

## **Feminismos y educación secundaria pública para mujeres en el Novecientos uruguayo**

*Feminisms and public secondary education for women at the beginning of the 20th century in Uruguay*

**Fernanda Sosa<sup>1</sup>**

Consejo Formación en Educación, Uruguay  
<https://orcid.org/0000-0002-5184-0582>

**DOI:** <https://doi.org/10.25032/crh.v10i18.2109>

**Recibido:** 12/12/2023

**Aceptado:** 24/5/2024

---

**Resumen:** El artículo analiza las posturas de las organizaciones feministas Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana —y de su líder María Abella— y del Consejo Nacional de Mujeres —que tuvo como una de sus referentes principales a Paulina Luisi— sobre la educación secundaria pública para mujeres a inicios del siglo XX en el Uruguay. A partir del análisis del contenido de fuentes variadas, el objetivo que se persigue es delimitar las construcciones de femineidades y de maternidades en las posturas que sostuvieron las organizaciones feministas mencionadas o sus referentes durante las discusiones acerca de educación secundaria pública para mujeres en el período indicado, período en el que se produjo una expansión de la matrícula femenina en la secundaria pública en el marco de cambios caracterizados como modernización de las mujeres.

**Palabras clave:** feminismos, femineidades, educación secundaria para mujeres.

---

**Abstract:** The article analyzes the positions of the feminist organizations

---

<sup>1</sup> **Fernanda Sosa.** Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación y Especialista en Políticas Educativas (FLACSO Argentina), Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar). Profesora efectiva de Pedagogía (Consejo Formación en Educación – Administración Nacional Educación Pública, Uruguay). Investiga sobre género y sexualidades en vínculo con la educación, entre otras temáticas. Ha publicado artículos, capítulos de libros y libros en coautoría.

Uruguayan Section of the Pan American Women's Federation -and its leader María Abella- and the National Council of Women -which had Paulina Luisi as one of its main references- on public secondary education for women at the beginning of the 20th century in Uruguay. Based on the analysis of the content of various sources, the objective pursued is to delimit the constructions of femininities and motherhoods in the positions held by the aforementioned feminist organizations or their references during the discussions about public secondary education for women in the indicated period, period in which there was an expansion of female enrollment in public secondary schools within the framework of changes characterized as modernization of women.

**Keywords:** feminisms, femininity, secondary education for women.

---

## 1 Introducción

El presente artículo analiza las posturas de las organizaciones feministas Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana —y de su líder María Abella de Ramírez (1863-1926)— y del Consejo Nacional de Mujeres —que tuvo como una de sus referentes principales a Paulina Luisi (1875-1949)— sobre la educación secundaria pública para mujeres en las tres primeras décadas del siglo XX en el Uruguay. El objetivo que se persigue es delimitar las construcciones de femineidades y de maternidades en las posturas que sostuvieron las organizaciones feministas mencionadas o sus referentes durante las discusiones acerca de educación secundaria pública para mujeres en el período indicado.

El foco se coloca en la educación secundaria pública en las tres primeras décadas del siglo XX, pensando en un «largo Novecientos» (Caetano). Durante ese período se registró una intensa discusión acerca del ingreso de mujeres a la educación secundaria; se discutía si las mujeres debían tener educación secundaria y cuáles debían ser las características de esta. Fue una discusión generizada,<sup>2</sup> es decir, atravesada por concepciones de femineidad, maternidad y

---

<sup>2</sup> La palabra generizada remite a algo o a alguien que participa en procesos que producen distinciones según género. En este caso se señala que las discusiones sobre el ingreso a la secundaria y sobre qué tipo de secundaria brindar a las mujeres se encontraban atravesadas por las concepciones —en disputa— de femineidad, masculinidad y formas de vivir las sexualidades.

sexualidad en pugna. Quienes participaron en estos debates sobre la educación secundaria pública para mujeres fueron políticos, legisladores, filósofos, feministas, autoridades de la educación. En paralelo se asistía a un fenómeno: el aumento sostenido de la matrícula femenina en la educación secundaria pública, fenómeno que se presentará en este artículo porque se entiende que los diversos discursos —y, entre ellos, los feminismos— colaboraron con este cambio social.

¿Por qué hacer foco en la secundaria? Porque el acceso y la discusión sobre educación primaria y sobre secundaria para mujeres se procesó de maneras diferentes y en distintos momentos históricos en el Uruguay. La educación primaria para mujeres había sido objeto de controversias a finales del siglo XIX. José Pedro Varela (1964) propuso una educación primaria que incluyera a mujeres porque entendía que esto podía contribuir al desarrollo de «la mujer como individuo» y «como madre de familia». Se proponía a la educación como preparación para el mercado laboral, para que las mujeres lograran conseguir mejores trabajos y no los que solían captar las de clases populares y medias que eran el servicio doméstico, la cocina, el lavado o la costura. Para las mujeres de clase alta, este pedagogo expresó que la educación primaria podía servirles para encontrar ocupaciones útiles a su tiempo y así, abandonar frivolidades. De forma disruptiva, Varela incluso pensó en que si las mujeres contaban con educación podían ahorrarse «las injusticias y las torpezas del hombre que les asegura los medios de subsistencia» (Varela 211). El autor, inspirado en las mujeres norteamericanas que había visto en sus viajes, proponía el ingreso de mujeres a la docencia, encomendándoles una tarea que, para él, era clave para el desarrollo de la democracia y la república (en su concepción estas eran las formas de gobierno que el progreso traería superando la crisis política de la democracia). Estas ideas fueron disruptivas en la época, pero, cuando Varela pensó en la maternidad, se apegó a construcciones que identificaban a la mujer como única responsable de la crianza de su descendencia. Los argumentos para dar educación primaria a las mujeres en tanto madres se vinculaban con la idea de que «la madre es el primer médico y el primer maestro del niño» (217). Como primera maestra nutría a sus hijos con sus ideas, por tanto, que contara con educación era relevante. Por otro lado, argumentos higienistas le hacían reflexionar que contar con conocimientos sobre prevención de enfermedades colaboraría con un mejor

desempeño de la tarea maternal. Varela fue más allá y propuso la coeducación de los sexos o la denominada escuela mixta porque creía que en la escuela primaria se debía brindar la misma educación para varones que para niñas. Cuando se fundó el sistema educativo primario se crearon escuelas de tres tipos: escuelas de varones, escuelas de niñas y escuelas mixtas. Posteriormente, en el Congreso Pedagógico de 1882, Jacobo Varela —sucesor de su hermano José Pedro Varela en la conducción de la Dirección General de Instrucción Pública— argumentó a favor de la educación primaria para mujeres y en régimen de coeducación. Para Jacobo Varela, las mujeres debían recibir la misma educación que los varones, pero con algunos agregados (costura, corte y economía doméstica). Además, recreaba la maternidad con la incorporación de conocimientos de anatomía, fisiología e higiene que permitieran el desempeño de una maternidad sostenida científicamente. Asimismo, se postulaba a la función de maestra de educación primaria como una extensión de la maternidad. (Sosa y Cantarelli).

Pero la educación secundaria era otro asunto. Pierre Bourdieu (2000) ha analizado cómo el acceso a la educación post primaria produjo cambios en la división sexual de trabajo. Para este autor la educación es uno de los agentes de reproducción social, pero también funciona como uno de los factores de cambio social «gracias a las contradicciones que la atraviesan y a las que introduce» (63). Y en Uruguay, anticipando los cambios que traería la educación secundaria para mujeres, era que algunos la discutían. El diputado Zorrilla planteaba que la educación primaria y algún complemento en la secundaria para mujeres ya era suficiente, pero que había que postergar el bachillerato para evitar el aumento del «proletariado del bachillerato». Se refería con esto a que numerosos varones egresados de bachillerato no conseguían trabajos acordes con su preparación y creía que agregar mujeres a ese nivel educativo significaría una pelea por escasos puestos de trabajo. Es decir, la educación secundaria femenina discutía y desestabilizaba la división sexual del trabajo. A estos argumentos se agregaban otros: el temor a que las mujeres abandonaran los hogares y la maternidad y a que se creara la «mujer sufragista». En la Cámara de Representantes, Zorrilla expresó: «¿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?» (*Diario de sesiones* T. CCXIII, 346).

En la misma sesión, el diputado Melián Lafinur expresó que todas estas ideas provenían del mal del feminismo:

¿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. (361)

Como se advierte, los cursos secundarios podían generar otras femineidades, mujeres que podían llegar en mejores condiciones al mundo laboral, que podían cursar estudios secundarios y que podían llegar a reclamar derechos civiles y políticos.

Las tres primeras décadas del siglo XX, son caracterizadas como la época batllista, debido a la influencia ejercida por José Batlle y Ordóñez (Nahum, 1987), presidente en los períodos 1903-1907 y 1911-1915. En el primer período de gobierno del presidente Batlle y Ordóñez (Partido Colorado) se consolidó la autoridad del poder central al alcanzar la paz luego del enfrentamiento entre el Partido Nacional y el Partido Colorado del año 1904. Luego, el país se abrió a un período de profundas transformaciones que consolidaron la democracia, un Estado interventor que se hizo cargo de servicios públicos esenciales, la separación de la Iglesia Católica y el Estado plasmada en la Constitución de 1919 —resultado de un proceso de secularización que había iniciado a fines del siglo XIX— y una revolución demográfica y cultural caracterizada como «segundo modelo demográfico» (Barrán y Nahum 13). Este segundo modelo demográfico contuvo los siguientes elementos: una disminución en el ritmo de crecimiento poblacional, el descenso de la natalidad, la baja en la tasa de mortalidad y, especialmente, la baja en la mortalidad infantil, la disminución de la cantidad de hijos por familia y la llegada de dos oleadas inmigratorias. La Ley de divorcio (1913) por sola voluntad de la mujer también supuso cambios en las familias. El historiador José Pedro Barrán (2011) identifica en el período a estudio una «sensibilidad» civilizada. Parte relevante de estos cambios fueron los cambios en las vidas de las mujeres que, al tiempo que se producía la reducción de la natalidad, incrementaban su presencia en el mercado de trabajo como obreras en

fábricas y en saladeros, como empleadas públicas en las compañías telefónicas o como maestras en escuelas primarias (Barrán y Nahum). En este período junto a un crecimiento de la cobertura de la educación pública se verifica un aumento en el acceso de mujeres a la educación secundaria y superior. En este trabajo se recorta la mirada a la educación secundaria pública, pero corresponde señalar que también hubo instituciones secundarias de corte privado que también registraron el acceso de mujeres a sus aulas.

Para completar una caracterización de la etapa, es necesario mencionar el surgimiento de una militancia feminista en dos vertientes: movilizaciones de trabajadoras y grupos feministas que lucharon por derechos civiles y políticos y por la apertura de ámbitos de estudio y trabajo sin restricciones para las mujeres (Rodríguez Villamil y Sapriza). Las autoras mencionadas plantean que diversas concepciones participaron en el debate sobre la «cuestión femenina» desde comienzos del siglo XX en el Uruguay: el batllismo, el socialismo, el anarquismo, el movimiento obrero, los feminismos, y, enfrentando a estas posturas, una reacción conservadora de corte tradicional e intransigente sobre la mujer (54). Estas posturas se enfrentaron durante las discusiones de diversos proyectos legislativos presentados por el batllismo, explican las autoras. La propuesta de creación de una institución secundaria exclusiva para el sexo femenino en el departamento de Montevideo (Ley de creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Femenina, 1912) fue una de esas oportunidades de enfrentamiento, como se explicará. Pero la discusión sobre secundaria femenina excedió esas oportunidades ya que constituyó un tema de debate durante todo el período que se aborda en este trabajo y los feminismos formaron parte activa de estos asuntos.

La apertura de distintas propuestas pedagógicas durante el batllismo posibilitó un mayor ingreso de mujeres a los liceos, pero no constituye toda la explicación del fenómeno del aumento matricular. Había sectores sociales que estaban decidiendo enviar a sus hijas a la educación secundaria pública y este fenómeno hay que comprenderlo como parte de la «modernización de las mujeres» (Lissidini) y como un fenómeno que se sostiene en nuevos discursos sobre estos temas.

Las distintas concepciones acerca del acceso de mujeres a secundaria y del tipo de secundaria al que debían acudir, pusieron en circulación diferentes sentidos sobre las femineidades y las maneras de entender la maternidad, en un período de cambios y de reconfiguración de las miradas hegemónicas. El trabajo se enmarca en la disciplina Historia de la Educación con perspectiva de género en conexión con la historia de los feminismos. La categoría femineidades remite a diversos trabajos que abordan la construcción de la diferencia sexual, particularmente a la historiadora Joan Scott («El eco de la fantasía...») quien propone historizar cómo se ha concebido al sexo y a la diferencia sexual (100) entre otras autorías (Laqueur, *La construcción...*; Butler, *El género...*; Connell; «La organización...»). La categoría maternidades retoma los planteos de la historiadora francesa Elizabeth Badinter (*¿Existe el instinto...?*), quien desmonta la idea de que el amor maternal es un instinto y señala el carácter contingente del amor maternal dado que las concepciones sobre la maternidad constituyen una construcción social e histórica. Marcela Nari (*Políticas...*) advierte en Argentina la construcción de una «ideología maternal» que extiende las prácticas y relaciones sociales maternales más allá del embarazo, el puerperio y la lactancia, responsabilizando a las mujeres por los cuidados de la descendencia.<sup>3</sup> Este trabajo intenta responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles fueron las posturas de las organizaciones feministas Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana y Consejo Nacional de Mujeres y de sus principales referentes sobre educación secundaria pública para mujeres en el Novecientos uruguayo haciendo foco en las construcciones de femineidades y maternidades?

Se realizará análisis del contenido de las siguientes fuentes: leyes sobre secundaria, documentación variada, *Ensayos Feministas* (1965) de María Abella de Ramírez, *Actas del Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina* de 1910 (2008), revista *Acción Femenina*, programa mínimo de la Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana, notas de prensa. Aparte de las fuentes editadas (libros, prensa, revistas) se consultaron fuentes

---

<sup>3</sup> También Lourdes Peruchena (*Buena madre...*) ha indagado sobre maternidades en el Uruguay de la modernización tomando la consigna feminista «lo personal es político» como presupuesto epistemológico.

inéditas en el archivo del Instituto Batlle y Ordóñez (liceo IBO) y en las Cajas de la Universidad del Archivo General de la Nación.

## **2. María Abella de Ramírez y la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana: fomentar la difusión de la instrucción secundaria para las mujeres**

En 1911, de los 2000 estudiantes que tenía la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, solamente 104 eran mujeres (5 %), según declaró el Ministro de Instrucción Pública Juan Blengio Rocca ante la Cámara de Representantes (*Diario de Sesiones*, Sesión nov.23 1911, 351). Hasta ese momento, esa era la única institución secundaria de carácter público, pertenecía a la Universidad de la República<sup>4</sup> y era de carácter mixto, es decir que podían acudir varones y mujeres (hoy liceo n°35 Instituto Alfredo Vásquez Acevedo). A partir de 1911, durante el primer batllismo, se desplegaron políticas educativas que buscaban la expansión de la enseñanza secundaria. Se propuso la creación de Liceos Departamentales (1912), la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Femenina (1912), la Ley de gratuidad de los cursos secundarios –conocida como Ley Brum porque fue propuesta por Baltasar Brum (*Los derechos...*), la creación de Liceos de la Capital (1916) y la creación del Liceo Nocturno (1919). Estas propuestas pedagógicas buscaban, expresamente, incorporar a la secundaria a distintos sectores derribando las barreras que suponían la distancia, el costo de matrícula y exámenes, el horario diurno para quienes trabajaban y algunas barreras que enfrentaban las mujeres. Y, ciertamente, se produjo una primera expansión de la secundaria<sup>5</sup> y, a pesar de que se cuenta con datos parciales, es posible afirmar que también hubo una expansión de la matrícula femenina en la secundaria.

Para comprender la expansión de la matrícula femenina en la secundaria además de señalar que se estaban creando instituciones que expresamente promovían el interés de incorporación de mujeres –como se demostrará–, se requiere revisar los discursos que circularon en la época que pensaron en otras

---

<sup>4</sup> Durante el período analizado la educación secundaria pertenecía a la Universidad de la República (se separó en 1935).

<sup>5</sup> Entre 1912 y 1934 la matrícula total en la secundaria pública aumentó un 507, 5 % (MEC, 2014, 92).

femineidades, ya que sobre esas nuevas ideas era que las familias estaban basando sus decisiones de enviar a sus hijas a la secundaria. Particularmente, el objeto de este escrito, la postura de los feminismos que formaron parte activa de esta discusión. En pleno avance del despliegue de las políticas pro expansión, la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana había hecho pública una clarísima proposición sobre la educación secundaria femenina para mujeres (en mayo de 1911 se presentaron los proyectos de creación de liceos departamentales y de la sección femenina ante el Parlamento Nacional y en abril ya había circulado el Programa General de Trabajo de la mencionada organización).

La uruguaya María Abella de Ramírez, maestra, residente en la ciudad argentina de La Plata, había vuelto al país para fundar en 1911 la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana. Abella había presentado en el Congreso Internacional del Libre Pensamiento en Buenos Aires en 1906 un *Programa mínimo de reivindicaciones femeninas*. Ese documento contenía 17 artículos y fue aprobado en el congreso mencionado. Allí se reclamaba «educación física, moral e intelectual para ambos sexos» y «que todas las profesiones que están abiertas a la actividad del hombre, lo estén, también para la mujer» (Abella 13). Como es claro, el acceso a todas las profesiones exigía el acceso a todos los niveles educativos. Abella asociaba la educación y el trabajo con la independencia económica y reflexionaba acerca de cómo esto podía cambiar la vida de las mujeres.

En 1908 Abella compiló varios de sus textos en la publicación *Ensayos feministas* (1965). Allí cuestionó que las familias solo se ocuparan de la educación de los varones mientras que a las niñas solo se les daba una «educación de adorno» (21) que consistía en música, dibujo o labores. La educación no preparaba a las mujeres para el mercado de trabajo, por lo que la única salida que les quedaba era el matrimonio. Pero Abella denunciaba que en el matrimonio se perdía libertad —los maridos controlaban el dinero, las salidas, las comidas, las lecturas, etc.— y que las mujeres quedaban condenadas a la esclavitud en el hogar (22).

Esta feminista entendía que había que ver a «la educación de la mujer como un derecho que le corresponde para que pueda bastarse a sí misma (...) igual educación, igual instrucción para la mujer que para el hombre» (41). El nudo era la independencia económica de las mujeres —«base de otras libertades»— (94) y el cuestionamiento de la esclavitud femenina en el hogar. De todos modos, cabe señalar que, en otro de sus ensayos, Abella no rehuía la vida en el hogar, pero la imaginaba diferente, hablaba de una «mujer moderna» a la que definía como una digna compañera del hombre, pero con una inteligencia cultivada y que pudiera hacer uso de su libertad (70).

Cuestionó directamente a la división sexual del trabajo porque entendía que no se debían dividir los trabajos según el sexo, sino que se debían tomar en cuenta las aptitudes e inclinaciones, «tan bien le sientan al hombre una espumadera o una escoba como a la mujer un título de Doctora» (42). Para superar estas injusticias, la clave era la educación, una educación igual para hombres y mujeres (42).

Abella además discutió con las ideas de maternidad hegemónicas en aquel momento, en particular sobre los deberes con los que se cargaba a las madres. Creía que la maternidad era un pretexto para esclavizar a la mujer: «Dijeran, más bien que opinan que ha nacido para esclava y a lo mejor dejarían de ser hipócritas!» (53). Y dirigió una contundente sentencia sobre el amor maternal porque entendía que los hombres lo habían exagerado para esclavizar mejor a las mujeres (56). Cuestionó la idea hegemónica de que la mujer debía hacer sacrificios por sus hijos incluso descuidando de sí misma. Entendía que los cuidados podían ser compartidos entre madres y padres para que las mujeres pudieran tener tiempo para sí mismas. Badinter analiza que se había generado una ideología de la abnegación y el sacrificio de las madres (223) porque se veía a las mujeres como seres relativos cuya existencia solamente tenía sentido en función de la felicidad de otras personas (esposo e hijos). Abella discutía esa exigencia de sacrificio a las mujeres y contraponía la idea de maternidad como derecho, podía haber mujeres que decidieran ejercerlo y otras que no. Le parecía increíble que se obligara a las mujeres casadas a la maternidad y que también se obligara a las mujeres solteras que querían ser madres a no serlo por una «desnaturalizada moral católica» (52). La idea de que el nacimiento de hijos solo

debía darse en el seno de matrimonios que Abella estaba cuestionando, era una de las claves de la manera en que el catolicismo concebía las familias. En este punto esta feminista intentaba dialogar con las mujeres católicas. Cuadro (*Feminismos...*) sostiene que desde mediados del siglo XIX se había producido una feminización de la religión al punto que la religión se consideraba un elemento de la femineidad (109). A las mujeres se les atribuía mayor religiosidad.

En sus ensayos, Abella enfrentó uno de los nudos argumentales de la época, que era que los varones tenían inteligencia y las mujeres sentimientos. Estas ideas provenían de las caracterizaciones que Jean Jacques Rousseau (2019) había hecho de Emilio y de Sofía y estaban profundamente arraigadas en las sociedades de la época. La ensayista expresó que se necesitaba igual educación, que «Las mujeres tenemos razón y cerebro, sentimiento e idea, tenemos brazos útiles para el trabajo (...) justo es que se eduquen todas nuestras facultades» (41).

En 1910 se realizó en la ciudad de Buenos Aires el Primer Congreso Femenino Internacional al que acudió una delegación uruguaya. En este Congreso se acordó la fundación de la Federación Femenina Panamericana (Primer Congreso Femenino Internacional de 1910, 2008, 332) cuya Sección Uruguay se creó en 1911 por influjo de Abella. La subcomisión del congreso que trató el tema de la educación planteó la preocupación por la generación de propuestas educativas a las que pudieran acceder mujeres como las escuelas profesionales, la formación comercial o industrial. Se atendieron planteos diversos sobre las mujeres como educadoras y, en la subcomisión sociología, se reflexionó sobre «la mujer en las profesiones» y «la aptitud femenina en los estudios científicos». No se mencionó específicamente a la educación secundaria, pero se señaló el «nuevo rol» de las mujeres en la sociedad y la necesidad de que la educación se acompañara con esos cambios, que principalmente se vinculaban con la apertura de espacios de estudio y de trabajo. Se señaló también el papel de las mujeres en las familias y en la educación de sus hijos e hijas y en los beneficios que la educación les acarrearía a esas tareas.

La Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana se creó en 1911 en una reunión celebrada en el Ateneo de Montevideo. Allí se presentó un Programa General de Trabajo (Federación Femenina Panamericana Sección

Uruguay, 1911) adoptado por las mujeres uruguayas. El tercer punto de ese Programa sostuvo: «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 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» (5).

La «misión natural» era la maternidad, experiencia que estas feministas reivindicaban como parte de una esencia de femineidad. En el punto siguiente señalaron que había que estudiar el modo más eficaz de preparar a la mujer para el trabajo (6), y más adelante se pronunciaron a favor de la independencia económica de las mujeres, «debe producir lo necesario para bastarse a sí misma» (6). Al igual que en los ensayos de Abella, en este programa de trabajo se insistió en la independencia económica para las mujeres, pero, a diferencia de Abella, había una insistencia en la identificación de la femineidad con la maternidad.

En el quinto punto se agregó un argumento higienista para la educación femenina: como las madres se ocupaban de los cuidados higiénicos de sus hijos, era necesaria la instrucción científica para evitar la mortalidad infantil (6). Como se advierte, La Sección Uruguay pensaba en la responsabilidad exclusiva de las madres en la crianza y en una educación científica que modernizara esta tarea.

En concreto, sobre educación secundaria propusieron: «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» (7). Esta clarísima proposición no circuló solamente entre las personas concurrentes al Ateneo o entre quienes leyeron los materiales con posterioridad, fue difundida en *El Día* (21 de abril de 1911) llegando a un público mayor.

Entonces, en el programa de esta organización feminista y, en escritos anteriores, de su referente María Abella, se proponía para las mujeres la ampliación de espacios educativos y de ámbitos laborales, el desarrollo de la «vida intelectual», la independencia económica, un cuestionamiento a la esclavitud doméstica y una educación que preparara a las mujeres para la maternidad, aunque había diferencias con la consideración sobre lo que la

maternidad significaba para la Sección Uruguaya y para Abella. Mientras en la organización colectiva se insistía en la idea de la maternidad como «misión natural» y en la educación como manera de mejorar la «función maternal», para Abella la maternidad era un derecho y no podía usarse como excusa para esclavizar a las mujeres, al tiempo que pensaba en cuidados compartidos entre ambos progenitores. La femineidad hegemónica en ese momento, de matriz rousseauiana, asociaba a las mujeres con la vida en el hogar y el desempeño de la maternidad. La construcción de la diferencia sexual hegemónica, tal como Rousseau había postulado en *Emilio, o de la educación* (2019), producía una mujer «complemento del hombre» que debía estar confinada en el hogar desempeñándose como esposa y madre. Se había construido «el mito del instinto maternal, del amor espontáneo de toda madre hacia su hijo» (Badinter 117). Rousseau también postuló la doctrina de las esferas separadas: el espacio público para los varones y el espacio privado para las mujeres. La justificación estaba en la «naturaleza femenina»: como las mujeres eran las que podían procrear, se entendía que la función maternal «dada por la naturaleza» también debía indicar la situación en la sociedad. Se pensaba en la maternidad como un sinónimo de femineidad, como parte de una sustancia femenina, como la definición propia de lo que era ser mujer. Y se pensaba en una educación que colaborara con un mejor desempeño de las mujeres como esposas y madres, tal como la educación que Rousseau había pensado para Sofía. Marcela Nari (*Políticas...*) ha definido como «ideología maternal» a las prácticas, valores e ideas alrededor de la maternidad que se desplegaron en la Argentina desde el siglo XIX hasta 1940 que culminaron con la «maternalización de las mujeres», es decir «la progresiva confusión entre mujer y madre, femineidad y maternidad» (101) que se justificaba en la naturaleza y tenía pretensión de universalidad. La maternidad estaba «inscrita en la naturaleza femenina» (101). José Pedro Barrán (*Medicina...*) explica que en el Novecientos el saber médico identificaba al cuerpo femenino como portador de una función absorbente: la de madre. «La biología ya había determinado el papel de la mujer en la sociedad y en él agotaba su función: madre» (93).

Por otro lado, como plantea Monique Wittig, («El pensamiento...»), las categorías de mujer, hombre, sexo, entre otras, tienen el marcaje del pensamiento heterosexual, es decir, la idea de que es obligatoria la unión entre un hombre y

una mujer, lo que Rich («Heterosexualidad...») ha caracterizado como heterosexualidad obligatoria. Como se ve, desde las ideas de la Sección Uruguaya, se discutía la esfera de las doctrinas separadas, el confinamiento de las mujeres en el hogar y se pensaba en mujeres que estudiaran, trabajaran y circularan libremente. Pero no se discutía con la construcción de la femineidad imperante ni con la heterosexualidad obligatoria ni con la idea de la maternidad como responsabilidad suprema y exclusiva de las mujeres —con la excepción de Abella que se animó a pensar en otras posibilidades para la maternidad—.

Asunción Lavrin (*Mujeres...*) explica que los feminismos del cono sur no se apartaron de una construcción de femineidad que pensaba en esencias femeninas:

En la femineidad, el feminismo encontró un desafío al interior del cono sur. (...) La femineidad 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. (52)

Los feminismos de la época, según Lavrin, defendían la femineidad para enfrentar los discursos que pretendían descalificarlas acusándolas de masculinizarse: «Para contrarrestar las connotaciones negativas de la masculinización, las primeras feministas se distinguieron en el arte de conciliar derechos personales, justicia social y maternidad» (54). 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 solo sabían tocar, sino que querían tocarla. (60)

Inés Cuadro (*Feminismos...*) analiza la propuesta de trabajo de la Sección Uruguaya y también concluye que «fue la diferencia sexual lo que marcó la agenda. Por ello primó un discurso sobre el rol protagónico que podían desempeñar las mujeres en la mejora de las condiciones de vida de la infancia y la familia, teniendo presentes las características «naturales» y «diferenciales» de

su sexo» (182). También, explica la autora, esta Sección fue el antecedente más directo del Consejo Nacional de Mujeres en el Uruguay (182).

### **3. Aumento de mujeres en la educación secundaria pública y la discusión de la coeducación de los sexos**

Como se ha sostenido en este texto, las posturas de los feminismos han formado parte de los repertorios de ideas con los que se contaba en aquellos años de tantas transformaciones. A principios del siglo XX se produjo en Uruguay la denominada modernización de las mujeres (Lissidini) que refiere a los cambios demográficos de la época (retraso en la edad matrimonial, menor cantidad de hijos por mujer), al acceso a la educación post primaria, al trabajo y a la reivindicación de los derechos civiles y políticos por parte de las mujeres. Se cuestionó la división sexual del trabajo y la doctrina de las esferas separadas, pero la vida doméstica tradicional no colapsó, sino que se reinventó. La maternidad y las tareas domésticas se «profesionalizaron» con la incorporación de conocimientos científicos como la higiene, la puericultura, la economía doméstica, entre otros (Sosa Cedrani).

A continuación, se revisará cómo se produjo el fenómeno de expansión de la matrícula femenina en la secundaria pública que se está intentando explicar. Los Liceos Departamentales —uno en cada ciudad capital de departamento— se fundaron con la intención de mejorar la vida intelectual, moral y social de los habitantes, como «órgano de la cultura» y como forma de corregir la injusticia de que solamente había secundaria pública en la ciudad de Montevideo. Se reconocía que para las familias del interior era muy difícil enviar a sus hijos a la secundaria por la distancia y por los costos de traslado hacia la capital. Además de estos cometidos, el Mensaje de Creación de los Liceos Departamentales enviado por el Poder Ejecutivo al Parlamento Nacional con fecha 4 de mayo de 1911, señalaba la intención de facilitar el acceso de mujeres a la secundaria en los liceos departamentales:

ya es difícil tratándose de varones, es imposible tratándose de mujeres pues solo 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. (Cámara de Representantes, *Diario de Sesiones*. Tomo CCXIII, Sesión nov. 9 de 1911, 172)

La Ley de creación de los liceos departamentales fue aprobada en enero de 1912, se reglamentó en el mes de febrero y en marzo de 1912 comenzaron a funcionar los liceos en Paysandú, Mercedes, Colonia, Fray Bentos, Rocha, Florida, Melo, Minas, Salto, Trinidad y San Fructuoso (Tacuarembó). Los restantes siete liceos departamentales comenzaron a funcionar en 1913. Cuando se abrieron las inscripciones a estos liceos, a la prensa le llamó la atención la alta inscripción femenina. Por ejemplo, sobre la inscripción en el liceo departamental de Mercedes, una nota señaló la alta inscripción femenina en esa capital departamental (*El Día*, 10 de abril de 1912, 4). O la siguiente nota, publicada bajo el título «En los liceos departamentales. Abundancia de sexo femenino»:

El sexo femenino está mostrando 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>6</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 de abril de 1912, 9)

El diario *El Día* presentó un cuadro de inscripciones a los once liceos departamentales de 1912 que había sido enviado a la prensa por el Ministerio de Instrucción Pública (15 de abril de 1912, 4). Concluyeron que la inscripción en general había sido más alta que lo previsto y que «En todos los liceos la mujer ha hecho acto de presencia». Los datos totales de esos once liceos muestran que la matrícula femenina fue del 34%; en cuatro de esos liceos superó el 40 %: 43 % en Mercedes, 41 % en Fray Bentos, 43 % en Flores y un 47 % en Florida. Y si se siguen los datos de inscripción en liceos departamentales, se advierte que a partir de 1929 las mujeres pasaron a ser mayoría en las aulas (Anuarios Estadísticos de la República Oriental del Uruguay).

---

<sup>6</sup> José Pedro Barrán (2011, 322-323) explica que Entre Nous fue un club femenino para mujeres solas en el que se cosía y se hablaba mayormente de temas insustanciales.

Acerca de los liceos de Montevideo, exceptuando a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres a la que solamente acudían mujeres (Sección Oficial de Enseñanza Secundaria y Preparatoria más Liceos de la Capital) no se cuenta con datos que separen por sexo hasta 1930. Eran instituciones mixtas, como se demuestra en Sosa Cedrani (69-73). Entre 1931 y 1936 los datos de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y de los Liceos de la Capital muestran que la matrícula femenina se incrementaba, aunque claramente era minoritaria con respecto a la matrícula masculina (268-273).

Junto con la presentación del proyecto de ley para la creación de los liceos departamentales, el gobierno de Batlle y Ordóñez había enviado otro proyecto de ley al Parlamento: una propuesta de creación de una Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria exclusiva para el sexo femenino. Mientras que la ley de creación de liceos departamentales se aprobó rápidamente porque había un acuerdo generalizado y solamente hubo que sortear algunas dudas acerca de si se contaría con alumnado y con profesorado suficiente, la creación de la secundaria femenina generó largas discusiones. «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» (Oddone y Paris 99). Castellanos (196) advierte la paradoja de que mientras en el interior del país la afluencia de mujeres a los liceos departamentales era alta, se debatía largamente en el Parlamento la creación de la Sección Femenina.<sup>7</sup> El Mensaje del Poder Ejecutivo para este proyecto de ley, planteaba:

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. (Cámara de Representantes, *Diario de Sesiones*. Tomo CCXIII, Sesión nov. 9 de 1911, 177)

Como se ve, no se fundamentaba el valor que podría tener una institución exclusiva para mujeres, sino que se proponía su creación para vencer los temores

---

<sup>7</sup> A la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres se la denominaba, por uso, Sección Femenina, Universidad de las Mujeres o la Femenina.

de las familias que no enviaban a sus hijas a la secundaria porque no deseaban enviarlas a instituciones mixtas. Se señalaba que se estaba intentando legislar con arreglo a lo que sucedía y no de acuerdo con ajuste a ideales (177).

Finalmente se concretó la creación de la Sección Femenina el 17 de mayo de 1912 y la institución comenzó a funcionar en 1913, en la calle Soriano 1090 con la dirección de la doctora Clotilde Luisi —primera mujer en recibirse de abogada en Uruguay y una de las referentes del movimiento feminista— (Williman 536).

La matrícula en esta institución crecía de manera dispar (con un par de períodos de escaso crecimiento), pero el crecimiento fue seguro. La institución comenzó en 1913 con 75 estudiantes en carácter reglamentado y 20 en carácter libre y, a partir de 1928, considerando las dos modalidades, la matrícula ya superaba el millar.

Una vez instalado este liceo exclusivo para el sexo femenino, en 1913, la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana, con la presidencia de Paulina Luisi y la vicepresidencia de Francisca Beretervide, se posicionó a favor de la coeducación de los sexos. La Sección Uruguay generó un nuevo Programa de Trabajos (1913) en el que colocaron los siguientes puntos: «14° Propaganda a favor de la coeducación. 15° Fomentar la difusión de la enseñanza secundaria entre las mujeres» (9). El punto quince ya existía en el Programa de Trabajos de 1911, pero el punto 14 era nuevo. Las discusiones en el Parlamento y en prensa suscitadas por la ley de creación de la Sección Femenina fueron el contexto para este pronunciamiento.

El hecho de que se creara una institución exclusiva para el sexo femenino generó controversias y hubo quienes, en el Parlamento, como el socialista Emilio Frugoni (Cámara de Representantes, *Diario de Sesiones*. Tomo CCXIII, Sesión nov. 28 de 1911, 172, 390 y ss), votaron a favor de la creación de esta institución, pero expresando que estaban a favor de la coeducación de los sexos.

Paulina Luisi publicó un extenso artículo en prensa, dando su opinión sobre la creación de la Sección Femenina. Esta feminista sostuvo que lo más conveniente era la educación mixta, pero que entendía que correspondía aceptar

la existencia de una institución exclusiva para el sexo femenino como una especie de transición.

Soy partidaria decisiva 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.<sup>8</sup>

Luego de hacer un recorrido histórico sobre el tema terminó expresando: «La educación mixta es pues una necesidad social, dictada por las más rudimentarias nociones de equidad».<sup>9</sup> Defendió además la igualdad de inteligencias entre varones y mujeres.<sup>10</sup> Que una doctora en medicina como Paulina Luisi defendiera la inteligencia de las mujeres fue relevante porque la inferioridad intelectual de las mujeres era un argumento recurrente y, en las discusiones acerca de la conveniencia o no de promover la educación secundaria femenina terminó siendo uno de los argumentos en contra de dicha educación (Sosa Cedrani).

Luisi explicó que imaginaba a la educación mixta como una conquista gradual y progresiva. Entonces, podría haber estudiantes que no quisieran ir al «Liceo Universitario» (refiere a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de carácter mixto) y, para ellas, convendría que existiera un liceo exclusivo para mujeres. Para esas estudiantes la educación sería como un «bagagecito», como «una cosita más en el ajuar» que llevarían a sus hogares y que les permitiría desarrollarse mejor como madres, expresó. Pero agregó que había otro tipo de mujeres, las que ya habían decidido el camino del estudio y las profesiones:

Esas, no necesitamos liceos femeninos, ni clases especiales, no necesitamos un medio favorable al que nos han criado para extender las alas; porque vamos en busca de nuestras aspiraciones y de nuestros derechos, fuertes por la voluntad de alcanzar

---

<sup>8</sup> *El Día*, 27 de junio de 1911, 4.

<sup>9</sup> *El Día*, citado, 5.

<sup>10</sup> *El Día*, citado, 4.

nuestros propósitos, a pesar de todo, preparadas a la lucha en cualquier forma que ella se presente; dispuestas a afrontarlo todo, para vencerlo todo.<sup>11</sup>

Paulina Luisi expresó aquí el sentir de las primeras universitarias del Uruguay y de las mujeres que acudían cada vez más a instituciones educativas más allá de si existía régimen de coeducación o no.

#### **4. ¿Currículo diferenciado o el mismo currículo para varones y mujeres?**

Corresponde señalar que la discusión sobre el acceso de mujeres a la secundaria no se agotó con la creación de estas instituciones, sino que se produjeron intervenciones, hubo intentos de modificación y diversas opiniones siguieron manifestándose públicamente sobre estos asuntos. Las Conferencias *Sobre feminismo* de Carlos Vaz Ferreira (1963) reflexionaron sobre educación; el vínculo entre educación secundaria femenina y los derechos civiles y políticos contó con las argumentaciones de Baltasar Brum en 1925; y el enemigo del feminismo Darwin Peluffo Beisso (*Femineidad...*) también tuvo una propuesta de secundaria para mujeres fuertemente vinculada con la construcción de una maternidad moderna (Sosa Cedrani). Estos ejemplos muestran cómo prosiguió el debate sobre los fines de la secundaria para mujeres.

También hubo un intento de transformar a la Sección Femenina en un «Liceo para señoritas», realizada por el Decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria Agustín Musso, en el año 1921, cuando la Decana de la Sección Femenina era Francisca Beretervide. La intención de Musso era que las mujeres solamente pudieran acudir al liceo para señoritas porque entendía que era perjudicial que las estudiantes acudieran a los liceos mixtos (Musso 295). Su intención era que se pudiera establecer un currículo diferenciado por sexos: incluyendo para las mujeres las materias Maternología, Puericultura, Economía Doméstica, Labores, etc. (296). Este proyecto resultó aprobado por el Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria el 8 de setiembre de 1921, pero finalmente

---

<sup>11</sup> *El Día*, citado, 5.

no se concretó porque no estaba claro si el alcance de las resoluciones internas de la Universidad podía llegar a modificar algo establecido por una ley.<sup>12</sup>

En los planteos de Musso se presentan algunos de los argumentos desplegados en la época en contra de la coeducación: los «peligros» que las mujeres podían correr en las instituciones mixtas y el planteo de que se necesitaba un currículo diferenciado por sexos. El primero de estos argumentos se comprende por el «culto a la virginidad» prematrimonial para las mujeres que algunas personas defendían, es decir, estaba en sintonía con algunas concepciones acerca de cómo vivir las sexualidades en la época. Por eso, algunas preocupaciones tenían que ver con la vigilancia de los cuerpos en las instituciones mixtas. Por otro lado, la discusión sobre si correspondía que se enseñara el mismo currículo o un currículo diferenciado también atravesó esos años de discusiones. «El currículo es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género» (Silva 8). Lo que proponían algunos, entonces, era la producción de un currículo feminizante que produjera la diferencia sexual.

La Sección Femenina, en diversos Decanatos, también había intentado modificar el currículo, con los mismos argumentos de que se necesitaba un currículo feminizado en esa institución. Los posicionamientos de distintas docentes de la Sección Femenina en torno a este tema conectan con las posturas de los feminismos porque varias de dichas docentes formaron parte tanto de la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana como del Consejo Nacional de Mujeres, como se señalará en el siguiente apartado. Del mismo modo que como lo hacían las organizaciones feministas, se defendía una idea de femineidad vinculada con la gracia, la delicadeza, etc. Clotilde Luisi y María Eugenia Vaz Ferreira —primera decana y primera secretaria respectivamente de la Sección Femenina— a un año de funcionamiento de la institución señalaron que se había puesto en marcha la Sección Universitaria para mujeres, pero que aún debían lograr el cometido de adaptar la enseñanza al organismo femenino (*Reseña referente...*, 5). Fueron más explícitas, con la «adaptación al organismo

---

<sup>12</sup> Luego de varias sesiones el Consejo Universitario resolvió que no era posible modificar una ley y se solicitó a secundaria que modificara las propuestas que había realizado. Este proceso se explica en Sosa Cedrani (188).

femenino» se refirieron a la adecuación de las clases de Educación Física, al agregado de clases de Dactilografía para preparar a las mujeres para actividades que estuvieran en «armonía con su organismo» y al agregado de higiene, puericultura, economía doméstica y política, pedagogía, beneficencia y cuestiones de arte, entre otras (6). El currículo no fue modificado pese a este y muchos otros informes posteriores provenientes de la Sección Femenina que solicitaban esa feminización del currículo. De todas formas, se introdujeron algunas de estas inquietudes en espacios extracurriculares y, posiblemente, en las prácticas que, como reconocían las autoras de la reseña, se trataba de adaptarlas «a la naturaleza femenina». El Decanato de Isabel Arbildi de La Fuente fue particularmente insistente en la solicitud de presupuesto para la creación, entre otras, de cátedras de Higiene y Puericultura y de Economía Doméstica teórica y práctica. Para esta Decana, «el feminismo bien entendido debe preocuparse de que la mujer adquiriera independencia económica, por razones de sana moral, y debe preocuparse igualmente en constituir de ella un elemento de paz y felicidad para el hogar» (Nota N° 1027, 29). Arbildi no consiguió la modificación del plan de estudios, pero logró colocar conferencias de Higiene y Puericultura además de «visitas a Asilos, Maternidad, Gotas de Leche y Casa de Desinfección» (Nota N° 2661, 26).

##### **5. El Consejo Nacional de Mujeres: conciliar la educación y el trabajo con la vida en el hogar y la función social de la maternidad**

En 1916 se creó el Consejo Nacional de Mujeres (CNM), con el liderazgo de Paulina Luisi y un grupo de comprometidas feministas que desarrollaron sus intervenciones en temas diversos. Cuadro (*Feminismos y política...* 182) indica que varias de las mujeres que habían integrado la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana participaron de la sesión fundacional del CNM. Esta federación de sociedades femeninas realizó un «intenso programa publicitario en su revista Acción Femenina, en folletos, conferencias y congresos» (183). Los vínculos entre la Sección Secundaria y Preparatoria para Mujeres y el CNM eran múltiples. Por un lado, diversas decanas y profesoras de dicha Sección formaron parte de grupos de trabajo en el CNM. Por otro lado, el CNM utilizaba

el local que le prestaba la Sección Femenina, como queda claro en un agradecimiento expresado por Paulina Luisi.<sup>13</sup>

Desde el CNM (1917) se propusieron como fines «nivelar» las leyes para conceder derechos que les habían sido negados a las mujeres y señalaron explícitamente que querían que las mujeres pudieran cumplir «los deberes sublimes de la maternidad».<sup>14</sup>

El CNM definió 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».<sup>1516</sup> Este listado muestra como la opción por determinado tipo de femineidad era compartida con la Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana. Conciliaban la reivindicación de derechos con el hogar, la maternidad y los cuidados.

Para llevar adelante su trabajo, en el CNM organizaron varias comisiones. Una de ellas, la Comisión de Educación, fue presidida por Enriqueta Compte y Riqué, prestigiosa pedagoga uruguaya fundadora del primer jardín de infantes público de América Latina. Compte y Riqué,<sup>17</sup> sostenía que había que «Combatir, por todos los medios que considere eficaces, el error vulgar y craso de creer que la ilustración aleja del hogar a la mujer». Queda clara en este pasaje la idea de conciliación entre la salida al mundo público, pero conservando los «deberes» del mundo privado.

---

<sup>13</sup> *Acción Femenina*, Montevideo, setiembre-octubre de 1918, N°s. 7-8, 129.

<sup>14</sup> *Acción Femenina*, Montevideo, Julio 1917, N° 1, 2.

<sup>15</sup> *Acción Femenina*, Montevideo, julio de 1917, N° 1, 7-8, «Primera asamblea extraordinaria verificada el 30 de junio de 1917. Informe de la presidenta».

<sup>16</sup> Estas ideas se desarrollaron en el ámbito del CNM. Como se advierte, varios de los temas son similares a los que se proponen en la Sección Femenina de la Universidad.

<sup>17</sup> *Acción Femenina*, Montevideo, julio de 1917, N° 1, «Comisión de Educación. Presidenta: Enriqueta Compte y Riqué», 22-23.

Otra de las comisiones, la Comisión de Profesiones, Artes y Oficios accesibles a la mujer, presidida por Luisa Luisi, abordaba el tema de cuáles eran las disposiciones legales que impedían el acceso de las mujeres a determinados campos de acción, interviniendo en casos concretos que se pueden seguir en *Acción Femenina*. Además de estas intervenciones, se proponían la propaganda y el convencimiento para que las mujeres adquirieran una profesión u oficio durante su adolescencia, esta es la mención más cercana a la educación postprimaria. Pero se esforzaban por explicar que solamente se referían al trabajo en circunstancias de soltería, viudez o necesidad económica de la familia y sostenían que el desempeño en carreras liberales no excluía la femineidad.<sup>18</sup>

Después de dos años de trabajo del CNM, Paulina Luisi realizó un balance en el que se advierte cómo se defendía la femineidad para evitar acusaciones de masculinidad:

Hace dos años, apenas podíamos atrevernos a pronunciar la palabra feminismo... era sinónimo de machonismo, de revolución social, de relajación familiar; (...) 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.<sup>19</sup>

En este balance Paulina Luisi planteó a la maternidad como una función social y defendió la idea de que el Estado debería amparar a las mujeres que tienen hijos. Para «hacer de la mujer un ser completo» se necesitaba educación, libertad económica y terminar con la esclavitud en el hogar que se había anexado a la maternidad. Entre sus reivindicaciones planteó una educación equivalente para ambos sexos y una remuneración equitativa (a igual trabajo, igual salario).<sup>20</sup><sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> *Acción Femenina*, Montevideo, julio de 1917, N° 1, «Comisión de Profesiones, Artes y Oficios accesibles a la mujer. Presidenta: Luisa Luisi», 33-35.

<sup>19</sup> *Acción Femenina*, Montevideo, setiembre-octubre de 1918, N°s. 7-8. «Memoria del Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay correspondiente al año 1917-18», 121-129. [Cita en p. 122].

<sup>20</sup> *Acción Femenina*, N°s. 7-8, 123 y 125.

<sup>21</sup> En otros dos artículos Paulina Luisi volvió sobre la reivindicación de la maternidad como función social: «El Estado debe establecer como obligación nacional, una subvención pecuniaria suficiente a toda mujer en funciones de maternidad». Así, decía, las mujeres podrían dedicarse a criar «hijos robustos y sanos, anhelo eternamente vívido en el alma femenina» (*Acción Femenina*,

En suma, las feministas del CNM combinaban la defensa del derecho al trabajo, al estudio, al ejercicio de las profesiones, al uso de los bienes, etc. con la defensa de una idea de mujer con características consideradas femeninas para la época, con la aceptación de las tareas domésticas y de cuidados en el hogar y con una idea de maternidad como función social y, por consiguiente, una exigencia de apoyo al Estado para el cumplimiento de las funciones maternas. La maternidad se veía como clave en la definición de la femineidad, la mujer «se completa» cuando es madre. Desde estas lógicas coincidían con la educación secundaria para mujeres y la apertura consecuente de las carreras liberales para las mismas. También podían coincidir con quienes señalaban que ampliar los años de educación para mujeres redundaría en un mejor desempeño de la maternidad.

Joan Scott («El eco de la fantasía...») ha analizado la vinculación entre los movimientos feministas y la maternidad. Plantea que la maternidad ha servido para consolidar la identificación feminista, pero que esto ha generado muchos debates entre las feministas. Explica que las feministas se preocupan porque entienden que la validación de la maternidad apoyaría visiones esencialistas de la femineidad (138). Esta historiadora entiende que —más allá de que el concepto de maternidad y la experiencia de ser madre varíen debido a la clase social, la cultura y la época histórica—, la maternidad 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» (142).

Judith Butler plantea que una condición constitutiva del feminismo como movimiento político es la paradoja (toma este concepto de Scott). 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 (34-35). Según Butler, la paradoja para Scott es un mecanismo del cambio histórico. El reclamo de derechos del feminismo se basa en una condición

---

Noviembre-Diciembre 1918, N<sup>os</sup> 9-10, 183) y «Maternidad», *Acción Femenina*, Montevideo, noviembre-diciembre de 1919, N<sup>os</sup>. 25-26, 179-184.

histórica de la mujer y el reclamo de derechos es un intento de eliminar esas mismas condiciones (37).

### **5.1. La separación de sexos se trasladó a los baños**

Una de las acciones que llevó adelante la Comisión de Higiene de la CNM presidida por María Luisa García de Zúñiga fue el reclamo de baños separados para mujeres en los recintos universitarios. La Comisión informó a Paulina Luisi de las gestiones que realizaron:

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. <sup>22</sup>

El Rector respondió que debían dirigirse a realizar la solicitud ante los decanos de facultad o sección, gestiones que llevaron adelante. El informe explicó la situación en cada centro de estudios universitario. Sobre la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, expresaron que ya se había resuelto el tema ya que el Decano Cornú había puesto su propio toilette a disposición de las estudiantes. También el Liceo N° 1 había acondicionado un baño para sus estudiantes mujeres (152). La situación del Liceo número 2,<sup>23</sup> les dejó una «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» (152-153). El informe de García de Zúñiga cerraba explicando que no se abandonarían las gestiones hasta que se solucionara este tema en los edificios universitarios.

La separación de los sexos se había trasladado a los baños. Se requería para la «protección» de las mujeres, para que no estuvieran «expuestas a deplorables

---

<sup>22</sup> García de Zúñiga, M. L. «Informe de la Comisión de Higiene». *Acción Femenina*, Montevideo, setiembre-octubre de 1918, N°s. 7-8, 151-182. [Cita en p. 151].

<sup>23</sup> El liceo número 1 y número 2 que aquí se mencionan fueron algunos de los que se crearon a partir de la Ley de Liceos de la Capital de 1916. Como se explicó, estos liceos eran mixtos.

contingencias higiénicas y morales en caso de no hacerlo», como señaló el texto. La «exposición» se vinculaba con el deseo sexual, con la preocupación por la preservación de la virginidad, con el temor al acoso, con la vergüenza o el pudor. En definitiva, lo que llevó al reclamo y la intervención para lograr los baños separados por sexo fueron consideraciones generizadas. Con esta decisión se colaboraba con la estabilización de la diferencia sexual que dividía entre dos sexos a las personas.

## **6. Líneas de cierre**

En este artículo se presentó un fenómeno que se registró en las primeras décadas del siglo XX en el Uruguay: el aumento de la matrícula femenina en la educación secundaria pública. Existieron propuestas pedagógicas del batllismo que expresamente buscaron incorporar a las mujeres a sus aulas, como los Liceos Departamentales en el interior del país o la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres en la ciudad de Montevideo y estas propuestas recibieron mujeres en un número cada vez mayor. A la prensa le llamó la atención la cantidad de mujeres que se inscribieron en los liceos departamentales. Mientras, la creación de la Sección Femenina enfrentaba duros embates en el Parlamento Nacional y en la prensa. Finalmente, fue creada y su alumnado crecía cada año. Más allá de las discusiones, había familias que estaban enviando a sus hijas a la educación secundaria y este fenómeno se sostuvo en nuevos discursos sobre estos asuntos, entre ellos, los planteos de los feminismos.

Este fenómeno fue parte de una serie de cambios que se registraron en el período caracterizados como modernización de las mujeres. Este concepto alude a cambios demográficos, al acceso de mujeres a niveles post primarios de estudios y al trabajo en mayor número, a la reivindicación de derechos civiles y políticos para las mujeres y a cambios en la vida doméstica y en el desempeño de la maternidad propiciados por los conocimientos científicos disponibles.

La feminista María Abella de Ramírez defendía a la educación de las mujeres como un derecho. Creía que una mejor educación colaboraría con el logro de la independencia económica en las mujeres. Abella cuestionaba la esclavitud femenina en el hogar y la división sexual del trabajo. Proponía una «mujer moderna» que estudiara y trabajara y que fuera una madre culta.

Entendía a la maternidad como un derecho y no como una excusa para la esclavitud doméstica. Además, pensaba en una crianza compartida entre ambos progenitores.

En 1911, por influjo de Abella, se fundó la Sección Uruguay de la Federación Femenina Panamericana. Desde esa organización se proponía el fomento de la instrucción secundaria para mujeres. Defendían para las mujeres la apertura de campos de estudio y trabajo, la lucha por la existencia y la independencia económica, el desarrollo de la vida intelectual, pero conservándole su «misión natural»: la maternidad. La educación se pensaba como un medio para un mejor desempeño de la maternidad por la preparación que recibirían para los cuidados higiénicos de sus hijos. En suma, se discutía el confinamiento de las mujeres en el hogar y la doctrina de las esferas separadas (lo público para los varones y lo privado para las mujeres). Proponían el estudio, el trabajo y la libertad de movimientos. Pero no discutían la femineidad hegemónica que proponía una mujer fina, delicada, abnegada, esposa y madre. Tampoco estaba en discusión para este feminismo la idea de la maternidad como responsabilidad exclusiva de las mujeres. En este último punto, los desarrollos de Abella contienen matices porque ella pensaba en crianzas compartidas por ambos sexos.

Esta organización también se pronunció a favor de la coeducación de los sexos. Por su parte, quien presidió dicha organización, Paulina Luisi, creía en una educación en igualdad, pero aceptaba la creación de una institución exclusiva para el sexo femenino porque creía que podía significar una transición, una llegada gradual a la coeducación. Aunque hubo múltiples intentos de construir un currículo feminizado, el currículo siguió siendo el mismo para mujeres que para varones durante todo el período.

El Consejo Nacional de Mujeres sostuvo que la educación de las mujeres debía ser igual a la que recibían los varones. Propusieron una conciliación entre derechos, el trabajo, el estudio, las profesiones, con el hogar, una defensa de la «feminidad», la maternidad como función sublime y los cuidados. En este planteo, la educación secundaria colaboraría en la apertura de nuevos trabajos y en un mejor desempeño de la maternidad. Finalmente, la construcción de la

diferencia sexual se hace evidente en las acciones llevadas adelante por la Comisión de Higiene de la CNM para la separación de baños de varones y niñas.◊

## Obras citadas

### Fuentes

Abella de Ramírez, María. *Ensayos feministas*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1965 [1908].

Anuarios Estadísticos de la República Oriental del Uruguay.

Arbildi de de la Fuente, Isabel. Nota N° 1027 bis del 15 de mayo de 1929 (IBO).

--- Nota N° 2661 de enero 1933 (IBO).

*El Día* [Montevideo, Uruguay], abril 10, 1911, 4.

--- abril 21, 1911, 5.

--- junio 27, 1911, 4-5.

--- abril 15, 1912, 4.

Federación Femenina Panamericana Sección Uruguaya. Montevideo, Uruguay, 1911.

Federación Femenina Panamericana Sección Uruguaya. Montevideo, Uruguay, 1913.

Ley N° 4802 del 9 de setiembre de 1913 Divorcio por la sola voluntad de la mujer.

Armand Ugon, E. et al. *Compilación de Leyes y Decretos. 1825-1930*. Montevideo, MCMXXX: «Ley N° 3939, 5 de enero de 1912. Creación de Liceos de E. Secundaria en las capitales de los departamentos», Tomo 32, Primera parte, p. 40.

--- «Ley N° 3976. 17 de mayo de 1912. Creación de la Sección de E. Secundaria y Preparatoria para mujeres, en la Universidad». Tomo 32, Primera Parte, p. 260.

--- «Ley 5383. 18 de enero de 1916. Exoneración de derecho de matrícula y examen a los estudiantes de Secundaria y Liceos departamentales». Tomo 39, p. 85.

--- «Ley N° 5384. 18 de enero de 1916. Creación de dos Liceos de Enseñanza Secundaria en Montevideo», Tomo 39, p. 87.

--- «Ley N° 6973. 14 de octubre de 1919. Liceo Nocturno de E. Secundaria en la capital». Tomo 44, Primera parte, p. 243.

*La Razón* [Montevideo, Uruguay], abr. 19, 1912, p. 9.

Luisi, Clotilde y Vaz Ferreira, María Eugenia. *Reseña referente al curso de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, desde su fundación hasta la fecha presente*. Nota del 15 de diciembre de 1913 en Archivo General de la Nación (AGNuy), Montevideo, Uruguay. Cajas de la Universidad.

Musso, Agustín. «Transformación de la Sección». *Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria* [Montevideo], Tomo V, n°4, 1921, Uruguay, 291-303.

Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Buenos Aires, 1910. *Historia, Actas y Trabajos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2008.

*Revista Acción Femenina*, 1917-1918.

Uruguay. Cámara de Representantes. *Diario de Sesiones*. Tomo CCXIII, Montevideo, Uruguay. El Siglo Ilustrado, 1912. Sesión octubre 28, 1911.

--- Sesión noviembre 9, 1911.

--- Sesión noviembre 23, 1911.

--- Sesión noviembre 28, 1911.

Williman, Claudio. *Memoria Universitaria correspondiente a los años 1909-1914*. Montevideo: Universidad de la República, 1915.

## **Bibliografía**

Badinter, Elisabeth. *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona, Paidós, 1991 [1980].

Barrán, José Pedro. *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. 3. La invención del cuerpo*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1995.

--- *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara» (1800-1860) y El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2011 [1989].

Barrán, José Pedro y Nahum, Benjamín. *Batlle, los estancieros y el imperio británico, tomo I El Uruguay del novecientos*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1990 [1979].

Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 2000 [1998].

Brum, Baltasar. *Los derechos de la mujer. Reforma a la legislación civil y política del Uruguay*. Montevideo, Peña Hermanos Impresores, 1925.

Butler, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós, 2007 [1990].

--- «Hablando claro, contestando. El feminismo crítico de Joan Scott». *Rey desnudo revista de libros*, año II, n° 4, otoño 2014, 31-52. <http://reydesnudo.com.ar/rey-desnudo/article/view/141>

Caetano, Gerardo. *La república batllista*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2011.

Castellanos, Alfredo. *Contribución de los liceos departamentales al desarrollo de la vida nacional (1912-1962)*. Montevideo, Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1967.

Connell, R. «La organización social de la masculinidad». En: Valdés, Teresa y Olavarría, José (editores). *Masculinidad/es: poder y crisis*. ISIS-FLACSO, Ediciones de las Mujeres N°24, 1995, 31-48.

- Cuadro, Inés. *Feminismos y política en el Uruguay del Novecientos. Internacionalismos, culturas políticas e identidades de género (1906-1932)*. Montevideo, AUDHI-EBO, 2018.
- Laqueur, Thomas. *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, Editorial Cátedra, 1990.
- Lavrin, Asunción. *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2005.
- Lissidini, Alicia. «La modernización de las mujeres. Una mirada al Uruguay del Novecientos», *Revista de Ciencias Sociales*, 12. FCU, Uruguay, 1996.  
<http://www.fcs.edu.uy/archivos/La%20modernizaci%C3%B3n%20de%20las%20mujeres.%2>
- Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay. *A 140 años de La Educación del Pueblo*. Montevideo, MEC, 2014.
- Nahum, Benjamín. *1905-1929 La época batllista*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1987.
- Nari, Marcela. *Políticas de maternidad y maternalismo político. 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos, 2004.
- Oddone, Juan y Paris, Blanca. *La universidad uruguaya del militarismo a la crisis 1885-1958, Tomo II*. Montevideo, Universidad de la República, 2010 [1971].
- Peluffo Beisso, Darwin. *Femineidad y política*. Montevideo, Imprenta Nacional Colorada, 1929 (?).
- Peruchena, Lourdes. *Buena madre, virtuosa ciudadana. Maternidad y rol político de las mujeres de las élites (Uruguay, 1875/1905)*. Montevideo, Rebeca Linke Editoras, 2010.
- Rich, Adrienne. «Heterosexualidad obligatoria, existencia lesbiana». *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 10, 1996, 15-45.
- Rodríguez Villamil, Silvia y Sapriza, Graciela. *Mujer, Estado y política en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1984.
- Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o de la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019 [1762].
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Auténtica Editorial, 1999.
- Scott, Joan. «El eco de la fantasía: la historia y la construcción de la identidad». *La manzana de la discordia*, vol. 4, n° 1, ene-jun 2009, Cali, Colombia, 129-143.
- «Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis?». *La manzana de la discordia*, vol. 6, n° 1, ene-jun 2011, Cali, Colombia, 95-101.
- Sosa, Fernanda y Cantarelli, Andrea. «La educación de la mujer en el Uruguay. Discurso de Jacobo Varela en el Congreso Pedagógico de 1882». En Jorge Bralich y Myriam Southwell, coordinadores. *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo, Cuadernos de Historia de

la Educación de la SUHE, 2013, 121-137.

Sosa Cedrani, Lila Fernanda. *Acceso de mujeres a la educación secundaria pública en el Uruguay (1911 - 1936): femineidades, sexualidades y maternidades*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina, 2018. <http://hdl.handle.net/10469/13893>

Varela, José Pedro. *Obras pedagógicas: La educación del pueblo. Tomo II*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura, 1964 [1874].

Vaz Ferreira, Carlos. *Sobre feminismo*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 1963.

Wittig, Monique. «El pensamiento heterosexual». En: *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, Egales, 2006 [1992].