femineidades hegemónicas también hay un grupo que está a favor de la educación secundaria femenina. Estos proponen como objetivo de la educación secundaria hacer de las mujeres mejores esposas y mejores madres.

Las posturas que defienden la educación secundaria femenina proponen otras femineidades que cuestionan a la femineidad hegemónica. En estas visiones se propone la educación femenina porque una mejor educación permite la entrada al mercado de trabajo en mejores condiciones, porque se beneficia todo el país al captar talentos femeninos que beneficiarían con su trabajo a toda la sociedad, se defiende la ciudadanía de las mujeres y la educación secundaria se presenta como necesaria para el ejercicio de la misma. Se discute la inferioridad intelectual de la mujer y se plantea que la educación llevará a una mayor capacidad intelectual. Se discute también el argumento de que los datos empíricos muestran que las mujeres no destacan en ningún campo. Expresan que si se siguen datos empíricos para mostrar el desempeño de las mujeres en distintas áreas sólo se están reflejando los resultados que han dado sociedades en las que las mujeres están en posición de subordinación; se plantea que es el ambiente el que detiene a la mujer, ya que el destaque no es solamente una cuestión individual sino que es social.

Se plantea una “postura intermedia” que intenta separar la identificación de la educación secundaria femenina con el sufragio femenino y el feminismo. La intención es desmarcarse de estos movimientos que generaban resistencias en el grupo conservador para llegar al objetivo de crear la secundaria femenina.

Esta discusión alcanzó intensidad entre los años 1911 y 1913 y continuó posteriormente, ya que se registran en el período 1914-1936 numerosas incidencias. Entre estas incidencias están las Conferencias “Sobre feminismo” dictadas por Carlos Vaz Ferreira en 1914, en 1922 y publicadas en 1933. En Conferencias “Sobre feminismo” se encuentra la elaboración sobre la diferencia sexual realizada por Carlos Vaz Ferreira. Vaz Ferreira propone el feminismo de compensación. Esta propuesta expresa que se sustenta en cuestiones fisiológicas del cuerpo femenino que son el embarazo, el parto y la lactancia, estados que suponen una “injusticia fisiológica” para el cuerpo de la mujer. El feminismo de compensación propone una compensación de esa “injusticia fisiológica”. Vaz Ferreira sostiene que las mujeres tienen el hogar como ámbito natural, que sus funciones son la de esposa y madre pero abre campos de

estudio y trabajo para las mujeres. Hay un reajuste de la femineidad hegemónica, se sigue sosteniendo que existen funciones “naturales” que las mujeres deben cumplir pero en vez de cerrar los ámbitos de estudio o trabajo se les abren sin dejar de centrar en las funciones tradicionales. En consonancia con esto, Vaz Ferreira propone brindar a las mujeres una educación amplia, general, cultural, que dignifique la unión monógama ideal pensando en el “acompañamiento” que la mujer debe hacer a su marido y en que debe ocuparse de la educación de sus hijos. Por otro lado, hay que brindar una educación general buena como base de una complementaria si se la necesita o desea.

Las posturas que identificaban a la femineidad con la ignorancia pierden peso. El acceso cada vez mayor de mujeres a la secundaria evidencia que esta era una postura sobre la femineidad cada vez menos compartida. La posición de Vaz Ferreira conjuga el acceso a la educación y al trabajo como realidades que se estaban verificando con una femineidad que sigue definiendo a la mujer como esposa y madre.

En este contexto se continúan discutiendo los derechos civiles y políticos para las mujeres y se sigue vinculando a la educación de las mujeres con esta discusión. Baltasar Brum defiende el otorgamiento de estos derechos para las mujeres y cuestiona la sociedad que subordina a las mujeres. Se alinea con las feministas y las sufragistas y discute los múltiples ataques de los que son objeto. El sentido que Brum da a la femineidad entra en disputa con la femineidad hegemónica. Brum menciona explícitamente la necesidad de seguir promoviendo la educación secundaria femenina y defiende la capacidad intelectual de las mujeres.

Peluffo Beisso despliega una argumentación contraria a la participación de las mujeres en la vida política basada en una fuertísima asociación entre mujer y maternidad. Sostiene la doctrina de las esferas separadas: para los varones el trabajo y para las mujeres la maternidad y la formación integral de los hijos. Esto se basa en la constitución física de los sexos, estas son funciones naturales y contradecir estas leyes biológicas constituye un delito de lesa naturaleza. Un matiz con las posturas que sostienen estas mismas ideas entre los años 1911-1913 es que Peluffo Beisso no plantea que la mujer sea inferior intelectualmente pero cree que el acceso de mujeres a la educación debe tener un único objetivo que es el de prepararlas para la maternidad.

Las femineidades en disputa en la época no inciden sólo en la discusión sobre el por qué del acceso de mujeres a la educación secundaria, también se internan en la definición del currículo que deberán seguir los estudios secundarios de las mujeres. Como propuesta de

carácter general estaba presente en los planteos de Vaz Ferreira de preparación de la mujer como esposa y madre y en los planteos de Peluffo Beisso de preparar a las mujeres para la maternidad. Pero esto de preparar a las mujeres para el hogar y la maternidad tuvo una expresión concreta en las propuestas de modificación del currículo o del carácter de la Sección Femenina. Las propuestas de modificación curricular no lograron imponerse, fueron concretadas algunas a nivel extracurricular (cursos, conferencias) o en algunas áreas como la Educación Física.

El dispositivo de **sexualidad** en esta etapa ubica a la mujer en el hogar y en la familia. El matrimonio heterosexual, el nacimiento de los hijos dentro del matrimonio, el culto a la virginidad, la negación del deseo sexual femenino, la maternidad como proceso que abarca toda la vida son procesos que se verifican en este momento histórico. En las primeras discusiones analizadas (1911-1913) se manifestó el temor de que la educación secundaria femenina sacara a las mujeres del hogar y las pusiera en otro carril. Esto no sólo cuestionaba una construcción de femineidad, también podía cuestionar la sexualidad imperante. Pero, ya en esos años se presentó una mirada que intentaba conciliar la salida de la mujer del hogar con la asociación entre mujer, esposa y madre. Y esta mirada es la que se manifiesta en los años posteriores y se establece como hegemónica. Lo que se propone es que la educación secundaria femenina puede reforzar el dispositivo de sexualidad en la medida en que una mayor educación puede preparar mejor a las mujeres para ser esposas y madres.

Para sostener este dispositivo de sexualidad se desplegaba una vigilancia en las instituciones educativas. Se demonizaba al deseo, se lo acorralaba y algunos intentan generar espacios educativos separados por sexo justamente para evitar la convivencia entre los sexos a la que se veía como potencialmente peligrosa. Además, para sostener el dispositivo de sexualidad, se perseguía a las “perversiones del instinto sexual”. Se concebía sólo la posibilidad del deseo heterosexual y cualquier deseo que saliera de esos moldes era duramente castigado desde lo verbal.

Como se explicó, este dispositivo es el que se sostiene en toda la etapa pero se lo concilia con la salida de la mujer del hogar. Vaz Ferreira defiende la monogamia, cree que los nacimientos deben darse en parejas heterosexuales, sostiene la educación sexual para las mujeres para que preserven la virginidad; cuestiona el amor libre especialmente para las mujeres porque cargan luego con los embarazos, sostiene que aún evitando la concepción o socializando el cuidado de niños el amor libre no es conveniente porque se separa lo fisiológico de lo espiritual en el amor. Como se ve, hay una elaboración teórica por parte de Vaz Ferreira del dispositivo de

sexualidad de la época. Y lejos de su modificación, el feminismo de compensación lo refuerza porque en el intento de prevenir los embarazos que luego ponen a la mujer en situación de desventaja, se defiende la virginidad prematrimonial y el sexo dentro del matrimonio heterosexual.

Peluffo Beisso realiza apreciaciones en torno a la sexualidad. Expresa que el placer en sí mismo es una “derivación dañosa”. Especialmente niega el placer sexual a las mujeres, estas deben concentrarse en la procreación. Para él, el acto sexual y la maternidad se fusionan. Esta visión claramente defiende solamente el ejercicio de la sexualidad heterosexual con el objetivo de la procreación.

Por último, Paulina Luisi, feminista, sostiene que varones y mujeres se completan formando la “unidad humana”. Concibe la expresión de la sexualidad en una pareja heterosexual en la que ambos miembros se complementan según las “sabias leyes de la naturaleza”, en consonancia con el dispositivo de sexualidad que se ha descrito.

La **maternidad** era vista como la más importante de las tareas femeninas. Se identifica a la mujer con la madre, la femineidad con la maternidad. La mayoría de las posturas revisadas apoyan esta visión de la maternidad. Sólo que analizan de manera diferente el vínculo entre maternidad y educación secundaria femenina. Una mirada es la que sostiene que mayor educación para las mujeres conlleva el peligro del abandono o el desmejoramiento del desempeño de las funciones de madre. Se daba a las mujeres la tarea de crianza y educación de sus hijos a partir del embarazo, el parto, el puerperio y la lactancia. Estas cuestiones biológicas vinculadas a la maternidad se extienden a otras que no tienen vinculación con el cuerpo femenino. Así, con la justificación de que es la naturaleza quien ha determinado estas funciones, se localiza a las mujeres en el hogar.

La otra mirada, que es la que finalmente prima, sostiene que dar educación secundaria a las mujeres colabora para que desempeñen mejor su maternidad. En estas propuestas se presenta a la madre como la primera maestra de los hijos y la encargada de impartir las primeras nociones del bien, tareas que no se vinculan con cuestiones biológicas. Como se dijo, esta mirada es la que prima con el paso de los años. Así lo demuestran las expresiones de Vaz Ferreira que identifica a la mujer con la maternidad por su “psicología femenina”. La asociación entre mujer y madre también está clara en los conceptos de Peluffo Beisso. Para este articulista la constitución física de los sexos señala sus funciones naturales. En el caso de la mujer, en la medida en que está preparada para procrear, esa debe ser considerada su



función natural. Cree que la educación para las mujeres debe tener como objetivo primordial la preparación de la madre.

Esta identificación de la femineidad con la maternidad y la idea de las mujeres como únicas responsables de los cuidados de los hijos están presentes en todas las posturas, incluso en las socialistas.

Con esta mirada de maternidad también se identifica Paulina Luisi. Luisi sostiene que la mujer “se completa” cuando es madre; es “su razón de ser en la vida”. Además, parte del trabajo del feminismo estaba orientado a la defensa de la maternidad como función social y la exigencia al Estado de apoyo para el cumplimiento de las funciones maternas. Se combina esta femineidad y maternidad con la reivindicación de derechos.

Pero hay una mirada disonante, la de la feminista María Abella expresada unos años antes que los planteos de Paulina Luisi. Abella cuestiona que se utilice la maternidad para esclavizar a las mujeres en el hogar, cuestiona el discurso que sostiene que la madre debe sacrificarse por sus hijos. Abella presenta a la maternidad como un derecho, cree que los cuidados de los hijos deben ser compartidos entre varones y mujeres. En su visión deberían ser madres quienes quisieran serlo, sean casadas o no. Abella le quita a la maternidad todas esas expresiones de actividad sublime que para ella son un discurso que se utiliza para cargar a las mujeres con las tareas de la maternidad, con esa excusa se las sujeta en el hogar, se las inhabilita para todos los derechos e implica la renuncia a la libertad, al descanso y a las diversiones. Rompe además la idea de que la maternidad es un deber o una función a cumplir en la sociedad y formula que la maternidad debe ser ejercida por quienes tengan deseo de hacerlo. Pero esta mirada no es la que prima en el programa de reivindicaciones de la Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana fundada por Abella. Se demanda allí educación y trabajo y se reivindica a la maternidad como la “misión natural” de las mujeres y creen que la educación puede colaborar en un mejor desempeño de la misma.

Una de las preguntas de investigación fue cómo se relacionan los cambios en el acceso a la educación secundaria pública femenina con las posturas de los feminismos de la época en el Uruguay. En primer lugar se hace foco en la Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana fundada por María Abella y en segundo lugar en el Consejo Nacional de Mujeres que tiene como una de sus fundadoras a Paulina Luisi. Tanto Abella como Luisi como las organizaciones a las que pertenecen defienden la idea de incrementar la educación de las mujeres. Para Abella la cuestión principal es que la educación puede dar libertad económica a las mujeres y piensa en que la libertad económica le da a la mujer la libertad de

tomar decisiones sobre su pareja sin estar condicionada por temas económicos. Su organización propone la conciliación entre estudio y trabajo, el sufragio femenino y las funciones de esposa y madre dentro del hogar. Es decir, hay un quiebre de la doctrina de las esferas separadas, las mujeres salen a la esfera pública en el ejercicio de su ciudadanía y salen del hogar para estudiar y trabajar pero no abandonan sus tareas hogareñas. Por el contrario, se las refuerza con la idea de que la educación puede colaborar con el mejor desempeño de la maternidad.

El Consejo Nacional de Mujeres fundado en 1916 por Paulina Luisi va por el mismo camino. Ya se ha planteado en estas conclusiones la manera en que Paulina Luisi concibe la pareja y cómo concibe a la maternidad como la razón de ser de las mujeres. Se reivindican derechos pero se aceptan las tareas domésticas y las tareas de cuidados. Sobre femineidad, se defiende la mujer con características consideradas femeninas para la época y se rechaza la masculinización. Se combina esta femineidad y maternidad con la reivindicación de derechos.

En el desarrollo realizado se ha podido observar una incidencia cada vez mayor del saber médico. Es un médico quien “certifica” la inferioridad intelectual de las mujeres. Son los conceptos médicos sobre la necesidad del cuidado de la energía en los cuerpos los que dan sostén a la argumentación que plantea una contraposición entre maternidad e intelectualidad; ya que se expresa que si las mujeres dedicaran tiempo al estudio o al trabajo intelectual se verían mermadas las energías que estas deben tener disponibles para ejercer la función maternal. Son las concepciones médicas sobre la histeria, entre otras, las que contribuyen a la definición de la femineidad y de la sexualidad femenina. Por último, se consulta al saber médico para analizar los cuerpos de las alumnas a la hora de determinar el tipo de actividad física para las mujeres. El saber médico, entonces, construye un cuerpo femenino, determina sus posibilidades, sus funciones, analiza los riesgos que puede correr. En nombre de este saber se legitiman sentidos precisos sobre las femineidades, sexualidades y maternidades. Parafraseando a Barrán, en el contexto de medicalización de la sociedad, los médicos se erigen como creadores de las conductas morales aceptadas.

La “mujer moderna” de la que habla María Abella en 1908 incorpora cambios: un mayor acceso a la instrucción, el acceso al mundo del trabajo y el conocimiento de sus derechos. Bontempo presenta al concepto de “mujer moderna” como la modernización de las costumbres en las mujeres después de la Primera Guerra Mundial. Evidentemente, el concepto circulaba desde antes y Abella le da un significado preciso. Peluffo Beisso también utiliza el concepto de “mujer moderna”, en 1929. Este articulista incorpora sus significados a “mujer

moderna”, que es la que incorpora educación para un mejor desempeño de la maternidad. La “mujer moderna” era convocada por una feminista y por un antifeminista, cada uno completa el contenido de acuerdo a sus pretensiones.

El concepto de “modernización de las mujeres” colabora en la comprensión de los cambios que hubo en la etapa analizada. Se producen cambios demográficos (retraso en la edad matrimonial, menor cantidad de hijos por mujer), se accede al estudio postprimaria y al trabajo por parte de las mujeres y se reivindican derechos civiles y políticos. Estos cambios suponen la ruptura de la división sexual del trabajo y además la ruptura de la doctrina de las esferas separadas para varones y mujeres. Pero la vida doméstica tradicional no colapsa sino que se reinventa para acompasarse a los cambios. Se sostiene el dispositivo de sexualidad, el trabajo doméstico como responsabilidad femenina y las ideas de una crianza de los hijos como responsabilidad exclusiva de las mujeres. La “modernización” alcanza de todas maneras a lo doméstico porque se propone una suerte de “profesionalización” de las tareas domésticas y de las funciones maternas con la incorporación de los conocimientos científicos que posibilitaran mejoras en estas áreas (conocimientos de higiene, puericultura, entre otros). Se modifica también el sustento ideológico de esta domesticidad tradicional porque se discuten las ideas provenientes de la moral católica y se incorporan fundamentos provenientes del discurso biomédico, en el contexto de un Uruguay en el que se consolidaba la laicización. El “feminismo de compensación” de Vaz Ferreira supone una síntesis de estos procesos: se acepta la lucha de las mujeres por ocupar nuevos ámbitos al tiempo que se sostiene a las mujeres como esposas y madres con fundamento en lo fisiológico y en una supuesta “psicología de la mujer” como amante y madre.

Esta “modernización de las mujeres” contiene contradicciones. Libera a las mujeres porque se les abren nuevos ámbitos de acción, nuevas tareas, posibilidades de desarrollo intelectual, posibilidades de incidir en la vida política, etc. Pero las sujeta a la vez, a las tareas domésticas, a determinados sentidos de la sexualidad (represión del deseo sexual, virginidad prematrimonial, matrimonio heterosexual) y a una manera de concebir la maternidad (de carácter casi obligatorio, asociada a la misma idea de femineidad, como responsabilidad principal y exclusiva de las mujeres y durante toda la vida). Incluso se discutía acerca de que la salida de las mujeres al mercado de trabajo constituyera efectivamente una liberación. Mayoritariamente la apertura del mercado laboral era vista como una liberación de las mujeres: se podían seguir intereses y vocaciones, se podía ganar un sueldo que para algunos era un “aporte” al hogar sostenido por el varón de la familia o el sustento en caso de que la mujer fuera soltera o viuda, mientras que para María Abella la libertad económica significaba

libertad de decisión para las mujeres al dejar de ser dependientes en lo económico. Pero, por otro lado, la salida de las mujeres al mercado de trabajo era vista por algunos como explotación en lugar de emancipación. Se incorporaba a las mujeres a la explotación capitalista (como expresaba el francés Laforgue en el artículo publicado por “El Socialista” que se comentó en este trabajo), se les pagaban sueldos menores por un mismo trabajo y además se ampliaba la explotación porque se seguía encargando a las mujeres de las tareas domésticas.

Con la creación de la Sección Femenina se produjo una discusión en torno a la conveniencia de la coeducación o de la educación de mujeres en instituciones exclusivas para el sexo femenino. Se alinean detrás de la coeducación posturas a favor y en contra de la promoción de los estudios secundarios femeninos. Por un lado quienes creen legítimamente en la coeducación y quienes la sostienen porque en realidad lo que quieren es oponerse concretamente a la creación de la Sección Femenina.

De la misma manera se alinean detrás de la creación de instituciones exclusivamente femeninas quienes sostienen que es la manera de “proteger” a las mujeres y desean establecer espacios educativos que permitan el control de la sexualidad y otros que apoyan la creación para ampliar las posibilidades de acceso de mujeres a la educación secundaria. Emilio Frugoni y Paulina Luisi coinciden en la conveniencia de la coeducación pero apoyan la creación de la Sección Femenina como manera de ampliar acceso a la secundaria de hijas mujeres de familias que no aceptan los espacios mixtos.

La conveniencia o no de la coeducación es una discusión que se vincula con el dispositivo de sexualidad. Se levantan argumentos en contra de la coeducación porque se cree que teniendo a los sexos separados será más simple vigilar cualquier manifestación del deseo sexual. Se acepta la convivencia de sexos en edades tempranas, es decir, antes del desarrollo sexual o en espacios en los que hubiera pocos alumnos porque de esa manera se podría vigilar mejor. Se cree que el momento problemático es el del desarrollo sexual, después, los problemas se disipan porque las mujeres ya habrán aprendido a cuidar su virginidad. Toda la discusión se orienta en el sentido del sostenimiento del dispositivo de sexualidad.

Pero, aunque algunos terminan apoyando la creación de una institución exclusiva para el sexo femenino, hubo defensores de la coeducación. Emilio Frugoni cuestiona a quienes creen que varones y mujeres deben estar separados y mirarse con desconfianza y recelo. Atribuye esta idea de separación a los prejuicios de la moral cristiana. Plantea que insistiendo en la separación se genera un antagonismo entre varones y mujeres. Acuerda con que varones y

mujeres compartan los espacios educativos porque eso los acerca, los hace considerarse en un mismo nivel y pueden perseguir los mismos fines y ejercer los mismos derechos. A pesar de la defensa de la coeducación apoya la creación de la Sección Femenina porque cree que los prejuicios siguen operando y habrá familias que no opten por las instituciones mixtas. El diputado Massera también defiende la coeducación de los sexos. Plantea que hay que atacar el prejuicio por temor que tienen algunas familias de enviar a sus hijas a estudiar en una institución mixta y que si se crea una institución exclusiva para el sexo femenino se hace nacer el prejuicio. Evidentemente, no aceptaba la creación de la Sección Femenina como sí lo hacían Frugoni y Luisi. Massera describe cómo en la época se estaba quebrando la estricta separación de los sexos y creía que las decisiones sobre instituciones educativas debían ir en ese sentido del cambio.

Por último, Paulina Luisi se declara partidaria de la educación mixta en todas las edades. Funda esta postura en la igualdad entre varones y mujeres y por tanto, cree que deben estar sujetos a las mismas leyes morales y sociales. Aún creyendo esto, apoya la creación de la Sección Femenina porque no desconoce la existencia de prejuicios en la sociedad del momento.

Mientras se discutían estas cuestiones, apoyadas en nuevas femineidades que cuestionaban a las hegemónicas, muchas familias enviaron a sus hijas a instituciones de educación secundaria mixta pasando por alto estos prejuicios. La separación estricta de sexos se estaba quebrando y las instituciones educativas no quedaron al margen de estos cambios sociales.

## Fuentes capítulo 2:

- Ley del 14 de julio de 1885. En: Universidad de la República (1942) “Leyes y Reglamentos de la Universidad de la República”, Universidad de la República, Montevideo, pp 8-20.
- MORELLI, Juan, (1925) Anales de la Universidad, Año XXXIV, n° 117, 1925, Arduino Hermanos Impresores, Montevideo, pp 21-28.
- MUSSO, Agustín (1925) “Discurso del Señor Decano de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Dr. Agustín A. Musso” en el Acto de la Universidad de la República en Homenaje a Vásquez Acevedo el 6 de julio de 1925. En: Anales de la Universidad, Año XXXIV, n° 117, 1925, Arduino Hermanos Impresores, Montevideo, pp 44-48.
- “Sesión del 21 de octubre de 1923 del Consejo Universitario”. En: Anales de la Universidad, Año XXXIV, n° 117, 1925, Arduino Hermanos Impresores, Montevideo, p 7-8.
- Ley de 31 de diciembre de 1908 “Ley de Reforma Orgánica de la Universidad”. En: Universidad de la República (1942) “Leyes y Reglamentos de la Universidad de la República”, Universidad de la República, Montevideo, pp 45-53.
- “Proyecto de Plan de estudios” e “Informe” elaborados por el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, setiembre de 1909. En: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 409-423.
- Discusión en el Honorable Consejo Universitario del Proyecto de Plan de Estudios de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, sesiones en 1909-1910. En: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 423-486.
- Resolución del Poder Ejecutivo con “Proyecto de Plan de Estudios” del 31/12/1910. En: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 487-493
- Discusión en el Honorable Consejo Universitario del Proyecto de Plan remitido por el Poder Ejecutivo, sesiones del 2 y 9 de agosto de 1911. En: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 494-507.
- “Aprobación del nuevo plan” de estudios para la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Resolución del Poder Ejecutivo del 20/10/1911. En: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 507-512.  
También en: Anales de la Universidad, Año XVII, Tomo XXI N° 88, 1912, Tip. de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, Montevideo, pp 189-194.
- Ley Exoneración de impuestos a los estudiantes reglamentados de enseñanza secundaria, 15/1/1916. En: Anales de la Universidad, Año XXI, Tomo XXVI, N° 94, 1916, pp 459-460.
- “Nuestra población estudiantil. Su incremento y las disposiciones que lo han favorecido”. En: Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Año I, Tomo I, N° 2, Montevideo, julio de 1917, pp 161-166.
- Ley Creación de dos liceos en la Capital, 13/1/1916. En: Anales de la Universidad, Año XXI, Tomo XXVI, N° 94, 1916, pp 473-474.
- Decreto de Instalación de los Liceos de la Capital, 27/1/1916. En: Anales de la Universidad, Año XXI, Tomo XXVI, N° 94, 1916, pp 474-475.
- Ley de creación del Liceo Nocturno, 29/1/1919. En: Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Año IV, Tomo IV, N° 1, Montevideo, marzo de 1920, pp 5-11.
- “Ley Orgánica sobre Enseñanza Secundaria”, 11/12/1935. En: “Enseñanza Secundaria Memoria. Marzo 1936-marzo 1938”, Montevideo, pp 9-13.

- Anuarios Estadísticos de la República Oriental del Uruguay, años 1911 a 1936. Información detallada en Anexo.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 b), 40ª Sesión Extraordinaria, 9/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 155-217.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 c), 46ª Sesión Extraordinaria, 23/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 341-364.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1913), 1ª Sesión Extraordinaria, 22/2/1912, Sesiones Ordinarias del segundo período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXV, febrero 8 a abril 11 de 1912, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 7-42.
- “Los Liceos de la Capital y su nueva denominación”. En: Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Universidad de la República, Montevideo, Año II, Tomo II, nº 1, abril 1918, p 14.
- Nota nº 549, 4/3/1922, Libro Copiador 1922 de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria
- Nota nº 2184, 18/3/1931, Libro Copiador 1931 de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria.
- Nota nº 2762, 21/4/1934, Libro Copiador 1934 de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria.
- Musso, Agustín (1921) “Transformación de la Sección” en: *Revista de la Enseñanza Secundaria y preparatoria*, Año V, Montevideo, 1921, Tomo V, nº4, pp 291-303.
- “Carta al Rector Emilio Barbaroux” el 28/6/1918, en: “Acción Femenina”, Año II, noviembre-diciembre de 1918, nº 9-10, Montevideo, p 153.
- Mensaje del Poder Ejecutivo sobre el Proyecto de Ley de creación de Liceos Departamentales, 4 de mayo de 1911. En: DSCRR (1912) Diario de Sesiones de la H. Cámara de Representantes. Sesiones Extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura. Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911. Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1912, pp 171-173.
- Informe de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes sobre la creación de Liceos Departamentales, octubre de 1911. En: Diario de Sesiones de la H. Cámara de Representantes. Sesiones Extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura. Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911. Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1912, pp 174-176.
- “Ley creando diez y ocho Liceos de Enseñanza Secundaria”, 5 de enero de 1912, en: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 552-556. También en: Anales de la Universidad, Año XVII, Tomo XXII, 1912, Tip. de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, Montevideo, pp 359-363.
- Reglamentación de la Ley de creación de los Liceos Departamentales, 16 de febrero de 1912, en: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 556-557.
- “En los liceos. Hermoso ejemplo. Las señoritas mercedarias”, diario “El Día”, Nº 8996, Montevideo, 10 de abril de 1912, en: “El Día”, enero a abril de 1912, rollo 416.28.
- “Éxito en los liceos. La inscripción de alumnos. Concurrencia de la mujer”, diario “El Día”, Nº 9000, Montevideo, 15 de abril de 1912, p 4, en: “El Día”, enero a abril de 1912, rollo 416.28.

- “En los liceos departamentales. Abundancia de sexo femenino”, diario “La Razón”, segunda edición, Año XXXIV, N° 9872, Montevideo, 3 de abril de 1912, p 9.
- Mensaje del Poder Ejecutivo sobre el Proyecto de Ley que crea una Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria destinada exclusivamente al sexo femenino, 2 de junio de 1911. En: Diario de Sesiones de la H. Cámara de Representantes. Sesiones Extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura. Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911. Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1912, pp 176-177.
- “Ley creando una Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Femenina”, 17 de mayo de 1912, en: Anales de la Universidad, Año XVII, Tomo XXII, 1912, Tip. de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, Montevideo, pp 345-348.  
También en: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 537-539.
- “Creación del aula de Dactilografía” en la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, 28 de octubre de 1913, en: WILLIMAN, Claudio (1915) “Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914”, Universidad de la República, Montevideo, pp 540-541.
- Ministerio de Instrucción Pública manifiesta conveniencia de que se nombre a una mujer Decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, Asunto n° 166 del 2/12/1912 en Caja 121 de 1912, Cajas de la Universidad, Archivo General de la Nación.
- Clotilde Luisi acepta el Decanato de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, Asunto n° 167 del 23/12/1912 en Caja 121 de 1912, Cajas de la Universidad, Archivo General de la Nación.
- Actas del Consejo Universitario en Archivo General de la Universidad.

### Fuentes capítulo 3:

- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 a), 34ª Sesión Extraordinaria, 28/10/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 71-72.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 b), 40ª Sesión Extraordinaria, 9/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 155-217.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 b), Mensaje del Poder Ejecutivo a la Asamblea General sobre la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria destinada exclusivamente al sexo femenino, 2/6/1911, en: 40ª Sesión Extraordinaria, 9/11/1911, Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes. Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1912, pp 176-177.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 c), 46ª Sesión Extraordinaria, 23/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 341-364.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 d), 47ª Sesión Extraordinaria, 25/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 365-387.



- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 e), 48ª Sesión Extraordinaria, 28/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 389-411.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 f), 50ª Sesión Extraordinaria, 2/12/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 411-460.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 g), 51ª Sesión Extraordinaria, 5/12/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 461-484.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1913 a), 67ª Sesión Extraordinaria, 11/1/1912, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo 214, diciembre 12 de 1911 a febrero 10 de 1912, Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1913, pp 505-518.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1913 b), 70ª Sesión Extraordinaria, 18/11/1912, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo 214, diciembre 12 de 1911 a febrero 10 de 1912, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 523-548.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1913 c), 1ª Sesión Ordinaria, 22/2/1912, Sesiones Ordinarias del segundo período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXV, febrero 8 a 11 de abril de 1912, Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1913, pp 7-42.
- “En los liceos. Hermoso ejemplo. Las señoritas mercedarias”, 10/4/1912, “*El Día*” 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 8996, p 4.
- “Ecos”, 13/1/1912, “*La Democracia*” Año IX, N° 2087, p 3.
- “Ecos”, 14/1/1912, “*La Democracia*” Año IX, N° 2088, p 3.
- “Ecos”, 18/1/1912, “*La Democracia*” Año IX, N° 2091, p 3.
- “Un discurso famoso. Los “gurruminos” del Sr. Lafinur”, 12/1/1912, “*El Bien*”, Año XXXIII, N° 10028, p 1 (tapa).
- Martí, Amparo, 30/7/1911, “El feminismo y el proletariado intelectual”, “*El Socialista*”, p 6.
- “La Universidad para mujeres”, 20/1/1912, “*El Día*”, p 3.
- “La educación femenina”, 12/1/1912, “*El Bien*”, Año XXXIII, N° 10028, p 1 (tapa).
- S, 12/1/1912, “La educación de las jóvenes”, “*El Bien*”, Año XXXIII, N° 10069, p 3.
- Charghi, René, 2ª quincena de diciembre de 1916, “De la Mujer”, “*La Batalla. Periódico de ideas y crítica*”, Año II, N° 29, p 2.
- Maen, Catalina, 2ª quincena de febrero de 1917, “A las mujeres”, “*La Batalla. Periódico de ideas y crítica*”, Año II, N° 32, p 1.
- Evolución, marzo a junio de 1908, Relación oficial del Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos celebrado en Montevideo del 26 de enero a 2 de febrero de 1908, números 21, 22, 23 y 24, tomo III, año III, Montevideo: Asociación de los Estudiantes de Montevideo.
- *Evolución*, febrero de 1915, Año X, número 2, Montevideo: Federación de los Estudiantes de Uruguay.
- *Evolución*, enero de 1915, Año X, número 1, Montevideo: Federación de los Estudiantes de Uruguay.
- *Evolución*, agosto de 1912, Año VI, Tomo VI, número 4, Montevideo: Federación de los Estudiantes de Uruguay.

Fuentes capítulo 4:

- Muñoz, Daniel, 16/3/1912, “¿Feminismo o machonismo? Las antiguas Amazonas y las sufragistas modernas”, *“El Día”* 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 8976, p 5-6.
- “Laura”, 18/3/1912, “En defensa de la mujer”, *“El Día”* 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 8977, p 4.
- “Laura”, 26/3/1912, “En defensa de la mujer”, *“El Día”* 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 8984, p 4.
- “Laura”, 8/4/1912, “En defensa de la mujer”, *“El Día”* 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 8991, p 4.
- Anglais, C., 9/4/1912, “Contra la mujer”, *“El Día”* 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 8995, p 4.
- “Laura”, 11/4/1912, “En defensa de la mujer”, *“El Día”* 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 8997, p 4.
- “Un paraguayo”, 16/4/1912, “En defensa del hombre”, *“El Día”* 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 9001, p 5.
- Zuzaya, Antonio, 20/3/1912, “La capacidad de la mujer”, *“El Día”* 1ª época Año XXV, 2ª época Año XXII, N° 8980, p 4.
- “Las hermanas Tonteritas”, 1/4/1912, “Dos hermanas defienden a “la mujer”. Rebatiendo a un brillante literato. El feminismo en marcha”, *“La Razón”*, Año XXXIV, N° 9870, 2ª ed., p. 2.
- Melquíades Martínez, 6/4/1912, “El doctor Melquíades J. Martínez, pensador, aborda un serio problema de actualidad. Nos habla de la mujer, y condena que en el Uruguay se provoque la cuestión “feminismo” Una bella página de filosofía” (fecha del artículo el 4/4/1912), *“La Razón”*, Año XXXIV, N° 9873, p 1.
- “María Blanca”, 12/4/1912, “María Blanca escribe unas cuantas cosas a propósito del artículo del doctor Melquíades Martínez. Trata el escabroso asunto del feminismo que dice “Es cuestión de equidad””, *“La Razón”*, Año XXXIV, N° 9876, p 4.
- Pankhurst, Emmeline, 16/4/1911, “El concurso de la mujer. Madres y esposas, sí. Esclavas, no”, *“El Socialista”*, Año I, N° 5, p 5.
- Pankhurst, Emmeline, 2/3/1911, “¿Madres y esposas? Sí! ¿Esclavas? No!””, en *“El Día”*, p 6.
- Prando, Carlos María, 31/12/1911, “Feminismo”, *“El Siglo”*, Año XLIX N° 14195, p 21.
- Laforgue, Paul (10/9/1911), “La mujer”, *“El Socialista”*, p. 2.
- A. de Roverano, Luisa, 10/12/1911, “La opinión de las mujeres”, *“El Socialista”*, Año I n° 38, p 2.
- “La primera abogada nacional. Señorita Clotilde Luisi”, 17/6/1911, *“La Semana”*, Año III, n° 96.
- “La nueva Universidad para mujeres”, 24/6/1911, *“La Semana”*, Año III, n° 97, tapa.

#### Fuentes capítulo 5:

- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 d), 47ª Sesión Extraordinaria, 25/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 365-387.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 f), 50ª Sesión Extraordinaria, 2/12/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 411-460.

- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 g), 51ª Sesión Extraordinaria, 5/12/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 461-484.
- “La Universidad para mujeres”, 20/1/1912, “*El Día*”, p 3.
- Casals, Rosa, 21/7/1912, “La instrucción”, “*El Socialista*”, p. 3.

Fuentes capítulo 6:

- VAZ FERREIRA, Carlos (1963) Sobre feminismo, Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay: Montevideo.
- BRUM, Baltasar (1925) Los derechos de la mujer. Reforma a la legislación civil y política del Uruguay, Peña Hermanos Impresores: Montevideo, 2ª edición.
- PELUFFO BEISSO, Darwin (1929?) Femineidad y política, Imprenta Nacional Colorada: Montevideo. (Artículos publicados en “El País” en diciembre de 1929 sumados a otros inéditos, según se aclara al inicio del libro)
- LUISI, Clotilde y VAZ FERREIRA, María Eugenia (1913) “Reseña referente al curso de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, desde su fundación hasta la fecha presente”, Nota del 15/12/1913 en Cajas de la Universidad N° 131, AGN.
- LUISI, Clotilde y VAZ FERREIRA, María Eugenia (1914) “Informe (...) de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres desde su creación hasta la fecha” (falta una palabra en el nombre que no puede leerse debido al deterioro del papel). Se adjunta al Asunto 215 bis, del 16/10/1914, en Cajas de la Universidad N° 136, AGN.
- LUISI, Inés (1928) Nota n° 889 del 4/2/1928 en: Libro Copiador 1928 (perteneciente a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres consultado en el IBO).
- ARBILDI DE DE LA FUENTE, Isabel (1929a) Nota n° 1002 bis del 15/3/1929 en: Libro Copiador 1929 (perteneciente a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres consultado en el IBO)
- ARBILDI DE DE LA FUENTE, Isabel (1929b) Nota n° 1027 bis del 15/5/1929 en: Libro Copiador 1929 (perteneciente a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres consultado en el IBO)
- ARBILDI DE DE LA FUENTE, Isabel (1931) Nota n° 2197 del 29/5/1931 en: Libro Copiador 1931 (perteneciente a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres consultado en el IBO)
- ARBILDI DE DE LA FUENTE, Isabel (1933) Nota n° 2661 de enero de 1933 “Memoria de trabajos de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres de 1932” en: Libro Copiador 1933 (perteneciente a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres consultado en el IBO)
- ARBILDI DE DE LA FUENTE, Isabel (1934) Nota n° 2744 del 24/2/1934 en: Libro Copiador 1934 (perteneciente a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres consultado en el IBO)
- Libro Copiador 1924 (1924) Nota enviada al M. de Obras Públicas en contestación a otra en que se pedían datos sobre plan de estudios, programas, etc. en: archivada entre la Nota 677 del 21/8/1924 y Nota 678 del 28/8/1924 en el Libro Copiador 1924

(perteneciente a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres consultado en el IBO)

- Musso, Agustín (1921) “Transformación de la Sección” en: *Revista de la Enseñanza Secundaria y preparatoria*, Año V, Montevideo, 1921, Tomo V, n°4, pp 291-303.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (1921) Sesión de setiembre 8 de 1921, Montevideo, en: *Revista de la Enseñanza Secundaria y preparatoria*, Año V, Montevideo, 1921, Tomo V, n°4, pp 303- 304.
- Sesión del Consejo Universitario 14/9/1921 en: *Libro de Actas de las Sesiones celebradas por el Consejo Universitario, Universidad de la República* desde 22/6/1920 a 29/6/1927 (consultado en AGU), pp 130-133.
- Sesión del Consejo Universitario 24/9/1921 en: *Libro de Actas de las Sesiones celebradas por el Consejo Universitario, Universidad de la República* desde 22/6/1920 a 29/6/1927 (consultado en AGU), pp 134-139.
- Sesión del Consejo Universitario 7/12/1921 en: *Libro de Actas de las Sesiones celebradas por el Consejo Universitario, Universidad de la República* desde 22/6/1920 a 29/6/1927 (consultado en AGU), pp 153-158.

#### Fuentes capítulo 7:

- Abella de Ramírez, María (1965) Ensayos feministas, Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1ª edición: 1908.
- Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, 1910 (2008), Historia, Actas y Trabajos, Buenos Aires, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay (1917) “Nuestro programa” en *Acción Femenina*, Revista mensual del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, Año I, N° 1, Montevideo, Julio de 1917, pp 1-4.
- Acción Femenina (1917) “Actas oficiales. Primera Asamblea Extraordinaria verificada el 30 de junio de 1917” en *Acción Femenina*, Revista mensual del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, Año I, N° 1, Montevideo, Julio de 1917, pp 7-10.
- Compte y Riqué, Enriqueta (Presidenta de la Comisión de Educación) (1917) “Comisión de Educación” en *Acción Femenina*, Revista mensual del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, Año I, N° 1, Montevideo, Julio de 1917, pp 22-23.
- Luisi, Luisa (Presidenta de la Comisión de Profesiones, Artes y Oficios accesibles a la mujer) (1917) “Comisión de Profesiones, Artes y Oficios accesibles a la mujer” en *Acción Femenina*, Revista mensual del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, Año I, N° 1, Montevideo, Julio de 1917, pp 33-35.
- Luisi, Paulina (1918) “Memoria del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay correspondiente al año 1917-18” en *Acción Femenina*, Revista mensual del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, Año II, N° 7-8, Montevideo, Setiembre- Octubre de 1918, pp 121-129.
- Luisi, Paulina, (1919) “Maternidad”, en *Acción Femenina*, Revista mensual del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, Año III, n° 25-26, Montevideo, noviembre-diciembre 1919, pp 179-184.
- García de Zúñiga de González, María Luisa (1918) “Informe de la Comisión de Higiene” en *Acción Femenina*, Revista mensual del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, Año II, N° 7-8, Montevideo, Setiembre- Octubre de 1918, pp 151- 182.

## Fuentes capítulo 8:

- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 b), 40ª Sesión Extraordinaria, 9/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 155-217.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 c), 46ª Sesión Extraordinaria, 23/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 341-364.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 d), 47ª Sesión Extraordinaria, 25/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 365-387.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 e), 48ª Sesión Extraordinaria, 28/11/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 389-411.
- DSCRR Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Representantes (1912 g), 51ª Sesión Extraordinaria, 5/12/1911, Sesiones extraordinarias del primer período de la XXIV Legislatura, Tomo CCXIII, octubre 19 a diciembre 9 de 1911, Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp 461-484.
- “La Universidad de Mujeres”, *El Día*, 22/6/1911, p 2.
- “Dos proyectos”, *El Siglo*, año XLIX, núm. 14015, 21/5/1911, p 3.
- “Notas editoriales. El mensaje sobre la universidad de mujeres”, *El Siglo*, año XLIX, núm. 14026, 7/6/1911, p 3.
- “La Universidad de Mujeres” *El Día*, 24/6/1911, p. 4.
- “La cuestión femenina”, *El Día*, 1/7/1911, p. 4
- A. de Roverano, Luisa, 10/12/1911, “La opinión de las mujeres”, *El Socialista*, Año I n° 38, p 2.
- Luisi, Paulina, 27/6/1911, “La Universidad para mujeres. Lo que opina la doctora Paulina Luisi. Entre nosotros es necesario”, *El Día*, 4-5.

## **Bibliografía**

ARAÚJO, Orestes (1961) “Planes de estudio de enseñanza secundaria” en Anales del Instituto de Profesores Artigas Año 1959-1960 Nos 4-5, IPA, Montevideo.

ARDAO, María Julia, (1962) La creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para mujeres en 1912, Montevideo.

ARDAO, Arturo (1950) La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica, Universidad de la República, Montevideo.

ARDAO, Arturo (1998) “Universidad Mayor, Universidad de Montevideo”, en: Cuadernos de Marcha Tercera Época Año XIII n° 141, pp 25- 28

BARRÁN, José Pedro y NAHUM, Benjamín (1982) Batlle, los estancieros y el imperio británico, tomo III El nacimiento del batllismo, EBO, Montevideo.

BARRÁN, José Pedro y NAHUM, Benjamín (1990) Batlle, los estancieros y el imperio británico, tomo I El Uruguay del novecientos, EBO, Montevideo, 2ª edición, 1ª edición 1979.

BARRÁN, José Pedro (1992) Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos, 1. El poder de curar, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1era reimpresión.

BARRÁN, José Pedro (1995) Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos, 3. La invención del cuerpo, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

BARRÁN, José Pedro (2001) Amor y transgresión en Montevideo: 1919-1931, EBO, Montevideo, 2ª edición, 1ª edición: 1989.

BARRÁN, José Pedro (2008) Intimidad, divorcio y nueva moral en el Uruguay del Novecientos, EBO, Montevideo.

BARRÁN, José Pedro (2011) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura “bárbara” (1800-1860) y El disciplinamiento (1860-1920), EBO, Montevideo, 1ª edición: 1989.

BRALICH, Jorge (1996) Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras, FCU, Montevideo. Libro electrónico.

BONTEMPO, Paula (2012) Editorial Atlántida. Un continente de publicaciones, 1918-1936 (Tesis de doctorado), Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (2000) La dominación masculina, Anagrama, Barcelona, 1ª edición en francés: 1998.

BUTLER, Judith (2007) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, Paidós, Barcelona, 1ª edición en inglés: 1990.

BUTLER, Judith (2002) Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”, Paidós, Buenos Aires, 1ª edición en inglés: 1993.

BUTLER, Judith (2014) “Hablando claro, contestando. El feminismo crítico de Joan Scott” en Rey Desnudo revista de libros, año II, n° 4, otoño 2014, pp 31-52, disponible en: <http://reydesnudo.com.ar/rey-desnudo/article/view/141>

CAETANO, Gerardo (2011) La República Batllista, EBO, Montevideo.

CAETANO, Gerardo, GEYMONAT, Roger, GREISING, Carolina y SÁNCHEZ; Alejandro (2013) “La educación de las niñas, futuras madres de ciudadanos republicanos: del proyecto religioso al modelo laico” en El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones (1859-1934), Taurus, Montevideo.

CASTELLANOS, Alfredo (1967) Contribución de los liceos departamentales al desarrollo de la vida nacional (1912-1962), Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Montevideo.

COBO BEDIA, Rosa (1995) “Género”, en AMORÓS, C. (comp.), Diez Palabras Claves sobre Mujer, Navarra, EVD, pp 55-83

CONNELL, Robert (1995) “La organización social de la masculinidad”, en VALDES, Teresa y OLAVARRÍA, José (ed.), Masculinidad/es: poder y crisis, Cap. 2, ISIS- FLACSO, Ediciones de las Mujeres N° 24, pp 31-48.

CONNELL, Robert (2001) “Educar a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas” en “Nómadas” (Col), núm. 14, abril, 2001, Universidad Central de Colombia, pp 156-171.

CHAUVELOT, Diane (2001) Historia de la histeria. Sexo y violencia en lo inconsciente, Alianza Editorial, Madrid (1ª ed. en francés: 1995).

DELIO MACHADO, Luis M<sup>a</sup> (2004) “Algunos aspectos de las políticas educativas durante el ciclo batllista” en: Cuadernos de Historia de las Ideas n° 6, FCU, Montevideo.

DELIO MACHADO, Luis M<sup>a</sup> (2011) “Evolución de los estudios universitarios entre 1851 y 1886” en: PALOMEQUE, Agapo y MENA SEGARRA, Enrique Historia de la educación uruguaya, Tomo 2: La educación uruguaya 1830- 1886, Ediciones de la Plaza, Montevideo, pp 287-312.

DELIO MACHADO, Luis M<sup>a</sup> y ALPINI, Alfredo (2012) “La educación enseñanza y superior entre 1903 y 1935” en: PALOMEQUE, Agapo y colaboradores, Historia de la educación uruguaya, Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930, Ediciones de la Plaza, Montevideo, pp 291-317.

DIDI-HUBERMAN, Georges (2007) La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière, Ediciones Cátedra, Madrid (1ª ed. en francés: 1982).

ENTWISTLE, Joanne (2002) El cuerpo y la moda. Una visión sociológica, Paidós, Barcelona, 1ª edición en inglés: 2000.

FOUCAULT, Michel (1996) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, México, Siglo XXI, 24ª edición, 1ª edición en francés: 1975.

FOUCAULT, Michel (2000), Defender la sociedad, Buenos Aires, FCE.

FOUCAULT, Michel (1998) Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber, México, Siglo Veintiuno Editores, 25ª edición, 1ª edición en francés: 1976.

GARAZI, Débora (2016) “Experiencia, lenguaje e identidad: algunas notas sobre el concepto de ‘experiencia’ en la obra de Joan W. Scott” en Trabajos y comunicaciones, n° 43, marzo 2016, Universidad Nacional de La Plata, pp 1-11, disponible en: <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a013>

IBÁÑEZ, Roberto (1969) “La cultura del 900” en Enciclopedia Uruguay N° 31, Impresora Uruguay Colombino, Montevideo, pp 2- 19.

JUNG, María Eugenia (2012) Antecedentes históricos de la Universidad de la República en el interior del país (1906- 1973). Cronología y selección documental, Universidad de la República, Montevideo.

LAGUNAS, Cecilia (2009) “Los Estudios de las Mujeres en Argentina. Institucionalización, especialistas y las categorías. Historia y perspectivas”, en ROMO, Nuria, FERNÁNDEZ, Eugenia, BONACCORSI, Nélica, LAGUNAS, Cecilia (editoras), Los Estudios de las Mujeres de España y de Argentina: propuestas para el debate, Prometeo, Buenos Aires.

LAQUEUR, Thomas (1990) La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud, Madrid, Ed. Cátedra.

LAVRIN, Asunción (2005) Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago de Chile.

LIONETTI, Lucía (2007) La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916). Buenos Aires, Miño y Dávila.

LISSIDINI, Alicia (1996) “La modernización de las mujeres. Una mirada al Uruguay del Novecientos”, Revista de Ciencias Sociales N° 12, FCU, Montevideo. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/La%20modernizaci%C3%B3n%20de%20las%20mujeres.%20Una%20mirada%20al%20Uruguay%20del%20novecientos%20-%20A.%20Lissidini.pdf>

MACHADO BONET, Ofelia (1969) “Sufragistas y poetisas” en Enciclopedia Uruguay N° 38, Impresora Uruguay Colombino, Montevideo, pp 142- 159.

MARKARIÁN, Vania, JUNG, María Eugenia y WSCHEBOR, Isabel (2008) 1908. El año augural, Universidad de la República, Montevideo.

MARKARIÁN, Vania, JUNG, María Eugenia y WSCHEBOR, Isabel (2008) 1918. Una hora americana, Universidad de la República, Montevideo.

MEC (2014) A 140 años de La Educación del Pueblo, MEC, Montevideo.

MORGADE, Graciela (1997) “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos” en: Graciela MORGADE comp., Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp 67-114.



MORGADE, Graciela (2009) “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”, en: Alejandro VILLA comp., Sexualidad, relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación, Noveduc, Buenos Aires.

NAHUM, Benjamin (1987) 1905-1929 La época batllista, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

NAHUM, Benjamin, dirección académica (2008) Historia de la educación secundaria, Consejo de Educación Secundaria, Montevideo.

NAHUM, Benjamin, coordinador (2007) Estadísticas históricas del Uruguay 1900-1950. Tomo I Población y Sociedad, Política, Educación, Estado, Universidad de la República, Montevideo.

NARI, Marcela (1995) “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)” en Revista Mora, Nº 1, Buenos Aires, pp 31-45.

NARI, Marcela (2004) Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940, Biblos, Buenos Aires.

ODDONE, Juan Antonio, PARIS, Blanca (2010 A) Historia de la Universidad de la República. La Universidad Vieja 1849-1885, Tomo I, Universidad de la República, Montevideo, 2ª edición (1ª edición: 1963 con el título “Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja, 1849-1885”).

ODDONE, Juan Antonio, PARIS, Blanca (2010 B) La universidad uruguaya del militarismo a la crisis 1885-1958, Tomo II, Universidad de la República, Montevideo, 2ª edición (1ª edición: 1971).

ODDONE, Juan Antonio, PARIS, Blanca (1971) La universidad uruguaya del militarismo a la crisis 1885-1958, Tomo III, Universidad de la República, Montevideo.

PALOMEQUE, Agapo y colaboradores (2012) Historia de la educación uruguaya, Tomo 3: La educación uruguaya 1886- 1930, Ediciones de la Plaza, Montevideo.

PERUCHENA, Lourdes (2010) Buena madre, virtuosa ciudadana. Maternidad y rol político de las mujeres de las élites (Uruguay, 1875/1905), Rebeca Linke Editoras, Montevideo.

RODRÍGUEZ VILLAMIL, Silvia y SAPRIZA, Graciela (1984) Mujer, Estado y política en el Uruguay del siglo XX, EBO, Montevideo.

SAPRIZA, Graciela (2001) “Historia y Género”, en: ARAÚJO, Ana María, BEHARES, Luis, SAPRIZA, Graciela, compiladores, Género y sexualidad en el Uruguay, Trilce, Montevideo, pp 88-101.

SCHARAGRODSKY, Pablo (2002-2003) “En la Educación Física queda mucho “género” por cortar”, en Educación Física y Ciencia, 6, disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.90/pr.90.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.90/pr.90.pdf)

SCHARAGRODSKY, Pablo (2004) “El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)” en Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. especial, pp 83-119, jul/diez 2004.

SCHARAGRODSKY, Pablo (2009) “Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina” en Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, Bahía, Brasil, 20 a 25 de setembro de 2009.

SCOTT, Joan (1996) “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en LAMAS, Marta, comp., El género, la construcción cultural de la diferencia sexual, PUEG, México, pp 265-302.

SCOTT, Joan (2001) “Experiencia”, en La ventana, No. 13, pp. 42-74.

SCOTT, Joan (2009) “El eco de la fantasía: la historia y la construcción de la identidad”, en La manzana de la discordia, enero-junio 2009, vol.4 n° 1, pp. 129-143.

SCOTT, Joan, (2011) “Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis?”, en Revista “La manzana de la discordia”, Cali, enero-junio 2011, volumen 6, pp 95-101.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1999) “Las teorías poscríticas”, parte III de: Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo, Auténtica Editorial, Belo Horizonte, 2ª ed.

TARRÉS, María Luisa (2012) “A propósito de la categoría género: leer a Joan Scott” en Sociedade e cultura, Goiânia, v. 15, n° 2, jul/diz. 2012, pp 379-391.

VELASCO-LOMBARDINI, Ricardo, VELASCO-LOMBARDINI, Carlos, VELASCO, Eladio (1996) Proceso de la enseñanza media en el Uruguay. Pasado -Presente- Futuro, Prexil, Montevideo.

WETTSTEIN, Germán y MORADOR de WETTSTEIN, Raquel (1963) Liceos departamentales. Su contribución al desarrollo de la vida nacional, Montevideo. (Manuscrito perteneciente a Biblioteca del IAVA)

WOOLF, Virginia (2014) Un cuarto propio, Random House Mondadori, Barcelona (1ª ed.: 1929).

## **Anexos**

En este anexo se presentan los datos que se han podido recabar sobre acceso de mujeres y varones a la secundaria pública en el período que comprende este trabajo. Se utilizaron los datos del “Anuario Estadístico de la República Oriental del Uruguay”. Se decidió utilizar estos datos para atender a los comentarios de Benjamín Nahum quien propone utilizar las estadísticas de época: *“porque con ellas aquellos hombres se manejaron. Representaban “su” realidad: en función de ellas tomaron decisiones”* (Nahum, 2007: 5).

La recopilación de datos sobre secundaria coordinada por Benjamín Nahum (2007) toma como insumo a dichos Anuarios Estadísticos. Por su lado, la recopilación realizada por MEC (2014) reconoce como insumos para el cuadro de matrícula de la enseñanza media general a: los Anuarios Estadísticos (del INE), los Anuarios Estadísticos de Educación del MEC, Anales de la Universidad y alguna bibliografía específica. En la medida en que no se puede distinguir de donde provienen los datos que se han usado en cada situación, se ha decidido tomar para este trabajo los datos de los Anuarios Estadísticos al igual que Nahum.

Se buscaron fuentes primarias para recopilar estos datos, es decir, las fuentes a partir de las cuales se construyeron los Anuarios Estadísticos. Concretamente se indagó la posibilidad de manejar los datos con que contaba la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (hasta el año 1935 en que la Secundaria forma parte de la Universidad de la República). Estos datos no fueron encontrados en los Archivos del actual Consejo de Educación Secundaria ni en el IAVA, locación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la época. Se realizaron múltiples intentos pero la información no pudo ser localizada. Se buscó en las Cajas de la Universidad en el Archivo General de la Nación pero en estas cajas tampoco fueron encontrados los formularios que recopilaban datos. Se pueden encontrar allí algunas comunicaciones de los liceos departamentales con la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria en la que se brindan algunos datos concentrados en comunicaciones al final de algún período realizada liceo por liceo o situaciones similares. Por último, se buscó en el Archivo General de la Universidad de la República. Allí está organizada toda la información del Consejo Universitario y de diversas facultades pero no se cuenta con los materiales pertenecientes a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria.

Para una presentación ordenada se siguen las clasificaciones de las instituciones secundarias públicas de la etapa en: liceos departamentales, Sección de Enseñanza Secundaria Preparatoria para Mujeres, Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Liceo Nocturno y Liceos de la Capital.

En los datos encontrados, en los liceos del departamento de Montevideo, atendiendo a la reglamentación, se clasifica entre estudiantes libres y estudiantes reglamentados. La matrícula no diferencia por sexo sino hasta el año 1930, salvo obviamente en la Sección Femenina en que todas las

asistentes son mujeres. Esto muestra que el seguimiento del acceso de mujeres a la secundaria no era visualizado como un asunto que justificara la recolección de datos anotando sexos<sup>71</sup>.

Por el contrario, en los datos que los Anuarios Estadísticos consignan sobre los liceos departamentales se separa la matrícula por sexo desde la creación de los mismos. Además, en estas instituciones sólo se registran estudiantes con carácter reglamentado hasta el año 1927. En 1928 se registran estudiantes libres en número sensiblemente menor a la categoría estudiantes reglamentados.

Si la preocupación fuera solamente el acceso a la secundaria pública, podrían sumarse los datos de matrícula de las categorías libre y reglamentada, pero como también se ha debatido en esta tesis sobre la coeducación de sexos en las instituciones, conviene el señalamiento de los estudiantes reglamentados por sexo que son quienes efectivamente convivían en las instituciones de carácter mixto. Por tanto, se ha mantenido esta clasificación en los datos en que está presente la misma.

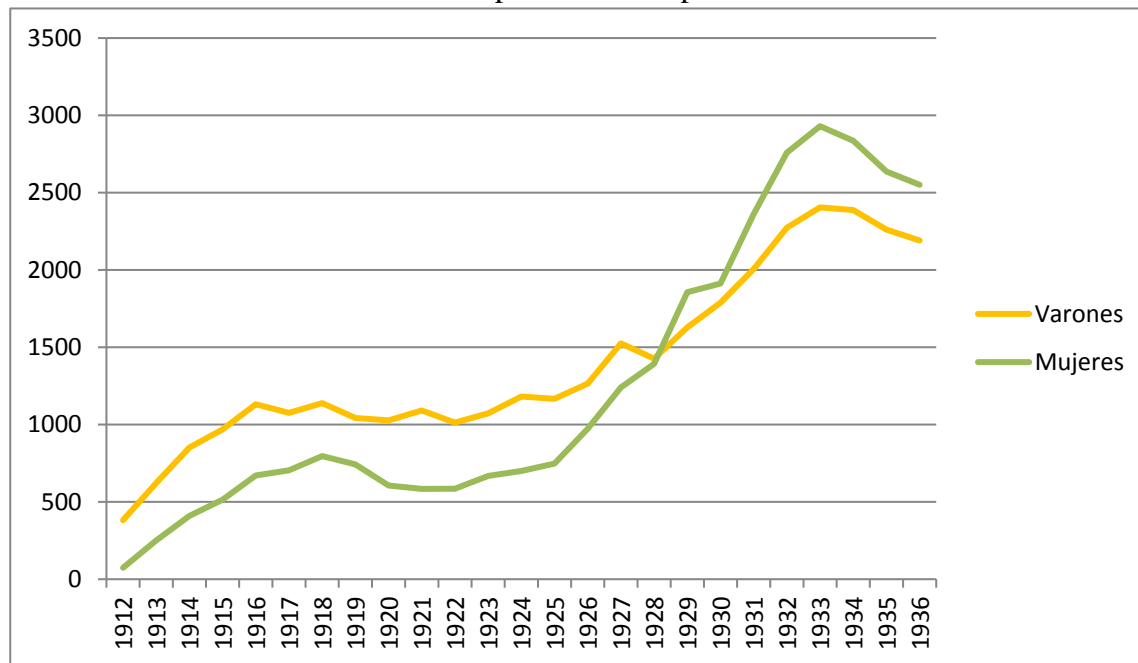
Se presentan desprolijidades en los datos recabados (años en los que se repiten exactamente igual las cantidades, cifras que faltan y no se completa el espacio con cero si tal fuera el caso, etc.). Se muestra la información tal cual está presentada, teniendo en cuenta la apreciación de Nahum: *“las estadísticas oficiales uruguayas (...) hasta las primeras tres décadas del siglo XX por lo menos, fueron (...) imprecisas, aproximadas, del más o menos”* (Nahum, 2007: 5).

## 1) Liceos departamentales

---

<sup>71</sup> En este trabajo se presentan datos utilizados por Agustín Musso (ver Capítulo 5), esto evidencia que la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria contaba con datos de matrícula por sexo. Pero, como se explicó estos archivos no fueron encontrados.

Evolución de la matrícula de liceos departamentales por sexo. Período 1912-1936



Matrícula total de liceos departamentales por carácter y sexo. Período 1912-1936

	Estudiantes de carácter reglamentado		Estudiantes de carácter libre		% de mujeres
	V	M	V	M	
1912	382	74			16%
1913	623	251			29%
1914	851	409			32%
1915	969	515			35%
1916	1132	671			37%
1917	1076	704			40%
1918	1139	796			41%
1919	1043	743			42%
1920	1027	606			37%
1921	1091	584			35%
1922	1013	585			37%
1923	1073	668			38%
1924	1181	700			37%
1925	1167	748			39%
1926	1265	973			43%
1927	1525	1240			45%
1928	1342	1303	85	90	49%
1929	1546	1761	83	95	53%
1930	1723	1860	65	52	52%
1931	1918	2262	88	101	54%
1932	2166	2663	108	96	55%
1933	2327	2830	78	100	55%
1934	2332	2748	55	88	54%
1935	2201	2571	60	66	54%
1936	2136	2473	55	78	54%

**Fuente:** elaboración en base a datos de Anuarios Estadísticos

Matrícula de liceos departamentales por institución, carácter y sexo. Período 1912-1936

		Liceos de:																				
		Artigas	Canelones	Cerro Largo	Colonia	Colonia Valdense	Durazno	Flores	Florida	Lavalleja	Maldonado	San Carlos	Paysandú	Río Negro	Rivera	Rocha	Salto	San José	Soriano	Tacuarembó	Treinta y Tres	
1912	Reglamentados	V		35	27				17	36			65	35		29			93	45		
		M		17	19				15	23												
1913	Reglamentados	V	34	39	26		34		30	45	24		53	36	36	38		65	75	45	43	
		M		14	27		28		18	12	7		25	11	7	7		33	33	17	12	
1914	Reglamentados	V	15	40	50	31		35	23	35	45	32		55	41	36	52	144	56	65	57	39
		M	17	0	19	23		30	24	22	11	7		39	17	10	11	114	16	25	12	12
1915	Reglamentados	V	29	39	64	35		49	36	49	51	36		50	38	38	55	156	57	79	66	42
		M	23	0	26	26		31	36	25	20	8		32	28	20	13	141	20	31	20	15
1916	Reglamentados	V	24	46	84	30		61	36	57	70	49		94	38	52	46	180	79	73	64	49
		M	19	0	39	27		37	35	33	33	15		53	32	36	17	155	31	42	36	31
1917	Reglamentados	V	21	45	76	25		52	47	39	67	38		97	47	50	50	190	77	65	43	47
		M	24	20	41	29		40	30	30	38	17		61	39	39	23	152	27	36	34	24
1918	Reglamentados	V	34	54	74	27		57	33	42	60	37		93	40	66	61	210	73	70	57	51
		M	35	36	32	22		40	37	34	25	13		63	37	40	45	170	33	40	66	28
1919	Reglamentados	V	33	56	66	28		56	40	40	45	30		74	34	52	58	180	67	80	54	50
		M	37	40	26	20		33	26	27	31	24		69	31	43	47	147	29	42	48	23
1920	Reglamentados	V	41	63	54	33		45	43	34	45	40		98	38	51	70	144	66	81	41	40
		M	37	38	18	24		29	19	29	31	23		82	40	30	42	44	34	37	28	21
1921	Reglamentados	V	30	77	79	46		48	46	33	57	33		100	32	63	58	144	66	92	51	36
		M	31	40	27	22		26	32	21	27	21		50	38	26	50	44	46	26	26	31
1922	Reglamentados	V	26	74	72	41		54	43	38	49	23		57	27	53	85	144	58	76	54	39
		M	31	44	19	23		26	24	24	39	33		43	41	30	45	43	34	20	24	42
1923	Reglamentados	V	38	75	74	32		52	47	44	57	29		62	38	47	91	118	68	90	59	52
		M	28	44	24	21		35	26	25	52	19		55	36	26	60	49	48	35	26	59
1924	Reglamentados	V	40	71	85	37		52	58	48	62	38		59	48	58	96	150	63	93	64	59
		M	37	39	19	24		37	23	25	59	29		42	49	29	52	60	49	34	30	63
1925	Reglamentados	V	48	78	75	55		65	28	48	68	42		55	56	55	86	142	61	74	60	71

		M	32	37	30	30		36	22	31	56	25		53	46	42	45	74	44	46	36	63
1926	Reglamentados	V	51	72	83	46		66	56	57	77	21		82	52	66	89	157	64	89	68	69
		M	39	39	114	28		46	44	39	49	23		88	50	57	76	75	49	46	48	63
1927	Reglamentados	V	68	87	114	109*		78	59	54	75	53		88	42	72	93	195	74	120	69	75
		M	57	50	31	80*		72	61	52	44	43		97	51	67	92	136	78	86	66	77
1928	Reglamentados	V	60	64	s/d	64	52	84	55	65	74	49		98	47	82	91	175	s/d	115	83	84
		M	53	48	s/d	55	40	93	49	78	42	43		104	69	59	99	159	s/d	116	94	102
	Libres	V	0	6	s/d	1	1	3	0	7	5	10		0	0	5	21	17	s/d	8	1	0
		M	5	3	s/d	2	0	1	0	10	3	11		0	2	3	23	11	s/d	14	2	0
1929	Reglamentados	V	61	75	103	81	58	70	59	72	72	46		105	44	94	98	117	90	120	88	93
		M	74	61	87	86	46	103	53	89	56	59		116	84	91	127	144	108	136	125	116
	Libres	V	9	6	13	s/d	0	4	0	8	5	14		0	2	6	0	6	0	10	s/d	0
		M	11	13	10	s/d	2	1	0	14	3	16		0	5	9	0	5	1	5	s/d	0
1930	Reglamentados	V	84	87	105	89	74	80	59	108	79	37		128	49	80	103	191	80	136	53	101
		M	88	67	96	84	59	103	74	69	71	57		126	95	104	149	160	128	169	43	118
	Libres	V	9	9	5	0	0	4	0	3	7	7		0	3	5	3	0	1	9	0	0
		M	5	3	2	0	3	1	0	9	3	8		0	4	7	4	0	2	1	0	0
1931	Reglamentados	V	101	110	120	81	74	92	75	96	99	33	37	155	63	91	100	192	80	118	76	125
		M	104	76	111	93	59	103	86	133	94	47	57	159	114	115	163	187	128	166	126	141
	Libres	V	6	6	11	2	2	3	1	8	11	3	6	4	2	2	3	13	1		4	
		M	3	11	5	4	3	3		5	4	24	4	3	3	3	5	14	2	2	3	
1932	Reglamentados	V	101	108	167	90	67	89	85	96	121	47	37	171	81	107	118	221	104	128	97	131
		M	122	88	153	109	74	124	89	133	126	50	62	186	124	124	216	238	171	193	134	147
	Libres	V	3	3	7	2	1	3	12	8	15	5	3	10	4	6		8	7	9	2	
		M	5	7	5	1	1	2	15	5	5	6	3	5	2	7		6	7	12	2	
1933	Reglamentados	V	97	130	173	96	81	98	91	97	102	60	37	180	106	92	117	272	112	135	109	142
		M	147	90	194	97	79	129	90	121	138	53	62	220	119	160	227	233	183	186	137	165
	Libres	V	2	5	4	1	1	6	4	2	7	5	3	3		2	7	11		11	4	
		M	3	5	9			13	2	1	9	7	3	1		4	12	9	4	8	10	
1934	Reglamentados	V	102	124	179	88	63	98**	96	97	113	61	65	180**	102	98	106	254	109	138	119	140
		M	140	85	209	95	61	129**	92	97	131	50	88	220**	113	112	230	240	167	171	161	157
	Libres	V	1	3	0	6	2	6**	1	3	5	4	0	3**	6	1	5	0	0	6	3	0
		M	0	3	0	10	2	13**	1	4	7	4	1	1**	4	0	7	0	3	20	8	0
1935	Reglamentados	V	91	120	176	82	66	112	87	101	101	61	s/d	175	98	88	110	238	120	140	122	113



		M	114	98	202	87	45	140	12	108	149	45	s/d	240	94	119	213	263	162	184	144	152
	Libres	V	9	2	0	0	7	5	2	4	7	5	s/d	2	0	0	2	0	7	5	3	0
		M	1	4	0	0	3	17	8	1	6	1	s/d	1	0	0	6	0	4	5	8	0
1936	Reglamentados	V	89	131	s/d	83	76	112	94	102	117	66	77	179	94	113	104	202	113	150	115	119
		M	101	93	s/d	82	48	150	104	119	171	56	76	221	98	103	193	249	147	166	156	140
	Libres	V	3	15	s/d	0	3	9	3	1	2	2	2	1	0	1	3	5	5	0	0	0
		M	5	18	s/d	0	1	7	7	1	4	0	3	0	0	1	6	0	23	2	0	0

**Fuente:** Anuarios Estadísticos de la República Oriental del Uruguay

\* Suma a los datos de la ciudad de Colonia los datos del liceo de Colonia Valdense. Al año siguiente se presentan por separado.

\*\* Repite año 1933.

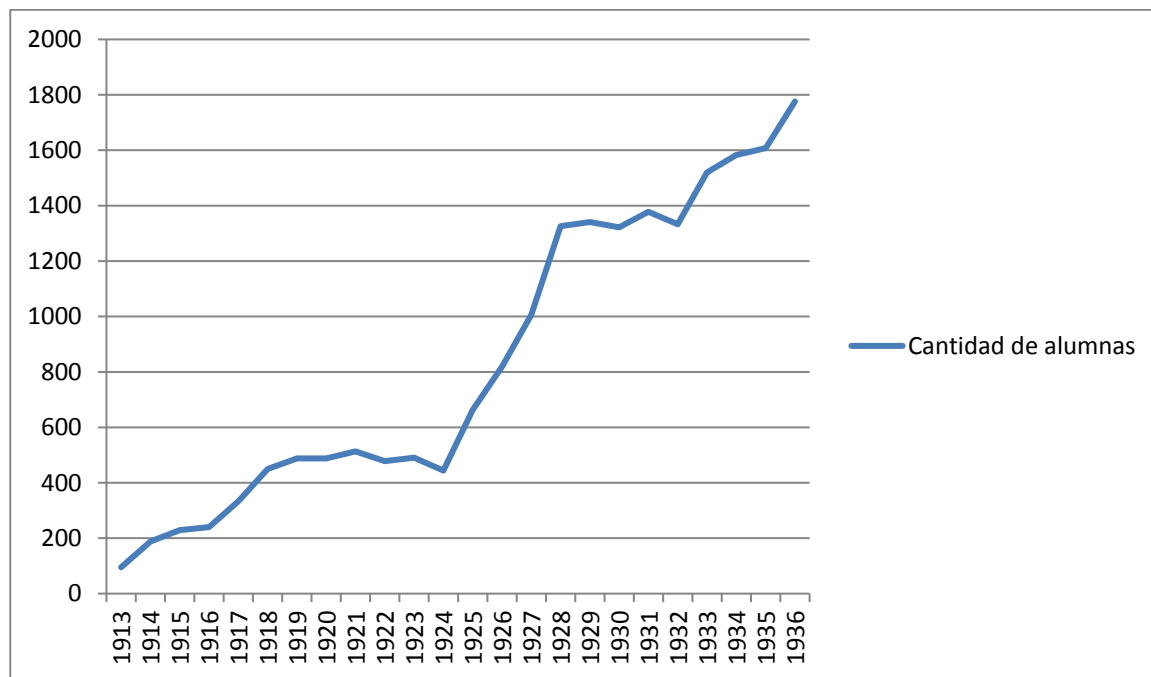
Como se ve en el cuadro precedente algunos de los liceos departamentales se instalaron en el año 1912 y otros lo hicieron al año siguiente. En esos dos años se instalaron los dieciocho previstos, uno en cada capital departamental. Posteriormente se crearon en el período analizado dos liceos más: uno en el departamento de Colonia, más precisamente en Colonia Valdense y otro en el departamento de Maldonado, más precisamente en San Carlos.

De los datos surgen algunas cuestiones a resaltar. En el liceo de Canelones ingresaron mujeres a partir del año 1917. En los liceos de Paysandú, Río Negro, Rocha, Soriano y Tacuarembó sólo se consignan varones en 1912 y surge una duda sobre estos datos si se compara con los datos de inscripción brindados por la prensa y analizados en el Capítulo 2. Especialmente había un llamado de atención en la prensa a la cantidad de mujeres inscriptas en el liceo de Mercedes (capital del departamento de Soriano) que aquí sólo presenta datos de varones. Por último, se evidencia que la cantidad de estudiantes de carácter libre era sensiblemente menor que la cantidad de estudiantes de carácter reglamentado en los liceos departamentales.

La educación secundaria pública en los liceos departamentales se feminiza a partir de 1929, es decir, que las mujeres pasan a ser mayoría en las aulas de dichas instituciones.

## 2) Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres

Evolución de la matrícula en la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres. Período 1913-1936



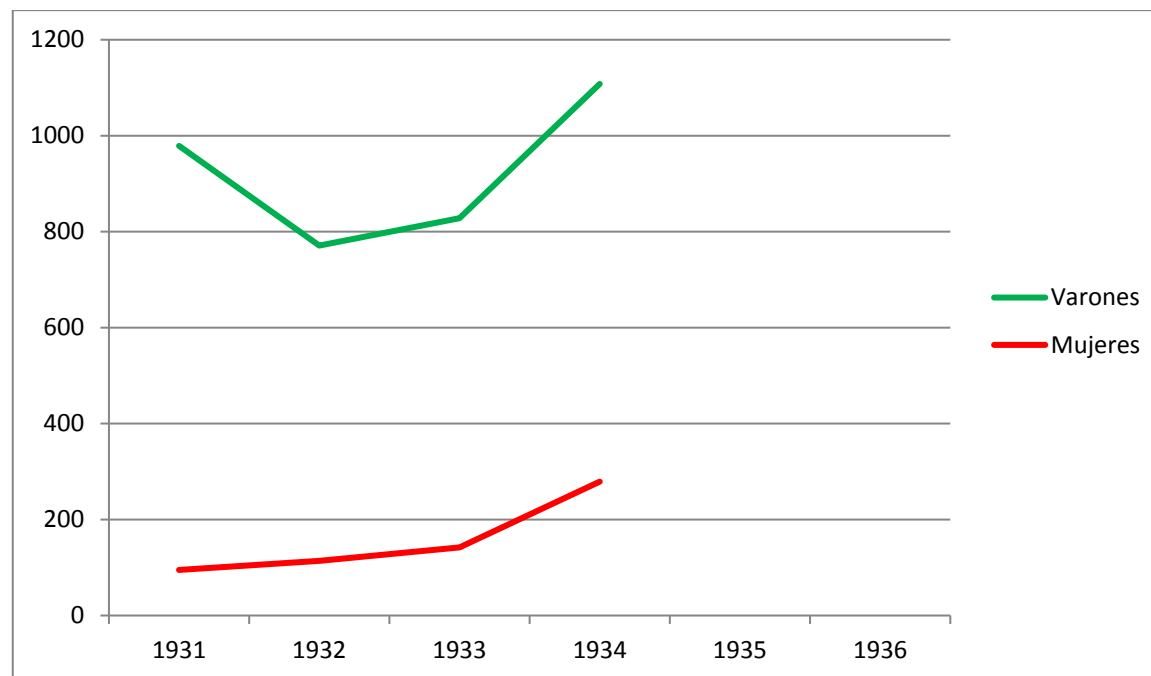
Matrícula en la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres. Período 1913-1936

	Estudiantes de carácter reglamentado	Estudiantes de carácter libre
1913	75	20
1914	143	45
1915	190	39
1916	204	36
1917	262	71
1918	323	127
1919	360	128
1920	365	123
1921	368	145
1922	313	165
1923	305	186
1924	330	114
1925	436	227
1926	563	256
1927	660	346
1928	826	500
1929	954	387
1930	1020	302
1931	1156	222
1932	1276	57
1933	1317	203
1934	1395	188
1935	1446	162
1936	1776	0

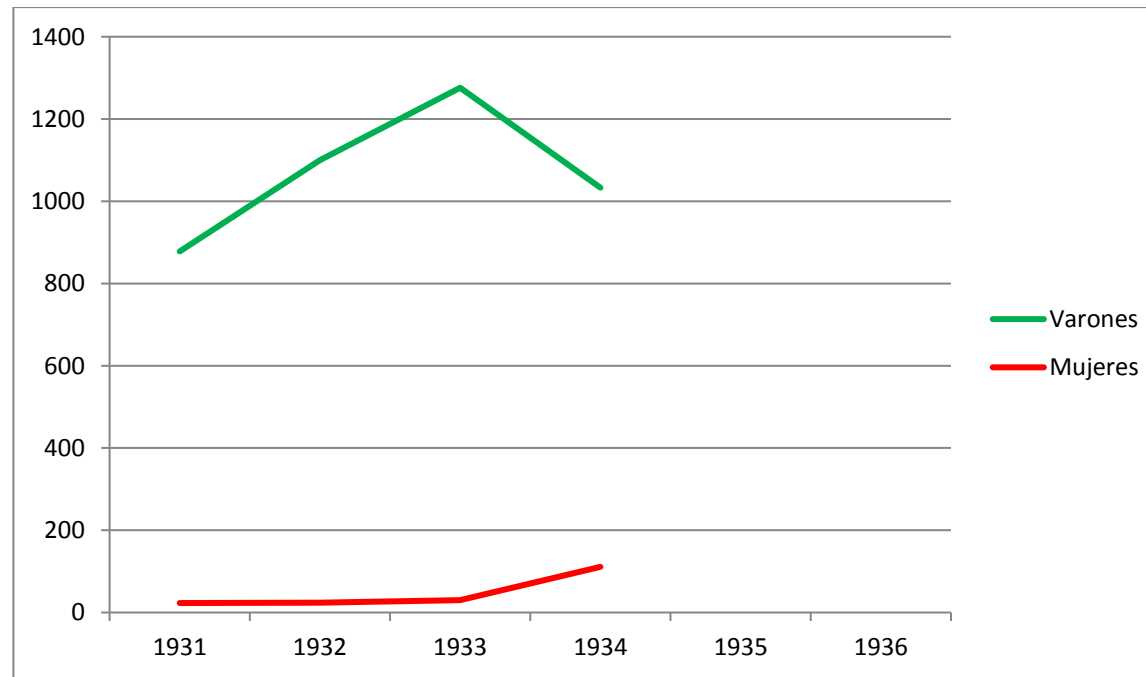
**Fuente:** Anuarios Estadísticos de la República Oriental del Uruguay

### 3) Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria- IAVA, Liceo Nocturno y Liceos de la Capital

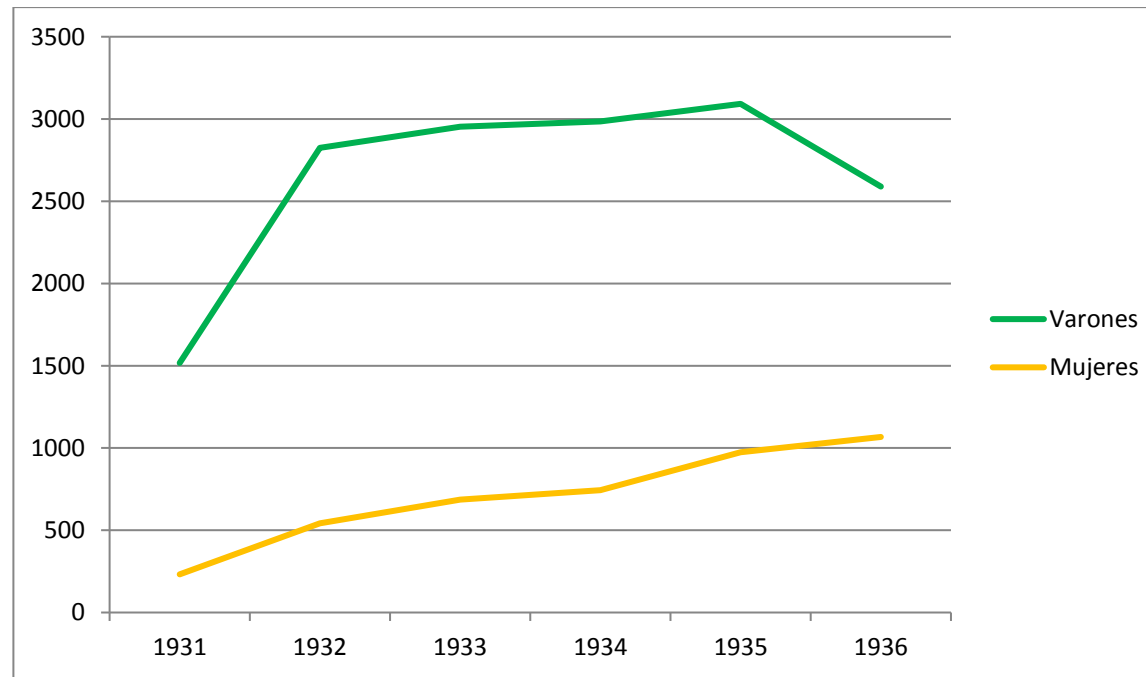
Evolución de la matrícula en S.E.S. y P. por sexo. Período 1931-1936



Evolución de la matrícula de Liceo Nocturno por sexo. Período 1931-1936



Evolución de la matrícula de Liceos de la Capital por sexo. Período 1931-1936



Matrícula de Sección de Enseñanza de Secundaria y Preparatoria, Liceo Nocturno y cada uno de los Liceos de la Capital del período por carácter y sexo. Período 1912-1936.

			Sección de E. S. y P.	Liceo Nocturno	Liceo J.E. Rodó	Liceo H. Miranda	Liceo D. Larrañaga	Liceo n° 4	Liceo n° 5
1912	Reglamentados	Total	741						
	Libres	Total	1146						
1913	Reglamentados	Total	812						
	Libres	Total	1192						
1914	Reglamentados	Total	959						
	Libres	Total	1219						
1915	Reglamentados	Total	1416						
	Libres	Total	1110						
1916	Reglamentados	Total	1125		528	350			
	Libres	Total	911						
1917	Reglamentados	Total	1325		528	414			
	Libres	Total	804						
1918	Reglamentados	Total	1382		528	485			
	Libres	Total	1006						
1919	Reglamentados	Total	1437		528	488			
	Libres	Total	1362						
1920	Reglamentados	Total	1508	330	528	558			
	Libres	Total	1284						
1921	Reglamentados	Total	1613	140	528	563			
	Libres	Total	1296						
1922	Reglamentados	Total	1512	123	528	534			

	Libres	Total	1311						
1923	Reglamentados	Total	1588	141	528	565			
	Libres	Total	1286						
1924	Reglamentados	Total	1776	172	528	558			
	Libres	Total	1171						
1925	Reglamentados	Total	1684	312	528	544			
	Libres	Total	1094						
1926	Reglamentados	Total	2184	311	528	598			
	Libres	Total	463	337					
1927	Reglamentados	Total	2266	376	528	600			
	Libres	Total	351	295					
1928	Reglamentados	Total	s/d	227	519	629			
	Libres	Total	s/d	204					
1929	Reglamentados	Total	s/d	344	531	525		413	
	Libres	Total	s/d	70				195	
1930	Reglamentados	Total	s/d	656	482	464	305	368	
	Libres	Total	s/d	224					
1931	Reglamentados	V	936	647	466	371	317	354	
		M	84	18	22	118	47	41	
	Libres	V	43	231		9			
		M	11	5		4			
1932	Reglamentados	V	755	665	478	502	325	396	973
		M	107	19	32	157	49	59	164
	Libres	V	16	435	8	10			136
		M	7	5		12			69
1933	Reglamentados	V	823	769	469	578	330	363	1133
		M	140	23	52	214	69	68	247
	Libres	V	5	507		5			75
		M	2	7		4			32
1934	Reglamentados	V	1079	804	448	624	331	379	1167



		M	266	75	64	245	75	114	235
	Libres	V	29	229	0	0	0	0	36
		M	13	36	0	0	0	0	11
1935	Reglamentados	V	s/d	s/d	589	580	308	506	1080
		M	s/d	s/d	135	291	110	163	270
	Libres	V	s/d	s/d	5	0	0	s/d	22
		M	s/d	s/d	3	0	0	s/d	9
1936	Reglamentados	V	1091	581	582	562	s/d	447	993
		M	343	47	135	441	s/d	229	259
	Libres	V	0	66	5	0	s/d	0	0
		M	0	14	3	0	s/d	0	0

**Fuente:** Anuarios Estadísticos de la República Oriental del Uruguay

Se presentan datos por sexo en los Anuarios Estadísticos de la República Oriental del Uruguay a partir del año 1931, por esto, las gráficas de acceso por sexo representan el período 1931-1936.

Nuevamente se evidencian múltiples desprolijidades en los datos que se presentan en los Anuarios Estadísticos: años en que se repiten los datos, cuadros con omisiones, etc.

