



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Doctorado en Educación

Cohorte 2018

Tesis para defender el título de Doctorado en Educación

La fabricación política del Hogar

**Enseñanza e institucionalidad de la economía doméstica en
Uruguay (1900-1935)**

Presenta: Carolina Clavero White

Tutora: Dra. María Ester Mancebo

Co-Tutor: Dr. Rafael Mandressi

Montevideo / Colonia Valdense- Colonia

2023



Montevideo, 1.º de junio de 2023

Comisión de Posgrado

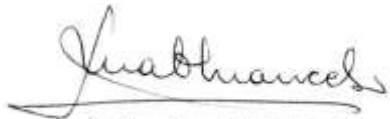
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Presente

Estimados colegas:

Por este medio tenemos el agrado de otorgar nuestro aval para la presentación de la tesis elaborada por Carolina Clavero White, con el título “La fabricación política del hogar. Enseñanza e institucionalidad de la economía doméstica en Uruguay (1900-1935)” para defender el título de Doctora en Educación.

Cordialmente,



MA. E. MANCEBO

Dra. María Ester Mancebo



Dr. Rafael Mandressi

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN	10
Las Escuelas Municipales del Hogar en el siglo XXI	10
Delimitación del objeto de estudio y objetivos de la investigación.....	12
Presentación del informe de tesis	15
 CAPITULO 1. ANTECEDENTES, MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	17
1. Antecedentes.....	17
2. Marco teórico	25
2.1. La economía doméstica como disciplina escolar y objeto de política educativa	25
2.1.1. La matriz política	27
2.1.1.1. Estado, gobierno e invocación a la nacionalidad	27
2.1.1.2. Política pública y política educativa	31
2.1.1.3. Código disciplinar, transferencia educativa y profesionalización docente	34
2.2. Historia de la Educación con perspectiva de género.....	35
2.2.1. Estado- nación y hogar desde la óptica del género	37
2.2.2. Política educativa con enfoque de género.....	40
2.2.3. Saberes, Escuela y disciplinas escolares generizadas	41
3. Estrategia metodológica	45
3.1. Supuestos ontológicos, epistemológicos y técnicos.....	45
3.2. El trabajo hermenéutico y las fases procedimentales.....	48
 CAPÍTULO 2. UNA POLÍTICA EDUCATIVA PARA FABRICAR EL HOGAR	51
1. La matriz política.....	51
1.1. Estado, territorio y población.....	51
1.2. Un problema público identificado colectivamente	57
2. La política educativa.....	60
2.1. Aspectos generales del sistema de educación pública a principios del siglo XX	60
2.2. Marcos cognitivos para interpretar la realidad.....	62
2.2.1. Educación laica para las mujeres	62
2.2.2. Organización del territorio, los espacios y las funciones	65

2.3. Grupos objetivos /grupos beneficiarios.....	68
2.4. Oportunidades y alternativas.....	69
2.4.1. Los saberes del “viejo mundo”	69
2.4.1.1. Abel J. Pérez y la recepción del informe de Cecilia Grierson.....	76
2.4.2. Las colonias de inmigrantes al suroeste del Uruguay	77
2.4.3. El magisterio femenino	82
2.5. Actos y decisiones formales del Estado	84

CAPÍTULO 3. LAS BECAS DE ESTUDIO A EUROPA Y NORTE AMÉRICA (1911-1913)..... 89

1. Condiciones de partida.....	90
2. Obligaciones con el Estado uruguayo	92
3. El itinerario de formación.....	95
4. Vivir con la beca.....	97
5. Vínculos políticos	99
6. Un suceso imprevisible: “María Luisa Fernández se ha enfermado gravemente”	100
7. Ideas, propuestas y críticas	102
7.1. En Bélgica: la cuestión religiosa	102
7.2. Obligatoriedad y gratuidad.....	105
7.3. Contenidos e innovaciones pedagógicas	106

CAPÍTULO 4. LAS BECARIAS EN URUGUAY: “MENSAJERAS DE BIENESTAR” 112

1. Raimunda Spósito: ni un minuto libre.....	112
2. América Martínez Escaray: maestra en Montevideo	114
3. Argile Cassyals: trabajo, pan y leche	115
4. Ercilia Deltrochio: escritura científica para la formación magisterial.....	116
5. Victoria Frigerio: señorita de voluntad robusta	117
6. Nilda Castellucci, María Espínola, Ana Armand Ugon y el “ensayo feliz”..	119

CAPÍTULO 5. LA COMUNIDAD VALDENSE: ANA ARMAND UGON Y LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS DEL HOGAR EN COLONIA. 1913-1935.... 126

1. Los valdenses.....	126
2. Daniel Armand Ugon (1851-1929): una huella algo luminosa.....	130

3. Alice Rivoir (1856-1934): interlocutora privilegiada.....	132
4. Rasgos culturales del gringo y la gringa.....	135
5. Hermandad y la falange estudiantil.....	137
6. Los saberes domésticos y los circuitos de intercambio.....	141
7. Ana vuelve a Uruguay: el valor del matrimonio.....	143
8. Nueva institucionalidad, nuevos apoyos.....	147
8.1. La primera escuela del hogar de Colonia.....	147
8.2. De la “Dirección” al “Consejo de Enseñanza Primaria y Normal”.....	148
9. Soportes comunitarios: la importancia de las mujeres.....	154
10. Algo personal.....	157
 CAPÍTULO 6. LA ECONOMÍA DOMÉSTICA: DE ASIGNATURA ESCOLAR A INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	 159
1. De “lecciones” a “ciencia”.....	159
2. Un cuerpo de contenidos.....	163
2.1. Amas de casa para la ciudad.....	163
2.2. Amas de casa para el medio rural.....	166
2.2.1. Las Escuelas del Hogar de Colonia.....	168
2.2.2. El programa de las Escuelas Municipales del Hogar.....	170
3. Finalidades de la enseñanza y prácticas educativas.....	173
4. Las prácticas de enseñanza en las Escuelas del Hogar.....	180
 CONCLUSIONES.....	 184
 FUENTES.....	 194
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 204

Índice de cuadros y gráficas

Cuadro N° 1. Antecedentes académicos del estudio de la economía doméstica.....	19
Cuadro N° 2. Clasificación de documentos relevados en relación a las unidades de observación.	47
Cuadro N° 3. Cualidades del ama de casa y ergonomía en el Programa de las Escuelas del Hogar de 1935.....	173
Gráfica N° 1. Porcentaje anual de asistencia de varones y mujeres al Liceo de Colonia Valdense desde su fundación en 1888 hasta 1935.	141

Índice de imágenes

Imagen 1. Modelos contables ofrecidos por Galcerán (1911) “Libro de caja – Modelo B” y Ana Armand Ugon (1933) “Modelo para gastos mensuales”.	176
Imagen 2. Cuaderno de clase de María Clara Gonnet, Colonia Valdense, 1923.....	182
Imagen 3. Cuaderno de clase de Dora Gonnet, Colonia Valdense, 1936.....	183

Resumen

La tesis que aquí se presenta se inscribe en el ámbito de la Historia de la educación y es realizada desde un enfoque de género en intersección con las variables de religión y territorio. Desde un análisis hermenéutico de fuentes personales y oficiales producidas entre los años 1900 y 1935 se muestra la configuración recíproca entre la idea de *hogar moderno*, la política educativa y la economía doméstica como disciplina escolar.

Entre los principales hallazgos se identificó un programa de becas para la formación de nueve maestras y un maestro en lo referente a la educación técnica para mujeres y obreros, que incluye la economía doméstica de carácter científico. De la estadía en países de Europa, Canadá y Estados Unidos se recuperaron acciones, trayectorias y transmisión de saberes y materiales educativos trasatlánticos.

Otro hallazgo refiere a la transferencia educativa realizada por las becarias en el marco de la educación pública uruguaya, dimensión que permite recuperar la participación de las mujeres en la construcción de saberes y en los procesos de profesionalización del magisterio femenino. Se atiende específicamente el proceso de institucionalización de la economía doméstica en las Escuelas del Hogar del departamento de Colonia, en tanto se lo identificó como una de las principales líneas de acción de la política educativa, orientada a la formación del hogar moderno. El trabajo muestra las condiciones que posibilitaron la creación de las escuelas liderada por una de las beneficiarias del programa de becas -la maestra valdense Ana Armand Ugon-.

Palabras claves:

Disciplina escolar- Economía doméstica- Política educativa-Transferencia educativa- Magisterio femenino- Escuelas del Hogar.

Abstract

The thesis presented here is inscribed in the field of the History of Education and is carried out from a gender approach in intersection with the variables of religion and territory. From a hermeneutic analysis of personal and official sources produced between 1900 and 1935, the reciprocal configuration between the idea of the modern home, educational policy and home economics as a school discipline is shown.

Among the main findings, a scholarship program for the training of nine female teachers and one male teacher in technical education for women and workers, including scientific home economics, was identified. From the stay in European countries, Canada and the United States, transatlantic actions, trajectories and transfer of knowledge and educational materials were recovered.

Another finding refers to the educational transfer carried out by the scholarship holders in the framework of Uruguayan public education, a dimension that allows recovering the participation of women in the construction of knowledge and in the processes of professionalization of female teachers. Specific attention is paid to the process of institutionalization of home economics in the Home Schools of the department of Colonia, since it was identified as one of the main lines of action of the educational policy, oriented to the formation of the modern home. The work shows the conditions that made possible the creation of the schools led by one of the beneficiaries of the scholarship program -the Waldensian teacher Ana Armand Ugon-.

Keywords:

Education School discipline- Home economics- Educational policy- Educational transfer- Female teachers- Home schools.

INTRODUCCIÓN

En 2018 se conmemoró en el departamento de Colonia el centenario de la fundación de la primera Escuela del Hogar ubicada en la ciudad de Colonia Valdense por iniciativa de la maestra Ana Armand Ugon de Trón. Ella- junto a otras cuatro maestras uruguayas- había sido enviada a Europa por el gobierno de José Batlle y Ordoñez durante el período 1911-1913 para formarse en la enseñanza del hogar, técnica y profesional para mujeres. En el mismo momento, otro grupo de maestras fue destinado a Norteamérica para estudiar sobre los cursos normales que permitieran anexar agricultura, cría de aves y cremería en las escuelas rurales; y un maestro para investigar sobre las escuelas técnicas industriales para obreros. Si bien la mayoría de las becarias realizaron aportaciones importantes en el ámbito de la educación pública y especialmente en el de la educación rural y la economía doméstica, este saber encauzado desde los poderes políticos nacionales tuvo el mayor grado de institucionalidad solamente en esta zona particular del país con la presencia de aquella primera escuela del hogar. El proceso se afianzó a medida que las estudiantes iban egresando: desde 1923 se replicó la experiencia de forma gradual en algunas localidades del departamento de Colonia hasta alcanzar un total de seis establecimientos solventados por comisiones y entidades privadas. En el año 1935 las escuelas pasaron al ámbito municipal y en el correr de la siguiente década llegaron a ser 15 los centros de enseñanza. Su funcionamiento así como la incidencia que desempeñan en las comunidades perdura hasta el presente.

Las Escuelas Municipales del Hogar en el siglo XXI

Las Escuelas Municipales del Hogar son instituciones de educación no formal (IMC, 2015, p. 67) que se ubican en la órbita de la Dirección de Cultura de la Intendencia de Colonia y a su vez están dirigidas por una Inspección departamental que, de acuerdo al reglamento vigente del año 2011, “será responsable del funcionamiento del servicio” (IMC Reglamento, 2011, p. Arts.5- 7).

El curso principal es el de Economía Doméstica dirigido a público de ambos sexos y para diversas edades. El estudiantado que tiene aprobado el ciclo de educación media superior y transita los cuatro años curriculares establecidos por el Programa recibe el título de Profesor/a de Economía Doméstica.

También se integró a la enseñanza curricular el área de Corte y Confección relacionado con la Vestimenta, lo que permite al estudiantado egresar con los títulos de Auxiliares técnicos o Profesores (IMC, 2015, p. 65).

Debido al estrecho vínculo que mantienen las escuelas con el medio donde interactúan “han ido surgiendo otros cursos y cursillos que además de apuntar a la inserción en el mercado laboral, están cubriendo una demanda o carencia social siendo un servicio necesario identificado como tal: la capacitación de niñeras; la capacitación para atención y cuidado del adulto mayor; capacitación para atender personas con capacidades diferentes” (IMC, 2015, p. 65-66). También se ofrecen otras formaciones a cargo de talleristas independientes (esto es, que no son funcionarios de la Intendencia); por ejemplo, los cursos de maquillaje, cestería, informática, dibujo, idiomas, entre otros.

Dentro de los objetivos generales de la formación se mencionan:

- a) Desarrollar aptitudes y habilidades en niños, jóvenes y adultos de ambos sexos, consideradas de valor en el medio en el que viven; b) capacitar a la población para alcanzar una mejor calidad de vida; c) capacitar a jóvenes y adultos para el desempeño en el mercado laboral (IMC, 2015, p. 70).

Desde el punto de vista organizativo, cada una de las quince escuelas tiene una Dirección ocupada por una persona que deberá “participar activamente en el logro de las metas”, entre ellas: el seguimiento, control y evaluación “de las formas docentes, la ejecución de los programas de estudio y los resultados en el aprendizaje del colectivo de alumnos” (IMC, 2011, p. Arts. 7 y 8). Las tareas curriculares y extracurriculares son desarrolladas por docentes durante una carga horaria de 25 horas semanales y toda su actividad, así como la valoración y permanencia en la institución están explicitadas en los artículos 9 a 14 del reglamento. A su vez, cada escuela cuenta con personal administrativo y de servicio lo que hace a un total aproximado de 80 personas docentes y no docentes presupuestados por la Intendencia de Colonia. En una entrevista realizada a la Inspectora en ejercicio para el año 2021, Teresita Mendiberry, informaba que el personal se distribuye en las siguientes funciones: una inspectora y un administrativo en la Inspección; 15 directoras de escuela; 24 profesoras de alimentación; 16 profesoras de vestimenta; 20 auxiliares de servicio y 4 administrativas.

En 2018 asistieron un total de 3.228 estudiantes (60% mujeres y 40% varones). La asistencia requiere una cuota inferior a los 500 pesos y existe un sistema de becas para quienes no pueden acceder al pago. La inspectora Zully Torres, opinaba en *la diaria*

(2018) que en las localidades colonienses más pequeñas, la Escuela del Hogar es la única alternativa educativa por fuera del sistema formal.

Las razones que permiten mantener vigente este proyecto educativo se debe a la convergencia del apoyo del gobierno territorial y el de las comunidades donde se ubica cada institución (IMC, 2015, p. 65). El apoyo comunitario se ejerce a través de Comisiones de Fomento que también están regidas por el reglamento 2011 en los artículos 15 al 17. En ellos se establecen los fines que les competen, quiénes y de qué manera se integran.¹

Delimitación del objeto de estudio y objetivos de la investigación

Esta extensa experiencia educativa puede ser analizada en el marco de diversos enfoques teórico-metodológicos; el presente estudio se delimitará a la comprensión de su génesis y de la primera etapa del desarrollo institucional. El trabajo que se presenta es una interpretación historiográfica que vincula la educación y la construcción de los saberes domésticos desde un enfoque de género en intersección con las variables de religión y territorio. Se trata de recuperar y explicar cómo y por qué se creó una institución para la enseñanza de la economía doméstica en 1918 en Uruguay, -valga remarcar: una experiencia predominantemente de y para las mujeres del interior rural del país, en el seno de una comunidad de inmigrantes de confesión valdense. El caso particular cobra mayor relevancia al enmarcarlo en un contexto educativo y político más amplio a partir del cual poder dar cuenta del vínculo con la segunda etapa de modernización del Uruguay correspondiente a las tres primeras décadas del siglo XX y con los gobiernos batllistas. La historiografía hace referencia al “ciclo batllista” como período que abarca el ascenso presidencial de José Batlle y Ordoñez en el año 1903 hasta el final de la presidencia de Juan Campisteguy en 1931. Entre ellos se sucedieron

¹ 1) Colaborar con el mantenimiento de la Escuela. 2) Organizar actos sociales y culturales. 3) Apoyar la tarea educativa sin injerencia técnica docente. 4) Solicitar al alumno colaboración en aporte económico diario o mensual. 5) Otorgar becas a alumnos de escasos recursos, exigiendo buena escolaridad. 6) Administrar los ingresos y egresos de la Escuela, teniendo siempre como finalidad principal mejorar la infraestructura y tener los implementos necesarios para brindar un mejor servicio a la comunidad. 7) Se deberá llevar Libros de Registros donde se asentarán todas las actividades que lleva adelante esta Comisión. Todos deberán estar debidamente firmados por Presidente, Secretario, Director/a y Tesorero cuando sea pertinente. 8) Los seis miembros designados por padres y adherentes efectuarán un informe anual sobre el funcionamiento de la Escuela, el cumplimiento de los planes de estudio, la regularidad en el dictado de las clases, el aprovechamiento de los alumnos del año lectivo, el relacionamiento con sus autoridades y toda otra sugerencia para el mejor funcionamiento del servicio, el que será entregado a la Dirección de Cultura.

varios gobiernos de la misma corriente, caracterizados por el propósito de dinamizar las esferas económica y social (Delio, 2007, p. 9).

Asimismo, este trabajo está delimitado por criterios institucionales: la incorporación de Abel J. Pérez como Inspector nacional dependiente de la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) en 1900 - actor clave en el fomento de la enseñanza rural y específicamente de la economía doméstica para las mujeres-, hasta la finalización de su actuación en 1918 y cuando la DGIP es sustituida por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN). El año 1918 es también el momento en que se funda la primera escuela del hogar y para revisar el desarrollo institucional, se extiende el análisis hasta 1935 cuando ellas pasan a la dependencia del gobierno municipal de Colonia.

Interesa de forma especial analizar el vínculo entre el sistema de educación pública, los principales actores, discursos y acciones que dinamizaron las decisiones para asentar las bases ideológicas de la nación, específicamente las del hogar. Se asume que mujeres y varones, como individuos o como miembros de un grupo social, reciben tratos distintos por parte del Estado y tanto los símbolos como las ideologías de género, etnia y clase social forman parte de la construcción social de la nacionalidad y el nacionalismo (McDowell, 2000, p. 294). En ese sentido interesa recuperar los significados construidos en torno al hogar en tanto institución social, espacio relacional y material, así como símbolo de la nacionalidad imaginada. Se hace desde una política educativa, revisando el aporte de la comunidad de inmigrantes para explicar por qué, una iniciativa educativa pensada para ser implementada en todo el territorio nacional, tuvo mayor nivel de concreción en el medio rural y específicamente en el departamento de Colonia.

Intrínsecamente a lo anterior surge otro asunto que interesa atender: la configuración de un saber acerca de lo doméstico. La revisión de fuentes del período que abarca los primeros 35 años del siglo XX permiten señalar un movimiento en el estatus de la economía doméstica cuando se la considera asignatura escolar y finalmente ciencia. La mención de la economía doméstica como ciencia invita a revisar el significado de lo que se entendió como científico, racional y verdadero; los criterios de selección de lo que se concibió como prácticas científicas y con ello, las técnicas e instrumentos que configuraron ese orden de saber. Al mismo tiempo concierne conocer las razones por las que ese saber fue reclamado para la formación de las mujeres y legitimó la creación

de las instituciones educativas específicas, en este caso, las Escuelas del Hogar en la región de Colonia. Por último pero no menos importante, cómo se configuró el espacio material de la casa, las identidades de género, los cuerpos y los roles a partir de él.

Otra cuestión que emerge al considerar aquella experiencia particular enclavada en ese contexto amplio consiste en revisar la función de la institución educativa en la construcción de la domesticidad en el sentido de “ideología de las esferas separadas” vinculada estrechamente a una idea de feminidad que prosperó en Europa y el mundo anglosajón con el ascenso del capitalismo moderno. Se interroga si la participación femenina en este tipo de políticas puede entenderse en términos de emancipación o no, por lo que es necesario analizar los impactos de aquella política educativa en las trayectorias vitales de las protagonistas pero también en sus comunidades y espacios de interacción, partiendo siempre de su condición y posición social (Moser, 1995).

De todos estos asuntos se sintetiza a modo de objetivos para la investigación los siguientes enunciados:

Objetivo general: Conocer la conformación del “hogar moderno” en tanto institución social, espacio relacional y material durante los años 1900 y 1935 en Uruguay y desde el ámbito educativo.

Objetivos específicos:

- Conocer cómo se configuró dialécticamente el hogar moderno desde la política educativa y la economía doméstica como disciplina escolar. Esto supone revisar acciones, trayectorias y transferencia de saberes y materiales educativos trasatlánticos.
- Sistematizar las narrativas sobre el “hogar moderno” señalando el modelo económico, las representaciones de género, los parámetros arquitectónicos asignados por los principales actores del ámbito político-educativo involucrados en su definición.
- Recuperar y explicar el proceso de creación de las Escuelas del Hogar del departamento de Colonia atendiendo especialmente la participación de la maestra Ana Armand Ugon, la comunidad valdense y otros sectores vinculados al medio rural agrícola.

- Evaluar o revisar la repercusión y los efectos de la educación para el hogar en la construcción de la nacionalidad y la ciudadanía del Uruguay, en especial los procesos de emancipación de las mujeres del territorio de Colonia.

Presentación del informe de tesis

La exposición de la tesis se organizó en seis capítulos. En el primero se presenta el marco teórico y metodológico construido para estudiar la fabricación del hogar en las primeras tres décadas del siglo XX en Uruguay. Le precede un apartado donde se exponen los principales antecedentes teóricos con los que se dialoga y a partir de los que se puede posicionar el aporte de la presente investigación.

En el segundo capítulo, se analiza la política educativa vinculada a la construcción del hogar moderno en Uruguay durante el período 1900-1918 en la cual se identificaron los siguientes componentes: un problema público para solucionar, la población que buscaba atender, alternativas disponibles y acciones formales del Estado uruguayo para darle solución.

En el capítulo tercero el análisis se enfoca en el programa de beca otorgado por el Estado uruguayo para el magisterio nacional como principal elemento de la política educativa. Se describen las trayectorias de las maestras becadas y el itinerario de viaje que transcurrió entre los años 1911 y 1913; los vínculos que establecieron, los lugares que visitaron y la circulación de los saberes. También se sintetizan los contenidos y las innovaciones pedagógicas sobre la economía doméstica, las propuestas que realizaron las becadas a las autoridades nacionales y sus observaciones críticas.

El capítulo cuarto está dedicado a la transferencia educativa por parte de las becarias al regresar a Uruguay. El período de análisis comienza en 1913 y se extiende – de forma más panorámica- por el ciclo vital de cada una de las becarias. Esto supuso un análisis de las trayectorias individuales por un lado, y por otro, de la materialización de algunas propuestas colectivas de alcance nacional cuando la actuación se hizo en el marco de la política educativa durante la gestión del Inspector Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Abel J. Pérez; es decir hasta 1918.

El capítulo quinto se centra en el proceso de creación de la primera escuela del Hogar en Colonia Valdense protagonizado por la maestra becada Ana Armand Ugon. Aquí se

retoma y profundiza el enfoque de la transferencia educativa de esta becaria en relación con las características particulares de la comunidad de pertenencia; esto es: la colonia valdense en su doble característica de variable religiosa (comunidad de confesión protestante predominantemente) y étnica (comunidad de inmigrantes piamonteses que se establecieron en Uruguay desde 1857). Este capítulo atiende el proceso de creación institucional desde un enfoque de corte biográfico que permite recuperar, por un lado la intersección de las variables de género, etnia, clase, territorialidad y religión, al mismo tiempo que las relaciones recíprocas entre la identidad de la maestra, su comunidad y la política educativa de alcance nacional.

Le sigue el capítulo sexto donde se atienden los saberes de la enseñanza del hogar, la construcción de la disciplina economía doméstica como disciplina escolar y científica. Desde una perspectiva de proceso se analizan las transmutaciones que supuso la enseñanza del hogar de carácter teórico-prescriptivo estipulada en los programas escolares de principio del siglo XX a la enseñanza práctica, de corte científico que comenzó a circular en manuales, conferencias e instituciones nacionales. En ese proceso se revisan los saberes, prácticas y tecnologías educativas que configuraron la economía doméstica en las Escuelas del Hogar de Colonia.

Se finaliza el trabajo con una serie de conclusiones y la mención de posibles líneas de trabajo personal o colectivo de cara al futuro.

CAPITULO 1

ANTECEDENTES, MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

1. Antecedentes

Con la palabra economía doméstica se alude -en ciertas ocasiones- al conjunto de bienes y personas que circulan en una unidad básica social. En ese sentido, la fabricación política del hogar moderno, admite diálogos con diversos enfoques disciplinares como los procedentes de los estudios culturales, la antropología, las políticas sociales, las historias nacionales o la arquitectura; todos ellos nutren la reflexión general sobre las fuentes. Sin embargo para esta investigación se toman como antecedentes aquellos trabajos que consideran la *economía doméstica* como *disciplina escolar* y que proceden predominantemente de la Historia de la Educación con énfasis en la historia de las mujeres y/o los estudios de género. Dicho campo es un área “en construcción” en América Latina caracterizado por sus “múltiples cruces, fronteras flexibles y de solidaridades” (López, 2008, p.149). En ellos aparecen referencias ineludibles a cuestiones que en esta investigación se quieren conocer: la significación de la diferencia sexual desde el ámbito educativo, la construcción del currículo escolar en relación a los proyectos de Estado y nacionalidad; la delimitación y relaciones entre lo público y lo privado; los discursos de la domesticidad en el entorno educativo y la experiencia de las mujeres, sus procesos de formación y profesionalización. Asimismo, se trata de trabajos que contienen enfoques de política educativa y diálogos transnacionales donde se muestran los mecanismos de circulación de ideas, personas u objetos materiales; la actuación de instituciones y la configuración de redes para comprender la apropiación y reapropiación local de lo educativo (Dogliotti, Sosa y Romano, 2021).

Otro de los criterios que signó la selección de los antecedentes refiere al contexto latinoamericano porque interesa la emergencia de la economía doméstica como disciplina escolar vinculada a la conformación de los Estados nacionales modernos y al proceso de formalización de la educación de las mujeres, asuntos que convergen principalmente hacia finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX en América Latina. La excepción sería el caso brasileño donde la economía doméstica tuvo difusión

al inicio del siglo XX en diversos formatos pero su introducción efectiva y popularización ocurrieron con las reformas promovidas en la década de 1940 y afianzadas con las políticas de estado a partir de 1950 (do Amaral Junior, 2020). Los trabajos académicos elaborados a partir de esa experiencia enriquecen nuestra reflexión en relación a los procesos de institucionalización de la disciplina en el ámbito universitario a través de las políticas de extensión para el medio rural. Asimismo se incluyen de forma *ad hoc*, un trabajo que refiere a la experiencia española porque se analiza la creación de la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer durante el gobierno de Canalejas y el trabajo de la argentina Marcela Nari del año 1995, por la fermentalidad e influencia que ha tenido en la academia del Río de la Plata. De esta manera se conformó un cuerpo de antecedentes académicos con lo desarrollado en México, Argentina, Chile, Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú, Brasil, España y Uruguay entre los años 2016 y 2022.

Como se muestra en el Cuadro N° 1 dichos trabajos pueden agruparse en tres modalidades según el objeto de estudio y las fuentes utilizadas: por un lado aquellos que se enfocan de forma específica en los manuales escolares; otros que atienden proyectos, planes y programas de economía doméstica; y un tercer grupo que analiza el proceso de creación y desempeño de instituciones para la educación en la disciplina ya sea con el nombre de Escuela del Hogar o similar. De ellos emergen cuatro ejes articuladores que se presentan con los siguientes títulos: i) finalidades de la economía doméstica; ii) modo de circulación de las ideas y propuestas educativas; iii) relación entre la economía doméstica y el paradigma cientificista; iv) vinculación de la disciplina con posiciones confesionales y/o seculares.

Cuadro N° 1. Antecedentes académicos del estudio de la economía doméstica.

AUTORÍA	OBJETO DE ESTUDIO	TERRITORIO	PERÍODO
Rodríguez, L. G. (2021).	Los manuales de economía doméstica en la escuela.	Argentina	Finales del siglo XIX y principios del XX
López, O. (2019).	Discurso patriarcal y orden de género en los manuales para mujeres.	México	Finales del siglo XIX y principios del XX
Hurtado Tomas, P. (2010)	Economía Doméstica y sus libros	México	1889-1910
do Amaral Junior, J. C., & Alves, A. E. S. (2020).	Libros de Ellen Richards (EUA) y su recepción en Brasil.	EUA-Brasil	1841-1960
Pallares, F. P. (2021).	Los cursos de economía doméstica y educación para el hogar en la educación femenina.	Chile	1920-1960.
Bermúdez Escobar, I. C. (2015).	Educación de las mujeres en los países andinos	Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia	Siglo XIX
Caldo, P. (2009) y (2016)	La propuesta pedagógica de Ángel Bassi para las escuelas	Argentina	1914-1920.
Nari, M (1995)	Educación de la mujer en Economía Doméstica y Puericultura	Argentina	Finales del siglo XIX y principios del XX
Peruchena, L (2020)	Estado y las lecciones de economía doméstica	Uruguay	1890-1930
do Amaral Junior, J. C. (2020).	Revisión de trabajos que interpretan la historia de la economía doméstica y sus instituciones	Brasil	1952-2020
Tovar, I. P. V. (2015).	La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer y las enseñanzas domésticas	España	1911-1936

Fuente: elaboración propia en base a los criterios de selección.

i) Finalidades

En cuanto a las finalidades de este tipo de enseñanza las investigaciones revisadas coinciden en señalar un vínculo estrecho entre la necesidad de modernización de los estados nacionales y la presencia de la economía doméstica en el currículo escolar. El aumento de las instituciones educativas ofrecidas para las mujeres y de ofertas culturales, espacios y tiempos fueron parte de lo que Isabel Bermúdez Escobar denomina “trío de necesidades modernizantes”; esto es: alfabetización, capacitación de mano de obra y medición internacional como nación moderna, capitalista y burguesa

(2015, p. 168). El currículo escolar en esa triple funcionalidad, se convirtió en uno de los principales dispositivos ideológicos del republicanismo para la regeneración del proyecto de construir una nación donde las mujeres y niñas eran consideradas “constituyentes y constitutivas del primer círculo social: la familia” y los varones los futuros ciudadanos de la nación. Aunque no se esperaba de las niñas una participación directa en la política, su educación se orientó a conseguir dos objetivos: la regeneración social y la utilidad masculina (Bermúdez, 2015; Nari, 1995, p.35). La escuela - segundo círculo que entraba en la esfera de la fundamentación- fue el “brazo ejecutor de un proyecto de Estado y sociedad” (Peruchena, 2020). Desde ella, las niñas, mujeres, madres y maestras fueron el “objeto adoctrinado” para convertirse en “sujeto adoctrinante” (Bermúdez, 2015, p. 169) a partir del cual – como señala Peruchena – se tejó una red de vínculos entre mujeres que rodearon a las niñas (madres y maestras) para concretar su transformación en las “nuevas mujeres domésticas” (Peruchena, 2020).

Asimismo, todos los trabajos revisados coinciden en considerar a la economía doméstica como un saber dirigido a las mujeres de todas las clases sociales; saber reivindicado junto a la maternidad, como elemento definitorio de la identidad cultural femenina del período. Sin embargo coexisten al interior de estos señalamientos compartidos, dos tipos de tendencias en cuanto al análisis de finalidades (Pallares, 2021; Tovar, 2015) y las analistas suelen inclinar sus interpretaciones hacia uno de los polos en tensión. La primera visión a la que nos referimos apunta a la misión disciplinaria que la economía doméstica tuvo en torno a la figura de la mujer, reduciendo su campo de acción al escenario de las labores hogareñas. La causa podría encontrarse en el temor y/o rechazo que provocaba el trabajo asalariado y el peligro de “degeneración” social que podía significar el abandono por parte de las mujeres del trabajo reproductivo. En el artículo *“Los manuales de economía doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX)”*, Graciela Rodríguez (2021) concluye que los manuales transmitieron la necesidad de que las niñas debían aprender rudimentos ineludibles para ser buenas amas de casa. Observa que se entendió como una “misión” que solo las mujeres podían cumplir y un rol que no podía ser asumido por los varones. Entiende, por lo tanto, que dichos manuales reprodujeron una

mirada tradicional y jerárquica de la familia; asumieron como natural la subordinación de la mujer y consensuaron en que las mujeres casadas no debían trabajar.

En el artículo sobre la historia de la educación chilena en el transcurso de los años 1920 a 1960, Pallares (2021) coincide con la posición anteriormente expuesta pero haciendo un análisis de “*Los programas de economía doméstica y la educación para el hogar en la educación femenina*”. Señala que ellos desempeñaron un papel importante en la consolidación de un largo proceso histórico de naturalización del rol de las mujeres en el hogar, proceso que se inscribe en un contexto socio-cultural y político más amplio en el que intervienen el saber médico y la difusión de imaginarios sociales desde los cuales se potenció y argumentó la relación mujer-hogar como una suerte de ontología fundante.

En uno de los primeros trabajos realizados por la historiadora argentina Marcela Nari (1995) - *La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)*- se afirma que la introducción de la mujer al sistema educativo contribuyó a reproducir la desigual división de trabajo y poder entre hombres y mujeres a través de la creación de la ciencia doméstica y su aprendizaje obligatorio solo para las niñas (1995, p. 45). La explicación radica en que estas relaciones fueron percibidas desde una visión organicista de la sociedad en la cual cada uno de los sexos cumplía funciones diferentes y complementarias. Si bien por un lado persistía la idea acerca de la inferioridad intelectual de las mujeres, los defensores de su educación apelaban a la idea de educar para acentuar y perfeccionar sus saberes domésticos que no podían ser ya confiados solo al instinto (Nari, 1995, p.36). La supuesta inferioridad se compensaba con la también supuesta superioridad moral vinculada a su naturaleza más conservadora en relación a la de los varones (Nari, 1995, p. 38). Dicha complementariedad y división de dominios (intelectual/ moral; producción/reproducción) y por ende, de relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, justificó y legitimó la reclusión de las mujeres al hogar.

En la segunda perspectiva sobre el propósito de la disciplina no se niega la dedicación al hogar que implicó para las mujeres este tipo de formación pero se resalta la dimensión emancipadora. Se entiende que la economía doméstica conformó un espacio de profesionalización para las mujeres contribuyendo a su autonomía y a la posibilidad de robustecer los ingresos de la unidad familiar. En ambos casos- posición sobre el

disciplinamiento y posición emancipadora- se señala que la educación de las mujeres no fue pensada por el provecho que significaba para ellas mismas sino por la repercusión que tendría sobre la población en general. Dicho con los términos que emplea Paula Caldo, se trató de una tarea educativa que pretendía hacer de las mujeres “piezas óptimas” o un “engranaje clave” de las políticas socioculturales de la época (Caldo, 2009 y 2016).

Ahora bien, en los trabajos donde se enfatiza el rol emancipador de la economía doméstica por la promoción de cierto grado de profesionalización, las analistas lo hacen examinando predominantemente las trayectorias de las mujeres de las elites, intelectuales y/o burguesas. Por ejemplo, el trabajo de P. Hurtado Tomas (2010) - *“Economía Doméstica en México: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910”*, - reivindica el desempeño de las autoras de libros quienes fueron mayoritariamente mujeres maestras de las escuelas normales. Valora que el ejercicio de la escritura y publicación les dio trascendencia a la vida académica; fueron admiradas en su tiempo y constituyeron un ejemplo para muchas generaciones de mujeres e incluso hombres interesados en educar a sus esposas (Hurtado Tomas, 2010, p. 250).

En relación a este aspecto y debido a que el presente trabajo analizará el proceso de política educativa, los cursos creados a partir de ella y los manuales implementados, se podrán indagar las finalidades pensadas para todas las mujeres y niñas del Uruguay y al mismo tiempo cómo se articularon a las realidades urbanas y rurales. También será posible mostrar el impacto de esta formación en la vida de las maestras que se especializaron en economía doméstica y se ocuparon de su transmisión.

ii) Circulación del saber

Algunos de los trabajos revisados admiten conocer la emergencia de las enseñanzas del hogar en el marco internacional, aspecto relevante porque permite dimensionar la circulación de ideas y la importancia de los vínculos institucionales, políticos y personales que entablaron las maestras que son objeto de esta investigación.

Pallares (2021, p. 217) señala que la economía doméstica es un saber que floreció en Europa occidental y en Norteamérica posteriormente a la revolución industrial y con la consolidación de los mercados capitalistas. Se difundió inicialmente a través de tratados, conferencias, congresos y posteriormente devino como asignatura formal y

obligatoria – muchas veces especializada- en el proceso de formalización de la educación de las niñas y mujeres. Todos los trabajos revisados vinculan ambos procesos hacia finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Según Isabel Pérez Villanueva-Tovar (2015, p. 319), desde los años diez del siglo XX se produce un proceso de internacionalización de este tipo de enseñanzas, es decir una fuerte movilización para defender y difundir las ciencias del hogar. En ese marco destaca la organización de los congresos de Friburgo en 1908; de Gante en 1913 - y al cual asistieron algunas maestras uruguayas que son objeto de nuestro análisis- ; y el de París en 1922. Asimismo es importante nombrar la creación de la Federación Internacional de Enseñanzas del Hogar como la realización de congresos en América Latina donde las mujeres letradas y activistas, reivindicaron el espacio del hogar y la necesidad de enseñanza de la economía doméstica en su versión científicista como estandarte de la emancipación de las mujeres del período.

Hurtado Tomas (2010)- afiliada a la idea emancipadora sobre la economía doméstica-, señala que las maestras que escribieron manuales y libros en esa área tendieron un puente cultural con los adelantos más significativos de la disciplina durante sus estancias internacionales. De ese modo difundieron sus enseñanzas en el medio magisterial y en sus ciudades, incidieron en planes y programas de las escuelas primarias oficiales y adquirieron reconocimiento estatal, nacional e internacional, al obtener premios en las exposiciones más importantes de la época. Entre los aspectos centrales que la disciplina promovió, se encuentran los avances tecnológicos y las prácticas “racionales” de administración doméstica.

iii) Vinculación de la economía doméstica con el paradigma científicista

Es importante destacar que desde finales del siglo XIX circularon en América Latina las ideas positivistas de Spencer y con él un sistema de valores acerca de la ciencia. La necesidad de hacer de los saberes tradicionalmente femeninos disciplinas cada vez “más científicas” suscitaba diferenciarse del saber que tenían las madres, basado en la transmisión oral y la memoria (Rodríguez, 2021). Incluso-como señala Nari (1995, p. 39) -, la influencia de otras ciencias le imprimió a la economía doméstica rasgos de rendimiento, eficiencia, gestión científica, productividad y sobre todo elevarla al plano de actividad estimulante. Apareció como novedoso un cuerpo de expertas en tareas domésticas que se organizaron para elevar su área de conocimiento hasta el nivel de

profesión científica, característica que no fue compartida por ejemplo por la Puericultura que “nació de un desplazamiento violento de las mujeres de la práctica médica; sus expertos fueron mayoritariamente hombres y alcanzó un alto grado de científicidad y especialización” (Nari, 1995, p. 45).

Otra dimensión que aparece como novedosa es el carácter práctico del saber “porque el conocimiento teórico debía ser acompañado de un entrenamiento que asegure el saber hacer” (Tovar, 2015, p. 316). Esto implicó concebir la tarea doméstica como una actividad racional, regida por criterios de regulación del tiempo y el espacio que fomentaba valores como la previsión, el orden y la disciplina. Las analistas también señalan como novedoso el empeño de integrar de manera sistemática en las tareas del hogar los nuevos instrumentos que la técnica ofrecía. Como explica Tovar se quería mostrar “los últimos descubrimientos científicos, convertirlas en personas competentes, responsables, modernas, enseñándoles a organizar y efectuar sus tareas con la mayor eficacia, equiparando las casas a los establecimientos industriales y aplicando a su administración criterios tayloristas” (Tovar, 2015, p. 317).

Desde estas innovaciones la promesa para “las amas de casa más cumplidoras” era la posibilidad de obtener una cierta autonomía personal a través de una mejor gestión doméstica y la aplicación del progreso tecnológico a sus labores. Tovar señala sin embargo que se produjo un aumento de las exigencias de limpieza y orden, y una mayor atención del cuidado de los niños y de la administración económica, por lo que la dedicación doméstica siguió siendo de jornada completa (Tovar, 2015, p. 317).

iv) Dimensión confesional de las propuestas

Por último, otro asunto que conviene destacar de los antecedentes, refiere al perfil confesional de las propuestas educativas. En un trabajo que Oresta López (2019) tituló “*Discurso patriarcal y orden de género en los manuales para mujeres a finales del siglo XIX y principios del XX en México*” se marca que si bien se presenta continuidad en las orientaciones domésticas a través del tiempo, los cambios radican en la disminución progresiva de contenidos religiosos. Por su parte, en el estudio de Pallares sobre Chile, se indica que fue la iglesia católica la primera en dar cuenta de la necesidad de fomentar e inculcar hábitos de higiene, orden y principios morales tendientes a la producción de familias bien constituidas (2021, p. 204), proceso que puede verse también en Uruguay y otros países de la región. Pero ante los procesos de modernización

de los Estados, la prensa católica difundió su rechazo a cualquier propuesta que supusiera intromisión del Estado en la vida familiar porque implicaba disminuir el poder de la Iglesia y organizar familias y mujeres secularizadas (Tovar, 2015, p. 342). Sin embargo la internacionalización de la economía doméstica al que se aludió anteriormente permite observar la complejidad de definir posiciones confesionales o seculares de forma excluyente entre quienes promocionaron la economía doméstica.

Por ejemplo entre las enseñanzas domésticas con proyección profesional Tovar muestra que fueron impartidas por instituciones públicas y privadas. Dentro de estas últimas señala “el muy influyente *Domestic Science Movement* norteamericano que logró -a través de asociaciones muy poderosas-incluir las ciencias del hogar en los estudios universitarios, dando lugar a un conjunto de nuevas profesiones relacionadas con la alimentación y los textiles” (Tovar, 2015, p. 318). En el caso del movimiento asociativo *La Union des Femmes* de Ginebra, con gran difusión en Europa, se incluyó las ciencias domésticas entre sus metas. A diferencia del anterior, evitó desde su fundación en 1891, toda adscripción concreta al orden político o religioso pero se alineó con posiciones feministas reivindicativas de la igualdad y el derecho al voto. Entre sus varias actividades, impartió enseñanzas del hogar y fundó talleres de ropa blanca para facilitar el acceso al trabajo de sus alumnas. Asimismo en Canadá francófono y católico y en Bélgica la economía doméstica se impartió por parte del asociacionismo de mujeres seglares enmarcado en el catolicismo social, ya que la consideraron un instrumento útil de respuesta al feminismo laicista (Tovar, 2015, pp. 318-319).

El caso de Uruguay y para el período que nos ocupa, se mostrará a la economía doméstica como un saber reivindicado predominantemente por anticlericales, feministas y mujeres de confesión protestante.

2. Marco teórico

2.1. La economía doméstica como disciplina escolar y objeto de política educativa

Se delimita el análisis sobre la construcción política del hogar moderno al ámbito educativo y concretamente a la enseñanza de la Economía Doméstica porque se trata de una disciplina escolar identificada como uno de los elementos constitutivos de la política educativa que buscó resolver el problema de la constitución de la vivienda, las

relaciones sociales a su interior y los modos de habitarla a principios del siglo XX, en oposición a los modos de vida predominantes caracterizados por José Pedro Barrán como “bárbaros” (Barrán, 2012).

Para analizar el devenir de la Economía Doméstica en Uruguay entre 1900 y 1935 se retoman los aportes de la Historia de las Disciplinas Escolares² porque permite considerarla como un “organismo vivo”. Con palabras de Antonio Viñao, quiere decir que las disciplinas “no son entidades abstractas, universales y estáticas, sino más bien construcciones que se desarrollan, evolucionan, transforman y desaparecen” (Viñao, 2006, p. 266). Son “creaciones socio-históricas” o “tradiciones inventadas históricamente” y al mismo tiempo son concebidas como “alquimia” o “tránsito”: un conocimiento que se traslada desde los espacios sociales a la escuela, lo que implica “un cambio en el ordenamiento mental” de ese conocimiento a fin de adaptarse a la institución educativa y eso supone acuerdos, consensos y transformaciones (Viñao, 2006, p. 258). Como se va a exponer en este trabajo, los asuntos involucrados en la Economía Doméstica no son dimensiones novedosas en la vida humana sino que refieren a aquellas que hacen posible la vida y la reproducción de la especie: preparación y consumo de alimentos, aseo, organización del espacio de residencia o domicilio, socialización y cuidado de la infancia, atención y cuidado de personas dependientes. Sin embargo, como lo señaló el antropólogo Marvin Harris (1992, p. 261), no hay ninguna cultura en la que estas actividades se realicen exclusivamente dentro de marcos domésticos, y en muchas culturas, algunas se realizan fuera de ellos. Lo mismo puede pensarse respecto a las personas encargadas de las labores – es decir, no hay universalidad en torno al sexo, la edad, la clase social, la condición étnico-racial,- o respecto a la modalidad individual o colectiva en su resolución. En ese sentido, este trabajo se propone dar cuenta de los sujetos e instituciones que disputaron por la incorporación de un saber en la institución escolar, que prescribió sobre los límites y las tareas en el marco del hogar y que fue orientado con especificidad para las niñas y mujeres uruguayas entre los años 1900 y 1935.

² Las disciplinas escolares como campo de investigación se configura en los años 70 del siglo XX, primero en Gran Bretaña y luego en Francia. También en España ha cobrado gran desarrollo a partir de la conformación de grupos y publicaciones. El desarrollo de ese campo permite hoy, contar con una serie de conceptos y categorías de análisis general para abordar la historia de las disciplinas escolares (Viñao, 2006).

2.1.1. La matriz política

2.1.1.1. Estado, gobierno e invocación a la nacionalidad

Decir que la construcción del hogar es política implica afirmar que es posible vincular un espacio material, relacional e ideal con la actividad llevada a cabo por los gobiernos u otras autoridades con poder en el seno de los mismos. Acuña y Chudnovsky (2013) ofrecen la categoría de *matriz política* para explicar la estructura o ambiente donde una actividad o proceso particular se despliega. Constituye un sistema de variables socio-culturales, político-institucionales e ideológico-culturales que fijan el campo de posibilidades para las estrategias de los actores o instituciones específicas (Acuña y Chudnovsky, 2013, p.29). En este caso permite comprender las condiciones de posibilidad que favorecieron la construcción del *hogar moderno*, término que emerge en las narrativas de los principales actores sociales involucrados en la educación pública durante el período seleccionado para esta investigación (1900-1935).

La matriz política incluye revisar el Estado, considerado como conjunto de relaciones sociales que establece un orden social, asimétrico en su distribución de poder y nunca socialmente imparcial, en un territorio determinado, respaldando dicho orden, con una garantía coercitiva centralizada. Como se expresó en la introducción, temporalmente este estudio se ubica en un tramo que la historiografía ha denominado “ciclo batllista” o batllismo, haciendo alusión a la expresión o movimiento político conducido por su fundador José Batlle y Ordoñez pero que gravitó durante las tres primeras décadas del siglo XX, constituyendo un período bastante homogéneo en relación a su presencia en la actividad política (Delio, 2007, p. 9). El ascenso presidencial de José Batlle y Ordoñez en el año 1903 fue sucedido por los gobiernos de Claudio Williman (1907-1911); José Batlle y Ordóñez (1911-1915); Feliciano Viera (1915- 1919); Baltasar Brum (1919- 1921), José Serrato (1923-1926) y Juan Campisteguy (1927-1931). Se trata de un período que ha sido ampliamente estudiado en relación al rol intervencionista del estado, la tendencia secularizadora o laicización de las instituciones, la difusión de la educación pública, la cuestión social y el humanismo; asuntos que serán retomados a lo largo del trabajo (Caetano, 2000; Delio, 2007 y 2014; Yaffé, 2001; Peruchena, 2020).

Asimismo suele acordarse que el primer proceso *modernizador* del Estado uruguayo se inició en el siglo XIX, en la década del 70 pero con respecto a su culminación existen

debates. En este trabajo se sigue la opinión de analistas partidarios de que esta modernización no concluye con el ciclo militarista (1876-1886) sino que prosigue con las reformas del período batllista de las primeras décadas del siglo XX; es decir en lo que se ha llamado segundo período de modernización (Delio, 2007 y 2014; Yaffé, 2001).

Las primeras décadas del siglo XX fueron tiempos formativos de la matriz política del Uruguay moderno caracterizado por la estatización de la idea de lo público y el establecimiento de una relación de primacía de “lo público” sobre “lo privado”; una matriz democrático pluralista, de base estatista con la presencia de los partidos políticos como centro y la ampliación del rol del Estado con un carácter de vector de integrador de la sociedad (Caetano, 2000; Peruchena, 2020). De acuerdo con Lourdes Peruchena, el batllismo eligió el camino de las reformas sociales, morales, políticas y económicas para incidir en la vida del país y “sin perder los seculares atributos que lo emparentan simbólicamente a la autoridad paterna” se apropió “del carácter maternal en sus aspectos natalista, nutricio, asistencial y educativo” (Peruchena, 2020, p. 353). Se trató de una dinámica que abrió las puertas a la participación pública de actores gubernamentales pero también de otros, individuales o colectivos entre los que es posible identificar a las mujeres.

Por considerarla una construcción política se entiende que la conformación del hogar moderno implicó desde los funcionarios estatales una invocación a la identidad colectiva. En ese sentido la palabra “política” remite, aún con mayor amplitud, a los sistemas de creencias o prácticas que determinan identidades individuales o colectivas, modos de relacionamiento entre los individuos y con el mundo circundante y que son considerados naturales, normativos o evidentes (Scott, 1993, p. 62). Varias investigaciones sobre Uruguay han señalado que durante esas tres primeras décadas del siglo XX se produjo una configuración originaria o consolidación de estilos culturales y referentes institucionales que han perdurado en el tiempo. Además de aquellos que se mencionaron en el párrafo anterior para el Estado, se indican ahora el culto de la “excepcionalidad uruguaya” en el concierto internacional y fundamentalmente dentro de América Latina; el tono optimista de la convivencia; el destaque de los valores de la seguridad y la integración social, cimentados en una fuerte propensión a la idea de “fusión de culturas y sentimientos” (Caetano, 2000, p. 13).

Las concepciones de nación y ciudadanía que por entonces circularon, delimitaron la noción de lo público y de identidad nacional, además de contribuir al establecimiento de ideales morales con pretensiones hegemónicas que dieron contenido a una sensibilidad característica (Caetano, 2000; Barrán, 2012; Caetano et al, 2013). Se hace referencia a la facultad colectiva de sentir los problemas básicos de toda cultura, es decir la actitud ante la vida y ante la muerte y que para el período del presente estudio fue interpretado como “sensibilidad civilizada”. Una tesis fuerte en la investigación de Barrán es la constatación de que la cultura está absolutamente permeada por lo social y que ni siquiera las formas casi impersonales de la sensibilidad escapan a la influencia de los sectores dirigentes (Barrán, 2012, p. 10), en este caso a la imposición de la disciplina, la obsesión por el orden, el progreso, el ahorro y la higiene. Un lugar destacado fue el que ocuparon los cuerpos magisteriales, médicos y sacerdotales en la implementación de esta nueva sensibilidad. La educación pública en medio de estas transformaciones, constituyó una institución clave en la formación del Uruguay moderno y en ese sentido interesa la vinculación de un colectivo de mujeres integrantes del magisterio uruguayo. Como apunta Peruchena (2020) el Uruguay en tanto estado moderno gobernó apelando, por un lado a la normatividad a través de tecnologías de producción de la vida que implicaron a su vez la producción de aquellos valores, sentimientos y relaciones que se desarrollan en el ámbito privado. Lo civilizado fue asociado a lo europeo pero “en vez de esperar su llegada, los operadores locales van en su búsqueda”. Intelectuales, hombres de ciencia, técnicos y entre ellos, algunas maestras contribuyeron a la gobernabilidad trayendo ideas y proyectos de Europa y Norteamérica: “Instalados desde un presunto lugar de neutralidad debido a su cientificismo, apostaron a la salud y reproducción vigorosa y saludable del cuerpo de la nación, corrigiendo las áreas de desorden, los posibles miembros enfermos de ese cuerpo, a saber los sectores populares.” Sus cuerpos, y en especial el cuerpo de sus hijos se transformaron en “factores políticos, habilitando por esa vía la función ordenadora, homogeneizadora, de la ciencia y el progreso” (Peruchena, 2020, pp. 352-353). El grupo de maestras que son objeto de esta investigación se conforma con las que fueron becadas a Europa: Raimunda Spósito, Argile Cassyals, María Luisa Fernández, Ana Armand Ugon y Ercilia Deltorchio; y Victoria Frigerio, María Espínola, Nilda Castelucci y América Martínez que - junto al maestro Alfredo Samonatti- fueron becadas a Norteamérica.

Entre ellas, se coloca el acento en la trayectoria de la maestra Ana Armand Ugon, hija de la Colonia Valdense porque interesa observar el rol protagónico señalado por Barrán sobre la población inmigrante como agentes significativos en el proceso de modernización en tanto provenían de sociedades europeas “ya civilizadas” (Barrán, 2012, p. 232). Por otra parte, interesa como mujer protestante por el apoyo que el protestantismo dio a la tendencia secularizadora impulsada por el batllismo. Las investigaciones realizada por Roger Geymonat constituyen una de las principales contribuciones sobre el protestantismo en Uruguay³ y específicamente sobre el movimiento valdense. Además se cuenta con otros trabajos nacionales e internacionales elaborados desde diferentes enfoques disciplinares que se encargan de explicar la identidad protestante; la trayectoria de su fundador Pedro Valdo y la conformación del valdismo; la adhesión del movimiento valdense al calvinismo y su constitución como iglesia; las peripecias en torno a la inmigración y las primeras etapas de la colonización en Uruguay (Tron y Ganz, 1958; Tourn, 1983; Geymonat, 2008 y 2013; Sansón, 2010; Nagy, 2020). Todas ellas son el marco de referencia para el presente trabajo aunque se prioriza mencionar las dimensiones que se vinculan más estrechamente con el objeto de estudio. En especial se atiende la etapa que abarca las tres primeras décadas del siglo XX, las relaciones políticas entre la comunidad valdense en Uruguay y el Estado y el rol desempeñado por las mujeres protestantes en la sociedad.

Como sostiene Sansón (2010) la iglesia valdense tiene una versión propia y muy sólida sobre la evolución general del cristianismo y la significación específica del valdismo. De sus escritos autoreferenciales surge la imagen de un movimiento religioso que reivindica el carácter reformador de Pedro Valdo, donde las peripecias y el ejemplo de los primeros valdenses se transforman en modelo de conducta para los sucesores. La historiografía valdense presenta a su fundador como un cristiano puro que más bien

³ La identidad protestante se fue elaborando a partir de la Reforma del siglo XVI y se estructuró, originalmente en torno a dos concepciones: el luteranismo y el calvinismo. Incluye, algunos movimientos surgidos en la Edad Media- como es el caso de los valdenses- y que habían sobrevivido a las persecuciones católicas. Con el correr de los siglos- afirma Geymonat (2013)- el protestantismo se fragmentó en múltiples dimensiones que hacen compleja la tarea de definirlo. Sin embargo es posible establecer algunos principios básicos o constantes en el pensamiento protestante como son los cuatro elementos centrales señalados por Giorgio Girardet: a) salvación por gracia a través de la fe; b) la Biblia como única fuente de autoridad para la fe y la vida cristiana; c) la búsqueda de una vida cristiana fundada en la libertad y la responsabilidad; d) el establecimiento de la iglesia como una asamblea de creyentes: comunidad de iguales, sin jerarquías y sin estructuras inmutables o sagradas.(Girardet en Geymonat, 2013, p. 93). En relación a la identidad valdense se destaca el trabajo de Giorgio Tourn (1993) *I Valdesi. Identità e Storia di una minoranza*. Torre Pelicce: Società Di Studi Valdensi.

quiso refundar la Iglesia y no crear una nueva institución. Esto implica la libertad para leer, interpretar y predicar la palabra de dios por parte de los fieles sin ningún tipo de discriminación, ricos, pobres, hombres, mujeres, infancias y adultos. Uno de los puntos recurrentes en la interpretación histórica es el rol adquirido por la mujeres como “verdaderamente provocador para la época” y por lo tanto, como “uno de los capitales histórico-doctrinales más frecuentados” y explicitados por aquella historiografía. Sin embargo los aportes de investigaciones realizadas con perspectiva de género han advertido ciertos límites. El rol de las mujeres en el ámbito protestante ha estado históricamente señalado como ambivalente (Baubérot, 1993) ya que si bien desde la Reforma del siglo XVI se desarrolló un interés pionero por la educación e ilustración de las mujeres de todos los sectores sociales, no se distanció de la matriz social tradicional y patriarcal imperante en cuanto al reparto de las funciones entre los sexos (Amestoy, 2012, p. 55). Para los liderazgos que ingresaron al Río de la Plata, Amestoy (2012) señala que el protestantismo intentó diferenciarse del catolicismo en cuanto a la mirada y el espacio atribuido a las mujeres al propiciar que practicasen el libre examen de las escrituras, se introdujeran en el ámbito científico y educativo, mostrándose de ese modo favorable al desarrollo de la modernidad liberal. “Sin embargo – sostiene Amestoy- al igual que el catolicismo, los liberales y masones del 1900 eran portadores de una concepción tradicional y patriarcal de los roles femeninos” (2012, p. 65).

Si bien las definiciones acerca de lo que se considera “política” corresponden a distintos tipos de acción y diferentes ámbitos de actividad, la utilización que emplea Scott (1993) – ya sea como las actividades en el marco del Estado o como invocación a un estado de cosas (ideología?) - sugiere una difuminación de las fronteras definitorias y espaciales, donde el término “política” adquiere múltiples resonancias. Esas resonancias múltiples de las instituciones son las que este trabajo se propone indagar teniendo como foco el *hogar moderno*, los modos de habitarlo, de actuar y sentir como proceso que se formó y transmitió como ideal, como deber y como estado necesario y evidente durante el transcurso de los años 1900 y 1935 en Uruguay.

2.1.1.2. Política pública y política educativa

La noción de matriz política mencionada anteriormente incita a revisar las políticas públicas porque permiten una visión del Estado “puesto” en acción y en el proceso social (Acuña y Chudnovsky, 2013, p. 32-35). Existe consenso en considerar que toda

política pública supone una serie de elementos tales como: “decisiones o acciones tendientes a resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo”; actos formales con un grado de obligatoriedad variable, que resultan de aquellas decisiones y que tienen como propósito “modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originarían el problema colectivo a resolver (grupos – objetivos), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficios finales)” (Subirats et al, 2008, p. 38).

Bentancur y Mancebo (2012, p. 7) sostienen que las políticas públicas en educación “constituyen el conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia”. En nuestro trabajo son identificados como autoridades, los funcionarios estatales de la Dirección General de Instrucción Pública del período 1900-1918, con especial énfasis en Abel J. Pérez en su rol de Director e Inspector nacional. También el organismo que lo sustituyó desde 1918 hasta 1935 con el nombre de Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal. Pero si bien las políticas se resuelven con las decisiones de una autoridad con competencia legal en la materia e involucran a múltiples actores gubernamentales, es necesario considerar a otros actores del ámbito social e internacional en las diferentes fases del ciclo de política (agenda, formulación, implementación, evaluación). En nuestro estudio pueden identificarse algunos representantes parlamentarios como Manuel Otero; autoridades gubernamentales regionales como el Intendente de Colonia Amadeo Soler; autoridades de la educación como el Inspector departamental Juan Pontet, directoras y directores de escuelas, el inspector regional Teófilo Gratwohl; funcionarios estatales en el exterior, como Emilio Barbaroux y por supuesto las maestras seleccionadas.

Los analistas antes mencionados resaltan la importancia que tienen los actores públicos y privados en proceso de la política pública, en la medida de que se trata de un proceso complejo y plural. Los actores participan de las decisiones públicas – ya sean de orden legal, económico, cognitivo, simbólico, - a través de las relaciones que establecen (de cooperación, competencia y/o conflicto) y dotados de distintos recursos para incidir en ellas (Bentancur y Mancebo, 2012). Con el término “actor” se hace referencia a todo sujeto individual o colectivo con capacidad de identificar o definir sus intereses y traducirlos en objetivos, diseñar un curso de acción o estrategia para alcanzarlos y ser poseedores de relativa autonomía, recursos y capacidades para implementar las acciones

(Acuña y Chudnovsky, 2013, p. 36).⁴ Igualmente, el enfoque no se agota en la toma de decisiones sino que comprende todo el decurso de las políticas públicas, incluyendo las transformaciones sobre el entorno social que ellas puedan generar (Bentancur y Mancebo, 2012). En ese sentido nuestro trabajo se enfoca en el territorio de Colonia para observar los sujetos e instituciones que intervinieron en el proceso de institucionalización de la economía doméstica a través de las Escuelas del hogar; se trata de un abordaje que permite identificar un contexto local de implementación de política educativa (Rodríguez Gustá, 2019). Entre ellos es posible mencionar a la maestra Armand Ugon y su familia, estudiantes del liceo de Colonia Valdense, la comunidad de agricultores rurales, la prensa local, específicamente *La Unión Valdense*, las mujeres y niñas de la región de Colonia y líderes políticos también locales.

Como se desprende de las afirmaciones anteriores, las miradas sobre las políticas educativas, capturan un amplio arco de determinantes y variables. Para nuestro trabajo vamos a privilegiar las relativas a las instituciones y preferencias de los actores más significativos buscando las justificaciones ofrecidas para incorporar, profundizar e institucionalizar la enseñanza de la economía doméstica, en tanto ellas ofician como medios legitimadores de su presencia en los programas escolares o para la creación de las instituciones especializadas en economía doméstica, como el caso de las Escuelas del Hogar (Berger y Luckmann, 2021). Acuña y Chudnovsky entienden que las instituciones “distribuyen poder y recursos y son, a su vez, producto de la lucha entre actores desiguales (2013, p. 49). Esta definición es interesante porque pone énfasis en la noción de poder, entendiendo que no todos los participantes de una política parten de una misma posición social; no tienen las mismas necesidades (Moser, 1995) ni tienen iguales esquema de interpretación (Berger y Luckmann, 2021). Por lo tanto, posición social, necesidades prácticas, esquemas de interpretación, intereses estratégicos y recursos, son elementos básicos en nuestra indagación en el entendido de que a partir de ellos los actores despliegan estrategias y maniobras tácticas para conseguir sus objetivos (Scott, 1993; Acuña y Chudnovsky, 2013).

⁴ Hay dos elementos implícitos en esta definición. Primero, imputa relativa autonomía al accionar del actor, lo que implica reconocer cierto grado de libertad, afirmar que el actor cuenta con opiniones para actuar. Segundo, asume metodológicamente que aquello que los actores deciden y hacen importa históricamente.

2.1.1.3. Código disciplinar, transferencia educativa y profesionalización docente

La noción de *código disciplinar* es otra clave para abordar la historia de la Economía Doméstica. Está integrado por un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza. La economía doméstica (como también sucede con otras asignaturas), alberga especulaciones y retóricas discursivas sobre el valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consolidan valiosos y legítimos. Por esta razón nos interesa revisar su lugar, presencia, denominaciones y peso en los planes de estudio del período; los objetivos explícitos e implícitos y los discursos que la legitiman como disciplina escolar; por último, los contenidos prescriptos o curriculum formal, los libros de textos y programas de trabajo. La identificación de esas dimensiones nos permitirá comprender por qué se consideró necesario la enseñanza de la economía doméstica con exclusividad para las niñas y mujeres, además del carácter “científico” que fue adquiriendo como campo de saber.

La economía doméstica como elemento central de la política educativa orientada a formar el hogar moderno responde “a un doble movimiento de influencias supranacionales y de condicionantes domésticas” (Bentancur y Mancebo, 2012, p. 8). Nuestro trabajo atiende la circulación de este saber en el ámbito internacional, ya que las autoridades educativas uruguayas entendieron pertinente especializar al magisterio nacional en el exterior del país en esa rama para transferir los saberes a su territorio. Ese abordaje implica atender las dimensiones discursivas y estratégicas, es decir: identificar la recepción en relación a los indicadores o constructos sobre los que se pueden comparar los sistemas educativos del exterior con el nacional (*tertium comparationis*); la política o causa de la transferencia educativa; el proceso o modo y las referencias a sistemas del exterior expresadas en los discursos de la época (Steiner, 2011, p. 226-227). El trabajo de Gita Steiner es la orientación que recogemos para realizar dicho análisis.

Por último, la historia de las disciplinas escolares invita a indagar los procesos de profesionalización docente, en el entendido de que cada disciplina es el elemento clave de la profesionalización porque define el contenido de lo que se enseña y el espacio académico que ocupa (Viñao, 2006). Afirma Joan Scott (1993, p. 65) que cada

profesión se autodefine como práctica adiestrada y fundada en la posesión compartida de conocimientos extensos adquiridos mediante educación. Y continúa expresando que en la definición de una profesión hay dos aspectos distintos pero inseparables. Uno implica la naturaleza del conocimiento generado y el otro, las funciones de control del acceso que establecen e imponen las pautas mantenidas por los miembros de la profesión (Scott, 1993, p. 65). La indagación de los conocimientos que supone un magisterio especializado en economía doméstica incluye revisar en las trayectorias personales la formación y titulaciones, los procesos de selección para su especialización; los temas que trabajan, los materiales, las prácticas y tecnologías educativas que incluyen en las prácticas de enseñanza (Viñao, 2006). Una atención especial merece la concepción del cuerpo, las prácticas corporales exigidas para el hogar y al interior de la disciplina escolar; los discursos pedagógicos en torno a la distinción entre lo teórico y lo práctico; las prácticas corporales en función del sistema sexo-género. Debido al recorte temporal, no es posible observar de forma directa las prácticas escolares; ellas conforman una dimensión ineludible del código disciplinar (Viñao, 2006). Sin embargo haremos el mayor acercamiento posible a lo que fue la realidad del aula a través de la sistematización realizada por Ana Armand Ugon, informes y actas institucionales, cuadernos de clase, correspondencia y algunas memorias escritas de profesoras y estudiantes de las Escuelas del Hogar de Colonia.⁵

2.2. Historia de la Educación con perspectiva de género

⁵ Viñao sintetiza una serie de peligros o escollos que debe salvar la historia de las disciplinas: establecer genealogías engañosas tratando a toda costa de encontrar los “orígenes” de una disciplina; pensar que una disciplina no se enseña porque no aparezca en los textos de programación o porque no existen cátedras oficialmente creadas bajo ese nombre; imaginar un funcionamiento idéntico en el tiempo de las disciplinas escolares, cuando éstas se designan bajo el mismo rótulo; pensar que diferentes denominaciones implican necesariamente amplias diferencias de contenido; suponer que los discursos que legitiman las disciplinas son válidos en todo el campo disciplinar y sirven y son utilizados con independencia del nivel educativo, tipo de enseñanza o clase de alumnos; no advertir que las finalidades u objetivos asignados a las disciplinas son construcciones complejas, así como que dichos objetivos cumplen una función legitimadora no importando tanto su cumplimiento efectivo cuanto su potencial o capacidad persuasiva; Suponer que las disciplinas escolares son compartimientos cerrados y autónomos olvidando los préstamos e influencias entre ellas, los contenidos, actividades y finalidades compartidas y las modalidades de circulación y transmisión interdisciplinar y entre las disciplinas y los saberes externos a ellas. ello obliga a insertar su historia en el contexto más amplio, de la historia de la circulación y transmisión de los saberes; olvidar el aparato conceptual amplio y las categorías de la HDE, que permita explicar el proceso de disciplinarización y que sea aplicable a diferentes campos disciplinares (Viñao, 2006, p. 264 y ss.).

El trabajo que se presenta quiere ser una contribución a los estudios de género, específicamente en la intersección con la educación y la historia de los saberes. La posibilidad de este abordaje se justifica por la introducción de la categoría de género a los paradigmas disciplinares de las ciencias sociales iniciado en los años 70 del siglo XX y con ella, el devenir de una amplia investigación que arroja nuevas herramientas teórico-conceptuales.⁶ Consolidado como un marco interpretativo que se inscribe en el conjunto de las teorías críticas sobre la sociedad, permite reconocer e identificar al género como estructura de poder (Cobo, 2009). Dicho de otro modo, permite explicar las formas y modalidades de circulación del poder en las que se asientan las desigualdades sociales por razones sexo-genéricas.

La historiadora Joan Scott ha definido al género como categoría analítica con sub partes interrelacionadas pero que conviene distinguir. Por un lado el núcleo de su definición de género reposa en considerarlo como “elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y como “una forma primaria de las relaciones significantes de poder (Scott, 1990, p. 44). Como elemento constitutivo de las relaciones sociales, el género comprende cuatro elementos que intervienen en su construcción: símbolos disponibles y representaciones que se evocan en los contextos específicos; conceptos normativos que se expresan en doctrinas filosóficas, religiosas, científicas, legales y políticas; nociones políticas y referencia a las instituciones; por último, la identidad subjetiva. Ninguno de esos cuatro elementos opera sin los demás, sin embargo no operan simultáneamente de forma que uno sea el reflejo de los otros. La sugerencia metodológica de Scott, consiste en “conocer cuáles son las relaciones entre los cuatro aspectos” del género (1990, p. 47). Para nosotros resulta relevante, por un lado, recabar la información acerca de la interrelación de estos elementos en los estudios disponibles, y al mismo tiempo establecerlos como categorías analíticas para trabajar el objeto de nuestra tesis.

⁶ Las categorías de análisis que surgen de este marco de interpretación se vinculan estrechamente a las diferentes demandas de los movimientos de mujeres y feministas que se identifican desde el siglo XVIII en Europa hasta el presente en toda la región de occidente, pero dada la función de lo que en este capítulo se quiere exponer, desarrollaremos el significado de aquellos que nos sirven para interpretar el objeto de estudio sin explicar los contextos de producción de cada categoría.

2.2.1. Estado- nación y hogar desde la óptica del género

Comenzando por el Estado los estudios de género han señalado que las narrativas sobre la nacionalidad establecen vínculos muy estrechos entre los hombres, las mujeres y la nación a través de imágenes fuertemente connotadas de características de género. Se ha indagado el poder del Estado para construir y definir el sentido que hombres y mujeres tienen de sí mismos, de su puesto en la sociedad y de las oportunidades que se les ofrecen en sus trayectos vitales (McDowell, 2000, p. 256). Linda McDowell distingue *los aspectos materiales y el tratamiento* que se les da a hombres y mujeres por parte de un Estado, y por otro a *los sistemas de representación, lenguaje y simbolización* que conforman la nacionalidad en tanto discurso que siempre se estructura en términos de fraternidad profunda y horizontalidad pero que en la articulación de las desigualdades incluye determinados grupos y excluye otros (McDowell, 2000, pp. 251-296).

Sobre la primera de las perspectivas señaladas por McDowell, contamos con los trabajos de Rodríguez Villamil y Sapriza, (1984), Osta (2008), Cuadro (2018) y Peruchena (2020) quienes han enfocado sus estudios en el Estado y la relación con las mujeres a través de la legislación, ya sea desde una perspectiva del reconocimiento estatal o en términos de conquista por parte de los colectivos de mujeres. Sus trabajos analizan las disputas, la diversidad de intereses y estrategias de los colectivos femeninos, las acciones emprendidas en el marco político de los primeros treinta años del siglo XX en Uruguay, principalmente en el escenario capitalino.

En relación a las narrativas y el imaginario de la nacionalidad- segundo elemento señalado por McDowell-, existen estudios que muestran que la identificación de las mujeres con la maternidad y la vivienda han sido una constante en la historia. Lo que resulta nuevo desde la segunda mitad del siglo XIX es la creación de un discurso que sedimenta los beneficios de la domesticidad, el valor de esta esfera en la conformación de la comunidad y por lo tanto, el valor de que las mujeres permanecieran en ella asumiendo las tareas asignadas a ese espacio.

La domesticidad ha sido definida históricamente y sobre todo, a partir de la aparición del interior burgués en el siglo XIX por oposición al espacio público “vigilado por el ojo moral del Estado”, mientras que el espacio privado quedaba bajo la custodia de “la

conciencia individual o por el silencioso ojo de Dios” (Preciado, 2010, p. 77). Entrado el siglo XX se produce un pasaje en la representación de la mujer como “ángel del hogar” asociado a un ámbito doméstico que rendía culto a lo místico, la frivolidad y la dependencia, hacia una mujer donde el espacio doméstico aparece como favorecedor de su emancipación (Caldo, 2017, p. 72). El trabajo realizado por Marcela Nari (2004) da cuenta de las bases materiales e ideológicas que lo sustentaron. Entre ellas desarrolla aquellas vinculadas a la población, la familia, las mujeres y el mercado de trabajo. Constata que desde el siglo XIX hay una fuerte tradición entre las elites letradas (de tendencias liberales, socialistas y anarquistas) por considerar los “desórdenes” familiares de las clases populares como indicios y /o gérmenes de “desórdenes” más amplios, sociales y morales (Nari, 2004, p. 62). Si bien esas inquietudes habían encontrado eco entre las “cuestiones de Estado”, sería recién a comienzos del siglo xx, cuando la familia pasó a ser considerada central en el futuro nacional, razón por la cual desde el derecho, la medicina, la economía doméstica y las prácticas sociales se fue construyendo el modelo de hogar. En términos de Nari, se trató de un modelo

nuclear, patriarcal, legitimado y legalizado por las leyes, cuyo padre detentaba el poder y era el proveedor material, vertebrado en la relación madre-niño, una madre-ama de casa con el poder moral sobre su esposo y su hijo, un hijo que adquiriría una importancia capital para la sociedad, el Estado y la “raza” y a cuyo cuidado y crianza quedaba dedicada la vida de la madre (Nari, 2004, pp. 62-63).

La analista sostiene que el éxito no consistió en que las unidades domésticas se convirtieran finalmente en sus réplicas sino en la aceptación del modelo como lo “normal”, lo natural y lo deseable (Nari, 2004, p. 63). Entre las transformaciones más importantes se destaca la separación y especialización de espacios. Por un lado al interior de la unidad doméstica al introducirse “el baño en el hogar” y hacer de la cocina “el corazón de la casa, higiénico y cálido”⁷. Por otro, la casa fue concebida como un espacio privado o íntimo, de propiedad de la familia y separado del espacio público-estatal. Sobre este mismo aspecto reposa el trabajo de Paula Aguilar (2013 y 2014) para quien la identificación del “hogar ideal” emerge en los discursos de expertos y reformadores argentinos sobre las condiciones de vida y trabajo de la población. Las interpretaciones sobre el hogar y las afirmaciones sobre su “deber ser” se presentan de modo disperso pero constante. “Es notable-afirma Aguilar- como distintas posiciones convergen en la caracterización de un orden doméstico con ciertas cualidades como

⁷ “(...) dejó de ser un espacio tiznado, oloroso y oscuro” (Nari, 2004, p. 60).

fundamento y garantía del orden social” (2013, p. 48). Entre ellas señala su escisión del mercado de trabajo; la definición de la vivienda adecuada para contenerlo; una *expertise* específica y un conjunto de saberes y prácticas de registro que habilitan su atención por parte del Estado. De sus consideraciones destacamos que la presencia femenina se construyó “como una condición de existencia de un hogar que merezca definirse como tal” (Aguilar, 2013, p. 49).

Específicamente sobre la configuración espacial, Aguilar identifica la centralidad que adquirieron en los discursos de los reformadores, los conventillos formados en las zonas urbanas y los ranchos en las rurales. “El hacinamiento, la falta de higiene, los altos costos de los alquileres eran presentados como un problema social que requiere urgente atención.” La economía doméstica aparece como saber que combina saberes tradicionales y otros legitimados por la ciencia positiva. Desde ella se sostiene, reforma e instituye no solo el “hogar como un ritual cotidiano”, sino también la figura del “ama de casa”, contracara y complementaria de la figura del trabajador (Aguilar, 2013, p. 52). Las prácticas propuestas desde la economía doméstica como la correcta organización del tiempo, la distribución del espacio, las prácticas de higiene y las técnicas de confección de presupuestos, le hacen concluir a la analista que “el hogar no preexiste al conjunto de prácticas y saberes cotidianos que lo constituyen en tanto tal” (Aguilar, 2013, p. 53). Pero si bien las sociedades doméstica y política eran presentadas como autónomas y paralelas se admitieron intrínsecamente unidas, en la medida que la familia era concebida como la “célula del organismo social” (Nari, 2004, p. 66; Peruchena, 2020).

Nuestro trabajo dará cuenta de cómo se articuló la simbolización y los ideales acerca del hogar en el tratamiento que el Estado realizó desde el ámbito educativo. Asimismo conviene considerar las relaciones de dependencia o autonomía que se entablaron entre lo público y lo privado- en este caso el hogar- desde la significación de los actores implicados; aspecto que las teorías de género han desarrollado extensamente.⁸ Cobra

⁸ De acuerdo con Pateman (1996, p. 1) la crítica feminista se ha centrado extensamente en la dicotomía público/privado, aspecto sobre el que este trabajo deberá dar cuenta. Partiendo del análisis de la relación entre Liberalismo y Feminismo, Pateman señala que en los argumentos liberales las mujeres y la vida doméstica simbolizan la naturaleza. La autora propone entonces atender que la “naturaleza” siempre tiene un significado social, un significado que varía además ampliamente en diferentes sociedades y en diferentes períodos históricos (1996, p. 9).

especial interés para nuestra investigación histórica, preguntas tales como: ¿quiénes y con qué propósitos argumentaron acerca de la *diferencia sexual en relación a los espacios*?; ¿cómo se construyó el significado del hogar moderno?; ¿qué cualidades o aspectos fueron considerados como problema y cuáles como solución? (Scott, 1992).

2.2.2. Política educativa con enfoque de género

En los términos de Joan Scott (1990, p. 55) la categoría de género permite asumir las relaciones socioculturales entre sujetos partiendo del supuesto de que las nociones de “hombre” y “mujer” son al mismo tiempo vacías y rebosantes: “vacías porque carecen de significado último o trascendente. Rebosantes, porque aun cuando parecen estables, contienen en su seno definiciones alternativas, negadas o eliminadas.” Una premisa generalizada de los estudios de género más clásicos sostiene que ser mujer significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales sumamente coactivos para las mujeres que ha desembocado en los roles de esposa y madre en el ámbito doméstico-privado y de exclusión política en el espacio de lo público. Ser varón significa –de modo relacional- las prescripciones que se presentan como opuestas: el de trabajador remunerado, proveedor de la unidad doméstica y de sujeto político por excelencia en el espacio público. Sin embargo, importa revisar esa premisa por los particulares modos de producción de esos significados en territorios y contextos institucionales concretos, pues debido a su fluidez y dinamismo arrojan características específicas (Rubin, [1975] 1998; Scott, 1990).

Una de las principales tareas de la historiografía de género implica desandar estereotipos de género. Para ellos, nos resulta útil la clasificación realizada por Caroline Moser en relación a los roles de género, la familia y el hogar. La analista considera que si bien es cierto que la asignación del papel de “ama de casa” a las mujeres ha sido constante en la historia, ese es solo uno de los roles que desempeñan las mujeres. El “trabajo de la mujer” no solo incluye el trabajo *reproductivo*, es decir la responsabilidad de la crianza y la educación de los hijos, que garantiza el mantenimiento y la reproducción de la fuerza de trabajo social, sino también el *productivo*, a menudo como

La naturaleza representa bien una fuente de sometimiento, bien una fuente de libre creatividad únicamente en virtud del significado que le confiere su lugar en las relaciones sociales específicas (Pateman, 1996, p. 11). De este modo sugiere desarrollar una perspectiva teórica feminista que dé cuenta de las relaciones sociales entre mujeres y hombres en estructuras de dominación y de subordinación históricamente específicas, y podríamos añadir, dentro del contexto de las interpretaciones específicas de los “público” y lo “privado”.

proveedora secundaria de ingresos y el *rol comunitario*, cuando se involucra en actividades de gestión comunitaria en torno a la provisión de artículos de consumo colectivo (Moser, 1995, p. 50).

Asimismo distingue entre la gestión comunal y la política comunal. El primero comprende las actividades emprendidas como una extensión del rol reproductivo, y a través de la cual se asegura la provisión y mantenimiento de recursos como el agua, la salud y la educación. Lo caracteriza como un trabajo predominantemente voluntario, no remunerado y emprendido durante el “tiempo libre”. En cambio, el rol político comunal comprende las actividades que se organizan a nivel político formal y suele ser un trabajo remunerado ya sea directa o indirectamente mediante salarios o incrementos de status y poder (Moser, 1995, p. 59). Uno de los propósitos de este trabajo será valorar el desempeño escolar que realizaron las mujeres participantes de las Escuelas del Hogar en el ámbito comunal; identificar si el espacio escolar y la economía doméstica consintieron una extensión del trabajo doméstico y reproductivo o transformó las relaciones sociales confiriendo algún grado de status social y poder.

Por ejemplo, el trabajo de la española Pilar Ballarín (1993) asume que la escuela es el instrumento propagador de la moral burguesa, su ideal de Estado, familia e infancia. Sin embargo examina que el modelo educativo es una conquista para el sector femenino, en tanto se constituye el reconocimiento legal de su salida al espacio público. Introduce en otro de sus trabajos (1998) la categoría de “feminismo social”, el cual es definido como aquel que persigue mayor dignidad para las mujeres y mayor educación; un tipo de demanda donde las maestras – primer colectivo de mujeres que tuvo conciencia de su profesión- se sitúan en el origen de muchos cambios educativos contemporáneos en el sentido amplio de la repercusión en de la vida de las mujeres y las relaciones de género. Desde la visión de Ballarín, se trata de un nivel de conciencia que explica el paso hacia el feminismo sufragista posterior (Ballarín, 1998).

2.2.3. Saberes, Escuela y disciplinas escolares generizadas

Ana Sánchez-Bello (2015, p. 112-113) sostiene que la investigación sustentada en la categoría de género se ocupó de señalar los supuestos androcéntricos de las disciplinas en el plano de sus finalidades, contenidos y prácticas. Con el antecedente de la obra de Simone de Beauvoir ([1949] 2019) se mostró que un determinado modelo- el masculino- se ofrece como homólogo del modelo humano. La consecuencia de ese punto

de vista central es que el arquetipo viril se transformó en la medida de todas las cosas y que este parámetro fue el enfoque predominante de las investigaciones y estudios, permeando de ese modo tanto la producción de conocimiento como todo el imaginario colectivo (Campagnoli, 2015, p. 76).

Las teóricas del género insisten en considerar que la perspectiva androcéntrica es simplemente una “perspectiva central imaginaria” (Campagnoli, 2015, p. 76) que se da principalmente por la estructuración del lenguaje y sus reglas gramaticales, lo que tiende a ocultar, silenciar u inferiorizar la totalidad de las mujeres, de varones no hegemónicos y de otras identidades de género (Cobo, 2014; Campagnoli, 2015).

Una primera consideración metodológica respecto a esta cuestión es que nuestro trabajo se enfoca en la necesidad política de recuperar los aportes de las mujeres a los procesos históricos de producción del saber. Nos interesa especialmente recuperar las fuentes escritas de mujeres maestras involucradas en el proceso de la política educativa desde espacios de relativa decisión como son los de transferencia, transmisión, adaptación y creación del saber. Por otra parte, nos interesa revisar cómo operó el androcentrismo en la normalización de sentidos y prácticas al interior del hogar y en los ámbitos comunitarios.

Es cierto, como advierten Berger y Luckmann, que las formulaciones teóricas acerca de la realidad, ya sean científicas, filosóficas o mitológicas no agotan lo que es “real” para los componentes de la sociedad y que de hecho es un grupo muy limitado de personas las que en cada sociedad se dedica a teorizar, “al negocio de las *ideas*” (Berger y Luckmann, 2021, p. 28). En el contexto de producción de conocimientos en el que ubicamos la aparición de la economía doméstica, las figuras de pensadores, pedagogos, reformadores sociales y políticos son predominantemente varones letrados que por el acceso prioritario que tuvieron a los espacios de formación y producción del conocimiento se erigieron con la capacidad de argumentar acerca de la posibilidad de educación de las mujeres, sus beneficios y riesgos, así como determinar qué tipo de conocimiento era adecuado según “la condición biológica”. A través de sus discursos ofrecieron una gama de “conceptos normativos” que se expresaron en “doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente las posibilidades de ser varón y mujer, femenino y masculino” (Scott, 1990, p. 45).

Sin embargo, dentro del grupo de varones y los marcos de interpretación propios de la época, muchos de ellos ofrecieron espacios o se interesaron por la condición femenina.

Asimismo, muchas mujeres establecieron resistencias ante nuevas oportunidades. En este sentido, la analítica del género necesita hacerse desde un enfoque interseccional con otras estructuras de dominación, como la clase social, la condición étnico-racial, religión, ciclo de vida y territorio para identificar de forma más precisa qué mujeres y qué varones incidieron en el proceso de disciplinarización de la economía doméstica en Uruguay; para quiénes se abrió la disciplina y la institución como oportunidad de incidir en la producción de conocimiento.

Si bien la mayoría de las investigaciones revisadas coinciden en considerar que se trató de un saber que legitimó y naturalizó la relación de las mujeres a lo doméstico – un rol que los varones no podían desempeñar- y su responsabilidad en la tarea de cuidados, la historiadora Rebeca Pite (2016) repara en el sello de respetabilidad que adquirió para las mujeres de la época. Afirma que “aunque es probable que las mujeres sintieran esta responsabilidad como una obligación más que un privilegio, muchas de ellas se preocuparon por adquirir conocimientos culinarios” (Pite, 2016, p. 19).

Creemos entonces que los saberes instituidos como disciplinas escolares juegan un rol fundamental en tanto definen los parámetros de respetabilidad de las mujeres de la época y explicarían también la permanencia en el tiempo de la disciplina escolar como el de las instituciones especializadas creadas para impartir economía doméstica. El hecho es que la continuidad en el espacio y el tiempo, no puede explicarse únicamente desde la finalidad y función disciplinaria e impuesta “desde afuera” y “desde arriba” sino también considerando la demanda, los intereses y la participación de las mujeres por recibir un tipo de conocimiento que las colocaría en el estatus de honra y respeto propio de la época.

Entre los elementos constitutivo del género mencionados por Scott aparecen las instituciones y organizaciones sociales porque ellas son las que regulan la acción social y las subjetividades a través del proceso de *normalización*. Dicha regulación puede tomar una forma legal explícita, mediante leyes, reglas y políticas concretas, pero también funciona implícitamente (Butler, 2006, p. 87).

El ámbito educativo formal es de especial relevancia porque es una institución donde circulan saberes que se suponen legítimos de ser enseñados y por lo tanto transmitidos a las generaciones jóvenes. Como se mencionó anteriormente, esos saberes convertidos en disciplina escolar son resultado de negociaciones y decisiones de actores con intereses.

Por otra parte y al mismo tiempo, distribuyen el poder porque ordenan espacios, intercambian recursos, concretan el logro de intereses de algunos sujetos sobre otros, incidiendo en el orden político de la sociedad en que se inserta. La síntesis de los elementos culturales seleccionados para ser enseñados es expresada en el currículo formal de cada disciplina, lo que constituye al mismo tiempo una configuración de sentidos.

La bibliografía revisada permite asentar que la escuela como institución moderna, con matices y ciertas resistencias, produce y reproduce “modernidad sexuada cuyos tonos predominantes son la binariedad, el dimorfismo sexual, la jerarquía sexual y racial, la abyección, cierta proxemia y sensibilidad corporal, sancionando o censurando otras opciones posibles de actuar, pensar y sentir” (Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2019). De la lectura de programas de economía doméstica es posible identificar cómo opera el androcentrismo y cómo se organiza el conocimiento en torno estos ejes de dominación (Haraway, 1995, p.15). Asimismo permite revisar la configuración de sentidos de la educación para el hogar de las mujeres en los contextos específicos de producción del currículo.

A lo largo de todo el proceso de argumentación política, pero específicamente en sus resultados transformados en currículo escolar, adquiere especial relevancia la función performativa del lenguaje, es decir aquella que mediante la enunciación regula, prescribe y construye el objeto del que hablan: el hogar, el ama de casa, la familia y la nación. Pero si la consideración de la performatividad discursiva ha sido un tema relevante en las teorías de género y sobre lo cual este trabajo quiere dar cuenta, interesa también la dimensión de las prácticas y tecnologías del cuerpo como dispositivos a través de los cuales se construye el género. La arquitectura de los edificios, la delimitación de los espacios, las modalidades de enseñanza-aprendizaje, la distribución de las actividades escolares, el material pedagógico entre otros funcionan como tecnologías de género, donde el cuerpo -los cuerpos de las niñas y mujeres que transitaron los cursos de economía doméstica y las escuelas del hogar- fueron “superficie de inscripción” de los sucesos políticos (Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2019).

3. Estrategia metodológica

3.1. Supuestos ontológicos, epistemológicos y técnicos

Este trabajo se inscribe en un paradigma cualitativo de investigación a través del cual se busca describir, comprender e interpretar el significado de un fenómeno histórico situado: la construcción política del hogar moderno en Uruguay desde el sector educativo durante los años 1900 a 1935.

La ubicación dentro del paradigma cualitativo implica que la presente investigación asumió supuestos ontológicos, epistemológicos y técnicos que han sido desarrollados en trabajos precedentes (Dorio, Sabariego y Massot, 2009, p. 275). En el nivel ontológico y como ya fue explicado en el marco teórico, se concibe la realidad como una construcción social posible de ser interpretada a partir de las atribuciones de significado generadas por la interacción social de las personas intervinientes (Berger y Luckmann, 2021; De Barbieri, 1996; Dorio, Sabariego y Massot, 2009). En la dimensión epistemológica se asume el lenguaje como principal forma de aproximación al objeto de estudio porque se entiende que es posible conocer los intereses, recursos, capacidades, valoraciones e ideas de los actores cuando han sido registrados en documentos escritos (Dorio, Sabariego y Massot, 2009; Angulo Rasco, 2017).

De acuerdo con la propuesta metodológica presentada por Lovesio (2019, pp. 20 y 21) se estableció como unidad de análisis la política educativa para la formación del hogar moderno. Asimismo se identificaron dimensiones que permitieron investigar ciertas características de la unidad de análisis a partir de la teoría adoptada por la tesista. Dichas dimensiones son: los elementos de la política educativa, la finalidad y el código disciplinar de la economía doméstica; las trayectorias intelectuales del magisterio femenino y las formas de la transferencia educativa y profesionalización docente. Como unidades de observación – esto es, los referentes empíricos que se utilizaron para captar el objeto- se seleccionaron instituciones tales como la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP); el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN); el magisterio femenino; la población de inmigrantes del litoral del país; la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata; la familia Armand Ugon Rivoir; el liceo de Colonia Valdense; las Escuelas del Hogar; la prensa escrita y la Intendencia Municipal de Colonia. Otros referentes empíricos seleccionados corresponden a personas concretas, ubicadas en calidad de actor clave. Entre ellas, las maestras que conforman el

grupo de becarias: Raimunda Spósito, Argile Cassyals, María Luisa Fernández, Ana Armand Ugon; Ercilia Deltorchio; Victoria Frigerio, María Espínola, Nilda Castelucci y América Martínez. Funcionarios estatales de diferentes entidades nacionales como Abel J. Pérez, Manuel Otero y Teófilo Gratwohl; y funcionarios estatales con desempeño en el exterior como Emilio Barbaroux para Uruguay y Cecilia Grierson para Argentina.

Al enfocar el trabajo en el territorio de Colonia se identificaron actores locales tanto del ámbito estatal como privado, entre ellos Amadeo Soler, Juan Pontet, la familia Armand Ugon Rivoir, estudiantes del liceo de Colonia Valdense, la comunidad de agricultores rurales, la prensa local -específicamente *La Unión Valdense* - las mujeres y niñas de la región de Colonia y líderes políticos también locales.

En cuanto a la técnica adoptada para la recolección de información optamos por la revisión documental de textos personales y oficiales debido a que no se cuenta con testimonios directos para *la conversación* por tratarse de un tramo de tiempo lejano. Se entendió por *documentos personales* aquellos que se orientan a describir la vida propia o las experiencias vitales de una persona o grupo y por *documentos oficiales*, los materiales y registros de carácter institucional y públicos (Massot, Dorio y Sabariego, 2009, pp. 349-350). En relación al primer grupo, se trabajó con cartas personales de actores y actoras involucradas en la construcción política del hogar; apuntes personales y biografías. En el segundo grupo de fuentes se trabajó con el universo de documentos oficiales en la temática: manuales, cuadernos y programas escolares; informes de actuación, actas de congresos y de reuniones, artículos de revistas, libros, memorias institucionales, diario de sesiones parlamentarias y prensa escrita. A continuación se detalla la cantidad y las características de las fuentes en relación con las unidades de observación.

Cuadro N° 2. Clasificación de documentos relevados en relación a las unidades de observación.

	Documentos oficiales	Documentos personales
Dirección general de Instrucción Primaria (1900-1918)	Memorias de actuación del Inspector Abel J. Pérez (2) Registros de exámenes de Maestros nacionales. (Libros 2-6) Programas escolares (3) Manuales de Economía doméstica adoptados por la DGIP para primaria y magisterio (5)	Fondo AAU. Sección correspondencias. (1874-1993) (302 documentos; 795 hojas escritas aproximadamente) ⁹
Abel J. Pérez.	Libros (2) Artículos de la revista <i>Anales de Instrucción primaria</i> (6)	Fondo AAU. Sección correspondencias
Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (1918-1935)	Artículos de la revista <i>Anales de Instrucción primaria</i> . (Deltrochio, 2; Armand Ugon, 1; Memorias de Eduardo Acevedo.	
Magisterio femenino	Informes y actas de actuación elaborados por las becarias en el exterior publicados en revista <i>Anales de Instrucción Pública</i> . (10?) Documentos recogidos en Museo de la escuela N°1 de Tacuarembó. Fichas de inscripción en Bélgica. Legajos de funcionarios recogidos en el Museo pedagógico.	Fondo AAU. Sección correspondencias

⁹ Ver Anexo: Informe descriptivo del Fondo Ana Armand Ugon. Sección correspondencia.

Becarias	LIBROS: María Espínola (1) Ana Armand Ugon (3) Ercilia Deltrochio (2)	
Familia Armand Ugon	Boletín de la Sociedad Sudamericana de Historia Valdense (2)	Archivo de la Iglesia Evangélica Valdense (Se seleccionaron 14 cartas) Biografía de Daniel Armand Ugon. (inédita) Fondo AAU. Sección correspondencias
Prensa	<i>La Unión valdense</i> (años analizados: 1903 y 1911-1919) Total: 100 fascículos.	
Cecilia Grierson	Informe La educación técnica de la mujer(1)	
Congresos internacionales	Actas y resoluciones (3)	
Actores sociales	Julio Martínez Lamas (1) Barcón Olesa (1) Florencio Sánchez (2) Ernesto Tron (1)	
Intendencia de Colonia	Libro (1) Reglamentos (1)	
Escuelas del hogar	Cuadernos de clase (2) Libros diarios	

Fuente: elaboración propia en base al material relevado.

3.2. El trabajo hermenéutico y las fases procedimentales

La idea del hogar como lugar de restricción y opresión para las mujeres fue un prejuicio presente al inicio de esta investigación. La conciencia hermenéutica permitió considerar la propia historicidad de ese punto de partida -que fue al mismo tiempo puente para empezar el diálogo- e indagar en la unidad persistente entre la tradición de los textos

seleccionados y el presente (Angulo Rasco, 2017, pp. 279-299). Se trataba de una concepción heredada de la “segunda ola feminista”- principales lecturas y formación de la investigadora- que consistía en sostener que la subordinación de las mujeres no se debe solamente a la exclusión de las instituciones políticas, los poderes fácticos o las que acontecen en el mercado laboral sino que las raíces profundas se hallan en la familia patriarcal, en las tareas domésticas y de cuidados que las mujeres realizan gratuitamente y donde muchas veces se esconden relaciones de violencia y abuso sexual masculino contra mujeres e infancias (Cobo, 2014, p. 26).

La pregunta acerca de la creación, el desarrollo y la permanencia de una institución educativa dedicada a la enseñanza del hogar resultaba problemática y controversial razón por la cual se decidió suspender el juicio para realizar una lectura de documentos que atendiera las significaciones emergentes de las actoras y actores en su contexto de diálogo; revisar la novedad que traía una escuela del hogar en los primeros años del siglo XX y los efectos de la adquisición de estos saberes en la trayectoria individual de las mujeres y sus comunidades.

De acuerdo a lo que sugieren Dorio, Sabariego y Massot (2009, pp. 351-352) es posible considerar que el diseño de la estrategia metodológica transcurrió por diferentes fases. En una primera instancia se realizó un acercamiento al fenómeno de forma amplia, tentativa, abierta, flexible e inductiva, lo que permitió ir generando conocimiento cada vez más profundo y preciso. De ese modo se pudo delimitar la categoría de “hogar moderno” para nuclear diferentes significaciones que se daban desde prácticas diversas (p.ej. los discursos políticos; el envío de maestras al exterior; los cursos ofrecidos; la presencia de la economía doméstica en los programas; etc.).

En una segunda fase, fue posible estructurar el fenómeno a través de la vinculación con categorías teóricas precisas que fueron puestas en diálogo con los datos relevados. En esta instancia se complementó la revisión documental con otras técnicas (conversación con informantes calificados de la comunidad valdense; exposición de avances entre docentes de historia de la educación en Uruguay; participación en grupos de investigación y muestra en instancias locales) que de forma simultánea permitió contrastar la información y controlar y enriquecer la interpretación.

En una tercera fase con el documento diseñado en relación a la estructura argumental, se continuó con la recogida de datos para lograr densidad en la experiencia que se buscó describir y comprender.

Si bien este trabajo no indaga sobre la trayectoria de la institución educativa a lo largo del siglo XX - con las transformaciones de las estructuras sociales, los marcos cognitivos y la emergencia de nuevos actores e intereses- permitirá a futuro revisar cómo y por qué se sostuvo; qué diálogos o distancias hubo en relación a la conquista formal de la ciudadanía política de las mujeres; el posicionamiento de las mujeres en el mercado laboral y los diferentes procesos económicos del país; la co-educación; la introducción de nuevas tecnologías; las reivindicaciones de los feminismos, etc.

CAPÍTULO 2

UNA POLÍTICA EDUCATIVA PARA FABRICAR *EL HOGAR*

1. La matriz política

1.1. Estado, territorio y población

Luisa—No jures nada. Sé que he perdido todos los derechos de la vida. Que no puedo ser madre, ni esposa, ni amiga... Me separan de mis hijos para que no los envenene con mis besos...

(...)

Alberto— ¿El derecho?... No te entiendo.

Luisa—La posibilidad, si quieres, si te resulta más claro.

FLORENCIO SÁNCHEZ. *DERECHOS DE LA SALUD*, 1910 (p. 19-22)

Luisa es la protagonista de una obra teatral de Florencio Sánchez escrita en 1907. En ella se presenta a esta mujer que padece tuberculosis. La paralización y el aislamiento que requería el tratamiento de la enfermedad la despoja de las ocupaciones centrales que identificaban a las mujeres de esa época: cumplir las funciones de esposa, parir, criar y acompañar. Lo que más la desespera es la ignorancia en la que se encuentra sumida y es capaz de intuir. Nadie le informa con claridad de su salud, todos disponen de su vida entre artilugios porque en el fondo la conciben incapaz. Florencio Sánchez hace notar muy bien que con ese despojo, se desvanece también el reconocimiento masculino. Alberto – esposo de Luisa- se enamora de la joven Renata, su cuñada que ha venido a sustituir las tareas femeninas de la esposa afectada. De ese modo queda configurada la identidad de los personajes, basada en una división sexual de tareas y roles; pero también el amor y el deseo, que se condensan en el reconocimiento de los atributos que el género dispone a la tríada.

Las palabras de Luisa sirven para ilustrar el marco de posibilidades - o derechos, como ella lo quiere llamar-, que tenían la mayoría de las mujeres de principio de siglo XX, y que como han identificado algunos estudios, eran considerados por las diferentes

concepciones ideológicas de la época¹⁰ como “misión natural”, “destino” (González, 1994) o características propias del ser femenino en tanto esencia (Cuadro, 2018) .

El telón de fondo son los cambios estructurales del segundo período de modernización del Uruguay que significó consolidación y secularización estatal, así como la profundización de la reforma educativa. Al mismo tiempo, aparecen las transformaciones significativas en el crecimiento y dinámica de las sociedades provocados por la Revolución Industrial, aspecto que se manifiesta de forma temprana en Uruguay con respecto a otros países no industrializados (Pellegrino, 2003, p. 4-9). De ese modo, en la primeras décadas del siglo XX se asiste al pasaje de un “modelo tradicional”¹¹ a la llamada “transición demográfica” que- entre varios factores- se manifiesta con claridad en la vida y el cuerpo de las mujeres.

Las características generales tienen que ver con una baja densidad demográfica, desigual distribución de la población y alta primacía urbana de la ciudad capital (Pellegrino, 2003, p. 6). Particularmente se señala el descenso de la tasa de mortalidad¹²; aumento de la esperanza de vida al nacer (en 1908 era de 49,5 para los varones y 52,2 para las mujeres)¹³; aumento de mujeres solteras sin hijos en la edad reproductiva y en relación a la fecundidad, se estima un promedio de 6 hijos por mujer. Con respecto a este último registro Pollero sostiene:

(...) es un valor que puede ser considerado bajo si se lo compara con 12, que es el que se asume como el máximo, en promedio, de la fecundidad sin control, pero se asemeja a la fecundidad de los países europeos en el período pre-transicional (Pollero, 1994 en Pellegrino, 2003, p. 16).

¹⁰ Yamandú González Sierra retoma las discusiones entre católicos, mutualistas, internacionalistas y liberales durante 1870 y 1890. En el estudio de Inés Cuadro se analizan tres culturas políticas: librepensadoras, católicas y anarquistas.

¹¹ Millot y Bertino llaman “modelo tradicional” del comportamiento demográfico caracterizado por la alta fertilidad consecuencia de la extrema juventud de la edad nupcial de las mujeres (promedio 20 años). “Nosotros creemos que ese el modelo vigente en la época en gran parte del mundo aun no transformado por la Revolución Industrial, tuviera mucha o poca población” (1996, p. 28-29).

¹² La Tasa bruta de mortalidad es el cociente entre el número de defunciones en un año dado y la población total del país en el mismo año. Las estimaciones realizadas muestran que la tasa de mortalidad descendió desde valores aproximados al 20 % en 1880 al 14% a fines del siglo XIX. Continuó el descenso paulatino, para estancarse en los años 30 en alrededor del 10% (Pellegrino, 2003, p. 11).

¹³ A principios del siglo, Uruguay se ubicaba en un relativamente buena relación con respecto a los países desarrollados: 42 años en el período 1880-1885; en 50 años hacia 1908 y en 69 años en 1963, mientras que otros países promediaban: 53,5 Inglaterra; 50,4 Francia; 46,7 Italia y 41,7 España (Pellegrino, 2003, p. 12-13).

Ese descenso en la fecundidad siguió creciendo, porque se estima que entre 1908 y 1963 el número medio de hijos por mujer se redujo a la mitad: de 6 hijos a 3 (Pellegrino, 2003, p. 18).

En cuanto al número de mujeres que efectivamente se casaban o vivían en pareja en la etapa reproductiva, es muy difícil de determinar. Sin embargo en las primeras décadas del siglo XX se observa un número elevado de mujeres (25%) que culminaban su etapa de vida fértil sin haber tenido hijos.¹⁴

En relación a las pautas de reproducción Pellegrino destaca la hipótesis mayoritariamente sostenida en los estudios sobre el tema, según la cual existe una alta correlación entre el nivel educativo de la mujer y su comportamiento reproductivo. La educación de la mujer es la variable que presenta mayores diferencias significativas incidiendo de manera preponderante en una edad más tardía de inicio del primer vínculo y, por lo tanto, en el período en que la mujer se encuentra expuesta a riesgo de embarazo (Pellegrino, 2003, p. 19-20). En ese sentido, lo que interesa destacar es que el corrimiento de los límites de lo que las mujeres pudieron hacer en sentido amplio o en la “politización de las mujeres” (Cuadro, 2018, p. 297) en las primeras décadas del siglo XX, tuvo más que ver con la introducción y recepción de cambios en la educación recibida que en el ejercicio de prácticas políticas propiamente. Evidentemente este fue un factor de emancipación y toma de conciencia de sus propias capacidades que habilitó las futuras conquistas políticas de las mujeres y que explica que los movimientos sufragistas, mayoritariamente estuvieran liderados y constituidos por mujeres ilustradas.

El marco legal disponible desde 1830¹⁵ fue cuestionado y sometido a diferentes procesos de discusión durante las décadas mencionadas entre gobernantes y mujeres que se fueron agrupando en defensa de sus intereses. Inés Cuadro (2018, p. 36) hace notar que desde mediados del siglo XIX, cobró lugar la expresión “emancipación de la mujer”, la cual estuvo vinculada a dos núcleos significativos: la educación y los

¹⁴ Este valor supera cualquier estimación de infertilidad biológica y permite sentar la hipótesis de que se trataba de comportamientos relacionados con las normas sociales que regulaban el ingreso al matrimonio o la relación de pareja (Pellegrino, 2003, p. 17-18).

¹⁵ En la Constitución de 1830 que dio nacimiento al Uruguay independiente, las mujeres, al igual que los analfabetos, peones a sueldo y personas dependientes (esclavos, discapacitados y la infancia), quedaban excluidas del derecho a votar y ser elegidas. Y de acuerdo al Código Civil de 1868, se las consideraba eternas menores de edad, sin patria potestad, ni posibilidad de administrar sus bienes, elegir su residencia, ni ser protegidas en caso de adulterio. Para realizar cualquiera de esas acciones, necesitaban la autorización del padre o del marido. Si el marido moría quedaban bajo la órbita del hijo mayor o de algún tío (Sapriza, 2011; Osta, 2008).

derechos políticos. En la obra de José Pedro Varela ambas cuestiones se vincularon al proponer tempranamente la concesión de los derechos políticos y promover la reforma de la educación que le permita a las mujeres contar con un mejor nivel educativo y asumir un rol protagónico en el magisterio. Pero en general- sostiene Cuadro- “estas dos corrientes “emancipatorias”- la educativa y la sufragista- no se desarrollaron juntas y rápidamente fue la demanda por una mejor educación la que, no sin resistencias, prosperó” (Cuadro, 2018, p. 36).

Inés Cuadro hace referencia a la reforma que desde 1876 había impulsado la generalización del sistema educativo laico, gratuito y obligatorio para ambos sexos, elevando tempranamente los niveles de alfabetización (Pellegrino, 2003, p. 10). Sin embargo fue una reforma que se extendió lentamente, de forma poco homogénea en el territorio nacional. En 1908, el censo nacional revelaba que la mitad de los pobladores del país eran analfabetos y entre los que estaban en edad escolar (5 a 14 años) el porcentaje de analfabetos era superior al 50% (Milot y Bertino, 1996, p. 40). De las personas adultas analfabetas, el 51% eran mujeres. La tasa de analfabetismo adulto femenina era levemente superior a la masculina: 37% y 34% respectivamente (INE, p. 2).

Pero un impulso importante provocado por la reforma educativa fue el papel otorgado a las mujeres en su rol de educadoras, abriendo nuevas perspectivas de actividad profesional (Osta, 2008, p. 41). En 1882 se aprobaron las “Bases constitutivas de los Internatos Normales”, donde se resuelve establecer un internado para señoritas y otro para varones con el objetivo de prepararlos para la carrera de magisterio (Delio, 2009, p. 73). Dichas instituciones radicadas en la capital del país se transformaron en Institutos Normales a partir de 1900 con el firme propósito de cubrir las necesidades del sistema educativo público nacional. Pero seguramente la localización y el alto porcentaje de personas analfabetas, contribuyeron a que el acceso a esta profesión fuera limitado.¹⁶

Muchas mujeres casadas solían quedar subsumidas en el rubro “ama de casa” o invisibilizadas en los datos censales debido a las tareas que desempeñaban en el domicilio, tales como confección y costura, calzado y armado de cigarrillos, cría de

¹⁶ Delio realiza en la obra citada, los datos cuantitativos de los Internatos y primeros Institutos Normales, concluyendo que “(...) en función de las necesidades que proceden de la aplicación de un sistema público, ni los Internatos, ni tampoco los institutos Normales de las primeras décadas, llegaron a satisfacer las necesidades institucionales requeridas para cubrir los cargos docentes necesarios (2009; p. 188).

animales, entre otros (González Sierra, 1994, p. 100). Sin embargo desde marcos analíticos actuales¹⁷, podemos afirmar que las mujeres trabajaron siempre- aunque de forma no remunerada- brindando cuidado y bienestar a familiares y allegados. De todos modos a principios del siglo XX Uruguay mostraba una tasa relativamente alta de participación de las mujeres en el mercado laboral – 12,8% según el censo de 1908- en relación a otros países de América Latina (Camou, 2020, p. 19; Osta, 2008, p. 42). En lo que hace al personal femenino en las escuelas públicas, rondaba el 90% frente a un 10 % de varones en el mismo ámbito, además de ser una población mayoritariamente menor a 30 años (Osta, 2008, p. 39). Estos datos manifiestan los sesgos de géneros verticales que están presentes desde el inicio de la profesionalización docente, si tenemos en cuenta que la dirección nacional y las inspecciones departamentales estaban ocupadas mayoritariamente por varones.¹⁸

Otro dato significativo que permite configurar el momento histórico en el que se pone foco en esta investigación, tiene que ver con la fuerte presencia de inmigrantes europeos, a quienes se les suele atribuir cierta contribución en los comportamientos reproductivos que mencionábamos anteriormente (Milot y Bertino, 1996, p. 30). Durante los últimos 40 años del siglo XIX constituyeron algo menos del 50% de la población de Montevideo y alrededor del 30% del resto del país. La fusión con la población tradicional criolla fue espontánea y sin restricciones negativas; por ejemplo no encontraron trabas jurídicas en su ascenso económico y social. No obstante esto- sostienen Milot y Bertino- la reforma escolar vareliana aspiró a nacionalizar e integrar a la población que iba llegando. Se trató de hacer de los hijos e hijas de la inmigración, un uruguayo más sin perjuicio de buscar acelerar el proceso de la modernización (Milot y Bertino, 1996, p. 32). “De todo ello resultó que los inmigrantes tendieron a ocupar un lugar preponderante en la actividad económica, mientras el patriciado conservó el control de la vida política e intelectual” (Milot y Bertino, 1996, p. 33).

¹⁷ Los estudios de género han postulado la importancia de considerar las tareas domésticas y de cuidados como trabajo en la medida que implican disponibilidad afectiva y material para contribuir en el bienestar y desarrollo de las personas, así como permitir el desenvolvimiento del mercado y los Estados. El tiempo y los costos que conllevan esas tareas pueden ser remuneradas o no, incluso resolverse en el entorno familiar o fuera de él. Pero el acento en la categoría de trabajo permite desmitificarlas como tareas “propias” o “naturales” del género femenino, “privatizada (no es del común)”, invisibles y de escaso valor Carrasco, C. y Díaz Corral, C. et al. (2018).

¹⁸ Sobre este aspecto, Silvana Espiga analiza algunos argumentos del ámbito de la gestión política que justificaban las desigualdades entre los sueldos docentes de varones y mujeres (2015, p. 47).

Una contribución importante por parte de la población de inmigrantes de tradición protestante fue el apoyo a la tendencia secularizadora que hundía sus raíces en las últimas décadas del siglo XIX. Entendida como el proceso de autonomía e independencia de la sociedad frente a lo religioso (Dabezies, 2009, p. 55), supuso un enfrentamiento entre clericales y anticlericales por el dominio del espacio público y en particular por el control de la formación de la ciudadanía (Greising, 2013, p. 229). En las primeras dos décadas del siglo XX se materializó la laicidad en la enseñanza oficial a partir de la ley de 1909 que suprimió la religión en los institutos públicos. Por otro lado, se afianzó la estructura del marco institucional regulatorio de la educación pública y la privada (Greising, 2013, p. 230). El 30 de agosto de 1917, la Asamblea Constituyente aprobó la enmienda constitucional del artículo 5 de la Constitución de 1830 donde se declaraba que “Todos los cultos religiosos son libres en Uruguay. El estado no sostiene religión alguna”, lo que significaba la separación definitiva de Iglesia y Estado (Dabezies, 2009, p. 56).

En cuanto a la migración interna que se produjo en Uruguay, se observa que entre 1908 y 1963 hubo un vaciamiento sostenido del país rural en favor del urbano y particularmente de la ciudad de Montevideo. Ese fenómeno afectó la relación de masculinidad en las diversas regiones en la medida que las actividades económicas predominantes del medio rural estaban relacionadas con la ganadería extensiva, que incorpora casi exclusivamente hombres, determinando mayor migración de mujeres que de hombres a los centros urbanos (Milot y Bertino, 1996, pp. 23-31). A eso se puede agregar dos aspectos señalados por historiadores de la educación: Luis Delio (2009, p. 154) sostiene que un “problema endémico del sistema educativo nacional”, era la carencia de docentes en el medio rural; a esto se sumaban las visiones de padres y tutores que se resistían a considerar importante la educación de la infancia (Palomeque, 2012; Garay, 2020). En síntesis, se está hablando de un medio rural despoblado en términos generales, con escasa presencia de población femenina y poca influencia del sistema de educación pública.

La crisis económica de 1890 había dejado la conciencia de un Uruguay altamente dependiente de las fluctuaciones del mercado internacional y por lo tanto la necesidad de conformar un estado económico y socialmente activo (Yaffé, 2000). Con el apoyo del gobierno batllista que inició su gestión en 1903 se intentó diversificar la actividad productiva y romper con el modelo ganadero exportador tradicional. Una preocupación

predominante y sostenida refería a la situación demográfica del país, que resultaba de escasa densidad en las zonas rurales impidiendo el aprovechamiento de la riqueza natural. El latifundio ganadero o lanar como modo de producción predominante reducía las posibilidades de conformar núcleos familiares estables y por lo tanto la reproducción poblacional. En oposición, favorecía el empleo de varones solos, la presencia de ranchos y características morales consideradas “no civilizadas” (Martínez Lamas, 1930; Rivero 2015).

Afirma Yaffé (2000) que si bien el batllismo no logró su objetivo de romper con el predominio del modelo ganadero exportador tradicional, significó una gran dinamización y modernización de otras áreas de la economía. Los cambios socio-económicos producidos daban cuenta de ello: en la campaña, las propiedades habían sido cercadas; el ganado en buen porcentaje se había mejorado con la mestización, -en ese sentido se destacó la calidad adquirida por la lana fina-; cruzaban el territorio líneas telegráficas y ferrocarriles; el frigorífico comenzaba a sustituir el viejo saladero (Barrán y Nahum, 1972, pp. 13-15). Parafraseando a Barrán y Nahum (1972) se puede decir que si la técnica se había apoderado del medio rural – manifestando la infiltración de la modernidad en la campaña- más aun reinaba soberana en Montevideo. No obstante, reaparece una y otra vez en los discursos de la época, la preocupación por la miseria material y moral.

1.2. Un problema público identificado colectivamente

El incremento de la calidad de vida que se pretendía como parte de la modernización del país se manifiesta con claridad en los discursos respecto a la construcción de los espacios. En lo relativo a la modernización urbana fueron claves las imágenes de las ciudades europeas acuñadas en los viajes que hacían las autoridades políticas (Antola y Carmona, 1998, p. 6). Una manifestación es la expresión que José Batlle y Ordoñez hacía en sus cartas enviadas desde el extranjero: “Solo me he entretenido en divagar, en presencia de los monumentos, paseos y jardines de acá, sobre lo que ahí podríamos hacer” (en Jacob, 1988, pp. 99-100). La concreción de ese ideal se visualizó en la construcción de edificios destinados al uso público como clubes sociales, hoteles y comercios, entre los cuales no quedaron afuera “las majestuosas sedes con que se dotó a la enseñanza universitaria” y los locales escolares. “Estas construcciones – afirman Antola y Carmona-, se caracterizaron por sus mayores dimensiones, ostentando un

amplio repertorio formal y utilizando materiales y componentes ligados al avance en las técnicas constructivas” (1998, p. 7).

Asimismo fue persistente la preocupación por la población rural y su forma de vida. José Batlle y Ordoñez expresaba en *El Día* que “el paisano es un paria en nuestro país”, la clase más desvalida. A pesar de servir a la industria más próspera, segura y de mayor rendimiento los paisanos “continúan durmiendo en el suelo, comiendo mal, sin familia, sin nido, ni siquiera como el pájaro hornero, sin dinero, sin libertad” (tomado de Hierro, 1977, p. 68).

El modelo latifundista mayoritariamente extendido en el país, era considerado durante la segunda etapa de modernización del Uruguay, como la causa de los problemas sociales del campo. En el segundo capítulo del libro *Riqueza y pobreza del Uruguay*, titulado “El dolor de la campaña” Julio Martínez Lamas sostenía que “el censo de 1908 arrojó, para toda la república, un total de 41.637 personas de ambos sexos ocupadas en tareas ganaderas” (1930, p. 248). Y más adelante continúa analizando las consecuencias sociales de ese modelo económico de producción:

Al rechazar al hombre, la estancia rechaza también la mujer y los hijos, esto es, rechaza el hogar, basamento de toda moral y de toda civilización, principio de solidaridad humana, del amor hacia los semejantes, escuela experimental del deber y la más sólida base social (...) La inmediata consecuencia de esto lo es el crecido porcentaje de hijos ilegítimos; en muchos departamentos llega a casi la mitad de los nacimientos (...) Ese estado de cosas señala un segundo aspecto, todavía más triste que el de los propios coeficientes: en la mayoría de esos nacimientos ilegítimos, no existe la unión estable de los padres, esto es, no existe el jefe de familia, o sea el hogar amparado. Por lo común los abrazos son incidentales; los cuerpos no se unen por obra del recíproco amor, sino por causa de la necesidad sexual, de la ignorancia, de la miseria. Con frecuencia en las familias ilegítimas, la “china” no es de uno solo, sino que de todos los que llegan a su rancho; forma la más desdichada, quizás, de la prostitución, en que la caricia es retribuida con unos pocos vintenes, o con una baratija de “turco”, o simplemente no lo es con nada, por ser casi, tan pobre el visitante como la visitada” (Martínez, 1930, pp. 250-251).

En relación a los hijos ilegítimos, se los consideró más vulnerables porque provenían de la “parte desheredada de la nación”, “carecían del cariño del hogar”, de una alimentación conveniente, de abrigo, de educación e higiene” (Nari, 2004, p. 26). Por oposición, el elenco gobernante aspiraba a conformar un espacio ordenado y aseado (material y moralmente), que fuera una unidad de producción desde el cual regular el

dinero, la alimentación y la salud de los miembros y estuviese instituido por vínculos afectivos estables, asentados en la ley.

La miseria material estaba representada en la figura del rancho: “esas habitaciones primitivas” persistentes todavía entrado el siglo XX. Se consideraba una arquitectura arcaica, obturador del progreso moral. La construcción se realizaba con paredes de cebato, techo de paja o totora y aberturas cubiertas con cueros. Más adelante, supuso un adelanto la introducción de puertas y ventanas de madera y el uso de terrón duro, sacado de la tierra virgen, en blocs colocados simétricamente (Barcon Olesa, 1902, p. 66).

Las autoridades de la educación pública del período no fueron ajenas a la visión predominante, donde el rancho aparece como negación de toda forma de hogar. Así lo afirmó el Inspector Nacional Abel J. Pérez en la conferencia ofrecida a la Asociación Nacional de Fomento Rural en 1918: “El rancho no es un hogar, es, a lo sumo el abrigo rudimentario de un pueblo nómade (...) pero no es hoy, no puede serlo al presente, la mansión estable del campesino civilizado” (Pérez, 1918, p. 11). Y más adelante agregaba:

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

No se trataba entonces de un conflicto de estilos sino de una batalla moral (Preciado, 2010, p. 19) orientada hacia varios frentes. Por un lado, consolidar la separación interna de las esferas públicas y privadas; hacer de los espacios privados o íntimos una esfera de poder de la mujer, ocupada de forma gratuita y exclusiva a los quehaceres domésticos, la maternidad y los cuidados (Nari, 2004). Por otro, especializar las funciones del organismo social en vistas al progreso de la nación (Delio y Alpini, 2012, p. 293). También y sobre todo poblar la campaña, cultivar las tierras vírgenes y la materia prima prometedora de riquezas; y, más que a civilizar habitantes,- a cultivar sus espíritus por la instrucción para hacerlos ciudadanos y amantes del suelo (Caetano, 2000).

2. La política educativa

2.1. Aspectos generales del sistema de educación pública a principios del siglo XX

En 1891 tuvo lugar una reorganización ministerial y la educación pública quedó bajo la dependencia del Ministerio de Fomento, hasta 1907 cuando bajo la presidencia de Claudio Williman una nueva reestructura lo denominó Ministerio de Obras Públicas. Entrado el año 1900 fueron Ministros: Gregorio L. Rodríguez (1899-1901); José Serrato (1903-1904) y Juan Alberto Capurro (1903-1906).

El decreto- ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877, creó la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), órgano colegiado y jerarca de los servicios de enseñanza Primaria y Normal, dándole facultades para ejercer un amplio nivel de autonomía técnica en todo el Uruguay (Palomeque, 2012, p. 46). Disponía la creación de Comisiones Departamentales de Instrucción Pública y el cargo de Inspector Departamental que debía ser un maestro titulado de tercer grado. El mismo decreto, había determinado la obligatoriedad para los padres, tutores o encargados, de educar a los niños y niñas a su cargo, estableciendo sanciones graduales para los casos de incumplimiento.

José Pedro Varela fue el primero en ocupar el cargo de Inspector Nacional adoptando importantes decisiones muy resistidas por los círculos más conservadores. “Entre ellas- afirma la historiadora Sandra Carreras-, cabe destacar su firme apoyo a la profesionalización de la carrera docente como perspectiva laboral para las mujeres, su preferencia por cubrir los cargos vacantes con maestras jóvenes tituladas y su decidida defensa de la coeducación” (Carreras, 2001, p. 93). Luego de su fallecimiento fue sucedido por su hermano Jacobo Varela (1879-1889)¹⁹ quien materializó la creación de las instituciones para la formación del magisterio de varones y señoritas. Asimismo, es destacable la conferencia ofrecida en el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 celebrado en Buenos Aires donde aconsejó “dar en la escuela primaria a las niñas la misma educación y cultura que se dan al varón”; estimular y favorecer “la especialización y el predominio que adquiere naturalmente y por esfuerzo propio la

¹⁹ Posteriormente se desempeñaron como Inspectores Nacionales José Piaggio (1889-1890), Urbano Chucarro (1890-1898) y José Pedro Massera (1889-1900) (Palomeque 2012: 33-39).

mujer, como educacionista primaria” (Varela, J. (1882) en Delio, 2009, pp. 203-204; Cantarelli y Sosa, 2013).

En las investigaciones realizadas por Agapo Palomeque (2012) se afirma que el equipo regente de la Educación Primaria y Normal que asumió al inaugurarse el siglo XX, tomó la difícil tarea de revertir el retroceso mencionado anteriormente y reconstruir la excelencia de la enseñanza que José Pedro Varela había anhelado.

Como Director Nacional de Enseñanza Primaria y Normal fue designado Abel J. Pérez en 1900 y permaneció en el cargo hasta 1918. Lo acompañaron en su administración y con el cargo de Vocales los doctores Mariano Pereira Núñez y José T. Piaggio (hasta 1918), Juan Paullier y Franciso A. Caffera (9/2/1905 hasta 28/3/ 1908), Ambrosio Luis Ramasso (2/4/ 1908 hasta el 15/ 12/ 1910), Carlos Sáenz de Zumarán (8/1/ 1911) y el entonces bachiller Carlos Vaz Ferreira cuya actuación se extiende hasta 1915 participando posteriormente como miembro honorario (Pérez, 1918, p. 7; Delio, 2009, p. 151).

Algunos historiadores han señalado la absoluta predominancia de varones con formación académica jurídica en la conformación de los gobiernos del período, característica que también tuvo el equipo anteriormente mencionado (Barrán y Nahum, 1990, p. 282; Delio, 2014, p. 30) Abel J. Pérez. (1857-1945) se había graduado Doctor en Jurisprudencia en 1882 con una tesis titulada: "La libertad de Comercio". Miembro del Partido Colorado, integrante del grupo que apoyó la candidatura del Dr. Julio Herrera y Obes inició su actuación política en 1889 cuando ocupó un cargo de representante. Al poco tiempo comenzó a participar en el ámbito educacional integrando una Comisión Departamental de Instrucción en el año 1894 (Delio, 2014, p. 76).

Desde finales del siglo XIX, los varones ejercían a la vez, las profesiones de político, abogado y periodista y Pérez no fue ajeno a esa configuración. Desempeñó actividades periodísticas en 1887 fundando "El Tribuno" en el departamento de Salto y "El Espíritu Nuevo" junto con José Batlle y Ordóñez en 1878. También fue miembro integrante de la redacción de "El Día" junto con Campisteguy y Mateo Magariños Veira.

En cuanto a las fuentes de su actuación y pensamiento se cuenta con las *Memorias de la Inspección Nacional de Instrucción* y la revista escolar dirigida por él durante todo el

período de ejercicio como director, *Anales de Instrucción Primaria* (Pérez, 1918, p. 7). A los textos mencionados debemos agregar varias publicaciones que se destacan por su interés ideológico. Se observa una producción intensa entre los años 1912 y 1918²⁰ que revisados en relación con las relaciones sociales que entabló y las acciones que emprendió permiten colocarlo en este trabajo como un actor relevante para el tema que nos ocupa.

Sobre la situación nacional de la enseñanza, Pérez recordaba en 1918:

El número de escuelas en 1900 de 571, divididas en 209 urbanas y 362 rurales, cifra que solo había aumentado un centenar de centros de enseñanza desde 1890, es decir desde diez años atrás, había en total 1131 maestros que enseñaban en esas escuelas, 78 maestros que solo tenían título departamental, o sea una precaria autorización para enseñar, y 60 sin diploma alguno, quedando 993 con diploma de diversas épocas. Debo advertir que esos maestros sin diploma o con autorización precaria para enseñar, estaban en general en sus puestos, porque las autoridades escolares carecían de maestros diplomados para reemplazarlos, es decir, de elementos presuntivamente aptos que los sustituyeran con provecho (Pérez, 1918, pp. 11-12).

Como se verá más adelante, el accionar de la Dirección Nacional de Instrucción Pública estará orientado a mejorar la capacidad del personal docente al mismo tiempo de extender “esos agentes de ilustración estable” al medio rural, con especial énfasis en la educación de las mujeres.

2.2. Marcos cognitivos para interpretar la realidad

2.2.1. Educación laica para las mujeres

La discusión acerca de los espacios y las actividades en las que las mujeres podían, debían y/o querían participar articuló discursos de resistencia y otros de promoción, incluyendo dimensiones relativas a las normas jurídicas, las costumbres, el rol de las políticas sociales, educativas y las prácticas en general (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984; Osta, 2008; Cuadro, 2018). Abel J. Pérez, fue un perseverante defensor de la educación de las mujeres. Se coloca en oposición a quienes defendían la inferioridad esencial de las mujeres porque consideraba dicho juicio no reposaba en un análisis

²⁰ Los textos son: "Artigas" (Conferencia, 1900), "La enseñanza de los expósitos" (Conferencia, 1905), "Apuntes sobre higiene escolar" (Conferencia, 1907) "América" (con prólogo de Rodó, 1912), "Motivos de una ley de educación común" (1915), "Algunas Ideas sobre nuevas orientaciones de la Enseñanza" (1915), "La Solidaridad de América" (1917), "La enseñanza rural" (1918), "De la cultura necesaria en la Democracia" (1918) y "Mi defensa" (1918).

científico “fundado en un absoluto paralelismo de circunstancias y de medio ambiente que el hombre” (1907, p. 324). Señalaba que si las mujeres ocupaban un lugar de inferioridad se debía a la falta de una herencia cultural en su desarrollo.

En la *Memoria correspondiente a los años 1904-1905*, afirmaba que la misión de la mujer dentro del hogar en nada se oponía al ejercicio amplio o restringido de una profesión o industria; por el contrario se complementaban y armonizaban entre sí (1907, p. 324). Defensor de la laicidad en todas sus expresiones, entendía que el matrimonio no podía fundarse solamente en el dogma religioso que obliga, sino en el afecto y el respeto mutuo. En ese sentido, opinaba que la educación en general era beneficiosa porque preparaba mejor a los miembros del matrimonio, los mantenía en comunidad de propósitos, de ideales y de criterios morales. La potencia de sus afirmaciones es comprensible a la luz del lugar que habían tenido las mujeres en la sociedad uruguaya y que comenzó a transformarse en el período seleccionado. Pérez lo describe sosteniendo que antes, era una “desgraciada esclava, sin ideas, sin propósitos, sin intervención en la discusión de los problemas que constituyen su destino”; era considerada un “instrumento de placer” y ejercía a lo sumo “una influencia clandestina por caminos tortuosos y oscuros” (Pérez, 1907, p. 326).

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

(...) nuestras democracias ofrecen al hombre inteligente y audaz, en el uso de su amplia libertad, el ejercicio de todas las profesiones, de todas las industrias, de todos los negocios y de todas las posiciones, que la mujer en la relativa subordinación social actual, no aborda ni conquista sino por excepción (Pérez, 1903, p. 254).

Pérez hacía referencia a las democracias sud-americanas en donde la educación de las mujeres constituía “una dificultad para sociólogos y pedagogos” (Pérez, 1903, p. 254). En la *Memoria correspondiente a los años 1902-1903* reflexionaba sobre los *Nuevos rumbos de la enseñanza en el país*.²¹ La aspiración tenía para Pérez, todavía cierta

²¹ Hacía referencia a destinos “más prácticos, más positivos á la enseñanza”, en los cuales “dejar de lado el intelectualismo científico excesivo, que pesaba como una capa de plomo sobre los cerebros infantiles”, y que impedían “derivar de ellas aplicaciones inmediatas á la vida.” Entendía que la instrucción primaria común que recibía la infancia en una franja etaria determinada, debía ser *absolutamente igual para todos, consignada en programas especiales formulados*, en atención a las características de cada pueblo. Debía ser el punto de enlace con la enseñanza secundaria como esta lo es con la enseñanza superior. Sin embargo detectaba que, terminada la instrucción primaria hay una serie enorme de alumnos

vaguedad en sus términos y resultaba aún confusa en Uruguay, motivo por el que investido del poder que supone su cargo de inspector nacional propone una interpretación (Pérez, 1904, p. 231). Con el propósito final de conseguir aquel “ambiente de afecto sincero” entre los miembros de un matrimonio, juzgaba la tarea difícil pero la consideró indispensable, porque si se conseguía una “cooperación análoga o equivalente entre los esposos para el sostenimiento del hogar” se trascendía hacia la “generación de una nacionalidad poderosa” (Pérez, 1904, p. 327).

La manera de garantizar ese proceso era para Pérez la educación de la mujer, que si se la consideraba en sus relaciones más fundamentales con la vida, se llegaba siempre al hogar como “punto inicial de su carrera.”²² Y es por eso que argumentó una y otra vez a favor de la instrucción profesional elemental que ya se desarrollaba en naciones europeas, sudamericanas y en Norte América²³, donde el Informe que Cecilia Grierson²⁴ había editado en 1902 en Buenos Aires, *Educación técnica de la mujer*, resultó una pieza clave para su fundamentación.

que “no siguen ni deben seguir las gradas sucesivas de la escala”, pero a los cuales falta una instrucción de índole aplicada a las necesidades ulteriores de la vida, que gira dentro de lo elemental, es decir que no invade las fronteras de la instrucción académica, ni es la instrucción primaria común, pero que al formar un ciclo completo debe estar en el dominio de la instrucción primaria (Pérez, 1904).

²² En ese texto proponía que esa enseñanza estuviera conformada por: a) una educación física racional; b) la práctica de una moral basada en principios permanentes; c) la economía doméstica; d) el conocimiento de Fisiología e Higiene (“ciencia de la salud”); e) la Pedagogía; f) literatura metódica; g) el dibujo, la música y la pintura (Pérez, 1904).

²³ Es importante destacar la crítica que hace Pérez respecto a la enseñanza de la economía doméstica desarrollada por ejemplo en Inglaterra, la cual era fomentada “por los ingleses con su admirable sentido práctico de la vida” pero despreciada por las mujeres aristocráticas que solamente la aprendían para dirigir a otras. Pérez defiende la idea de que los contenidos de la economía doméstica en tanto disciplina escolar, no solo era necesario conocerse sino que era “necesario saberlos dignificar, dándoles los prestigios de una verdadera ciencia laboriosamente estudiada y concienzudamente practicada” (Pérez, 1907, p. 330).

²⁴ Descendiente de los primeros colonos escoceses arribados a la Argentina, Cecilia Grierson (1859-1934) es una referente para el movimiento feminista por la incidencia que ejerció en la sociedad latinoamericana entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Su primera formación fue como maestra, egresada de la escuela Normal de Señoritas de Buenos Aires en 1878. Posteriormente ingresó a la carrera de Medicina - donde si bien ninguna regla escrita prohibía el ingreso de las mujeres-, las costumbres y prejuicios la reservaban para los varones. Superando el sojuzgamiento y la exclusión, se convirtió en la primera mujer que logró obtener el título de Médica en una universidad argentina y, según algunos registros, también en toda Latinoamérica. Ejerció - no sin dificultades- en el área de Ginecología y Obstetricia; fue docente universitaria y divulgadora constante a través de cursos, conferencias y publicaciones. También se destacó como miembro fundador de la Asociación Médica Argentina (1891); de la Sociedad Argentina de Primero Auxilios (1892); como Vicepresidenta del Congreso Internacional de Mujeres celebrado en Londres (1899); como Presidenta del Congreso Argentino de Mujeres Universitarias y del Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina celebrado en mayo de 1910 (Binda, Silveira y Krämer, 2010).

En el primer tomo de los *Anales de Instrucción Primaria* (1903) Abel Pérez publicó un artículo titulado de igual forma que el Informe, pero ya no se trataba de una simple enumeración de los tipos de enseñanza, ni de una copia textual del mismo como lo había hecho en la *Memoria* del mismo año, sino de un trabajo más elaborado donde expone las razones de su importancia. Entendía que el informe de Grierson presentaba una oportunidad porque enseñaba y sugería ideas y ejemplos dignos de imitarse, inmensamente influyente en las jóvenes democracias (Pérez, 1903, pp. 251-252). Despliega una visión optimista respecto a las desigualdades sociales y la incidencia que los “progresos científicos” pueden tener sobre ella. La enseñanza de la mujer, concebida como disciplina científica no sólo resolvería el problema de la educación de la mujer, sino que ella se convertiría en el eslabón indispensable del progreso y como mencionamos anteriormente, de la consolidación del Uruguay como estado moderno.

Aunque es imposible pensar en una sociedad no sexista e igualitaria en términos formales y sustantivos, asomaba un proyecto político masculino que colocaba a las mujeres en un lugar protagónico desde una concepción de complementariedad y compensación. La conferencia *Sobre feminismo* ofrecida por Carlos Vaz Ferreira, es una cabal expresión de esa visión compartida por las autoridades escolares del período.²⁵

2.2.2. Organización del territorio, los espacios y las funciones

En los artículos de Pérez aparecen reiteradas expresiones que dan cuenta de una preocupación bastante extendida entre los gobernantes del período sobre la miseria de la campaña en términos materiales y morales. Para Pérez una de las principales desigualdades sociales se conformaba entre quienes habitaban la capital y aquellos individuos del medio rural, producto de las condiciones materiales mencionadas con anterioridad. En un artículo titulado “*La escuela primaria. Modo de cumplir sus fines*” Pérez (1905, pp. 5-8) expresaba que “la misión del maestro es distinta en una escuela urbana de la del mismo maestro en una escuela rural”. Las razones son las características que presentan los habitantes de uno y otro espacio. Mientras que el estudiantado de la escuela urbana proviene de “hogares más cultos” y poseen hábitos y

²⁵ *Sobre feminismo* (1933) es el título de la obra que recoge las conferencias ofrecidas por el filósofo entre 1914 y 1922. La posición que defiende ha sido nombrada como “feminismo de compensación”. Un estudio en profundidad ha sido el que desarrolló Amy A. Oliver (2002), por ejemplo en *Perfiles del feminismo Iberoamericano*, compilado por María Luisa Femenías. Buenos Aires: Catálogos. Otras reflexiones de la misma autoría y de otras se divulgaron en el marco de la conmemoración de los 150 años del nacimiento de Carlos Vaz Ferreira durante el año 2022.

mayor preparación gracias al “auxilio que prestan otros medios de instrucción, que irradian ilustración, que provocan estímulos útiles, que el buen maestro sabe explorar”, la escuela rural es una “promesa de salud moral” (Pérez, 1905, pp. 5-8). Los hogares rurales son menos cultos y la infancia carece de hábitos. El aislamiento social es un factor desafiante para el magisterio, quien tendría que “preparar primero a los estudiantes para recibir la formación que se les va a dar en la escuela”, esto es civilizarlos. Pero en ese trabajo, colocaba a las maestras mujeres, por las características que brindaba su sexo, como agentes de “mayor influencia que el hombre en la escuela en general”. Así lo expresaba en otro artículo:

Las mujeres combinan y relacionan más íntima y felizmente la instrucción con la educación, de manera que un niño que sale de una escuela dirigida por una buena maestra, sale, no solo preparado como en la del hombre para la continuación inmediata de sus estudios superiores, sino también para su actuación en la sociedad, como miembro útil y eficaz que lleva un caudal precioso de preceptos y hábitos de indiscutible cultura, aliado poderoso para el triunfo en las batallas de la vida (Pérez, 1907b, p. 18).

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

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

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

una “vida primitiva y selvática”, donde prevalece el egoísmo, el aislamiento y el peligro agudiza el sentimiento de defensa propia.

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

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

En un pasaje largo pero que vale la pena presentarlo de forma completo, Pérez lo explicaba de la siguiente manera:

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

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

La superioridad de las mujeres maestras radicaba en ciertas características que Pérez menciona en varios pasajes: juventud, abnegación, suavidad en el trato, firmeza en las decisiones, cultas, capaces de dar consejos, corregir defectos sin enojo; dispuestas

naturalmente para la enseñanza de la primera infancia; limpias y atentas a los detalles. (Pérez, 1907b).

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

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

2.3. Grupos objetivos /grupos beneficiarios

La orientación general de las políticas del período batllista estaba dirigida a transformar la conducta de todos los habitantes con la intención de modernizar las dimensiones económicas y socio-culturales de la nación. La política educativa vinculada al establecimiento del hogar moderno se focaliza en las niñas y mujeres como principales sujetos a transformar, convirtiéndolas de ese modo en la población objetivo. Se creía que al educarlas, los beneficios se percibirían en todos los integrantes de la sociedad.

Como lo había propuesto claramente Cecilia Grierson (1902) en su informe para Argentina, le correspondía al Estado “ofrecer a la mujer nuevos rumbos en los que podrá conservar la honradez y dignidad”; a la Escuela, desarraigar las “ideas falsas” respecto a la educación práctica y “encaminar a la mujer por la verdadera senda”; a las mujeres, convencerse de que necesitan otros saberes, científicos y técnicos²⁶, pues de cada una de ellas depende la salud y el bienestar de la familia, independientemente de la posición social que ocupe (Clavero, 2022).

²⁶ La economía doméstica incorporó principios de química, la física, medicina, economía y dietética, lo que permitía divulgarla como una disciplina científica. Esto aparece en todos los manuales de la época citados en este trabajo.

Sintetizando, podemos expresar que la población objetivo de esta política educativa fue claramente las mujeres y niñas, aunque los resultados aspiraban civilizar a toda la sociedad. Sin embargo, no supuso asignación de tareas al interior del espacio doméstico para los varones que permitieran igualar las relaciones de poder entre los géneros. Por su situación jurídica, las mujeres siguieron subordinadas al varón (ya sea padre o marido), conservando la posición de “menor de edad” o “incapaz” en cuestiones como la patria potestad, la administración de bienes, el sufragio, entre otros derechos civiles y políticos conquistados recién a partir de la década de 1930 (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984; Osta, 2008; Cuadro, 2018).

2.4. Oportunidades y alternativas

En las narrativas de la DGIP se identificaron algunos indicadores o constructos pensados como oportunidades o estrategias para incidir en la población femenina. Inspirados predominantemente en la experiencia de los sistemas educativos extranjeros, se convirtieron en las principales alternativas que orientaron las posteriores decisiones formales del Estado.

2.4.1. Los saberes del “viejo mundo”

Como integrante del Consejo Nacional de Educación desde 1892 hasta 1899, Cecilia Grierson, había sido enviada por el gobierno argentino a Europa en su doble carácter de médica y profesora Normal. El propósito era estudiar todo lo relativo a la enseñanza de las mujeres y especialmente la impartida en escuelas industriales de economía doméstica y labores (Grierson, 1902, p. 3). A través del informe, Grierson exhibió el funcionamiento y los resultados de la enseñanza práctica ofrecida en varios países de Europa y finalizó con un análisis de la situación de ese tipo de enseñanza en la República Argentina, las ventajas de su posible aplicación y los prejuicios que se debían combatir (Clavero, 2022).

El informe, dirigido al ministro de Instrucción Pública explica la génesis del texto y los motivos de la tardanza para su elaboración, aspecto que resulta interesante porque permite recuperar parte de su trayectoria profesional. Continúa con una “Introducción” que contiene algunas precisiones sobre la enseñanza práctica y los tipos de enseñanza y un breve resumen del trabajo realizado. Prosiguen diez capítulos dedicados a las experiencias recogidas en cada país visitado: Alemania, Bélgica, Holanda, Suiza,

Austria-Hungría, Francia, Inglaterra, Suecia y “Diversos otros países” (en referencia a Dinamarca, Italia, Polonia, Rusia, Bulgaria y Finlandia). La excepción es el capítulo enfocado en Estados Unidos.

Aunque, no he visitado este país, en cambio estuve en relación con tanta mujer activa y trabajadora en el Congreso de Mujeres que pude conseguir muchos datos y folletos que mencionaré, indicando lo que tienen de especial y diferente de los países europeos y que merece imitarse (Grierson, 1902, p. 160).

Finaliza con una reflexión y estado de la cuestión en Argentina, para el que no se limita a realizar juicios y esbozar propuestas. Agrega una serie de diez “Anexos” relativos a útiles, cursos y programas específicos.²⁷

Cuatro son las ideas cardinales de Cecilia Grierson que tuvieron mayor repercusión entre las autoridades educativas de Uruguay durante las dos primeras décadas del siglo XX: a) elevar la educación del pueblo por medio de la enseñanza técnica; b) formar una mujer útil; c) delimitar el rol del Estado, la escuela y la población (mujeres y varones); d) promover de un rol específico para las Maestras Normales.

a) Elevar la educación del pueblo por medio de la enseñanza técnica

Al informar sobre la marcha de la instrucción de las mujeres en Argentina, Cecilia Grierson visualizó con acierto que las escuelas normales habían sido los primeros centros en elevar la instrucción de las mujeres. Ellas se “lanzaron con exceso” porque el profesorado significaba “la única brecha abierta para hacer una profesión independiente y con resultados prácticos” (Grierson, 1902, p. 167).

Partidaria de que las mujeres eleven su instrucción sin abandonar las responsabilidades del hogar, opina que deberían estar en manos de mujeres el pequeño comercio y otras profesiones

(...) que por la vida sedentaria a que obliga y poderse ejercer dentro del hogar, conviénele; tal es el trabajo de boticaria, joyera, mercera, tendera, librera, confitera, almacenera, frutera, lechera, panadera, masera, carnicera, etc., todos

²⁷ Los títulos de los Anexos son: A) Útiles y utensilios necesarios en una clase de cocina de diez y ocho alumnas. B) Programa de Higiene y Programa de Pedagogía y Economía Doméstica. C) Sección cocina de la escuela de Londres. D) Sección lavado y planchado de la escuela Normal de Londres. E) Sección modas (curso de renovación) de la Escuela de Londres. F) Escuela técnica del Hogar de Glaseow (sic). G) Sección lavado y planchado de la Escuela Técnica del Hogar de Liverpool. H) Escuela Secundaria de Ciencias Domésticas. I) Curso Normal de Economía doméstica de Edimburgo. J) Programa de corte y confección para maestras de Edimburgo (Grierson, 1902, pp. 215- 242).

arbitrariamente monopolizados por los hombres, cuando hay otros trabajos viriles que llaman sus actividades. Los campos yacen sin cultivos, las industrias fuertes sin brazos y mil trabajos apropiados a su organismo más resistente y a pesar de ello, inculpan a las pobres mujeres que se ven obligadas a trabajar, de que invaden sus dominios! (sic) (Grierson, 1902, p.194).

Retoma datos del Censo del 10 de mayo de 1895 donde muestra que las mujeres argentinas ejercen variadísimas profesiones e industrias (menciona más de 70), con la finalidad de enfatizar las necesidades prácticas que muchas mujeres debían realizar para la subsistencia. Por otra parte, refuerza la idea de que las mujeres han trabajado siempre como se mencionó anteriormente. Sin embargo señala que los trabajos que realizan son efectuados sin previa preparación, ya sea por parte de mujeres o de varones.

Sobre las mujeres que trabajan en las fábricas, dice que el estímulo es dado por la misma fábrica y que la habilidad que allí desempeñan “no significa un progreso en la educación del pueblo” (Grierson, 1902, p. 199). Por eso defiende una educación técnica que

(...) debe armonizarse con las tendencias y necesidades de cada pueblo, tratando al mismo tiempo de conseguir el mayor perfeccionamiento del individuo, de las artes y las industrias; nuestro censo nos servirá de guía para encaminar la educación del hombre y de la mujer, factores comunes del engrandecimiento de las naciones (Grierson, 1902, p. 198).

Seguramente Cecilia Grierson estaba vinculada a una red de intelectuales que defendía y fomentaba la enseñanza práctica. Como fue dicho, el informe está dirigido al ministro de Instrucción Pública sin indicar quién es. La nota introductoria está fechada el 1 de julio de 1901, mismo día que renuncia Osvaldo Magnasco quien se había desempeñado en ese ministerio desde octubre de 1898. La principal preocupación de Magnasco era modernizar el sistema de educación pública argentino porque entendía que la educación que se impartía carecía de vinculación con la realidad social del país, además de que se reservaba sólo para las elites. Por ese motivo, se esforzó en crear escuelas secundarias técnicas, tanto industriales como agropecuarias.

Por otra parte, revisando algunos de los antecedentes argentinos que Grierson menciona en su informe, encontramos la referencia al abogado y pedagogo José Benjamin Zubiaur (1856-1921), quien en 1915 asumió como director de Instrucción Pública del Ministerio de Educación argentino. Promotor del deporte y el olimpismo, se destacó por ser uno de los trece miembros originales del Comité Olímpico Internacional. En la obra *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina* publicada en el año 1900,

Zubiaur menciona un argumento interesante respecto a las causas que consolidaban la enseñanza estrictamente intelectual:

Hay abundantes maestros que nos enseñan la historia, la literatura, el latín, la teología, las leyes, la filosofía y las altas matemáticas; pero no hay ninguno que nos enseñe á labrar la tierra, á criar el ganado, á explotar las selvas, á navegar, á comerciar o fabricar cosas útiles. Y es que así como las costumbres dependen en parte de la educación, el sistema de educación depende en gran parte de las costumbres. Nosotros, a pesar de la vida independiente, hemos conservado en mucho el alma colonial, y por eso, aunque asombrando y perfeccionando las formas, mantenemos en espíritu el mismo régimen de educación decorativa y literaria que los gobiernos españoles implementaron con fines políticos en Sud América. Así, preferimos la educación que adorna a aquella que aprovecha; la que da brillo a los espíritus cultos y no la que forma inteligencias útiles, la que sirve para distraer los ocios de los ricos y no la que enseña a trabajar al pobre (Consejo Nacional de Educación, 1906).

Ambas referencias (la de Magnasco y la de Zubiaur) resultan sintomáticas de ese movimiento intelectual a favor de la educación práctica. El aporte de Grierson es interesante, en la medida que se enfoca en la educación práctica de las mujeres y los beneficios que conlleva para el país.

b) Hacia la formación de una mujer útil

Varios estudios han abordado la cuestión de la domesticidad que predominó en los países desarrollados en el siglo XIX. Una ideología que ubicó a las mujeres como “ángeles del hogar” en el sagrado recinto doméstico en oposición a los espacios fabriles e industriales que se fueron desarrollando con el impulso de la economía capitalista. El hogar era concebido como un espacio idealizado de la vida emocional, lugar de descanso y recreo para varones y jóvenes trabajadores y donde las mujeres eran encargadas de los afectos y el embellecimiento del hogar, concebidas más como ángeles que como trabajadoras (McDowell, 2000, pp. 117-118).

Como se anunció previamente, algunos estudios revisados permiten dar cuenta del pasaje de la concepción de la mujer y la feminidad como “ángel del hogar” al de la “mujer moderna”, que dependiendo del período histórico que se seleccione y la clase social, puede suponer mayor ilustración, mayor posibilidad de trabajo para las mujeres en tanto fuente de autonomía o acceso a los recursos tecnológicos (Caldo, 2017, p. 72). Pero esto no significó para nada desvinculación de la mujer a lo doméstico, sino el corrimiento paulatino de ciertos límites.

La reflexión que realiza Grierson en este informe, así como su trayectoria vital e intelectual pueden ubicarse en esa transición. Reconoce por ejemplo que la costura y el bordado se han enseñado a las mujeres en épocas pasadas en tiempo ilimitado muchas veces en detrimento de la salud y otro tipo de instrucción, llevándose incluso a grados de perfección. Pero ha sido una enseñanza rutinaria y mecánica, poco útil para la vida diaria y bien distinta de lo que podría ser la enseñanza del corte y la confección (Grierson, 1902, p. 172).

Propone que sea en las escuelas primarias donde se aprendan estos trabajos prácticos. Porque si bien en los asilos y conventos se dan conocimientos sobre los trabajos domésticos, en general no sirven luego. Las alumnas no saben preparar menú para 4 o 5 personas, ni hacer compras, ni calcular gastos. También se refiere a las escuelas profesionales de Santa Marta- formadas por damas distinguidas de la capital argentina- que han significado un adelanto en la enseñanza. Sin embargo, la concurrencia a ciertos cursos revela la demanda de las industrias del lujo (y los lujos son pasajeros). Pero falta concurrencia a los que son necesarios para todas las mujeres.

Un énfasis importante está puesto en el combate a los prejuicios. Para Grierson la falta de amor al trabajo manual por un falso orgullo, constituyen la desgracia nacional del pueblo argentino (Grierson, 1902, p. 182). Prejuicios y rutinas predominan y el trabajo manual es mirado con desprecio; se cree que denigra a la mujer pues se considera que los quehaceres domésticos sólo son propios de las “sirvientas” (Grierson, 1902, p. 177). A eso se le suma “la nefasta tendencia al lujo, la mentira y falsas apariencias”, defectos incluso fomentados desde la escuela (Grierson, 1902, p. 207).

c) Estado, escuela, mujeres y varones

El razonamiento que realiza Grierson muestra con claridad tres ámbitos en los que una política orientada a elevar la educación del pueblo debe enfocarse: el Estado, la escuela y los individuos.

Considera que al Estado le corresponde “la gran obra” de “ofrecer a la mujer nuevos rumbos en lo que podrá conservar la honradez y dignidad.” No se trata de que las mujeres realicen cualquier actividad o profesión, sino aquellas que están acorde “a su naturaleza” y su físico. Como se puede apreciar, coloca al Estado en un rol fundamental: como el agente que proporcione los parámetros de respetabilidad de lo que las mujeres

pueden hacer legitimando el corrimiento de ciertos límites jurídicos, institucionales y culturales.

Con respecto a las mujeres concretas, opina que falta en ellas el convencimiento de que necesitan otros saberes, científicos y técnicos, pues de cada una de ellas depende la salud y el bienestar de la familia, independientemente de la posición social que ocupe. “Cuánto conocimiento debe adquirir la mujer para ser verdadera mujer!” (sic) (Grierson, 1902, p. 183). Grierson entiende que con más educación y conocimiento las mujeres pueden igualarse en condición social con los varones. Incluso, consciente de las diferencias de clase social, dedica parte de su reflexión a comparar las ventajas que tiene este conocimiento para las mujeres pobres y las mujeres ricas.

En la escuela primaria es donde debe adquirirse estas nociones y prácticas que deben darse a la par de los otros conocimientos para poder desempeñar su papel natural de ama de casa. Si es rica, para dirigirla inteligentemente en su hogar; y si es pobre, para realizarlos sin los grandes esfuerzos que adquiere con la misma experiencia (Grierson, 1902, p. 185).

La Escuela es concebida por Grierson como agente de normalización: “por la enseñanza se imprime carácter al pueblo, y es la escuela la que debe encaminar las tendencias de una nación” (Grierson, 1902, p. 184). En ese sentido, le toca a la Escuela desarraigar las “ideas falsas” respecto a la educación práctica y “encaminar a la mujer por la verdadera senda. Esta enseñanza es más útil que la teórica y superflua que hoy se da a la mujer.”

Respecto al cómo lograr semejante resultado, propone que la enseñanza técnica de la mujer, “debe darse primero en nuestras escuelas comunes para que se extienda después a los colegios y conventos aristocráticos” (Grierson, 1902, p. 184). Pero insiste en el poder que ejercen las clases dominantes respecto a las clases populares:

Basta con que la alta sociedad dé el ejemplo de asistir al curso de cocina para que el pueblo siga sus pasos, como sucedió en Hungría y en Escocia; donde las hijas de Lord Roseberry fueron de las primeras en concurrir a la escuela de cocina de Edimburgo y obtener un certificado de idoneidad (Grierson, 1902, pp. 178-179).

Y más adelante comenta en referencia a los prejuicios que hay que superar para el desarrollo de la enseñanza de los quehaceres domésticos:

Estas dificultades han sido salvadas en muchos países, debido a la iniciativa y abnegación de la gente acomodada que han dado el ejemplo, como ha ocurrido en Austria-Hungría, Suiza, Holanda, Alemania e Inglaterra; en donde, hasta que la aristocracia dio el ejemplo, el pueblo permaneció indiferente y hasta hostil;

pero una vez dado el primer paso, el entusiasmo creció día a día (Grierson, 1902, p. 190).

Entiende que los beneficios de esta enseñanza se extenderían a la sociedad en varios sentidos, por ejemplo fomentando la formación de cajas de ahorro; la disminución del alcoholismo (saber preparar platos y bebidas placenteros sin alcohol). Por su parte, se propone “fundar la sociedad de educación doméstica que trabajará para este fin tan necesario.”²⁸

d) El rol de las Maestras Normales

Grierson considera que es necesario establecer muy bien las escuelas técnicas desde los cimientos; de no ser así, es preferible no fundarlas (Grierson, 1902, p. 205). El logro de tal propósito recae sobre las maestras:

Para establecer una enseñanza sobre una base firme y aplicar métodos verdaderos, se necesita que la directora de esas escuelas sea una buena maestra normal con experiencia y elevado criterio (Grierson, 1902, p. 204).

Aunque ellas podrían ser mujeres extranjeras con idoneidad, Grierson propone el camino de mandar a Europa a maestras para instruirse. En la descripción de las cualidades profesionales que ellas deberían poseer para llevar adelante la educación técnica, esboza también un trayecto disciplinar:

Las maestras deberán ser mujeres con iniciativa y tener conciencia de sus deberes, (...) Tendrán que hacer mapas para las divisiones de la carne, verdura, etc. por no servirnos los extranjeros; hacer un museo de productos de consumo diario, calcular y saber su costo según las épocas del año; ser bastante democrática y elevada para iniciar el hábito de acompañar a las alumnas á las compras en el mercado, almacén, etc. Hacer los programas en armonía con nuestras costumbres, publicar libros para esta enseñanza especial, etc. Tendrán que ser muy estudiosas, porque todo tendrán que aprender para improvisarse maestras que sepan enseñar con orden y método (Grierson, 1902, pp. 206).

Como se verá a continuación, la orientación propuesta por Grierson fue la que siguieron las mujeres uruguayas que se dedicaron a la Economía Doméstica. Maestras normalistas, vinculadas mayoritariamente a la elite intelectual o siendo parte de ella; algunas de forma completa, otras de forma más acotada, todas se inscriben en ese itinerario.

²⁸ De acuerdo con el trabajo de Guillermo López (2019, p. 77), además de otras instituciones, Grierson fundó la sociedad de educación doméstica (sección del Consejo Nacional de Mujeres) y la escuela práctica de economía doméstica que se llamó Escuela Técnica del Hogar, ambas en 1902.

2.4.1.1. Abel J. Pérez y la recepción del informe de Cecilia Grierson

La enseñanza de la economía doméstica orientada a mujeres y niñas en el sistema de educación público uruguayo, se encontraba presente en textos y programas desde finales del siglo XIX aunque su orientación era básicamente teórica y no estaba orientada con los propósitos que enfatizaba Grierson.

Europa, concebida por Pérez como el “gran laboratorio” donde se construyen las “grandes conquistas del pensamiento”, analizó el origen del mal y encontró (gracias al espíritu práctico de germanos y anglosajones) el principio del que deben derivarse las transformaciones sustanciales para la instrucción de la mujer. Ellas son los cursos o escuelas técnicas del hogar, escuelas técnicas industriales y escuelas técnicas agrícolas, así sistematizadas por Cecilia Grierson.

Pérez entiende que la resolución al problema de la educación de las mujeres, supuso una conquista europea, científica de carácter humanitario. Esto implica asumir el carácter disciplinar que pasa a tener este tipo de saber, es decir como resultado de decisiones (siempre arbitrarias) que la colocan legítimamente como producto de la ciencia. Su postura sintoniza con el sueño positivista propia del momento histórico:

(...) la rápida comunicación de las nacionalidades entre sí ha borrado en el dilatado campo de las ciencias las fronteras étnicas y mucho más las fronteras políticas, y una corriente sincera, y científicamente humanitaria, lleva la solución salvadora de uno á otro pueblo, de una raza á otra, con independencia absoluta de las relaciones políticas y económicas de los Estados, en nombre de esa solidaridad amplísima del pensamiento creador, que recorre en sus vuelos gigantescos el universo entero. Los grandes descubrimientos científicos actuales no pertenecen á una raza ni á una nacionalidad determinada; ellos son el patrimonio impersonal del universo entero (Pérez, 1903, p. 255).

Pérez adhiere a una concepción benefactora e intervencionista del Estado y desde ahí considera que es encargado de reducir las desigualdades sociales, aunque apela a la participación de las acciones privadas. En sintonía con Cecilia Grierson, Pérez afirma que:

Entre nosotros, donde la instrucción común lucha con la exigüidad de los recursos que se le dedica, es excusado pensar en la acción oficial aislada para ensayos de esta obra, por trascendental que parezca. En las mismas naciones europeas, que dedican otros elementos más decisivos á este organismo de la Instrucción Pública, estos ensayos han sido la obra de la iniciativa particular, concurriendo recién al Estado á coparticipar de los gastos o tomarlos sobre sí, una vez que las pruebas tienen éxito (Pérez, 1903, p. 258).

Recurre a “la mujer oriental” que tiene “tesoros de caridad que no se agotan”, que siempre “ha aliviado los grandes infortunios humanos”. Supone que con el mismo entusiasmo y decisión, atendería la inteligencia (y no sólo los sentimientos) expresada en los grandes ideales de la humanidad. Luego recurre a toda la clase privilegiada, para que con sus recursos y su acción atiendan “eficazmente las necesidades más premiosas de los elementos sociales menos desfavorecidos” (Pérez, 1903, p. 258). En sintonía con Grierson, en esta afirmación aparece claro el propósito que intersecta género y clase acerca de quienes asomaban como protagonistas de la futura política educativa vinculada a la economía doméstica.

Por último, destacamos:

Esa instrucción técnica falta y es requerida en nuestro país, pues la mujer tiene en él limitadas ocupaciones honestas y lucrativas. La obra de estas escuelas constituye el complemento indispensable de la Escuela pública, unidas ó separadas, siempre que su instrucción benéfica irradie su influencia á todos los hogares (Pérez, 1903, p. 259).

Queda de manifiesto que para el Inspector Nacional de Educación Pública, una oportunidad de transformación del país hacia el progreso moral y económico estaba vinculado a la educación técnica de las mujeres, iniciada en Europa y EE.UU, -esto es, a través de escuelas del hogar agrícolas e industriales- y que comprendía el desarrollo de la economía doméstica. En los capítulos cuatro, cinco y seis se mostrará el modo en que estas orientaciones se concretaron en Uruguay.

2.4.2. Las colonias de inmigrantes al suroeste del Uruguay

Otra alternativa identificada por Abel J. Pérez para dar solución a la situación socio-cultural considerada como problema, era el estilo de vida que desarrollaban los inmigrantes radicados en la zona suroeste del país.

Concretamente el departamento de Colonia, en el último cuarto del siglo XIX, asistió al establecimiento de numerosas colonias agrícolas de inmigrantes, desarrollando desde entonces, y a diferencia de otras regiones, la agricultura, la agroindustria y la agropecuaria (Rivero, 2018). La población colonizadora que habitaba la zona era principalmente de origen europeo: portugueses en Colonia del Sacramento, fundada en 1680; españoles, sobre todo en la villa de Nuestra Señora del Rosario, fundada en torno

a la capilla, en 1775; suizos, alemanes, alsacianos y austríacos fundadores de colonia suiza Nueva Helvecia entre los años 1861-1862 y cuya lengua generalizada era el alemán; italianos, provenientes del Piamonte que hablaban francés, italiano y los dialectos “patois” y que fundaron la Colonia Valdense y La Paz en 1858 (Ziegler, 2003, p. 19). Suizos y piamonteses, practicaban mayoritariamente la religión protestante, aspecto sobre el cual se profundizará más adelante.

Sobre estos últimos grupos, Sebastián Rivero (2018, p. 1) afirma que fueron actores de avanzada en el proceso de modernización, conformando hacia los comienzos del siglo XX una clase media rural próspera e innovadora, que fue tomada como modelo para los planes de reforma rural de Batlle y Ordóñez. Como ya se mencionó, uno de los problemas que afectaban al Uruguay en las primeras décadas del siglo XX era el latifundio ganadero, razón por la cual aparece como forma de superarlo la aplicación de un modelo agropecuario. Barrán y Nahum sostienen que “el ideal era la granja a la ‘Colonia Suiza’, donde la ganadería se ligaba con la agricultura forrajera, la lechería, la cremería, la quesería, la avicultura y la horticultura” (Tomado de Rivero, 2018, p. 4).

En el texto “Las colonias Suiza y Valdense. Impresiones de viaje”, publicado en *Anales de Instrucción Primaria* en 1905, Abel J. Pérez hace eco de la preocupación, y muestra el problema en términos demográficos y culturales, ofreciendo también una serie de opiniones. En el camino que emprende desde Montevideo, rodeando el litoral, observa que “la campaña es aquí bastante poblada, pero predomina hasta ahora, siempre el eterno rancho, un tanto degenerado del antiguo rancho criollo de la leyenda,” (Pérez, 1905, p. 53). Y al llegar a las colonias de la Región del Rosario – expresión usada para referirse al espacio geográfico en la parte este del departamento de Colonia, (Ziegler, 2003, p. 21)- no disimula su admiración:

¡Al fin! son los árboles que llegan para amparar la construcción moderna, amplia, cómoda, higiénica; son las arboledas sombrías que acarician los muros blanqueados de la morada civilizada; de la morada que revela un hogar permanente, arraigado por sus arboledas, por sus comodidades, por sus dulces y profundos afectos, el que revela en su desarrollo, su triunfo sobre el asilo del elemento nómada y fugitivo (Pérez, 1905, p. 54).

A la negación del rancho como símbolo del hogar moderno y de la sociedad civilizada se suma en su discurso una valoración positiva sobre los hogares, las instituciones escolares y los emprendimientos laborales de las colonias de inmigrantes que realiza en siguientes pasajes del mismo artículo.

Pérez se extiende en comentar los diversos establecimientos productivos que visitó en la colonia suiza (fábrica de manteca, de carros, hojalatería y ferretería, talabartería, establecimiento de arboricultura, queserías y viñedos), la maquinaria y técnicas que emplean los colonos (alumbrado a gas, máquinas de coser, entre otros) así como las características de la población. Aunque no menciona explícitamente cuáles son esas características, hace referencia a dos anécdotas de las que podemos deducir que lo que quería destacar Pérez era la capacidad de sobreponerse con optimismo a las adversidades, incluso de forma creativa, con energía y entusiasmo, así como la determinación, honestidad y empatía en el accionar (Pérez, 1905, p. 55- 61).

Pero sin poner en duda la importancia de todos estos factores, hay que reconocer la influencia decisiva que entre ellos tiene la instrucción primaria, que encuentra en los hogares suizos un ambiente favorable que la robustece y que la alienta (Pérez, 1905, p. 61).

Pérez recupera la experiencia de la subcomisión de Instrucción Primaria, conformada por Esteban Lazague, Santiago Häberli y Lino Dreyer y que tienen por misión vigilar la escuela pública. Destaca la solidaridad entre ella y la Junta Económica Administrativa, así como la autoridad moral que ejerce el “Pastor del distrito Germán Banziger, naturalista, sabio, modesto, influencia legítima en la colonia” (Pérez, 1905, p. 61- 62).

Todas esas sanas influencias combinadas, en las cuales se condensa el verdadero ambiente de la colonia, tutelan y amparan la escuela pública que allí funciona, dirigida por el maestro normalista de 2º grado don Teófilo Gratwohl, y ayudado por las señoritas Elisa y Juana Stuzenegger (Pérez, 1905, p. 62).

La escuela se había comenzado a construir desde el inicio de la fundación de la colonia y para el año 1902, Barcón Olesa (1902, p. 294) da cuenta de que “(...) el número de educandos alcanza á 181; de ellos 99 son varones, y 82, niñas.”

Sobre la Colonia Valdense Abel J. Pérez explica que su estadía fue más breve; sin embargo cree “conocer la existencia de esos hogares por la impresión deliciosa aunque fugitiva que dejó en mi alma el *at home* de mi distinguido amigo el pastor de la colonia, señor Daniel Armand Ugon, cuya breve hospitalidad tuve ocasión de aceptar” (Pérez, 1905, p. 64).

Al igual que en la colonia suiza, afirma que existe en esta “el mismo espíritu de trabajo y amor a la instrucción primaria”, así como “el mismo respeto por el hogar”. Aunque el espíritu religioso que se percibe es “un poco severo quizá”, lo aprecia como “moral y

sano” porque “(...) si limita, hasta cierto punto, expansiones que en nuestras sociedades pueden calificarse de inofensivas, constituye en realidad una defensa de esas naturalezas jóvenes é inquietas, á las cuales protege como una égida salvadora” (Pérez, 1905, pp. 64- 65).

El hogar del pastor, donde la esposa y los hijos dirigen o realizan las tareas domésticas con noble e inalterable sencillez, es imitado por los otros hogares de la colonia; la influencia que ejercen las escuelas modestamente subvencionadas por el Estado, se trasmite por los alumnos á esos mismos hogares de que proceden; el culto de los nobles placeres del espíritu tiene su altar en el Liceo Valdense, adonde van los jóvenes de todo el país a cultivar el germen precioso de sus actividades juveniles, amparadas por un ambiente higiénico y atraídos por un ideal sereno; la vida de la conciencia, el culto de las aspiraciones sobre humanas que agitan al hombre en su carrera, tienen su tranquilo escenario en el templo de la colonia, sencillo, severo, lleno de nobles recuerdos, en que el alma se siente engrandecida, tranquilizada, profunda y noblemente religiosa (Pérez, 1905, p. 65).

Al igual que los inmigrantes de la colonia suiza, los inmigrantes provenientes de los Valles del Piamonte de Italia y radicados en la Región del Rosario en marzo de 1859, la educación de los niños – mujeres y varones- era un asunto prioritario. Las razones se deben a los fines religiosos de la corriente protestante, ya que una iglesia reformada, parte de la base de que todos sus miembros deben, necesariamente, tener acceso directo a la Biblia, y por eso se requería de una congregación alfabetizada (Geymonat, 2008, p. 194).

La práctica indica que en Colonia Valdense personas de ambos sexos recibían educación desde 1878, año que se inauguraron 6 escuelas y una escuela parroquial con un total de 180 alumnos. Estas escuelas, llamadas *Petits écoles* y construidas en base al modelo de las “Escuelas Beckwith” de los Valles eran escuelas rurales, y pese a que eran promovidas y supervisadas por las autoridades eclesiásticas, la enseñanza que se impartía en ellas no era solamente confesional: la enseñanza religiosa quedaba reservada a las “escuelas dominicales”, a cargo directo de la iglesia (Geymonat, 2008, pp. 195-196).

En el mismo documento ya citado de Barcón Olesa, aparece detallada la conformación de las escuelas:

En la villa de La Paz: Escuela mixta de 2º grado, dirigida por la señorita Luisa M. Albrieux; ayudante, señorita Sara Maurente. Asisten unos 120 alumnos, ó sean 60 varones y 60 niñas. / Esparcidas por la sección hay cinco escuelas rurales mixtas de 1er. grado, dirigidas por los siguientes profesores: señorita Alina Armand Ugon, con 40 alumnos, mitad niñas y mitad niños. Señorita María Mendoza, con 29 alumnos: 17 niños y 12 niñas. Señoritas María Jourdan, con 23 educandos: 17 varones y 6 niñas. Señor Juan O. Roland, con 23 alumnos: 9 varones y 14 niñas. Y Emilio Roland, con 35 alumnos: 19 varones y 16 niñas. / Existe además, una escuela particular, dirigida por don Santiago Allio, á la que concurren unos 20 alumnos (Barcón Olesa, 1902, pp. 263-264).

Cuando por Ley del 6 de abril de 1909 se suprimió la enseñanza y la práctica religiosa en las escuelas públicas de todo el país, el Consistorio de Colonia Valdense solicitó la oficialización de las escuelas de la colonia. El periódico local *La Unión Valdense* informaba en octubre que las escuelas “pasaron al Estado, formando ahora una sola de segundo grado, bajo la dirección de la Srta. Ana Armand Ugon” (Geymonat, 2008, p. 198).

La importancia que los valdenses le otorgaron a la educación también se manifiesta con la fundación del primer liceo rural del Uruguay en 1888, que tuvo como protagonista al Pastor Daniel Armand Ugon. Al año siguiente de su apertura contaba con treinta y cinco estudiantes, siete de los cuales eran mujeres. Por ello –afirma Geymonat– “no debe resultar extraño encontrar apellidos valdenses entre las primeras mujeres profesionales del país” (Geymonat, 2008, p. 200). La influencia que la formación secundaria tuvo para la zona es valorada a partir de los resultados que se recogían durante los primeros años del siglo XX:

Seis de los alumnos de los primeros años de existencia del Liceo son actualmente profesores sustitutos o interinos de la Universidad: otros están por concluir sus estudios de leyes o medicina, habiéndose distinguido en sus exámenes y en los concursos á que se han presentado: muchos son actualmente maestros inteligentes y apreciados: por fin, no falta quien es actualmente escribano, inspector departamental de instrucción, oficial distinguido de la marina argentina, sin contar á los comerciantes, á los agricultores que han alcanzado éxito en sus empresas con motivo de la instrucción recibida (Barcón Olesa, 1902, p. 378).²⁹

²⁹ Hay otras características que son señaladas por Barcón Olesa, probablemente tomadas de una publicidad difundida por el mismo liceo o cedida por el Pastor Daniel Armand Ugon, si tenemos en cuenta que la monografía contó con su apoyo. Entre las “positivas ventajas” menciona: “1ª. Condiciones higiénicas extremadamente favorables al desarrollo físico de los alumnos; 2ª. Estos se hospedan en casa de vecinos ó de los mismos profesores, quienes los consideran como miembros de sus propias familias, salvándose así el gravísimo inconveniente de la aglomeración de pupilos en el local del colegio; 3ª. Los profesores, aun afuera de las horas de clase, dan las explicaciones que se les pidan para la mejor comprensión de las asignaturas; 4ª. La regularidad con que se dan las lecciones la mayor duración del año escolar; 5ª. Extraordinaria modicidad en la remuneración de la enseñanza, pues uno de los objetos

El trabajo técnico y la centralidad otorgada a la educación como elemento moralizante y disciplinador son los componentes indispensables para generar resultados indiscutibles: estabilidad y arraigo a la tierra, influencias recíprocas entre personas e instituciones, espíritu colaborativo y progreso.³⁰

2.4.3. El magisterio femenino

Como se mencionó anteriormente, Cecilia Grierson había identificado que la mejor manera de elevar la educación y transformar el rol social de las mujeres radicaba en la enseñanza técnica, que suponía además, la intercesión de maestras normalistas; posición que ella misma representaba. También se hizo mención al impulso que la reforma varelana le dio a la profesionalización magisterial femenina, primero con la creación del Internato Normal de Señoritas en 1882, luego con su transformación en Instituto Normal a partir de 1900.

Los internados de señoritas y de varones estaban ubicados en la ciudad de Montevideo. Se disponía el ingreso de personas de todo el país (de forma interna o externa) ya que la pretensión era cubrir con un cuerpo magisterial titulado las necesidades nacionales. Por ese motivo quedaba en manos de las Comisiones Departamentales de Instrucción Primaria la selección de aspirantes (3 varones y 3 mujeres). Con el requisito de poseer mínimamente los conocimientos del último nivel de primaria (6to año), una edad de 13 años las mujeres y 16 los varones y gozar de buena salud, se podía aspirar al ingreso.

En lo que refiere al Internato de Señoritas, el plan de estudios previsto tenía una duración de dos años y una vez culminados y cumplidos los 15 años de edad, las alumnas podían rendir el examen general para obtener el título de Maestra Normalista de 1er. grado (Delio, 2009, p. 75).

La dirección del Internato fue confiada a María Stagnero de Munar, quien se desempeñó en el cargo hasta 1912. Sobre esta primera etapa institucional, Delio hace mención de las principales dificultades que la atravesaron: escaso número de alumnas; inmadurez de las alumnas por la edad de ingreso (sobre todo “para enfrentar las circunstancias

que se han tenido siempre en vista ha sido de proporcionar á los jóvenes una sólida instrucción con el menor desembolso posible” (Barcón Olesa, 1902, p. 378).

³⁰ En otro texto titulado “La enseñanza rural” de 1918 expresa: “Trabajo, bienestar, cooperación mutua, moralidad, optimismo sano y solidaridad fecunda, son fases distintas de la misma fuente originaria que es acción humana, desarrollada en una ambiente espontáneo de cordialidad afectuosa, nacida al conjunto de legítimos intereses colectivos, que crean una sólida fraternidad de una eficacia insustituible para la vida y para el progreso, allí donde la libertad ejerce su indiscutible soberanía y el derecho tutela invariablemente las relaciones humanas” (Pérez, 1918, p.15).

rigurosas del Internato”), heterogeneidad en cuanto al nivel de formación previa que impedía igual aprovechamiento de los cursos y la presencia de la tuberculosis que amenazaba la salud institucional (Delio, 2009).

Aunque la apertura del internado constituía un adelanto indudable en el desarrollo de la educación nacional, no quedó exento de críticas. Se destaca la oposición de mujeres católicas que arremetían en contra de la “formación irreligiosa”; crítica que cobró materialidad cuando Francisco Bauzá fundó el Instituto Pedagógico en 1884 (Delio, 2009, pp. 77-80).

Cuando en el año 1900, asumió Abel Pérez como Inspector Nacional de Instrucción Pública, revisó con todo el equipo directivo las condiciones contractuales del ingreso, estableciéndose exclusivamente la condición externa de los estudios normales, ahora bajo la forma de Institutos y no de internados. Además de la preocupación por mejorar la formación docente y el número de graduados, fue constante y sostenida la acción específica por las condiciones educativas propias del medio rural. Cuenta de ello es la presencia de su abordaje en varias publicaciones de Pérez, así como la expresión que utilizó Pedro Lapeyre en 1818, cuando en el local de la Asociación Nacional de Fomento rural lo presentó como el “gran *leader* de la causa rural” y destacó que “la concurrencia del Jefe de las Escuelas de la República” era un “acto de adhesión a la causa de los trabajadores rurales” (Lapeyre en Pérez, 1918, p. 5).

Desde el inicio de su gestión, Pérez enfatizó que por sus características esenciales, el magisterio tenía una misión especial que era ocuparse de la escuela rural. La “transformación trascendental” conlleva como primer paso atender la escuela rural y “esta será la gran obra de los maestros, o mejor dicho de las maestras, desde que la ley exige que sean mujeres quienes rijan nuestra escuela rural” (1918, p. 18).³¹

Tengo fe, tengo confianza absoluta en nuestras maestras rurales para la alta misión que se les confía (...); sé lo que han dado y lo que aún es posible esperar de ellas; pero por lo mismo que lo conozco, creo que no podemos, que no debemos por más tiempo dilatar la prestación efectiva del concurso que se pide a

³¹ En el Capítulo IV. Del Personal Docente. Art. N° 24 de la *Ley de Educación Común*, se establecía que: “1°. Las escuelas de 1° grado serán dirigidas por mujeres, pudiendo emplearse Maestras o Ayudantes, según los casos; pero debiendo darse la preferencia a las primeras siempre que sea posible. En los Departamentos de campaña podrán emplearse Maestros para las escuelas rurales de 1° grado, en caso de que no sea posible proveerlas con mujeres. 2° Las escuelas de 2° grado serán dirigidas si son de niñas, por maestras y, si son de varones, podrán ser dirigidos por Maestros o maestras, según los casos. 3° las escuelas de 3° grado serán dirigidas por personas del mismo sexo a que pertenezcan los alumnos (Legislación escolar. 1885-1889, Reglamento, 1877, p.40. Tomado de Espiga, 2015, p. 85-86).

todos, para realizar la obra de inmenso, de impostergable progreso nacional (1918, p. 22).

Aunque una de las dificultades más grandes que tuvo que gestionar la DGIP fue la radicación del cuerpo magisterial en el interior del país y sobre todo al medio rural, muchas maestras encontraron en esa profesión grandes posibilidades de realización personal.

2.5. Actos y decisiones formales del Estado

En el año 1905 el diputado por el Partido Colorado, Manuel B. Otero presenta un proyecto de ley con el cometido de presupuestar pasajes y viáticos para la formación en el exterior de maestras y maestros en la enseñanza práctica del hogar e industrial. Otero conocía el informe de Cecilia Grierson y no solamente lo juzgaba como “el libro más completo que existe sobre esta materia” y que reunía “un caudal grande de experiencia y de juicio”, sino que además valoraba “la ventaja de tener una aplicación inmediata” (Otero, 1906).

Lo que se quería implementar era una práctica bastante desarrollada en “los países civilizados” que se organizaba en: escuelas del hogar; escuelas técnicas industriales de mujeres; escuelas agrícolas de mujeres; escuelas agrícolas de varones o mixtas y cursos industriales nocturnos para obreros. Ponderando los ejemplos de Alemania y Bélgica resaltó el apostolado, la propaganda y los resultados obtenidos, motivo por lo que valía la pena una delegación que estudiara el caso y recibiera dicha formación. Su preocupación, para con Uruguay, residía en al aspecto económico:

Nosotros tenemos el departamento de Canelones en sí entero, parte de Florida, parte de San José, con una agricultura rudimentaria y primitiva. Las tierras están agotadas, el agricultor escasamente puede cubrir sus gastos (...) Si la miseria ya no está allí completamente radicada, pronto lo estará. ¿Qué solución señor, se puede encontrar para esos parajes donde la población, va siendo ya la más densa de la República, y donde la tierra no da lo que se le pide? Es posible decretar la agricultura intensiva con abonos químicos, con riego, pero no basta al decretarla, como no basta el desearla. Hay que transformar, educar a los agricultores (Otero, 1906).

Al igual que Abel Pérez, en la fundamentación de su proyecto Otero toma la referencia de las colonias de inmigrantes que residían en el Rosario Oriental:

La Colonia Suiza está ya toda dedicada a la industria lechera; la Piamontesa y la Española se preparan a seguir el ejemplo y tratan de formar una sociedad cooperativa de cremería (...). Y como un contraste en esa actividad que se va porque les falta espacio, los agricultores de los departamentos próximos a

Montevideo, siguen sembrando el trigo y el maíz en la tierra cansada, multiplicando las familias, dividiendo más y más las tierras y retrogradando a la alimentación única del gofio. Es necesario, señor, la acción inteligente del Estado, no tanto para detener a los agricultores que se van, sino para educar y transformar a los que se quedan (Otero, 1906).

De esta manera quedaba asentado que el establecimiento de escuelas agrícolas elementales de mujeres, acompañado por una propaganda enérgica y activa realizada como un apostolado por las “maestras inteligentes, como las tenemos entre nuestras maestras”, era para Otero el factor de transformación necesario y obligado, promotor del porvenir de la nación.

En mayo de 1908 Otero reclama el tratamiento del proyecto (Otero, 1909) pero fue el 13 de julio de 1909 cuando se promulgó la Ley N° 3503 que,- con algunas modificaciones del plan inicial- destinó:

(...) de rentas generales la cantidad de *trece mil ochocientos pesos*, durante los dos años siguientes á la promulgación de esta ley, con el objeto de preparar en el extranjero el personal necesario para organizar debidamente en el país: A) Escuelas técnicas del Hogar; B) Escuelas técnicas industriales de mujeres; C) Escuelas agrícolas de varones o mixtas; D) Cursos industriales nocturnos para obreros (Diario Oficial N° 1127 del 23/07/1909, p. 178).

También se estipularon los criterios de selección del personal y responsabilidades: una maestra con diploma de 2° o 3° grado para ejercer la superintendencia sobre las maestras alumnas o también llamadas “pensionadas”; ser corresponsal de las autoridades escolares superiores de Uruguay; ocuparse de traducir y adaptar textos y manuales; por último, llenar los reglamentos que indique el Poder Ejecutivo. La ley estableció el envío de una maestra superintendente para radicarse en Bélgica o Inglaterra y otra en Estados Unidos. (Incisos A y C). Luego, se dispuso que cuatro maestras con diploma de 2° o 3° grado se distribuyeran “según sus tendencias y aptitudes” en las escuelas del hogar, industriales y agrícolas de Bélgica e Inglaterra (Inciso B); tres maestras y un maestro con diploma de 2° y 3° grado para formarse en los Estados Unidos de América o Canadá,

debiendo seguir aquellas los cursos normales prácticos y teóricos, suficientes para poder dirigir debidamente escuelas rurales á las que se quieran anexar instalaciones de cremería, cría de aves y pequeña agricultura, y éste, los cursos normales suficientes para poder dirigir escuelas técnicas industriales para obreros (Inciso D).

Por Decreto del Poder Ejecutivo con fecha 28 de enero de 1911, se destinó a llenar los cometidos de la Ley del 13 de Julio de 1909. Dicho Decreto designaba:

(...) para las becas en Bélgica é Inglaterra como maestra superintendente a la señorita Argile Cayssials y como maestras á las señoritas María Luisa Fernández, Raimunda Spósito, Ana Armand Ugón y Ercilia Deltorchio; para las becas de Estados Unidos y Canadá como maestro al señor Alfredo Samonatti, como maestra superintendente la señorita Victoria Frigerio y como maestras a las señoritas Nilda Castelucci, María Espínola Espínola y América Martínez Escaray (Diario Oficial N° 1574 del 31/01/1911, p. 174).

También se establecieron en el Artículo 2 del mismo Decreto los cometidos específicos para el maestro Samonatti y el presupuesto de cien pesos mensuales para atender los gastos de su formación.³²

En cuanto al presupuesto, el gobierno destinó por Ley N° 3503 “la cantidad de cinco mil pesos por una sola vez, para dotar de un viatico, también por una sola vez, de doscientos pesos a cada maestra directora y maestro de escuela de obreros, y de ciento cincuenta pesos a cada maestra pensionada, empleando el resto de aquella suma en el pago, aproximativamente calculado, de los pasajes de ida y de regreso.” Luego, de acuerdo al Artículo 4 de la Ley N° 3503, se asignaba a las maestras directoras y al maestro un sueldo mensual de ciento cincuenta pesos y a las maestras pensionadas la suma mensual de cien pesos (Diario Oficial N° 1127 del 23/07 1909, p. 178).

Sin embargo la Ley N° 3770 del 2 de junio de 1911, modificó los artículos 1, 2 y 5 de la ley anterior. Eso significó elevar la cantidad de la partida fija destinada al personal (de trece mil ochocientos pesos a diez y nueve mil ochocientos pesos) (Art. 1); aumentar hasta cinco mil quinientos pesos la cantidad que se otorgaba por única vez para los fines del artículo 3 de la Ley anterior que destinaba cinco mil (Art.2). Por último, en el artículo 5 estipulaba que el presupuesto asignado para dos años de formación en el extranjero del personal, comenzarían a regir desde la promulgación de esta ley.

³² A Samonatti se le asigna: A) El estudio de la organización general de las escuelas primarias, sus programas y su administración interna y externa; B) Organización y funcionamiento de los laboratorios de psicología experimental en cuanto se relaciona con las escuelas y enseñanza primaria; C) “Trabajos Manuales” en los Estados Unidos, su valor educativo y su importancia como preparación para el estudio de las artes y oficios y de la industria en general; D) Útiles, textos y menaje escolares en Estados Unidos, sus condiciones pedagógicas y estéticas; su faz económica y conveniencia que su adquisición directa reportaría al país; E) Educación física, moral y cívica. Métodos de uso, adaptabilidad á nuestro país, etc., (Diario Oficial N° 1574 del 31/01/1911, p. 174).

En julio de 1911 las delegaciones partieron a sus respectivos destinos, donde recorrieron diversos establecimientos públicos y privados en varios estados, asistieron a ferias, congresos y conferencias; hicieron prácticas, accedieron a materiales, programas y bibliografía. Elevaron actas y enviaron informes oficiales dando a conocer sus aprendizajes y las múltiples relaciones con autoridades políticas y educativas. Volvieron conscientes que había mucho por hacer en Uruguay. De ese modo fueron incorporando elementos hacia la transformación que anhelaba el elenco político.

En materia de programas educativos durante el período que corresponde a la dirección de Abel J. Pérez se aprobó en primera instancia- en 1914- el que estuvo dirigido a las escuelas urbanas, donde la Economía doméstica ocupa un lugar importante; (asunto que se expondrá en el capítulo seis).

En 1915 se desarrollaron los Cursos Agrícolas del Hogar en los departamentos de Colonia, Canelones y San José a cargo de las becarias Ana Armand Ugon, Nilda Castellucci y María Espínola respectivamente. Esta iniciativa fue inducida por el Inspector Abel J. Pérez y aprobada por el Ministro de Instrucción Pública Dr. José Espalter.

La Dirección General de Instrucción Pública, alentada por los informes producidos en 1915 favorables a los cursos agrícolas del hogar, resuelve publicar un texto para los maestros dedicados a esa nueva enseñanza. Con dicho propósito se concede licencia del 1 de marzo al 1 de agosto de 1916 para las maestras Castellucci, Espínola y Armand Ugon. Sin embargo, se hace saber que:

(...) a último momento se suspende esta publicación así como la continuación de los cursos normales agrícolas del hogar, por razones de economía, según el Ministro de Instrucción Pública !!! (sic) (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 27).

En 1917 se aprobó el programa para las escuelas rurales. La comisión que redactó el programa de educación rural estuvo integrada por las mismas becarias designadas para dirigir los cursos agrícolas del hogar. La Dirección General de Instrucción Pública también avaló la publicación de manuales específicos en la materia. Por ejemplo *Lecciones de Economía Doméstica* elaborados por Emma Catalá para sexto y séptimo año escolar (1905 y 1906); *Lecciones sobre Moral, Higiene y Economía doméstica* (1909) escrito por Alejandro y Elvira Lamas; *Tratado Teórico-Práctico de Economía*

Doméstica escrito por Amabilia Galcerán de Roldós, publicado en 1911 y reeditado en 1915.

El año 1918 es significativo por varios motivos. En marzo, la becaria Ana Armand Ugon inicia los cursos de economía doméstica en la comunidad de Colonia Valdense con el nombre de Escuela del Hogar y con el apoyo de algunos particulares. La experiencia de la primera generación de niñas, así como el interés que generó la propuesta en la comunidad abrió el proceso de implementación de la política educativa en el ámbito local de Colonia; proceso que culminará con la reglamentación en la órbita municipal de seis Escuelas del Hogar y el Profesorado de Economía Doméstica. La decisión fue formalizada durante el gobierno departamental del intendente Amadeo Soler, con la ley del 2 de enero de 1935.

Por otra parte, en diciembre de 1918 comienza a regir la nueva institucionalidad educativa denominada Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, presidido por J. Aguirre y González, la cual en 1920 concede licencia a la maestra Ana Armand Ugon para organizar un Curso Normal Agrícola en la zona este. Esta iniciativa tuvo el apoyo del Inspector Técnico Emilio Fournier y el Inspector Regional Teófilo Gratwohl. Asimismo, en este marco institucional el inspector departamental de Colonia, Juan Pontet emite una autorización en 1921 para que las maestras del Curso Normal Agrícola de Colonia (1915) continúen la enseñanza del hogar agrícola en sus escuelas.

Lo que se presentará en los capítulos siguientes permitirá comprender el devenir de la política educativa que se consolidó en la zona de Colonia, específicamente en relación a la rama de la enseñanza técnica del hogar agrícola; asimismo los grados de transferencia en relación a las otras ramas de la enseñanza técnica que había sido estipulada por la ley de presupuesto para las becas.

CAPÍTULO 3

LAS BECAS DE ESTUDIO A EUROPA Y NORTE AMÉRICA (1911-1913)

Te esperamos con impaciencia pues suponemos que habrás acumulado ‘dans ton cerveau’ muchas cosas nuevas y buenas, que nos hacen bastante falta.

RACHEL, COLONIA VALDENSE, 3 DE NOVIEMBRE DE 1912

En Uruguay aparecen antecedentes de becas otorgadas por la educación primaria desde el período de gestión del Inspector Nacional José E. Piaggio (1889-1890).³³ Se financió el viaje a Europa de Enriqueta Compte y Riqué para interiorizarse del sistema de enseñanza promovido por Federico Fröebel, un pedagogo alemán que además de acuñar el concepto de “jardín de infantes”, desarrolló material didáctico específico para la infancia y fomentó la educación de las madres convencido de la importancia que ellas desempeñan en el desarrollo de los sujetos (Ivaldi, 2012, pp. 195-229). También se presupuestó la beca de José H. Figueira, para realizar un curso de Slöjd – un sistema educativo que promovía el trabajo manual a través de la fabricación de objetos en madera, metal, y telas- y de Casio A. Basaldúa, para especializarse en técnicas con cartón. Asistieron cada uno de ellos a los centros educacionales europeos en los que, para cada especialidad se había obtenido los resultados más avanzados (Palomeque, 2012, pp. 35-36).

El caso que se analiza se trata de una experiencia de beca colectiva, donde la actuación individual redunda en la misión prevista para el grupo. Es novedoso, por lo tanto, analizar la interacción social al interior de cada equipo y entre ellos, además de presentar las condiciones sociales de partida, las oportunidades y aprendizajes que supuso la estancia en el exterior y los hallazgos más relevantes pensados para transferir al territorio nacional por parte de las becarias.

³³ Luego de la muerte de José Pedro Varela en 1879, asumió como Inspector Nacional, Jacobo Varela hasta 1889. Le sigue Piaggio (1889-1890), Urbano Chucarro (1890-1898) y José Pedro Massera (1898-1900).

1. Condiciones de partida

Como se mostró en el capítulo anterior, la idea de formar al magisterio femenino en la enseñanza técnica para mujeres se había recibido por parte de autoridades educativas y gobernantes a través del informe de Cecilia Grierson en su calidad de becaria del Estado argentino. Desde los primeros años de la gestión, Abel J. Pérez impulsó la idea y Manuel Otero la presentó como proyecto legislativo en 1905 con el propósito de presupuestar becas con destino a Europa y Norte América para el magisterio uruguayo. La propuesta se aprobó en 1909 y la iniciativa se concretó, primero y según el archivo correspondiente a Victoria Frigerio con la partida del grupo desinado a Norteamérica, el 10 de junio de 1911 en el buque SS Verdi que arribó a la Isla Ellis en Nueva York el 5 de julio del mismo año (Archivo Frigerio, s/d); luego, con el viaje del grupo a Europa el 9 de julio de 1911. Las delegaciones regresaron al país en 1913, la primera el 10 de julio y la segunda en agosto.

Todas las becarias eran maestras y la mayoría de ellas habían nacido en el seno de matrimonios de inmigrantes.³⁴ Esos matrimonios se habían radicado en Uruguay en las últimas décadas del siglo XIX: españoles (Fernández- Díaz; Espínola- Espínola; Martínez), franceses (Cassyals- Fabre), suizos (Frigerio y Deltrochio) e italianos (Spósito- Poiré; Armand Ugon- Rivoir; Castellucci y Massari). De acuerdo a las actas de inscripción al Instituto Normal, donde se solicitaba indicar la profesión de los padres, los progenitores varones se desempeñaban mayoritariamente en el sector comercial, ya sea como industrial (Cayssials), comisionista (Castellucci), constructor (Deltrochio) comerciante (Fernández) y joyero (Martínez). Victoria Frigerio había perdido a su padre a los 14 años, por lo que se desconoce la profesión paterna; al iniciar el magisterio vivía con su madre, dos hermanos menores y una hermana mayor. Solamente dos progenitores ejercían actividades liberales que los colocaban en la clase profesional: Espínola era médico y Armand Ugon era pastor valdense y por lo tanto actor relevante en la toma de decisiones políticas de su comunidad.

María Espínola, Ana Armand Ugon y Victoria Frigerio realizaron el magisterio durante el período de internados; María Espínola, proveniente de San José, ingresó por primera vez con 14 años de edad en 1893; Ana Armand Ugon, oriunda de Colonia Valdense,

³⁴ Son excepción: la madre de Ercilia Deltrochio (minuana de apellido Otero); la madre de Nilda Caselucci (de apellido de los Santos); y la de América Martínez (de apellido Escaray). Las tres son orientales casadas con inmigrantes.

ingresó probablemente en 1899 (o quizá el año anterior) con una edad de 18 años; Victoria Frigerio, residía en Montevideo y dio los exámenes como alumna externa en 1883 con 15 años.

En las familias Armand Ugon y Espínola la formación magisterial de las mujeres fue recibida tempranamente si se las compara a la de los sectores obreros. Pero en todos los casos es probable que sucediera lo que Graciela Morgade afirma sobre la historia argentina: para los inmigrantes que comenzaban a desarrollar pequeños comercios, industrias o empresas y a disputar una mayor participación en la política gubernamental, la posibilidad de educar a las hijas y mejorar su posición en el mercado matrimonial hizo de la Escuela Normal una gran oportunidad de promoción social (Morgade, 2010, p. 49).

Seguramente no se trataba solamente de un interés en el ascenso social, sino también en cuestiones económicas. La formación magisterial no era gratuita en el período de los internados porque implicaba un pago mensual para el mantenimiento del estudiantado y aunque en el período de los Institutos, la DGIP fomentó el sistema de becas para captar mayor número de estudiantes, los títulos tenían un costo (Delio, 2009). Evidentemente para los sectores obreros, esos aranceles podían significar un obstáculo para mandar a sus hijas a formarse.

Las edades del primer ingreso a la formación magisterial oscilan entre los 14 y 18 años y tal como lo estipulaba el reglamento, eran todas solteras. Cuatro de las mujeres indican su procedencia de Montevideo y cinco del interior: Colonia, San José, Maldonado, Treinta y Tres y Tacuarembó. Vale aclarar que Victoria Frigerio había dado los exámenes para obtener el título de maestra de primer y segundo grado como alumna residente en Montevideo, pero en 1892 obtuvo por concurso la Dirección de la Escuela N° 2 de la Villa San Fructuoso, hoy ciudad de Tacuarembó. De ahí que en el registro magisterial figure esta última procedencia. Considerando el nivel de dependencia en el que vivían la mayoría de las mujeres del país, se puede suponer que salir de la casa familiar con el propósito de obtener la habilitación para trabajar y ganar un sueldo propio, implicó un avance hacia la autonomía económica y la presencia pública de estas mujeres (Morgade, 2010, p. 49). Pero transitar el régimen de estudio implicaba cierta madurez emocional que no todas las adolescentes podían sostener. Luis Delio (2009, p. 77) menciona que todos los actos de la vida del internado se encontraban pautados y una

rigurosa economía del tiempo regulaba los aspectos educativos y vitales, el estudio y los deberes de las alumnas, la alimentación y el descanso. La distancia con las costumbres, el medio y con sus seres queridos afloraba en tristeza y muchas veces en quebrantos de salud (Delio, 2009, p. 78).

Se podría decir que este grupo de mujeres supo afrontar con éxito la experiencia de la formación magisterial que implicó desarrollo intelectual, hábitos de razonamiento, disciplina, capacidad de adaptación, voluntad y perseverancia para sostener la salida del hogar desde temprana edad.

En suma, las personas beneficiadas por esta política de becas fueron 10, de las cuales 9 eran mujeres maestras, solteras, que al momento de viajar tenían entre 20 y 43 años, contaban con formación de 2º y 3º grado, tal como lo estipulaba la Ley N° 3502 y algunas de ellas poseían experiencia en dirección de escuelas. Es interesante notar algunos sesgos de género: el único maestro varón, que al momento de viajar tenía 32 años estuvo destinado al estudio de la enseñanza técnica con fines industriales pero incluía una perspectiva global de la formación y se le otorgó el mismo presupuesto que a las maestras que viajaron con el carácter de superintendentes o inspectoras. En cambio, las mujeres se distribuyeron con jerarquías (inspectoras de grupo y maestras pensionadas dependientes de estas) lo que supuso presupuestos diferenciados y estaban orientadas al estudio de los cursos específicos de mujeres o a cursos mixtos si se trataba de escuelas agrícolas.

2. Obligaciones con el Estado uruguayo

De acuerdo a lo establecido por la Ley N° 3502 las becarias destinadas a Europa debían estudiar las tendencias necesarias para organizar escuelas del hogar, industriales y agrícolas. Desde el principio, se decidió subdividir los temas de estudio y cada becaria atendió su formación (Spósito, 1912, pp. 285-286).³⁵ Por una carta que Raimunda Spósito envió a Ana Armand Ugon, se sabe que cada una de las becarias en Europa se enfocó en un tipo de educación técnica que permitiera cubrir todas las ramas que el gobierno uruguayo quería conocer. Este asunto también está expresado en la

³⁵ De acuerdo al Informe de Raimunda Spósito, el 7 de octubre de 1911 “empezaron nuestros trabajos individuales, me dediqué á reunir los datos que consideré necesarios para formar, con conocimiento de causa, un programa de trabajo seguro y bien orientado. Busqué en libros y folletos todo lo que me pareció útil á ese respecto” (Spósito, 1912, p. 286).

documentación del Ministerio de Relaciones Exteriores: Argile Cayssials y María Luisa Fernández se dedicaron al estudio de la enseñanza profesional para mujeres, Ercilia Deltrochio y Ana Armand Ugon a las escuelas del hogar agrícolas, fijas y ambulantes; Raimunda Spósito a las escuelas normales del hogar (MRE, Sección Protocolo, Carpeta N° 42, 1911).

Por la separación mencionada, el programa de estudio dependía de la búsqueda que cada becaria forjaba para sí misma, así como de la posibilidad de recepción que ofrecían las autoridades de los establecimientos educativos. Esto supone que el itinerario no fue el mismo para todas pero fue colaborativo.³⁶ Se trasladaron generalmente en duplas y mantenían comunicación frecuente por telegramas y cartas donde se mencionan aprendizajes, novedades, dificultades y afectos. Se reunían formalmente- generalmente al principio de cada mes-, para describir sintéticamente la actuación y evaluar el desempeño de las actividades realizadas. De esas instancias surgieron las actas que fueron enviadas a Uruguay.

Las becarias en Norteamérica debían enfocarse en los cursos normales, teóricos y prácticos para dirigir las escuelas rurales donde se pudieran anexar cursos de cremería, cría de aves y agricultura. En la documentación revisada aparece predominantemente el trabajo en conjunto debido, seguramente a la menor diversificación de formaciones que tenían asignado investigar.

Otra de las tareas oficiales fue la elaboración de informes trimestrales que cada becaria debía realizar como parte de sus obligaciones. Ellos estaban dirigidos a la DGIP y en algunas oportunidades se hicieron de forma colectiva. “Estoy convencida – expresaba América Martínez- que este Informe le significará que he tratado de cumplir con la misión que se me ha confiado” (1913, p.446). Por otra parte, la elaboración de cada informe individual significó aprendizaje y profesionalización:

(...) usted no dejará de ver que el fruto obtenido de cualquier trabajo recién iniciado, es siempre algo deficiente, por lo que no dudo que este Informe adolecerá de ciertas faltas que las salvaré en mi próximo, tratando de acercarme lo más posible á las miras de la ley creada (América Martínez, 1913, p. 446).

³⁶ En octubre de 1911, Raimunda Spósito le escribe a Ana: “El 11 de tarde estuve en Heverlé; es un convento como todos los que hemos visto. Difiere del de Wavre en que se atiende por igual las ramas - menagère y agricole. Esta última es mucho más importante que en Wavre. Me parece que la escuela en cuestión es la que más puede convenirle a Ercilia. Creo que tú necesitas algo en donde nada distraiga la parte agrícola (Spósito, Carta del 19 de octubre de 1911, en AIV).

En una carta que Ana Armand Ugon daba cuenta a sus “queridos padres” del itinerario del viaje, hacía referencia a la preparación del informe correspondiente:

El miércoles 27 regresaremos a Bruselas (...) Debemos tomarnos 15 días por el motivo de que es absolutamente necesario enviar los informes y entonces... hay mucho que trabajar, es por esto que no tendremos, por así decirlo, vacaciones acá. (...) / Perdónenme si no les escribo más extensamente. Realmente me está dando tanto trabajo mi informe, trabajo en el mismo desde hace un mes [...] y todavía no está como yo quiero que esté (Ana Armand Ugon, 31 de diciembre de 1911, en AIV).

El informe de Armand Ugon seguramente fue enviado y leído primero por sus padres, antes que las autoridades nacionales. En la carta del 15 de febrero de 1912, Daniel Armand Ugon lo valoraba y como siempre lo hacía, le daba recomendaciones:

Hemos recibido tu informe un envío recomendado, el informe, la carta y fotografía. (...) Encuentro tu informe muy bien, sin duda has corregido los errores de puntuación (...) hay cosas que no se pronuncian para nada que es lo más prudente. Haces muy bien de escribir tu informe y detallar tu tarea. Hubiera deseado que hubieras dado tu examen en Marchin. Pide tu certificado de asistencia y de trabajo en la escuela. Si participas en otra parte en cursos, es bueno que lo hagas. Hubieras podido hablar un poco más de ti misma (Daniel Armand Ugon, 15 de febrero de 1912, en AIV).

Ambos tipos de documentos – actas e informes- eran enviados a las autoridades educativas uruguayas y muchos de ellos fueron publicados en *Anales de Instrucción Primaria*. Además circularon entre las autoridades políticas y la prensa montevideana. En carta encabezada con la fecha 1 de marzo de 1912, Manuel Otero expresaba: “Voy a pasar el importante artículo que viene adjunto al Señor Director de *El Día*, él seguramente encontrará placer en publicarlo.” En otra carta del 13 de marzo del mismo año manifestaba: “Acuso recibo de la copia del informe de las escuelas agrícolas del hogar en Bélgica (...) Me propongo pasarla al Señor presidente de la República” (Otero, 1912, en AIV).

Los informes muestran que venían acompañados de otros objetos que las becarias recogían como insumos para el gobierno uruguayo, entre ellos se habla de fotos, postales, programas de educación, planos de edificios escolares, establecimientos rurales y de circulación regional, documentos sobre la organización de los exámenes, folletería y libros. La carta que una coterránea de Ana Arman Ugon le escribe durante el viaje, oficia de testimonio de estas circulaciones:

Cuánto me alegro que te encuentres bien. Me dijo tu mamá que por el retrato se ve estás gruesa. Era de suponer que este viaje tenía forzosamente que hacerte bien. Últimamente vi en El Día algo escrito por ti, me gustó mucho ¿Tendremos pronto otro? (Rachel, 28 de abril de 1912, en AIV).

3. El itinerario de formación

El grupo que viajó con destino a Europa recorrió a lo largo de toda su estadía diferentes establecimientos en Bélgica, Holanda, Francia, Alemania, Suiza e Italia. Durante el primer semestre –de julio a enero de 1912- se establecieron en Bélgica y visitaron establecimientos en las zonas de Saint-Gilles, Marchin, Wavre, Bruselas, Charleroi, Namur, Lieja, Gante, Ostende y Brujas, entre otras (Cayssials y Spósito, 1913, pp. 748-762). En febrero de 1912, Armand Ugon y Spósito se trasladaron Holanda.³⁷

A mediados del año 1912, la formación transcurrió en Alemania³⁸, concretamente en las regiones Miesbach y Postdam (Armand Ugon, 1944).³⁹ En los meses de noviembre y diciembre de 1912 permanecieron en Suiza e Italia. Durante enero y febrero de 1913 las becarias estuvieron en Inglaterra asistiendo a escuelas de lechería o avicultura fijas y del hogar, análogas a las escuelas belgas.⁴⁰ Regresaron a Francia⁴¹ en marzo de 1913 y

³⁷ Anticipándose a la formación en Holanda, las becarias escribieron al Consulado del Uruguay en Rotterdam. El 14 de enero de 1912 Ernesto F. Garcao escribe una carta oficial respondiendo al pedido de información sobre "Escuelas del Hogar y Agrícolas en este Reino." Informa que: "en El Haya existe una Escuela del Hogar modelo" que pueden visitar diariamente y fijar su residencia. Respecto a las escuelas Agrícolas: "existen en Holanda varios Establecimientos de queserías modelos" que se pueden visitar diariamente "tomando al efecto un libro kilométrico, que es lo más económico". El inconveniente cree que es el idioma, porque "en la mayor parte de los pueblos de Campaña de Holanda son muy raras las personas que hablen otro idioma que el Holandés". Queda a disposición y pide 3 días de anticipación a la visita para "poder disponer de su programa de estudios y buscarles alojamiento" (en AIV)

³⁸ Aunque en la sistematización realizada por Ana Armand Ugon se afirma que "en el mes de setiembre del mismo año se trasladaron a Alemania", la correspondencia da cuenta de que en los primeros días de junio ya estaban en ese país. Un telegrama de Emilio Barbaroux del 10 de junio desde Bruselas dice: "Mil gracias amable recuerdo y que el alemán te sea leve" (E.B 10 de junio de 1912). Se cuenta con un registro del Hotel Cristf en Berlín del día 11 de julio y un depósito bancario del 22 de julio, también en Berlín (en AIV).

³⁹ Visitaron la escuela "Lette Verein" de Postdam que había sido fundada en 1866 como una escuela técnica para niñas y que tenía como lema "Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach seiner Bestimmung" (Una mujer debe aprender a servir de acuerdo a su propósito lo más rápido posible) (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944).

⁴⁰ De esa época datan las comunicaciones de Ana Armand Ugon con *Word's Young Women's Christian Association* de Londres. Las cartas dan cuenta de que la maestra solicita información y recomendaciones sobre posibles hospedajes (Cartas con fecha: 25, 27 y 28 de enero de 1913, en AIV).

⁴¹ De regreso a Francia en marzo de 1913 Ana da cuenta de que realizó un curso completo de avicultura en la Escuela Nacional de Avicultura en Gambais, departamento Seine-et-Oise y a fines de mayo, un curso sobre apicultura en el Jardín de Luxemburgo de París, otro curso de Alimentación y arte culinario en *Cordon Bleu* de París, siendo la directora la señora Marta Distel. También visita el Instituto superior de

finalizaron la formación tras obtener el permiso y el presupuesto para asistir al Congreso de Gantes en el mes de mayo.

El grupo que viajó a Norte América permaneció durante el primer año en la Universidad de Cornell ubicada en Ithaca, estado de Nueva York. Realizaron allí cursos de invierno y verano, asistieron a ferias, congresos y conferencias (Frigerio, 1913, p. 744-747). De acuerdo al informe elaborado por el Ministro Plenipotenciario de la República de los Estados Unidos, Carlos María de Pena para el Ministro de Relaciones Exteriores doctor José Romeu:

Después de haber obtenido sus Certificados en Cornell, las Maestras han completado su caudal de preparación. / Mediante la asignación que acordó el Gobierno equitativamente á cada una, han podido viajar por unos 18 Estados, visitando Escuelas rurales, industriales y normales, extendiendo su gira hasta Canadá (de Pena, 1913, p. 764).

Entre los lugares visitados se destacan por la mención en actas e informes: la Escuela de Agricultura y Economía doméstica del Condado de Milwaukee, que según Frigerio “es la más importante del estado de Wisconsin” (1914, p.123); los jardines escolares de Cleveland en Ohio; la Escuela Consolidada de Auburn, en el estado de Washington, además de otras que se mencionan de forma genérica (Guelph (Canadá), Illinois, Ohio y California).⁴²

De Pena informaba en febrero de 1912 que:

Las Maestras terminan actualmente su excursión en Massachussetts y Nueva York, y se disponen á salir para Europa en la segunda quincena de marzo, regresando al país a mediados de mayo, según el primitivo plan acordado con la Dirección de Instrucción pública (de Pena, 1913, p.765).

La Ley N° 4271 del 18 de octubre de 1912 autorizaba al Poder ejecutivo a invertir cuatro mil pesos, con cargo a Rentas Generales, en los gastos de ampliación de los estudios de las maestras becadas a Estados Unidos (Art. 1). En el Artículo 2 se expresa que:

agronomía de Grignon y la Universidad de los Anales de París (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944).

⁴² De acuerdo a los registros del Archivo Frigerio, estuvieron en la Universidad de Cornell (Ithaca) de Estados Unidos desde el arribo hasta octubre de 1912. Luego viajaron cuatro meses visitando establecimientos en Chicago, Cleveland, Madison, Denver, Salt Lake City, Seattle, Portland, Salem, Los Ángeles, Gran Cañón, Kansas, Washington, Boston y en la circunscripción de Canadá: Montreal, Quebec y Toronto.

Las becas que hubiesen terminado sus estudios antes de vencerse el plazo que señala la Ley del 2 de julio de 1911, podrán ser enviadas, á otros países para completar sus investigaciones (Diario Oficial N° 2075, 24/10/1912, p. 183).

En *La Unión Valdense* se informaba que “El señor Alfredo Samonatti fue autorizado para ir a Europa con el fin de estudiar y completar sus observaciones sobre la instrucción pública, una vez terminada su misión en Norte América y Canadá en el estudio de las escuelas profesionales” (Marzo, N°124, p. 48). Sabemos por un artículo de María Espínola, que luego de la estadía en Norteamérica, desembarcaron en el puerto de Plymouth (sic); visitaron además Londres, Bruselas y París (1915, p. 443). Años más tarde, en 1917, hace mención de su visita a la Universidad Central de Madrid, en donde presenció las lecciones de su “distinguido amigo Manuel Siurt” (1922, p. 32). De acuerdo a los registros del Archivo Frigerio, luego de la estadía en Inglaterra, visitaron las escuelas de Bruselas (Bélgica); Burdeos (Francia); San Sebastián y Madrid (España) y por último, Cintra (Portugal).

Las actas del *II Congreso de Gantes* realizado en mayo de 1913, hacen constar la asistencia de las maestras Spósito, Deltrochio, Cassyals y Armand Ugon, con lo que se puede afirmar que la otra delegación no participó en esa instancia.⁴³

4. Vivir con la beca

La resolución gubernamental de invertir una suma extra de dinero para las becas en Norte América, acontece a pocos meses de que Victoria Frigerio expresara en el acta de marzo de 1912 las dificultades económicas que atravesaba el grupo por el costo de vida en Estados Unidos.

(...) aquí la vida es carísima, apenas si alcanza nuestra pensión para vivir, y no podríamos, de ninguna manera, hacer viajes, pues cuesta mucho y los ferrocarriles son caros. Para ir al Oeste se necesitan 120 pesos de ida y otro tanto de vuelta, agregando los gastos de hotel y los muchos que se originan en los viajes (Frigerio, 1913, p. 746).

Sin embargo el costo de vida en Europa parece más holgado, permitiendo realizar los planes previstos y traslados sin inconvenientes. Por declaraciones de Raimunda Spósito en el año 1936 es posible imaginar el modo en que vivían y hacían uso del dinero.

⁴³ Además de las maestras mencionadas, se registra en las actas otros uruguayos: M. l'Abbé Andrade, Montevideo, Uruguay; M. Félix Buscares, Oribe 722 calle 25 de mayo, Montevideo, Uruguay; M. Mullin, Banado de Medina, Departamento de Cerro Largo, Uruguay, Sud Amerique. (sic) (Informe del *II Congrès International de l'Enseignement Ménager*, 1913, p. 38-62).

Aunque la cita es larga, merece su transcripción por la variada información que relata al recordarlo:

Mientras yo estuve en Europa (...) tenía \$150 mensuales. Con ellos, después de pagar los gastos de viaje (recorrí toda Bélgica, Holanda, Italia y Suiza, y gran parte de Francia, Inglaterra y Alemania), y deducidas las fuertes sumas que me demandó la estada en importantes establecimientos de enseñanza y la entrada a museos y a cuanto lugar de esparcimiento educativo encontré a mi paso, ahorré lo suficiente (...) ⁴⁴ / Claro que no fue una vida de ostentación la que hice en Europa, sino de estudio y de trabajo; lo que no impidió que muchas familias distinguidas entre las que había algunas de nobleza auténtica, me invitaran a sus casas y me trataran de igual a igual; y me sentí entre ellos, como entre los sencillos campesinos de los Montes Ligures en la aldea donde nació mi madre, como entre los nobles y bondadosos granjeros holandeses que me enseñaron a hacer queso y con cuyas familias pasé gratísimos momentos. Viví sencillamente y sin olvidar ni un solo instante mi condición de estudiante pagada por mi país (Memorandum de Raimunda Spósito, mayo de 1936. Tomado de Capurro y Nin, 2006. p. 166-167).

El grupo de Europa también solicitó al Estado uruguayo ampliación del presupuesto pero no por escases de recursos sino para acceder al *Congreso de Gantes* que implicaba extender también los plazos de la estadía. En una carta que Argile dirigió a Ana Armand Ugon se lee lo siguiente:

Acabo de recibir comunicación del Ministerio de Instrucción Pública en la que se me transcribe la resolución por la cual el gobierno me confía la representación oficial en el Congreso de Gantes. Hace días, antes de partir de Londres envié telegrama preguntando si era posible la prórroga para todas (Argile Cayssials, 1 de abril de 1913, en AIV).

Y aunque suponía que la respuesta iba a ser negativa, la autorización y el presupuesto llegaron para todas las becarias:

Acabo de recibir comunicación de Bruselas contestando a mi último telegrama. Las autorizan a todas a prolongar por un mes más la estadía en Europa (con sueldo) designándome a mí para la representación para Gantes. Tan pronto como

⁴⁴ Raimunda cuenta que con su ahorro pudo: “1. mandar a mi mamá que se pasó los dos años de mi viaje con mi abuela en su aldea natal, de donde volvió completamente rejuvenecida, alrededor de 3000 francos; 2. gastar unos 4000 francos en un soberbio ajuar de la mejor ropa que había aquella época en París; 3. comprar en Florencia dos espléndidos mármoles (“La venus de Milo” y “Amor y Psiquis” de Canova) con sus correspondientes columnas; 4. Adquirir en la misma ciudad una rica porcelana con marco de bronce que es lo más artístico que tenemos en casa y que Lumen quiso romper (tenía celos de la porcelana); 5. Comprar un búcaro y dos floreros de cristal *Saint Lambert*, en el hermoso establecimiento industrial que visitamos detenidamente y que tiene fama mundial; 6. Traer un cajón grande lleno de valioso volúmenes de arte y ciencias; 7. Varios cientos de visitas estereoscópicas; 8. Una colección de grados y fotografías de arte; 9. Una cantidad de artículos de cocina, entre los que se destacan varios de cobre comparados al peso, que adquirí atendiendo las indicaciones de nuestro profesor en el curso de cocina seguido en el *Cordon Bleu* de París; 10. Una bicicleta de la renombrada marca *Hirondelle* de la Fábrica francesa de *Saint Etienne*; 11. Un triciclo (el mejor que encontré en el *Louvre*); 12. Un precioso bebé *Sumont*.

el Crédito me avise que se ha depositado la suma correspondiente haré el pase que conviene (Argile Cayssials, 8 de abril de 1913, en AIV).

Credit Lyonnais era el banco de Lyon que había sido fundado por Henri Germani en 1863 y para 1900 se había convertido en el mayor banco mundial. A través de las diferentes sucursales, pero predominantemente en la de Bruselas, las becarias realizaban sus transacciones. Ana Armand Ugon guardó minuciosamente cada una de las boletas y los estados de cuenta que se encuentran actualmente en el Archivo de la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata.

5. Vínculos políticos

Armar el programa de formación implicó vincularse con autoridades políticas y establecer relaciones diplomáticas en el marco de la beca. Entre ellas, las becarias en Europa generaron un estrecho vínculo con el Director General del Ministerio de Agricultura de Bélgica, Pablo de Vuyst, quien realizó sugerencias y orientaciones para el desarrollo de sus estudios en ese país. De Vuyst presidió el *II Congreso de Gante* al que las becarias asistieron en 1913 y en 1924 visitó la escuela del hogar de Colonia Valdense.

También se menciona al Inspector general de enseñanza profesional, Sr. Roumbaud, “fundador y alma” de las escuelas del hogar de Bélgica (Spósito, 1912, p. 286); y Mlle. Aubert, “regente del curso de pedagogía” (Cayssials, 1912, p. 268).

Otro vínculo destacado fue el Ministro Plenipotenciario en Bélgica Emilio Barbaroux a quien Ana conocía previamente por haber sido alumno del liceo de Colonia Valdense y con quién mantenía una estrecha relación de amistad familiar.⁴⁵

En América del Norte, las becarias hacen mención de Mr. L.H. Bailey, Director del Colegio de Agricultura de la Universidad de Cornell que en opinión de María Espínola era: “considerado como el *leader* del mejoramiento de la vida rural en Estados Unidos” y al que ella se refiere como “mi distinguido amigo” (1922 [1914], p. 101). Sabemos

⁴⁵ En una carta manuscrita del 1 de agosto de 1911, Emilio Barbaroux responde a una carta de Ana, diciendo que no sabía de la llegada del grupo de maestras a Bélgica ni tampoco del programa a seguir. Le solicita anticipación en el pedido de gestiones si la legación tenía que intervenir. Dice que avisará a Massera- cónsul general del ministerio -para darle aviso de la llegada del grupo y lo describe como un “señor amable que ofrecerá cooperación” (Barbaroux, 1911 en AIV).

por María Espínola que tuvo la posibilidad de conocer a Helen Keller y su maestra, entre otros nombres que figuran superficialmente.

Pero además de colaboración y apoyo, las becarias también se enfrentaron a resistencias. Expresa Argile:

No habiendo un programa común; no pudiendo obtener los programas particulares de cada escuela, salvo raras excepciones (...) es necesario interrogar al Director, y mejor aún a cada Profesor, para obtener los datos que podrían encontrarse en el plan de estudios; y no siempre son dados con toda gentileza, pues hay resistencia a dejar traslucir la marcha del Establecimiento y sólo en calidad de extranjeras primero (incapaces de hacerles competencia instalando una Escuela en las inmediaciones) y enviadas por el Ministerio respectivo después, hemos podido conseguir algunos horarios y programas (Cayssials, 1912, p. 251).

Seguramente el rol de becarias las habilitaba a establecer conversaciones con estudiantes y el vecindario en general, otra forma de expresión del carácter político de las relaciones. Entendían que “en cuestiones escolares debe buscarse siempre el mayor número de opiniones” (Espínola, 1922 [1914], p. 99).

6. Un suceso imprevisible: “María Luisa Fernández se ha enfermado gravemente”

El documento del Ministerio de Relaciones Exteriores que contiene la comunicación mantenida entre representantes de Bélgica y Uruguay, Aurelio Arocena hace saber al Ministro de Relaciones Exteriores y al Inspector Nacional de Instrucción Pública que la Comisión de maestras en viaje de estudio había hecho una estadía en Berlín y felicita el desempeño. Prosigue diciendo:

Me es doloroso tener que comunicar, además, que una de las jóvenes maestras, la Señorita María Luisa Fernández, se ha enfermado gravemente en esta ciudad. Como el Señor Ministro de Instrucción pública podrá informarse por el certificado que acompaña, que solicité de un médico para confirmar la opinión de los que ya la asistían, la Señorita Fernández no podrá por el momento, seguir sus trabajos, ni tampoco emprender el largo viaje de vuelta al país (Arocena, 24 de julio de 1912, en MRE).

El estado de salud de María Luisa, exigió una atención especial por parte del Estado uruguayo. Al respecto se lee en la nota:

Ministerio acordó licencia seis meses becada Fernández, atender salud, acordando cuota extraordinaria ochenta pesos mensuales; giróse telegráficamente primer trimestre. Salúdalo: Abel Pérez (Bruselas, Octubre, 18 de 1912, en MRE).

Pero encontrándose en Leysin (Suiza) María Luisa Fernández “cayó en el campo de batalla”. Pérez se refirió a las becas en términos de combate y a la misión educacional la comparó con una “cruzada por el pueblo y para el pueblo, en esa lucha por la cultura de todos”. Las asoció con un “cuartel heráldico de la democracia”, y al hacer memoria de María Luisa expresó:

Cayó herida en medio del ardor del combate, por la congestión insidiosa que hiere traidoramente por la espalda; que derrumba una vida, que oscurece un ideal, que apaga una esperanza; y al caer, lejos, muy lejos de los suyos, sin vislumbrar los espejismos risueños de los horizontes natales, debió hacer como el soldado que muere por el honor de su bandera, el esfuerzo gigante que da a la conciencia agitada, la serenidad suprema que es necesaria para emprender el solemne viaje de la Eternidad (Pérez, 1913, p. 95).

La noticia de la muerte de María Luisa Fernández llegó hasta la Colonia Valdense donde muchos vecinos se solidarizaron con Ana Armand Ugon y sus compañeras de estudio. Las cartas señalan que saben del acontecimiento por la prensa pero piden más información⁴⁶; aconsejan cuidarse y no cometer excesos porque “no es agradable caer en manos extranjeras para sanar”⁴⁷; también expresan:

Espero que hayas recibido varias cartas de tus familiares, después de un viaje tan triste. [...] ¡Me imagino muy bien que encuentras el exilio bastante largo! Y qué tristeza la de volver sin la compañera que una había elegido consigo porque compartía sus aspiraciones, de ser útil a su país.⁴⁸

Con fecha del 16 de noviembre de 1912 desde el Ministerio de Relaciones exteriores se resolvía que “la Legación del Uruguay respectiva, tome á su cargo la traslación del cadáver al País, remitiendo en su oportunidad las cuentas de los gastos que se originen á fin de disponer de su reintegro” (Juan Blengio Rocca, 1912).

Así lo hicieron las compañeras de viaje cuando volvieron a Uruguay en 1913, responsabilidad que Pérez también valoró: “Los restos de María Luisa Fernández han

⁴⁶ Mientras te estaba escribiendo, recibimos una carta de Jeanne, quien dice haber leído en el Diario del Plata que la Srta M.L. Fernández ha muerto, que la legación de Bélgica se encarga de hacer que embarquen el cadáver para Uruguay. Estamos impacientes de recibir algo tuyo respecto a este tema, pues los comunicados son tan poco claras y tan lacónicas (Alina Armand Ugon, Colonia Valdense, 14 de noviembre de 1912, en AIV)

⁴⁷ Añoro el fallecimiento de su compañera pero honestamente, cuando se padece tan tristemente más vale que se acabe rápido. Sé que el gobierno ordenó el traslado del cadáver aquí, procuraré avisarte si le organiza funeral. Procuren cuidarse y sobre todo no cometan excesos en nada, pues honestamente no es agradable caer en manos extranjeras para sanar (Marie, 4 de diciembre del 1912, en AIV)

⁴⁸ Tío Emile, 26 de noviembre de 1912, en AIV.

vuelto otra vez a la Patria. El ave herida en medio de su vuelo, ha encontrado almas hermanas que transportarán sus despojos de nuevo al patrio suelo.” Y culminó su obituario diciendo:

(...) era joven, inteligente, llena de esperanza y de entusiasmo; tenía la fe de su carrera, tenía todos los prestigios de su juventud, y fue a caer allá, en las regiones distantes, bajo cielos entristecidos, entre nieblas invernales, en el reino de los hielos eternos, donde se marchitan y perecen nuestras flores, que piden para vivir, la tibia caricia de nuestras brisas perfumadas y el beso ardiente de nuestro Sol. (...) / La tierra nativa ha abierto piadosamente su seno para recibir esos despojos que estarán allí menos desamparados, bajo la acción fecunda del Sol radiante (...) mientras en las entrañas de esa tierra se opera la suprema y eterna transformación de la materia (Pérez, 1913, p. 96).

7. Ideas, propuestas y críticas

La riqueza de las observaciones y propuestas realizadas por las becarias aparece manifiesta en las actas, en los informes oficiales, en la correspondencia y apuntes personales. A continuación se presentan las que consideramos significativas para ser analizadas en relación al tema de la tesis.

7.1. En Bélgica: la cuestión religiosa

En una carta del mes de diciembre de 1911, Ana Armand Ugon escribía a sus padres parte del itinerario de viaje y comentaba las siguientes impresiones:

Llegadas a Verriers preguntamos a diestra y siniestra donde estaba la escuela de la Srta. Mali (...) Nos quedamos una hora para ver el funcionamiento de la escuela. La señorita nos recomendaba mientras ponía “Cristo” por todos lados de llevar las chicas a la iglesia, influir para que fueran a comulgar y a confesarse a menudo, y que fueran eufóricas acerca de la muerte que nos eleva. He ahí el secreto para que una escuela del hogar funcione, se desarrolle y traiga muchos frutos. Esta dama no tiene diploma como la mayoría de las institutrices de este tipo de enseñanza en Bélgica, es muy rica y recibe en su mansión, que ha acondicionado para ello, a todas las hijas de obreros “campesinos”. Les digo esto para que ustedes capten el espíritu belga de las cosas: todos se desdoblan y dicen cosas que no creen que sean ofensivas mientras consideren que tienen un lugar (...) ¡Qué jornada tan completa!, ¡qué cansancio! (Ana Armand Ugon, 31 de diciembre de 1911, en AIV).

En 1830 Bélgica se declaró independiente y en 1831 se instauró una Constitución liberal en la que – además de optar por el francés como idioma oficial-, prevaleció la independencia del poder judicial y la libertad de asociación, prensa y enseñanza. Sin embargo para la posición de las mujeres “el progresismo de entonces no valía para

nada” (Depaepe et al. 2007, p. 93). Desde el punto de vista educativo la formación estaba en manos mayoritariamente de congregaciones religiosas católicas, que predominaban en el país respecto a otras confesiones, lo que hacía al mismo tiempo, que gran parte de la educación no fuera gratuita ni obligatoria como sí lo era en la experiencia uruguaya. Esto generó varias impresiones en las becarias que entendieron el asunto de la religión como uno de los puntos más débiles de la formación en Bélgica.

La crítica que Ana realizaba en la carta enviada a sus padres (y por lo tanto en la intimidad que ese registro supone) no provenía simplemente por pertenecer a la tradición protestante históricamente enfrentada al catolicismo; acordaba además con la convicción de que la laicidad era un principio rector de la enseñanza estatal y así pudo expresarlo en el informe oficial de carácter público:

En el programa no figura la enseñanza religiosa; pero se ven crucifijos é imágenes en todos los salones de clase. Estas comienzan siempre con oraciones recitadas en coro por profesoras y alumnas, y durante las lecciones se aprovecha toda oportunidad para asociar una idea religiosa á la exposición de un conocimiento. Esta tendencia llega á extremos que parecen inverosímiles, pues en algunos cursos he oído decir seriamente, que los *fagocitos*, por ejemplo, son los *ángeles buenos* de nuestro organismo” (Ana Armand Ugon, 1912, p. 301).

Y más adelante, haciendo referencia a la escuela superior de agricultura para mujeres (Convento de Héverlé) expresaba: “Es de sentir que no se admitan alumnas externas y que para ingresar en este Establecimiento sea imprescindible someterse á las reglas conventuales y llevar un régimen de vida, que difícilmente se podría soportar” (Ana Armand Ugon, 1912, p. 310).

Pero Ana no fue la única becaria que hizo notar que la formación religiosa y los regímenes de vida que implicaban los conventos eran contrarios a las expectativas de formación. “Tan pronto (...) empecé a visitar las Escuelas – expresaba Raimunda en el informe oficial-, comprendí que serias dificultades obstaculizarían nuestro trabajo. La lucha política que liberales y católicos sostienen actualmente en Bélgica, se hace sentir fuertemente en aquellas” (Raimunda Spósito, 1912, p. 285). Y más adelante decía:

(...) en las escuelas belgas se trabaja con empeño por llegar al fin para el que han sido creadas: “hacer bunas “ménagères”; sólo que, para la gran mayoría de las maestras, para ser buena ama de casa, basta saber rezar (esto en primer término), hacer de comer, lavar, planchar, remendar, arreglar la casa y cuidar a los chicos. / Eso, lo últimamente citado, es mucho ya, pero no es todo; y, aunque se enseñe algo más, no se adelanta gran cosa. / Hacer “ménagères” católicas sobre todo, he ahí la tendencia.../ Antes de que la reacción cuyos efectos se

están haciendo sentir llegue á las Escuelas, pasará algún tiempo todavía. / Mientras tanto, es indudable que estas instituciones hacen un gran bien, por cuanto contrarrestan muchas de las causas de disgusto en los hogares. Pero no basta que una cosa sea buena, es necesario que sea lo mejor posible (Spósito, 1912, pp.294- 295).

Por las cartas se sabe que a Raimunda, esta experiencia le generaba tristeza. Se lo hacía saber a Ana en una carta donde le comentaba la conversación con una superiora ante su solicitud de ser alumna externa.

Cuando le expliqué a la superiora que deseaba estar fuera del colegio me dijo: "¿es que teme entrar en un convento? tal vez usted no sea de nuestra religión...tenemos aquí muchas protestantes, nosotras no somos intransigentes". Bélgica es el país de la libertad. Estaría bien, entre nosotras...¿Ah Anita, pasaré por eso también, ingresaré a la escuela puesto que es necesario..! Te imaginas lo que voy a sufrir...sola en un ambiente triste...lejos de todos lo que quiero? (...) yo sabía que iba a pasar fastidios durante estos dos años, pero nunca creí que fuera necesario ingresar a un convento!! Estoy tan triste, si vieras! (Raimunda Spósito, 19 de octubre de 1911, en AIV).

En otra carta del mismo día, Ercilia le dice a Ana:

(...) lo que me dices de la conferencia aquella no me extraña, ¿qué más se puede esperar de un país que entrega la instrucción pública a los curas? Felizmente que las últimas elecciones anuncian ya un progreso (Ercilia Deltrochio, 19 de octubre de 1911, en AIV)

Aunque Argile hacía notar que los conventos presentaban generalmente mejores locales que los establecimientos estatales, Ercilia consideraba “criticable la gran suntuosidad y riqueza” que tenían la mayoría de los conventos de Bélgica, creando alrededor de las alumnas un ambiente que no encontrarían más tarde en sus “humildes hogares”:

¿Qué resultados ha dado para estas niñas la enseñanza, si la falta de costosos instrumentos las inhabilita para la ejecución del trabajo más simple? quizás lo único que hayan aprendido sea el amor al lujo y el desprecio de la condición humilde en que la suerte las coloca. Es por eso que se debe luchar doblemente contra esa tendencia, que en Bélgica tiene raíces tan poderosas (Deltrochio, 1912, p. 282).

Sobre la escasa influencia que las escuelas del hogar de carácter religioso ejercían en la clase trabajadora, Ana Armand Ugon coincidía en la apreciación de Ercilia Deltrochio:

La escuela fija belga, es casi siempre un convento, á la que solo pueden concurrir las hijas de hacendados adinerados, pierde el carácter de hogar que tiene la primera (ambulante); exige grandes erogaciones de dinero y hasta ahora no ha dado resultados muy halagüeños (Ana Armand Ugon, 1912, p. 315).

En un tono agudo y estratégico Raimunda Spósito sentenciaba que era necesario conocer el sistema religioso que sostenía este tipo de formación para imponerse (quizá tomando las cualidades) con un sistema laico:

Siempre pensé, y mi idea se ha robustecido desde que estoy en Bélgica, que el sistema laico tiene en el religioso un enemigo difícil de vencer. Es necesario apreciar de cerca los mil recursos de que dispone este último, para que no quede duda sobre ello. / El admirable espíritu de organización que hace que cada uno de los miembros proceda en todo como una parte del conjunto, no perdiendo de vista ningún momento el interés de la colectividad; la facilidad con que, en el temor de perder posiciones se cede ante todo aquello que va siendo cada vez más evidente; la hábil diplomacia revelada por el hecho de que ese organismo, cuyos principios son de una intransigencia terrible, se adapte, sin resistir en apariencia, á cosas que jamás aceptará, son datos elocuentes que no deben olvidar los que, seguros de su fuerza, creen que ella sola bastará para luchar con éxito contra un sistema que se apoya en dogmas, es cierto, pero que está sostenido por un trabajo y una constancia de todos los momentos (Spósito, 1912, p. 294).

Como se puede apreciar las maestras hacían eco de posiciones favorables a la secularización de la enseñanza; asunto que en Uruguay estaba en plena discusión política. Para el caso de Armand Ugon y como se trabajará en el capítulo cinco, la comunidad protestante en general y los valdenses en particular, fueron aliados a los anticlericales por la defensa de un Estado laico.

7.2. Obligatoriedad y gratuidad

Para Argile –que se destaca entre las informantes por la atención que presta a la clase obrera – la escasa concurrencia de las niñas humildes a las escuelas profesionales del hogar frente a la mayoritaria presencia de niñas burguesas, se debe a que la enseñanza no es gratuita en ninguna parte del país (Cayssials, 1912). O cuando los cursos son gratuitos, “las alumnas deben comprar útiles y libros” (Deltrochio, 1912, p. 283); aspecto económico que se convertía en una barrera de acceso.

Los costos, sumado a un sistema de enseñanza primario que no era obligatorio, hacían que el propósito de las escuelas técnicas para mujeres se viera limitado. Según Argile:

El fin que persiguen estas Escuelas no es el de reemplazar el trabajo aniquilador del taller por otro más pedagógico; su fin principal es el de anteponer a la enseñanza profesional, la educación e instrucción general, y aunque a veces esta tienda á reanudar los estudios referentes á la profesión, su objeto principal es desenvolver el espíritu de la niña en armonía con las necesidades de la sociedad actual (Cayssials, 1912, p. 254).

Sin embargo, la ausencia de los principios de obligatoriedad y gratuidad se convertían en un círculo vicioso que Ercilia expuso en su informe: la reglamentación de admisión a los cursos del hogar exige “una buena instrucción primaria” pero como en Bélgica no es obligatoria hay muchas niñas que nunca recibieron educación elemental y por lo tanto no pueden asistir.

Con este proceder se agrega un mal á otro mal, cuando se debiera tratar en lo posible de aliviar el primero (...). Si se tratara de estudiar algo elevado, podría ser muy bien una causa que inhabilitara la admisión en las Escuela, pero tratándose de la adquisición de conocimientos sumamente sencillos, que están al alcance de todos, no veo por qué ha de hacerse esta exigencia (Deltrochio, 1912, p. 280).

En Bélgica, la implementación de la escolaridad obligatoria se realizó en 1914, un año después de la estadía de las becarias (Depaepe *et al* 2007, p. 98).

7.3. Contenidos e innovaciones pedagógicas

Aunque en Uruguay- sentenciaba Argile- “la enseñanza primaria no tiene nada que envidiar a la europea”, las becarias habían ido con el interés de conocer cómo fundar la enseñanza técnica para mujeres. Por eso resultaba importante observar el modo en que ellas se habían desarrollado, cuáles eran los propósitos y las causas del éxito. En Bélgica, era donde más se había escrito respecto a la enseñanza práctica y técnica, y sus escuelas del hogar servían de modelo en diversas partes (Grierson, 1902, p. 48).

Al igual que la apreciación que había hecho Cecilia Grierson en ocasión de su visita a ese país, las becarias mencionaban que para fundar dichas escuelas fue necesario contar con “entusiasmo y persistencia” para “vencer la resistencia que le opusieron al principio, no las autoridades, con cuyo apoyo contó enseguida, sino las familias mismas, las madres especialmente, que vieron en la institución que se creaba, algo así como un rival” (Spósito, 1912, pp. 287-288). En palabras de Grierson “Las madres oponían una tenaz resistencia, porque creían ver invadidos sus fueros de ama de casa por la enseñanza de la escuela, y por otra parte, no admitían la posibilidad de que pudieran perfeccionar el manejo del hogar” (1902, p. 48).

Fue necesario además encarar la formación de las maestras y eso supuso una dificultad nueva, porque “las que por sus estudios estaban en condiciones de enseñar racionalmente”, no sabían hacer ellas mismas los trabajos del hogar; y las que los

conocían no podían, “en general, por falta de preparación pedagógica, ejercer la enseñanza” (Spósito, 1912, pp. 287-288).

Ante la destacada importancia que se le daba a la práctica (Ana Armand Ugon, 1912, p. 300) y “con el fin de mejorar las condiciones pedagógicas e intelectuales de las Maestras de esas escuelas” se fundaron los Círculos de Estudio, tomando un ejemplo de Canadá (Deltrochio, 1912, p. 276). Dichos círculos trataban de difundir los progresos de “la ciencia agrícola” a través de reuniones periódicas, conferencias, institución de bibliotecas y concursos, etc. Ercilia señalaba que “mejorando de esta manera la condición del Maestro, se modifica insensiblemente la del cultivador” (1912, p. 276).

Antes de la creación de una Escuela del hogar agrícola en una localidad cualquiera, el agrónomo (que es generalmente el director de la escuela) daba una o varias conferencias sobre la utilidad de la institución a fundarse (Deltrochio, 1912, pp. 282-283).

Cuando el habitante de la Campaña se fue dando cuenta de los beneficios materiales que existen en alimentar y cuidar a sus animales, siguiendo determinadas fórmulas científicas, se sintió, naturalmente, dispuesto á ingresar en sindicatos que se proponían estudiar y extender dichas nociones. (...) en la sustitución de la enseñanza científica á las viejas prácticas rutinarias (Deltrochio, 1912, p. 273).

Cuando Ercilia hace mención de los sindicatos, se refiere a sociedades cooperativas donde se mostraba el éxito de las innovaciones y métodos modernos o el modo en que había que reunirse “para obtener con el menor gasto los mayores beneficios” (Deltrochio, 1912, p. 273). Al respecto de este tipo de sociedades Ana Armand Ugon escribió unos apuntes personales que datan de noviembre de 1911⁴⁹. Con el título “Círculos agrícolas de mujeres” hacía referencia a sociedades de mujeres del campo y organizados por el gobierno belga para “ilustrar” a través de “conferencias de índole diversa”. En ellos se habla “del valor alimenticio de las legumbres, el modo de cultivarlas, su preparación y conservación, ya para el uso doméstico, ya para la exportación”.

¿Cuál es el objeto de estos círculos femeninos? Trataré de indicarlo brevemente. Siempre se ha dicho que la acción de la mujer es el factor más importante para construir la dicha o la ruina de una familia. En efecto, ella es la que administra los recursos de la familia, ella es quien se preocupa de dar a los suyos una alimentación racional, ella es quien se entiende en las cuestiones relacionadas al traje, el mobiliario y la habitación. Ardua es la tarea de toda ama de casa, pero

⁴⁹ Los apuntes fueron cedidos por Silvia Tron Armand Ugon, hija de Ana Armand Ugon.

más compleja es aún la misión de la esposa del agricultor. La primera dirigirá convenientemente su hogar, si tiene valor o inteligencia. En cambio la compañera del labrador deberá, deberá unir a esas dotes, conocimientos generales relacionados con los distintos ramos a su cargo, como la lechería, el corral y la huerta (Ana Armand Ugon, 1911- apuntes manuscritos en AIV).

La mayor admiración estuvo centrada en las asociaciones que conocieron en Holanda. “Al fin, los campesinos comprendieron que la especialización del trabajo trae aparejado mayores ganancias y menos responsabilidad” expresaba Armand Ugon en su informe. Y más adelante decía: “En Frisia, la mayoría de las fábricas se han asociado y forman una cooperativa poderosísima (...) La metódica distribución del trabajo y el respeto que se tiene por el esfuerzo de cada uno, permitieron establecer una cooperativa ideal.” (Ana Armand Ugon, 1913, pp.414- 417). Para Raimunda Spósito “las cooperativas que en cada aldea juntan con éxito el total esfuerzo de pequeños hacendados” y sobre todo, “las cooperativas de cooperativas” eran un “hermosa realización de unión completa y provechosa” (1913, p. 431).

Según los informes realizados por las becarias en Estados Unidos y Canadá, la enseñanza de la agricultura en las escuelas públicas no era obligatoria en todos los Estados, su implementación era reciente pero su necesidad había sido reconocida desde 1820 (Martínez, 1913, p. 455). La demanda provino “en su mayoría de Escuelas Normales, Colegios de agricultura y Superintendentes pero no de Maestros, padres y agricultores.” Sin embargo América Martínez opinaba que “los tiempos en que los agricultores tenían la tendencia de arreglarse por sí mismos, sin prestar oídos a los educacionistas, ya [había] pasado” (1913, p. 457).

En su informe publicado en 1913, recoge la experiencia de los de “Clubes de Niños y Niñas” en los que se proponía una educación basada en problemas. “Los resultados obtenidos- decía Martínez- (...) me hacen opinar que ellos son insuperables para mantener el interés por la educación agrícola y ciencias domésticas” (1913, p.459).

Martínez ofreció argumentos pedagógicos para defender este tipo de propuesta: además de que invita al alumnado a “un estudio más atractivo, completa su desarrollo intelectual y coloca a la agricultura como un estudio más completo” (1913, p. 457) consideró que “la agricultura elemental bien llevada abre camino a través de lo ya sabido y experimentado, para llegar a lo desconocido.” Y continuaba diciendo: “no solo les proporciona un ejercicio para su imaginación, sino medios para desenvolverse ante

problemas prácticos (1913, p. 460). Su estudio correlacionado con las demás ciencias y establecido en las escuelas públicas desde los primeros años hasta el séptimo, permitiría al estudiante encontrar “relación más íntima entre los trabajos de la Escuela y los de su casa” (1913, p. 459). En relación al tipo de problemas para resolver en los clubes, Martínez distinguió cuáles eran los apropiados para niños y para niñas, pero enfatizó que:

En cualquier caso, la idea sería relacionar la vida intelectual de la escuela con problema comunes a la vida y trabajos actuales de modo de que el joven se dé cuenta de que los libros no fueron sino una parte de su educación real (Martínez, 1913, p.460).

Como se puede apreciar hay una defensa hacia la educación práctica, no solamente por ser más moderna sino también por la convicción sobre sus ventajas frente a la enseñanza exclusivamente teórica. Al igual que las maestras que viajaron a Europa, Martínez insistía en la importancia de la formación profesional del magisterio (1913, pp. 457 - 459), probablemente por lo que la enseñanza práctica o técnica exigía.

Victoria Frigerio estudia e informa con detalle sobre la escuela de agricultura y economía doméstica del condado de Milwaukee; un establecimiento orientado a todo lo concerniente a la granja. En ella, decía Frigerio:

Se presta atención a los múltiples problemas del hogar, se estimula el intercambio de los conocimientos de la vida de la ciudad y del campo desarrollando el interés por la jardinería y la horticultura. / Hace conocer la utilidad que presta en la economía el aprovechar los espacios vacíos y las ventajas que aporta el pequeño jardín con sus flores y hortalizas. / Agregamos a esto la especial atención que se da a enriquecer la comunidad aumentando las fuentes de agricultura, extendiendo los horizontes de la granja (Frigerio, 1914, p.123).

En el artículo, Frigerio se esfuerza en mostrar la organización del programa escolar de tres años, las prácticas de enseñanza, la implementación de espacios para el desarrollo de actividades tales como el cultivo intensivo, lechería, cría de aves, caballos y otros animales domésticos, “con los cuales el estudiante puede ejercitarse en el cuidado, alimentación, cruce y todo lo concerniente a adquirir práctica para el manejo de ellos.” También se detiene a registrar el departamento destinado a la economía doméstica con talleres de corte, costura, máquinas de coser, fábrica de sombreros, espejos; máquinas modernas de lavado y planchado, y una casa modelo “en donde practican los alumnos

en todas las tareas domésticas, llevando la cuenta correspondiente” (Frigerio, 1914, p124).

Es interesante señalar que Frigerio concluye el informe con una propuesta conforme a los recursos disponibles en Uruguay:

Analizada esta escuela y con ella las muchas de su género que existen en Estados Unidos y Canadá, se comprende lo útil que sería establecer unas análogas en nuestro país. Ya tenemos algo parecido en las Estaciones agronómicas, relativas a varones; pero se necesita completar la obra. Sería muy fácil agregar a estos establecimientos, en las mismas condiciones que para los varones, cursos para niñas de 15 a 18 años de edad. Ellas aprenderían todo lo útil a nuestros hogares rurales, llevando a las zonas en que se encontraran, la cultura tan necesaria a nuestro país. Además, no gravarían mucho el erario, pues ayudarían a la administración, cocinarían, lavarían, plancharían, arreglarían la habitaciones, cuidarían de las aves, los jardines, trabajarían en la lechería, podrían producir con la venta de dulces, frutos conservados, costuras y otras labores de mano (Frigerio, 1914, pp. 128-129).

En cuanto a los edificios escolares, las becarias en Europa expresaban su admiración en el informe colectivo correspondiente al mes de enero de 1912. Por ejemplo en la ciudad de Amberes, observaron la escuela de 4to grado para varones y señalaron que el edificio era amplio y hasta lujoso. Y que si bien no ha sido construido con fines escolares - es un antiguo palacete particular comprado por la Comuna- acordaban con las autoridades del lugar que:

Los niños en estos edificios se encuentran en un ambiente más familiar, con más semejanzas con el hogar, cualidades que no reúnen las construcciones exprofeso, siempre privadas de esa intimidad y familiaridad que tanto atrae (Cayssials, 1913a, p. 276).

La escuela primaria elemental de niñas estaba alojada en “un establecimiento donde los preceptos de higiene escolar han presidido al arreglo de todo el local. Los patios inmensos son completados por salones de juego, amplios, bien ventilados y con calefacción central” (Cayssials, 1913a, p. 277). El jardín de infantes contaba con un local “modesto” pero “con clases claras y alegres” (p.278).

En el informe individual elaborado por María Luisa Fernández en su visita a los establecimientos de enseñanza profesional y primaria de Bruselas, describe con detalle el local donde se desarrollaba el curso de lencería; eran locales amplios, con armarios grandes para guardar los objetos confeccionados, pizarrones para el trazado de moldes, espejos para revisar trajes y apreciar las correcciones hechas por la maestra, piletas que

evitan las salidas frecuentes que para obtener limpieza deben lavarse las manos a menudo (Fernández, 1912, p. 385).

La decoración de los salones con láminas apropiadas a la edad y condiciones del alumnado, las flores y plantas como elementos decorativos en clases y patios, las condiciones higiénicas, la temperatura, el aire y los sistemas de calefacción, son otras de las cuestiones registradas (Fernández, 1912, p. 385- 403).

CAPÍTULO 4

LAS BECARIAS EN URUGUAY: “MENSAJERAS DE BIENESTAR”

(...) iniciados los progresos, no tenderemos que olvidar que es absolutamente indispensable llegar a los hogares más directamente por todos lados, asediándolo, para que no tenga más remedio, aún a su pesar, que beber savia fecunda y regeneradora.

María Espínola Espínola, 1914, p. 389.

La experiencia conjunta de estas mujeres que habían sido formadas profesionalmente en el magisterio nacional y que tuvieron el privilegio de asumir una misión estatal de investigación y estudio fue sin dudas un punto de inflexión en las trayectorias vitales. Es decir, un momento significativo de cambio, que implicó virajes o modificaciones en el curso de sus vidas pero que no supuso un destino común para todas. Las circunstancias vitales vinculadas a los estados de salud, las capacidades personales, y los vínculos sociales, así como la confluencia de aspiraciones y posibilidades que ofrecieron las comunidades donde cada una se insertó fueron decisivas en el curso de vida de cada maestra y en lo que pudieron transferir al campo educativo. (Roberti, 2017; Steiner, 2011)

En este capítulo se presentan las trayectorias desde una perspectiva global o panorámica y se hace énfasis en lo que se considera que fueron continuidades o límites en la política educativa que buscó formar el hogar moderno.

1. Raimunda Spósito: ni un minuto libre

El día que Raimunda partió hacia Europa, Lumen Cabezudo (1882- 1935), de profesión agrimensor le propuso matrimonio. A un mes de haber regresado del viaje se casaron- el 8 de setiembre de 1913-, y a medida que pasaron los años nacieron: Iris (1915- 1985), Ariel (1917- 1988), Lumen (1919- 1920), Halima (1921- entre 1974 y 1987), Lumen (1927- 1987) y Edelweiss (1930-1933) de los cuales “ninguno tuvo descendencia” (Capurro y Nin, 2006. pp. 387 y 391).

La vida de Raimunda estuvo signada por la violencia intrafamiliar y una tragedia: su primera hija Iris, dio muerte a su padre el día 12 de diciembre de 1935 cuando tenía 20 años y era estudiante de magisterio. El parricidio y las repercusiones que tuvo en la salud mental de Iris, dio lugar a la obra *Extraviada* de los psicólogos uruguayos Raquel Capurro y Diego Nin, quienes recogen entre sus fuentes las declaraciones oficiales de Iris y de Raimunda. De esa obra, se extrajeron algunos pasajes que ilustran aspectos del viaje a Europa, pero sobre todo, como su vida devino en una trayectoria profesional truncada y sin haber hecho aportes en el ámbito educativo. Así lo expresa Iris ante el Juez Letrado de Instrucción de 2º turno en el local de la seccional N° 13 de Policía de Montevideo:

Mi madre conoció a mi padre antes de irse a Europa, en donde permaneció dos años. Antes de irse ya había algo entre ellos, pero no por eso mi madre abrevió su estadía en Europa, donde cumplió todo su programa de trabajo y de estudio, y cuando mi padre la requería para que regresase, mi madre, según me lo ha dicho, le contestaba que se casase nomás sin esperarla, si tal era su deseo, porque ella estaba dispuesta a continuar las actividades a que la inclinaba su vocación por los problemas de la enseñanza (Iris Cabezudo en Capurro y Nin, 2006, pp. 25-37).⁵⁰

De acuerdo al relato de Iris, esa vocación se vio amputada cuando Raimunda accedió a la oferta matrimonial.

A partir de ahí ya le fue prohibiendo las visitas y ni siquiera le permitió que fuera a saludar a su maestra, la señora María Stagnero de Munar, de quien era discípula predilecta, ni a las autoridades escolares, ni a sus relaciones en general (...) y a todo esto, mi madre no hacía más que lavar, planchar, barrer, cocinar, atender nuestra ropa y la de mi padre y cumplir con todas las demás obligaciones y tareas de la casa; y todavía le alcanzaba el tiempo para carpir la tierra y ocuparse del arreglo del jardín, sin que en cambio a ella le quedase un minuto libre ni siquiera para peinarse (Iris Cabezudo en Capurro y Nin, 2006. pp. 25-37).

Como se puede apreciar, Iris da cuenta de un matrimonio concebido como institución patriarcal donde el poder del varón es ejercido con violencia, prohibiendo los vínculos profesionales y afectivos de la mujer. En otros pasajes cuenta escenas de desvalorización a sus quehaceres y características personales.⁵¹ A su vez, la educación

⁵⁰ Declaración del día 12 de diciembre de 1935.

⁵¹ Mi padre ocultaba los méritos y virtudes domésticas de mi madre; y cuando le preguntaban quién era que tenía tan arreglado y tan lindo el jardín, decía que él se encargaba de ello, no obstante expresar en privado, que el laboreo de la tierra era una actividad inferiorizante y plebeya. Decía también, que él no

recibida por Raimunda en Europa parece haber adicionado un *saber hacer* profesional que no modificó la subjetividad, o como sostiene Peruchena (2020) la preparó solamente a modo de “práctica” o “profesionalización” para su rol maternal.⁵² Se piensa que esa subjetividad permaneció ligada a un orden de género todavía vigente en su época donde las mujeres asumían un rol subordinado con respecto a los varones en la institución familiar y las tareas del hogar eran practicadas por obligación y de forma rutinaria. Aunque Raimunda se presentaba como una de las becarias con mayor firmeza y personalidad para emitir opiniones en los informes oficiales y también en las cartas, su trayectoria posterior pone de manifiesto que la sola educación profesional no alcanza para generar transformaciones en las relaciones de género individuales y colectivas. Al revisar los cursos de vida que tuvieron otras maestras, se notará que para ciertas transformaciones de género se necesitan otros soportes comunitarios, al mismo tiempo que reformas jurídicas y económicas.

Raimunda falleció el 28 de febrero de 1974 de “gangrena en una pierna”, de “Tétanos” (según vecinas) a los 85 años (Capurro y Nin, 2006, p. 387).

2. América Martínez Escaray: maestra en Montevideo

El *Libro de Fojas de Servicio del personal docente* de la DGIP permite conocer que América Martínez contrajo matrimonio con Juan Alonso en 1913 al regresar de su misión de estudios en el norte. A diferencia de Raimunda Spósito, el matrimonio parece que no le impidió continuar ejerciendo su profesión y lo hizo en Montevideo en las zonas de Buceo, la Unión, Nuevo París y Aldeas.

El diploma de maestra normalista de segundo grado fue expedido el 20 de noviembre de 1914 y se identificó también que, por nombramiento directo durante los años 1914 a 1916 ejerció el cargo de Profesora para la “preparación de maestras para niños retardados”; cargo que fue suprimido por razones que se desconocen. Martínez Escaray

podía poner de manifiesto a sus amistades los méritos de mi madre, porque eso era una indecencia (Tomado de Capurro y Nin, 2006. pp. 25-37).

⁵² Lourdes Peruchena sostiene que antes que trabajadoras, las maestras fueron concebidas como cuidadoras por las dotes “naturales” para el cuidado. A partir de eso se percibe “el desempeño en la actividad magisterial como “práctica” para el que continuaba siendo el rol principal en la vida de una mujer, la maternidad, por lo cual, ante la perspectiva de formar su propia familia, muchas maestras abandonaban el ejercicio al casarse” (Peruchena, 2020, p. 293).

continuó trabajando como maestra pero el registro permite saber de su actuación solamente hasta el año 1924, cuando tenía 34 años.

3. Argile Cassyals: trabajo, pan y leche

Al regresar de Europa, durante los años 1914 hasta 1917, Argile colaboró con Pedro Figari en la Escuela de Artes y Oficios con los cursos de perfeccionamiento profesional femenino. En 1917, y dado los buenos resultados obtenidos en la etapa experimental se crea la Escuela de Industrias Femenina bajo la dirección de Argile. Cuando renuncia Figari a la dirección de la Escuela el 14 de abril de 1917, asume como presidente del Consejo Superior de la Enseñanza Industrial el doctor Luis Caviglia y como secretario general Hermenegildo Sábat. Una de las primeras medidas tomadas fue la incorporación de los cursos de perfeccionamiento profesional femenino, que desde 1914 se efectuaban con carácter experimental bajo la dirección de la maestra (Marfetán, 2015). Sin embargo, tras el retiro de Figari se produjo un paréntesis en la función de Argile y a partir de agosto de 1921 se registró “una seguidilla de licencias hasta que se produjo su deceso en noviembre de 1922” (Marfetán, 2015).

En el año 2003 con motivo de la aprobación de un proyecto de ley del Poder Ejecutivo en el que se designaba el nombre de "Maestra Argile Cayssials" a la Escuela Técnica de Palermo del departamento de Montevideo, la Sala de la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes elevó al plenario las siguientes palabras:

Gran mérito sin duda el haber sido la iniciadora de los cursos femeninos y la primera Directora de los mismos que ya alcanzaría para que su nombre figurara entre los más importantes en la enseñanza técnica del Uruguay. Pero si además agregamos un espíritu rico y generoso, una mente brillante libre de todo preconceito o prejuicio, en virtud de lo cual todo lo que enseñaba estaba guiado por un profundo sentido de la responsabilidad, una bondad grande e infinita (prueba de ello es la copa de leche y el pancito que se repartían a instancias suyas entre los alumnos que acudían a estudiar de noche luego de una larga jornada de trabajo) y fundamentalmente una entereza espiritual que lamentablemente tuvo su demostración más grande cuando una larga y cruel enfermedad segó su vida en plena juventud. No tenemos duda que pocos nombres como el de ella merecen el honor de ser recordados por siempre en el de una escuela, como la Escuela Palermo, en una institución que le debe tanto y a la que ella se brindó con talento, amor, abnegación y sin mezquindades como solo los grandes saben hacerlo (Sala de la Comisión de Educación y Cultura de la CRR, 14 de mayo de 2003).

Argile murió con 37 años, 9 años después de haber regresado de Europa. Su formación encauzó el proyecto de preparación técnica profesional para las mujeres del período; un eslabón importante en lo que tiene que ver con el acceso a la educación y la apertura de nuevos espacios institucionales que perfilaban otro futuro posible para las habitantes de este país.

4. Ercilia Deltorchio: escritura científica para la formación magisterial

El Museo Pedagógico ubicado en Montevideo fue separado administrativamente de la Biblioteca en julio de 1920 a raíz de una nueva ley de presupuesto que permitió especializar sus funciones. Dependiente desde entonces del Consejo Nacional de enseñanza Primaria y Normal y con la dirección de Eduardo Rogé funcionó como “una cátedra de estudios objetivos y experimentales para los maestros, y alumnos de las escuelas primarias, estudiantes de enseñanza secundaria” o que se preparaban para la carrera de magisterio (Rogé, 1925, p. 330). Ese fue el espacio en el que se desempeñó Ercilia, facilitando el material de estudio, ofreciendo lecciones prácticas “con el costoso material de que dispone [el museo], y del que no es posible todavía dotar a las escuelas”; dando conferencias y dictando cursos de perfeccionamiento a maestras y maestros.

En las memorias es posible observar que Ercilia estuvo a cargo de las clases magisteriales de 2º grado de Física (Rogé, 1925, p. 331). A los grupos escolares que asistían al museo, les dictó clases de Las abejas; Anatomía y Física; Diversos puntos; Leche manteca y queso; Fósiles; Industrias; Zoología; Anatomía e Higiene. En el año 1924, el director Rogé informaba que habían asistido a estas clases “un total de 56 escuelas, 4.051 alumnos, 149 maestros y 198 practicantes” (Rogé, 1925, p. 331). En 1926 los números totales asciendieron y se informa que mientras Rogé ofreció un total de 12 lecciones, la señorita Deltorchio impartió 39. En 1927 dio 60 lecciones de Física para estudiantes de magisterio y se registró 679 asistentes a sus cursos (Rogé, 1928, p. 192).

El museo fue sede de reuniones a las que asistían personalidades del medio educativo y político, así como conferencistas entre las que interesa destacar a Paulina Luisi, Juana de Ibarborou, Emilio Frugoni y Rodolfo Mazzera (Rogé, 1926, pp. 101-104). En 1927 se incorpora el maestro Clemente Estable en los cursos magisteriales de vacaciones.

Ercilia fue autora de diversas publicaciones, por ejemplo el artículo titulado “Cómo podrían subsanarse algunas deficiencias de la Enseñanza Primaria en el Uruguay” publicado en *Anales* de 1928. Años más tarde – en 1943- publicó dos extensos tomos sobre *Higiene de la alimentación. Apuntes para el curso de alimentación de los institutos normales*, con más de una edición que permiten conocer que también se desempeñó como profesora en los dos institutos normales de Montevideo: María Stagnero de Munar y Joaquín Sánchez.

Al prologar el primer tomo, su colega Clemente Estable legitima la obra y con ella la trayectoria profesional de la maestra:

Naturalmente, ninguna influencia hay que esperar sobre la juventud de esos libritos de Economía Doméstica, que pecan por demasiado elementales y prácticos y que resultan una compilación de vulgaridades, que al estudiante un poco tocado por la gracia del pensamiento se le presentará como una fastidiosa broma desprovista de todo ingenio. Pero la obra-higiene de la alimentación- no es de consejos, sino una obra moderna y científicamente bien documentada, en la cual el laboratorio toma la defensa y la dirección de la cocina y la olla se espiritualiza con los prestigios de la retorta (Clemente Estable en Deltorchio, 1947, p 5-6).

Por otra parte, en ese pasaje, Estable reivindica y da cuenta de que la enseñanza de la economía doméstica había adquirido mayor grado de científicidad y se diferenciaba claramente de la que se exponía en los manuales de principios del siglo XX.

5. Victoria Frigerio: señorita de voluntad robusta

Victoria Frigerio se había desempeñado en Tacuarembó como directora de la escuela de segundo grado N°2 para niñas desde 1892, cargo que alcanzó “en mérito de haber sido la aspirante que obtuvo mayor clasificación entre el concurso celebrado para proveer por oposición la dirección del mencionado Establecimiento” (Chucarro, 9 de mayo de 1892, en AEVF). Al volver de Norteamérica a su departamento natal continuó “cultivando su inteligencia, templando su voluntad para la escucha y afinando sus sentimientos para la solidaridad” (Horticou, 1930, en AEVF), características que seguramente promovieron su designación como Inspectora del departamento de Tacuarembó hasta el año 1918. Alcanzaba de ese modo “la distinción no acordada hasta entonces a ninguna mujer en nuestro país, de dirigir la enseñanza en su departamento desde el puesto de inspector con que al honrársela se honró en ella a la maestra y se dio cumplida satisfacción a los deseos de todo su pueblo” (Horticou, 1930, en AEVF). En el

desempeño de ese rol previó la oficina de máquina de escribir y mobiliario. Se ocupó de mejorar los edificios de propiedad escolar; se construyeron algunas escuelas y se instalaron otras. Inició cursos de verano y organizó concursos para fomentar la enseñanza de agricultura en las escuelas rurales, tal como lo había observado en Norteamérica. Organizó bibliotecas y museos escolares con la intención siempre vigente de fomentar las relaciones entre los hogares y la escuela. Para el ámbito magisterial “dio Conferencias en el Instituto Normal de Tacuarembó sobre diversos temas relacionados con sus estudios y viajes (...). Posteriormente fue trasladada a Paysandú en donde también dictó Cursos de Vacaciones y trató de que los maestros tuvieran la verdadera interpretación a los nuevos programas de las escuelas rurales” (Apuntes del AEVF, s/d). Hacia el final de su vida participó como Vocal de la comisión Honoraria de Instrucción Primaria de Tacuarembó durante tres años. Murió de una enfermedad “tan breve como grave” en mayo de 1929, cuando tenía aproximadamente 61 años.

Serena...singular...en la majestad de sus sueños de vidente cae como un roble ante lo inevitable cuando todavía eran promesa su voluntad robusta y su inteligencia privilegiada. (Asplanato, 10 de mayo de 1930, en AEVF)

El relato de L. Asplanato de Machado se recoge de la prensa local- *El Imparcial*- testimonio del acto de homenaje celebrado en el primer aniversario de su muerte y que el pueblo de Tacuarembó le ofreció a su “Gran Maestra”. Con la asistencia numerosa de la población y autoridades locales y nacionales, se denominó *Escuela Victoria Frigerio* al establecimiento N° 2 de Tacuarembó, en el que la maestra había ejercido como directora por más de 20 años. Entre otras personalidades, estuvo presente la doctora Paulina Luisi que se presentó “en nombre de la Alianza de Mujeres” y expresó:

Victoria había comprendido lo que tienen de sano nuestras reclamaciones y nuestras luchas, que si bregan por conseguir la igualdad de derechos para ambos sexos, es, no solo como una aspiración de justicia, sino también como un medio de poder desenvolver dentro del ambiente en que vivimos, todas las fuerzas de nuestra actividad y nuestro espíritu (Paulina Luisi, 1930, p. 2, en AEVF).

Luisi hizo referencia a “las dificultades que la inferioridad de derechos acumula ante el esfuerzo de la mujer” y lo vinculó al ejercicio del cargo de Inspectora de Escuelas que Frigerio desempeñó:

Ella que fue la primera mujer elevada dentro del magisterio a un cargo superior [yo] pude apreciar en carne propia como se presenta más difícil hasta el mismo cumplimiento del deber, para la mujer que para el hombre.

Y continuó afirmando:

(...) ella supo realizar prácticamente ese feminismo que pretendemos alcanzar: derechos iguales para poder cumplir igualmente los iguales derechos que la vida colectiva nos impone (Luisi, 1930, p. 2, en AEVF).

En el homenaje ofrecido, el doctor Clelio César Oliva se dirigió a las niñas aludiendo a la legitimidad que una población daba a la profesión magisterial realizada por las mujeres cuando era realizada con propósitos patrióticos:

(...) vosotras, niñas de hoy (...) tomad ejemplo de este acto; contemplad como todo un pueblo rinde homenaje a una mujer que supo unir a su privilegiada inteligencia, su exquisita modestia, su amor por sus semejantes, en vida toda consagrada a su enseñanza en beneficio de su patria, dejando de lado diversiones y placeres, vida ejemplar (...) (Oliva, 1930, p. 2, en AEVF).

Y al finalizar la exposición expresó:

Y por eso señores, al terminar, como uruguayo, desearía que en el escenario de mi patria aparecieran muchas maestras que, como Victoria Frigerio, dignificaran al magisterio y a la mujer (Oliva, 1930, p. 2, en AEVF).

6. Nilda Castellucci, María Espínola, Ana Armand Ugon y el “ensayo feliz”

Como se mencionó en el Capítulo 2, una de las actividades estatales enmarcada en la política educativa fue la organización de los Cursos Agrícolas del Hogar o Cursos Normales Agrícolas; una propuesta aprobada por el ministerio de Instrucción Pública para formar de modo intensivo a los cuerpos directivos de las escuelas rurales de Canelones, San José y Colonia. Para ello, el inspector nacional Abel J. Pérez convocó a las maestras, Nilda Castellucci, María Espínola y Ana Armand Ugon, quienes se encargarían del desarrollo de los cursos en los respectivos departamentos de residencia. (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1915; Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p.18).

Pérez concebía estos cursos como un “ensayo” de “la nueva orientación de la enseñanza rural” (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1915, p. 574) y del “anhelo constante” por crear instituciones normales en cada departamento.⁵³ Sin embargo supo

⁵³ En *Mi defensa* expresa que “Otra de esas necesidades fundamentalmente reclamadas y que vi desde el primer momento, eran los cursos normales departamentales o escuelas o institutos regionales para maestros. (...) Por razones de índole económica, ese propósito de escuelas normales en todos los departamentos quedó reducido a seis institutos, mediante una transacción con el doctor Vaz Ferreira, que me demostraba que era más posible conseguir este propósito reduciéndolo y hacer rotar luego los institutos por todo el país, a fin de que a todos alcanzaran sus beneficios; pero aún asimismo,, no se triunfó con esa iniciativa sino después de una prédica insistente de 12 años, llegándose a fundar institutos normales en Rivera, Tacuarembó, Colonia, Minas, Cerro Largo y Treinta y Tres, con positivos beneficios

explicitar años más tarde, que lo que había obtenido era “una precaria autorización administrativa” con “recursos irrisorio en fuerza de ser exigüos (sic)” (Pérez, 1918b, pp. 28-29).

Con los cursos, se gestaba el rol de “Profesoras” para las maestras becadas cuando ejercían la tarea de enseñar a otras maestras. En *Anales* se publicó la “Conferencia inicial de la Señorita María Espínola Espínola, en San José”, donde “la ilustrada Profesora condensa acertadamente los propósitos y finalidades de esta instrucción” (Inspección nacional de Instrucción Primaria, 1915, p. 574).

Espínola expresaba:

Las conferencias que hoy se inician, y que, más que tarde, deberían llamarse sencillas lecciones prácticas, tienen importancia vital para nuestro país. Ellas tienden hacer al hombre de nuestros campos, más amante de la naturaleza, más inteligente, más observador, a enseñarle que su bienestar está en esa naturaleza que lo rodea y que le brinda, si él quiere tomarlas, todas las ventajas y aún más, que las que goza el hombre de las ciudades, y quiere hacer de la mujer un ser más activo en la aspiración del bien común, más independiente y más provechoso, sin que esto amengüe en nada la simpática y dulce misión que la naturaleza le asigna y que la sociedad le reclama (Espínola, 1915, p. 579).

En este pasaje Espínola manifiesta varios asuntos, algunos de los cuales ya fueron mencionados anteriormente. Por un lado la tendencia migratoria de la población rural a las ciudades; preocupación para el elenco gobernante que había identificado en el magisterio y más específicamente en la escuela, un recurso para asentarla al medio rural. La persuasión de las maestras, legitimadas en su rol y sus conocimientos por la experiencia en los países del norte era para eso, la principal herramienta. En otro momento de su discurso, Espínola expresa la necesidad de que “el agricultor sepa que en Estados Unidos” un terreno de 50 hectáreas reporta grandes beneficios materiales, entre ellos: “productos para pagar peones, tener coche propio y un chalet espléndidamente alhajado” además de que cuenta con agua corriente y luz eléctrica (Espínola, 1915, p. 578).

Pero en la expresión del propósito, Espínola da cuenta de finalidades diferentes según el orden de género: “al hombre de nuestros campos” despertarle “el interés material” a través de la cultura (de donde “nace el ansia de mejoramiento general”). En cuanto a las

para la intensificación y ampliación de la enseñanza normal que se buscaba, y para la irradiación de amplia cultura popular en nuestros departamentos del interior, que se presumía podían derivarse de esas instalaciones (Pérez, 1918, pp. 11-13).

mujeres del campo, se buscaba emanciparlas desde lo político en tanto se pretendía una participación activa en el bien común pero reforzando su lugar de cuidadora y responsable del hogar, de ahí la importancia que adquirirá la economía doméstica como disciplina escolar en el programa de educación rural.

Los contenidos de los Cursos Normales Agrícolas se enfocaron en Horticultura, Avicultura y Lechería⁵⁴ y su implementación exigió la dimensión práctica del conocimiento, algo en lo que las maestras estaban muy bien preparadas. A su vez, fueron necesarios recursos materiales de experimentación de los cuales las lecciones teóricas estaban desprovistas y en eso se observa la confluencia de los intereses políticos y económicos; nacionales y particulares. Del ámbito público se consiguió, por ejemplo, el apoyo de la administración del Ferrocarril otorgando pase libre a las tres maestras directoras que dirigieron los cursos.

Para el caso de San José, Espínola informó que “las clases se dictaron en el chalet del doctor Adolfo Cordero, quien lo cedió generosamente, convencido de que al final se había realizado algo capaz de regenerar y elevar nuestra campaña” (1916, p. 342). Registra una lista de personas que “hicieron diversos donativos de mayor o menor valor material, pero de indiscutible valor moral” y nombra a aquellas que “extrañas al magisterio” visitaron las clases e hicieron las prácticas al igual que las alumnas. El interés de la sociedad maragata también se manifestó en la exposición realizada por iniciativa del doctor Nicasio del Castillo, donde los productos se expusieron en la vidriera de una casa de comercio en el centro de la ciudad de San José, cedida gentilmente por su dueño, Arturo Rodríguez Riera. Entre ellos, se ofrecieron quesos, manteca, dulce de leche, sándwiches y bombones; “repartiéndose lo obtenido por partes iguales entre las señoritas discípulas.” En el correr de una hora todo fue vendido, “a

⁵⁴ “El programa seguido fue el siguiente: **Horticultura:** La huerta escolar: su valor educativo. Plan de la huerta modelo; herramientas y su uso. Plantas que han de elegirse para la formación de la quinta y de la huerta. Cultivo de hortalizas. Valor alimenticio de hortalizas y frutas Rotaciones. Modo de propagar las especies. Medios de propaganda para fomentar en todas las zonas rurales la huerta familiar y la quinta de frutales. **Avicultura:** Estudio de las razas y ventajas de cada una. Estudio del huevo. Incubación natural. Incubación artificial. Distintos sistemas de incubadoras. En qué meses se prefiere la incubación natural y en cuáles es ventajosa la artificial. El pollo: su desarrollo normal. Alimentación y medios de obtener precocidad en el desarrollo de las aves. El gallinero: su instalación. Modos de evitar las enfermedades y curación de las más comunes. **Lechería:** Elección de una buena lechera: sus caracteres. Estudio de la alimentación y su influencia en la producción de la leche. Modos de conservar la leche en perfectas condiciones para su venta y transporte. Desnatadoras: principales sistemas. Fabricación de la manteca: su envasado y salazón. Embalaje. fabricación del queso. Ventajas de la cooperación en lechería” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p.20).

excepción de los pollitos, a lo que se opusieron terminantemente las señoritas alumnas” comunicó Espínola (1916, p 343).

Para el caso de Colonia, el curso se desarrolló en la escuela N° 26 de Colonia Valdense con el apoyo del Consistorio de la Iglesia Valdense entre el 1 de setiembre y el 15 de octubre. También se contó con soportes personales como el del Dr. Domingo Veracierto y el Sr. Basso para el transporte de materiales y recursos para las actividades prácticas tales como semillas, pollos, leche, incubadoras, aparatos para la fabricación de quesos, entre otros. Se esperaba que terminado el curso intensivo “los Maestros Directores” que asistieron (6 mujeres y 2 varones), pasaran a dictar lo aprendido al alumnado de las clases superiores de sus respectivas escuelas (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, pp. 18-21).⁵⁵

En *La Unión Valdense* publicada en Octubre de 1915 puede leerse la siguiente noticia:

El primero de septiembre empezaron los cursos prácticos de agricultura, para 8 maestros rurales. Las señoritas de Bounous se alojan en casa de la señora Agustina de Andreón, y dos maestras en casa de Pablo Geymonat. Los demás tienen casa en ésta. Los cursos cerrarán el 15 de octubre (LUV, 1915, N° 155, p. 150).

En la introducción que antecede a la conferencia inicial de Espínola, la Inspección Nacional de Instrucción Primaria publicaba:

Lo que se ha hecho hasta ahora, es solo un ensayo, un ensayo feliz, es cierto, pero que para dar todos sus beneficios reclama tiempo, recursos, y sobre todo, el mantenimiento entusiasta de ese favor popular que ha acariciado esta iniciativa, y que representa, algo así como la consagración de la victoria futura” (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1915, p. 574).

La Dirección General de Instrucción Pública, alentada por los informes producidos en 1915 favorables a los cursos agrícolas del hogar, resuelve publicar un texto para el magisterio dedicado a esa nueva enseñanza. Con dicho propósito se concedía licencia del 1 de marzo al 1 de agosto de 1916 para las maestras Castellucci, Espínola y Armand Ugon. Sin embargo, se hace saber que por motivos económicos se suspendió la

⁵⁵ Sobre este punto, también hace referencia Pérez: “Esas lecciones han sido admirablemente acogidas por la opinión y en el momento actual (noviembre 1915) las nociones adquiridas por esas maestras rurales, son trasmitidas, a su vez a los alumnos de sus propias escuelas, bajo la superintendencia de las profesoras normales de ayer” (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1915, p. 574).

publicación y la continuidad de los cursos.⁵⁶ María Espínola recordaba en 1921 que “el talentoso Inspector nacional” había dispuesto los cursos, obteniéndose “los mejores resultados” pero sin continuidad “por falta de recursos” (1922 [1921], p. 165).

Castelucci, Espínola y Armand Ugon también integraron la comisión que redactó el Programa de educación rural de 1917. Al respecto, Pérez expresaba:

(...) este programa, esta nueva orientación de la enseñanza rural, no es una improvisación, ni es la concepción ideológica de una mente extraviada; este plan ha sido ensayado simultáneamente en Canelones, San José y Colonia, por distinguidas uruguayas que fueron maestras becadas en Europa y Norte América y, no obstante los obstáculos que oponían lo angustioso de los plazos de que se disponía, la limitación de los recursos que se utilizaron, y la batalla que hubo de sortearse en ciertos casos, contra la ignorancia, el prejuicio, la rutina y la mala fe, el ensayo tuvo óptimos resultados y en mes y medio de lecciones normales intensas, se prepararon en esos cursos veinticuatro directoras de escuelas rurales de los citados departamentos que a su vez desarrollaron en dos meses más, en sus respectivas escuelas, las lecciones aprendidas, consiguiendo sorprender en tan breve plazo a los que concurrieron a las pruebas de fin de año, con las nociones adquiridas en el vasto campo de la agricultura práctica, o sea en sus elementales proyecciones industriales (Pérez, 1918, pp. 19-20).

Como muy bien lo sintetiza Espínola en el informe publicado en 1916, la propuesta política de las autoridades educativas del período fue modernizar el país en términos sociales y económicos, mejorando las condiciones del hogar rural a través de la enseñanza técnica y por medio de un magisterio especializado. De lo expuesto anteriormente se deduce que los principales obstáculos procedieron por un lado, del ámbito estatal debido a las restricciones presupuestales, y por otro, del “vecindario rehacio” (sic) o “el pueblo indiferente” que creía que era obligación exclusiva de los gobiernos el mejoramiento de la campaña (Espínola, 1916, p. 344).

La excepción a la discontinuidad se produjo en el departamento de Colonia con la creación de las Escuelas del Hogar a partir de 1918 bajo la dirección de Ana Armand Ugon. Esas circunstancias motivan la pregunta acerca de qué elementos son los que pueden considerarse favorecedores de la institucionalización de la economía doméstica en el territorio de Colonia, asunto que será trabajado en el capítulo siguiente.

⁵⁶ “(...) a último momento se suspende esta publicación así como la continuación de los cursos normales agrícolas del hogar, por razones de economía, según el Ministro de Instrucción Pública” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 27).

En cuanto a las maestras María Espínola y Nilda Castelucci podemos decir que continuaron su desempeño profesional en el ámbito de la enseñanza pública nacional, teniendo la primera, mayor incidencia en el ámbito de la educación técnica que la segunda, aunque no necesariamente vinculada a la economía doméstica.

Entre los años 1916 y 1921 María Espínola ejerció como Inspectora departamental de San José. En los primeros años de su desempeño es posible apreciar un esfuerzo por continuar en la misma línea de trabajo, por ejemplo cuando informa que al iniciar las visitas de inspección, “invitó a los vecindarios a reunirse en la escuela de sus respectivos distritos” y sostuvo largas conversaciones “respecto a la necesidad de la nueva enseñanza, al interés que el actual gobierno tiene en mejorar la campaña y la urgencia de que los habitantes rurales cooperaran a la obra” (Espínola, 1916, p. 344).

De acuerdo con Robaina (2012) fue desde ese rol de inspectora departamental que impulsó la creación de la primera escuela industrial, concretada en 1920. Suprimida la DGIP en 1918, se creó el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal y María Espínola fue la primera mujer en ocupar el cargo de Vocal en el año 1921. En 1922 publicó el libro *La escuela y el progreso*, prologado por Santín Carlos Rossi; una obra que recoge artículos de diferentes épocas y temas. En 1933 se realizó el *Congreso de Maestros*, donde fue una de las expositoras sobre la enseñanza rural. Como reconocimiento a su labor, en 1953 se denominó oficialmente con su nombre a la escuela industrial de San José que se había creado en 1920.⁵⁷

En cuanto a Castellucci y de acuerdo al legajo docente ubicado en el Archivo Histórico de los Institutos Normales de Montevideo (el cual presenta algunas lagunas), es posible establecer como período de actuación los años que van entre 1936 y 1953. La directora del Instituto del período, maestra María Orticochea, redactó en el *Informe de Inspección de clase* que “La señora de Barbagelata es una profesora muy entusiasta que trata por todos los medios de despertar y afirmar la vocación magisterial” (Orticochea, 30 de octubre de 1940, en AHIL.NN.), de lo que se desprende que Castellucci contrajo matrimonio luego del viaje. De acuerdo con el legajo, Castellucci estuvo a cargo de las cátedras de Pedagogía desde 1936 y Trabajos Manuales desde 1937, obteniendo la efectividad en ambas, el 7 de agosto de 1941. En la memoria escrita por Silvia Tron-

⁵⁷ María Espínola falleció el 28 de octubre de 1963 en Montevideo cuando tenía 85 años.

hija menor de Ana Aramand Ugon- se menciona que Nilda Castelucci de Barbagelata frecuentaba la casa en carácter de “amiga de la época de estudiante de Magisterio” (Tron, 2019, p. 119).

CAPÍTULO 5
LA COMUNIDAD VALDENSE:
ANA ARMAND UGON Y LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS DEL HOGAR
EN COLONIA.
1913-1935

*Me parece verte...tienes otra vez aquella expresión de "pocos amigos" de los primeros días (...)
Para mi eres una Anita diferente de la que se manifiesta en general; una Anita buena, sencilla,
cariñosa; una Anita cuyo conocimiento, fue para mí una verdadera revelación y en cuyo afecto
tengo una absoluta confianza.*

Raimunda Spósito, Bruselas, 19 de octubre de 1911

Una mirada focalizada en la biografía de Ana Armand Ugon y en las relaciones de género al interior de la comunidad valdense arroja luz sobre la peripecia personal de la maestra para hacer de su experiencia un saber legítimo y fecundo. Al mismo tiempo permite identificar actores, intereses y redes de apoyo que intercedieron favorablemente en el proceso de institucionalización de las Escuelas del Hogar en Colonia.

1. Los valdenses

Con el término “valdenses” suele denominarse a un pueblo-iglesia. Primero fue el movimiento religioso nacido en el siglo XII en Lyon (Francia) y que con el pasar de los siglos se transformó en una de las comunidades cristianas no católica más antigua aun existente.⁵⁸ En segundo lugar por el territorio geográfico que ocupó la comunidad sobreviviente a las diversas persecuciones. Se denomina “valdenses” a los habitantes

⁵⁸ El valdismo surgió como movimiento religioso en la segunda mitad del siglo XII. Fue fundado por un mercader llamado Pierre Valdés (Pedro Valdo) quien eligió una vida de pobreza radical y predicar el Evangelio en lengua vernácula. Al rechazar el rol de los sacerdotes como intermediario entre Dios y su pueblo, y a la Iglesia Católica como instrumento de salvación, Valdo y sus seguidores- conocidos como “Los pobres de Lyon”-, fueron acusados de herejía y perseguidos. La región de los Alpes, posteriormente conocida como Valles Valdenses en el Piamonte (Italia) oficiaron de residencia y refugio. Debido a la situación comprometida que padecían entonces, los valdenses decidieron en el marco de una asamblea conocida como “Sínodo de Chanforán” (1532) adherir a la Reforma en su variante calvinista. Recién en 1848 el Rey Carlos Alberto Saboya promulgó un Edicto de Emancipación que aseguró para los valdenses el goce de los derechos políticos y civiles (Tourn, 1983).

procedentes de dos valles del Piamonte occidental ubicados en el triángulo fronterizo ítalo-suizo-francés: los valles del Pellice y de Chisone-Germanasca (Geymonat, 2008, pp. 25-26). Carlos Delmonte sostiene que el nombre no fue elegido por los seguidores de Valdo, sino por los inquisidores que de esa manera los querían marginar; valdense significaba “discípulo de Valdo” en el sentido de “cismático” o “salvaje” (Delmonte en Tron, 2019).

Debido a razones demográficas y económicas⁵⁹ los valdenses son una de las corrientes migratorias que ingresó al Uruguay a mediados del siglo XIX; concretamente en 1857. Las primeras familias habitaron por un tiempo la zona norte del departamento de Florida pero la intolerancia, principalmente del cura párroco de la Iglesia Católica, los motivó a buscar nuevos territorios. En esa búsqueda surgió la posibilidad de comprar terrenos en el departamento de Colonia e instalarse definitivamente en esta región en 1858. Las negociaciones se realizaron con la Sociedad Agrícola del Rosario Oriental, una de las empresas privadas encargadas de fomentar y organizar el establecimiento en Uruguay de contingentes migratorios europeos dedicados a la agricultura (Sansón, 2010, p. 124).⁶⁰ Según Geymonat (2013, p. 97) se trata de una iglesia étnica y no de misión⁶¹, es decir una iglesia ocupada principalmente en la preservación del grupo en cuanto comunidad por encima de intereses proselitistas sobre la población de recepción.

El censo elaborado por Näif Tourn para la *Exposición Internacional de Milán* de 1906 informa que el número de valdenses en Uruguay se aproximaba a las 4000 personas sin incluir las familias dispersas (Tourn, 1906). El registro realizado en función de los “jefes de familia” impide conocer los datos desagregados por sexo y edad. Los informes

⁵⁹ Hacia mediados del siglo XIX, la situación de los valles era de aumento de la población y malas cosechas lo que generó pobreza extrema, endeudamiento y hambruna. La iglesia debatió entre 1855-1856 sobre la posibilidad de emigrar como una solución y se originaron discusiones interminables, sin solución oficial. La emigración devino espontánea como “válvula de escape” a los problemas planteados (Tourn, 1983).

⁶⁰ La Sociedad agrícola del Rosario Oriental se constituyó el 6 de agosto de 1857 y estaba formada por “un núcleo de personas distinguidas y progresistas de Montevideo, que interesándose por el adelanto del país procuraron establecer un centro de inmigración europea, con el fin de aumentar la población industriosa, de atraer brazos productores y consumidores que acrecienten su riqueza, facilitándoles el goce de la excelente calidad del suelo, la benignidad del clima y la tolerancia de sus leyes” (Barcón Olesa, 1902, p.353). Más adelante se afirma que “Representaba a la Sociedad Agrícola del Rosario”, un directorio que componían los señores Doroteo García, Joaquín Errazquín y Juan Quevedo (1902, p. 354).

⁶¹ “Se ha llamado protestantismo de misión a aquel que desarrolló una importante acción proselitista en el medio, una tarea de evangelización, adaptando su estructura institucional a las realidades del contexto” y predicando en el idioma del país. El caso paradigmático de ese período, fue el de la iglesia metodista (Geymonat, 2013, p. 96).

de la época señalan que los valdenses tuvieron un alto crecimiento vegetativo (muchos nacimientos y pocas defunciones), destacándose que la prosperidad numérica se reflejaba en la cantidad de familias “con ocho, diez, doce y a veces quince hijos” (Geymonat, 2008, p. 183). Como se mencionó en el capítulo 2, esta característica tuvo gran impacto en los índices demográficos del Uruguay, al mismo tiempo que incidió significativamente en las características de la actividad agrícola y sus niveles económicos (Millot y Bertino, 1996a).

La organización eclesial de los valdenses responde a una modalidad de tipo democrática estructurada en base a asambleas y órganos colegiados (Barcón Olesa, 1902, p. 353; Sanson, 2010, p.132).⁶² En la dirección de la iglesia de aquella época solo participaban los miembros varones mayores de veintiún años, requisitos que fueron flexibilizados posteriormente (Geymonat, 2008, pp. 184- 185). Ser miembro de la iglesia implicaba una instrucción previa específica y conocimiento exacto de las obligaciones morales que se contraían así como de la importancia de la resolución que se tomaba. La cantidad de miembros era de 1717 en 1909, lo que sobre una población aproximada de 4000 en Uruguay, marcaba un alto índice de adhesión a la organización eclesiástica (Geymonat, 2008, p. 185). La participación se destaca principalmente en ciertos eventos de la vida tales como los nacimientos, matrimonios y muertes, lo que no significa asiduidad en la vida de la iglesia; una actitud que seguramente se reforzaba por las distancias geográficas entre algunas de las familias que se habían establecido en la región.

Al igual que otros grupos religiosos pertenecientes a la tradición protestante, los valdenses apoyaron el proceso secularizador impulsado por el Estado desde finales del siglo XIX; les interesaba limitar los alcances de la Iglesia Católica y preservar lo religioso para el ámbito privado. La alianza resultaba inevitable para “un movimiento que consideraba la Iglesia católica como mistificadora de los procesos y doctrinas (...),

⁶²“El **Sínodo** es la asamblea más importante. Se reúne anualmente y funciona en dos sesiones, Italia y Río de la Plata. Está integrado por los pastores y dos representantes de las comunidades. Se ocupa fundamentalmente de cuestiones doctrinales, administrativas y de gobierno general de la Iglesia. (...) Durante el período intersinodal la marcha de la Iglesia es coordinada por la **Mesa Valdense**, órgano designado por la asamblea, integrado por cinco miembros y presidido por un Moderador. Por debajo del Sínodo está el **Presbiterio**, asamblea que reúne delegados de comunidades de una misma región. Coordina actividades y entiende asuntos espirituales y materiales. La Iglesia local constituye la célula fundamental del valdismo. Todos los fieles que pertenecen a la categoría de “electores” –miembros comulgantes mayores de edad y comprometidos en la vida eclesial- participan de la **Asamblea** con derecho a voz y voto (...) Las tareas ejecutivas y administrativas de la comunidad, entre una asamblea y otra, las desempeña el **Consistorio**, órgano colegiado integrado por un número variado de miembros, proporcional a la cantidad de fieles de la comunidad” (Sanson, 2010, pp. 131-132). El subrayado es del original.

inventora de prácticas ridículas y contrarias al buen sentido” (tomado de *El Evangelista* por Geymonat, 2013, p. 111).

Esta confluencia es explicada por dos razones: se trató de una actitud respaldada en una corriente teológica denominada “evangelismo social o liberal” bastante difundida dentro del protestantismo latinoamericano. Por otra parte, porque conformaron un tipo de iglesia promotora de una vivencia íntima de la fe sin necesidad de ser *publicada*. Según Geymonat, la relación de los protestantes con lo divino se manifiesta en dos niveles, uno individual y otro comunitario. El nivel comunitario se experimenta en el culto público, entendido como “diálogo entre Dios y la comunidad” pero sin intermediarios. El individual se experimenta en el espacio doméstico como “culto de familia”, donde se rendía culto a Dios a través de la lectura y comentario de un pasaje bíblico, de la oración y de la entonación de un canto sagrado. Este acto – sostiene Geymonat- “por un lado marcaba con claridad el principio del *sacerdocio universal* de los creyentes – el *Solus Christus*- y, por otro, constituía una indudable manifestación privada de la fe” (Geymonat, 2013, pp. 150-151).

Un Estado secular favorecía a la comunidad valdense a vivir la fe en el espacio doméstico y comunitario sin dejar por eso de participar en la formación de la ciudadanía. Por el contrario, Delmonte destaca el carácter de “minoría activa en momentos de desarrollo y crecimiento” de los países de recepción, así como “la participación en la renovación de la conciencia religiosa y civil de todos los ciudadanos” (Delmonte en Tron, 2019, pp. 12-15). Como se trabajó en capítulos anteriores, en las primeras dos décadas del siglo XX se materializó la laicidad en la enseñanza oficial a partir de la ley de 1909 que suprimió la religión en los institutos públicos. También se afianzó la estructura del marco institucional regulatorio de la educación pública donde varios integrantes de la comunidad valdense participaron activamente.

Los trabajos revisados también dan cuenta de la confluencia casi natural entre protestantismo y batllismo, aunque eso no significó falta de tensiones o controversias. Los apoyos asumieron múltiples formas entre liberales, racionalistas y positivistas, pero sobresale la sintonía por el interés en relación a la dinamización y modernización de la actividad productiva. Todos los aspectos mencionados son parte de la impronta cultural

de la iglesia-comunidad migrante valdense que arrojan elementos para la comprensión de la praxis particular de la maestra Ana Armand Ugon.

2. Daniel Armand Ugon (1851-1929): una huella algo luminosa

El padre de Ana se desempeñó como pastor valdense y fue un líder decisivo en la colonia del Río de la Plata en cuanto a su organización e impulso educativo (Geymonat, 2008, p.193). Había nacido en 1851 en Torre Pelice (Italia) y fue ordenado pastor en setiembre de 1877 luego de un año de práctica en Pomaretto.

Según relata el pastor Ernesto Tron -en la bilgrafía no editada que elaboró en homenaje a su suegro- en Pomaretto Daniel conoció a Alice Rivoir “quien fue su primer y único amor” (Tron, inédito (i), p. 28) y fue la experiencia personal la que lo llevó poco a poco a comprender “el papel que la mujer está destinada a desempeñar en la vida.”

Es realmente asombroso que nosotros los hombres tengamos el sentimiento de ser poca cosa por nosotros mismos y que sintamos que para mejorarnos se necesita una mano más delicada que la de un hombre. Puesto que este sentimiento es general, es menester que sea cierto... Vosotras las mujeres tenéis menos pasiones que combatir, menos luchas que sostener; por eso habéis conservado un corazón más delicado y un alma más pura” (Daniel Armand Ugon en Tron, i, p. 29).

Se casaron el 20 de octubre de 1877 cuando Daniel ya había sido designado para el cargo de pastor en la Colonia Valdense y parece que “con valentía y fe” Alice Rivoir “consintió en acompañarlo a estas tierras lejanas” (Ganz, 1935, p. 4).⁶³ El arribo del matrimonio a Uruguay en 1878 marcó para Geymonat el período de organización espiritual y material de la colonia dando el impulso hacia la expansión (Geymonat, 2008, p.146). Una característica del período seleccionado es el escaso número de pastores disponibles para la atención de los fieles, lo que provocó por un lado que “las circunscripciones parroquiales fueron grandes” y por otro, que el desempeño del pastor trascendiera los asuntos exclusivamente religioso (Geymonat, 2008).

Entre los diferentes trabajos que Armand Ugon atendió se encontraron aquellos relativos a la educación,⁶⁴ por ejemplo desarrollando el sistema de escuelas

⁶³ Doce días después de celebrado el matrimonio, es decir, el 2 de noviembre la joven pareja se embarcó en Génova. Llegaron a Montevideo el 24 y el 27 de noviembre a la Colonia del Rosario Oriental (Ganz, 1935, p.46).

⁶⁴ “El Pastor es el encargado de administrar los sacramentos, presidir los actos de culto, velar por la vida espiritual de la comunidad y supervisar la educación cristiana” (Sanson, 2010, p. 132).

denominadas *Petites écoles*, promoviéndolo entre las familias, supervisando su funcionamiento y sobre todo atendiendo el asunto de la mantención. Las cuestiones que más lo ocupaban eran principalmente la remuneración de maestros y maestras, la falta de útiles y libros de textos. Suele expresarse en las fuentes que el pastor Ugon “gastó influencias”, entre ellas con el cónsul italiano, el ministro de Instrucción Pública, el inspector nacional Abel J. Pérez y el presidente de la república José Batlle y Ordoñez⁶⁵ (Maurín, 1979, p. 6).

En 1905 se hace cargo de la Inspección Departamental de Primaria el Sr. Juan Pontet, proveniente de “cuna valdense” y ex alumno del liceo de la colonia. Había sido respaldado por el pastor Daniel Armand Ugon para su ingreso al cargo “en ocasión de iniciar su jubilación el Inspector de escuelas de Colonia, Sr Luis Durañona” (Klett, 1942, p. 18). Dentro de las cualidades que el pastor menciona en la carta enviada a las autoridades educativas con fecha 16 de enero de 1900 como testimonio de la trayectoria y personalidad de Pontet, sobresalen aquellas que lo ubicaban como “digno de un maestro rural”. Esta referencia indica la injerencia del pastor en los asuntos educativos nacionales, así como la consideración positiva que las autoridades depositaban en su testimonio. Al mismo tiempo es de notar que, en sintonía con otros actores gubernamentales, consideraban que el magisterio rural requería de características especiales que Pontet parecía poseer.

Pero la educación no fue el único motivo de relacionamiento con el elenco gobernante. Entre la diversidad de asuntos que atendió en conversaciones personales y epistolares, es posible identificar las consultas del representante de la Asociación Rural Carlos Feín; el intercambio con la Dirección General de Inmigración y de Colonización; con el Departamento de Ganadería y Agricultura para el envío de semillas; con la empresa de

⁶⁵ Así se dice: “La remuneración al maestro era escasa; aun así era trabajoso conseguirla” (Maurín, 1979, p.3). Luego de las pruebas realizadas el 10 de octubre de 1879 – con favorable impresión– “se sigue luchando para obtener alguna subvención que pudiera ayudar a mejorar los sueldos a los sacrificados maestros. El pastor Ugon escribe al Cónsul italiano, al Ministro de Gobierno, y al Inspector Nacional pero es difícil obtener recursos. (...) Cuando se estaba en lo más crudo de la lucha para obtener recursos y no cerrar Escuelas, visitaba la zona el Inspector departamental quien queda muy bien impresionado y hace girar nuevamente el dinero de la subvención, pero con una condición: debía hacerse en esta Escuela [la escuela Bonjour] un pozo y una fosa séptica” (...) En 1905 se hace cargo de la Inspección Departamental de primaria el Sr. Juan Pontet, director que había sido de la importante Escuela del rosario. Persona de bien, vinculada estrechamente a valdense, prestó su valioso apoyo a la Instrucción y se inician los trabajos para oficializar las escuelas. El Pastor Ugon viajó a Montevideo para sondear las perspectivas que pudiera haber en las autoridades superiores. Se entrevista con el Inspector nacional, con el Ministro de Instrucción y es recibido en audiencia por el Sr. Presidente de la República (Maurín, 1979, pp.4-6).

Ferro-carriles del Oeste y Puerto Sauce para la promoción de un trazado más cercano a Colonia Valdense. Fue miembro influyente del comité local que patrocinó la creación de la sucursal del Banco República en Rosario en 1896; se vinculó con el Ministro de Fomento e Instrucción Pública Gregorio L. Rodríguez para la edificación del puente entre Rosario y Víboras, inaugurado en 1902 (Tron, i).

La dimensión menos divulgada del pastor es la relativa a su paternidad. Sin embargo Tron le dedica un amplio espacio en su biografía para dar cuenta del “privilegio” de ser padre de 13 hijos al mismo tiempo de la “responsabilidad” que le significó. “A pesar del trabajo absorbente en que estaba envuelto” y de la situación precaria de la familia “se propuso dar a sus hijos e hijas, sin distinción, una sólida cultura, una esmerada educación” (Tron, i, p. 259). En la biografía no editada el biógrafo destaca la preocupación de Armand Ugon por la salud, el buen gusto, la conservación de una reputación intacta y los estudios; las recomendaciones para hijos e hijas sobre el deber de ser rígidos con el trabajo; bondadosos y generosos con los demás; directrices motivadas por una “fe religiosa viviente y real” que operó como “gran fuerza de la vida” (Tron, i.). Tron retoma una carta de 1900 que Daniel Armand Ugon le escribía a una de sus hijas:

Hay en este mundo personas que deben hacer ellas lo que las demás no quieren hacer. Me doy cuenta, por tu carta, que tú te hallas exactamente en el mismo caso. No hay que esperar la gratitud ni la gloria haciendo esto o aquello. Por el contrario, no se conseguirá nada. Los que hacen negocios para ellos y para los de su familia son los que saben economizar sus fuerzas. Pero por otro lado, los que dejan en pos de ellos algo útil para la humanidad, una huella algo luminosa, son los que no han sabido calcular ni mezquinar sus fuerzas (Daniel Armand Ugon en Tron, i, p. 262).

El modelo para accionar sustentado en la rectitud moral y el trabajo; el caudal de vínculos políticos que había promovido para la comunidad junto al apoyo incondicional a Ana Armand Ugon son rasgos importantes destacados por el biógrafo. Y aunque la biografía tiene las características de un elogio – seguramente por su cercanía afectiva y profesional- se trata de un relato que ofrece elementos claves para comprender el proceso de institucionalidad de las escuelas del hogar.

3. Alice Rivoir (1856-1934): interlocutora privilegiada

Ser la esposa de un pastor en las iglesias protestantes de finales del siglo XIX implicaba una asociación estrecha al ministerio de su marido cuyo éxito dependía en parte de las

cualidades que ella demostraba tener (Baubérot, 1993, pp. 222-223). Pero se trataba de un rol que Alice había aprendido de su madre y para el cual probablemente, había sido preparada desde su infancia. Nacida en Maniglia de Perrero, en los Valles Valdenses en 1856 era hija de un pastor y profesor llamado Juan Daniel Rivoir y de Jenny Monnet. Primero estudió en el Pensionado para Señoritas de los Valles y más tarde se perfeccionó en el idioma alemán en Mannheim donde vivió varios años. Al trasladarse con su familia a Pomareto conoció a Daniel Armand Ugon quien había iniciado su ministerio en la misma región y residía como pensionista en la casa de la familia Rivoir.

Arribados a Uruguay y luego de alojarse en la casa de la familia Griot, se trasladaron a “la casita pastoral, conocida con el nombre de la “Azotea”, rodeada de un inmenso chircal”. Alice recordaba que “el ganado de los vecinos pastaba hasta la puerta de la casa” y que en invierno, cada vez que se salía para echar a los animales “era difícil volver calzado, por el pantano que rodeaba la casita pastoral; las víboras y escorpiones pululaban, y era necesaria una vigilancia continua” (Ganz, 1935, p. 46). Tenía para entonces, 21 años.

Con Daniel tuvieron 13 hijos siendo Ana la tercera y la primera hija mujer del matrimonio.⁶⁶ El primer parto de Alice Rivoir fue en 1879 cuando tenía aproximadamente 22 años (Emilio) y su último hijo nació en 1900 (Claudio) por lo que nos permite calcular que estuvo embarazada o en puerperio un período de 21 años. Entre tanto y aunque no dispuso de estatus oficial alguno o legitimidad institucional (Baubérot, 1993, p. 223) se la reconoció en varias funciones: la enseñanza de la música, el catecismo, la organización de las clases cuando se creó el Liceo; durante los primeros años de la institución asumió la enseñanza del francés de forma gratuita y la preparación de una fiesta social para el estudiantado durante la finalización de los cursos (Ganz, 1935, pp. 47-48).

⁶⁶ A diferencia de su madre, Ana Armand Ugon contrajo matrimonio con Ernesto Tron a los 36 años de edad, -tardíamente en relación a la época- y tuvo dos hijas mujeres: María Emilia, nacida en 1921 (a sus 39 años) y Silvia en 1926 (a sus 44 años). Si comparamos las vidas de Ana y la de su madre podríamos decir que son representativas de la tendencia nacional en relación a la natalidad y nupcialidad vinculado a las posibilidades educativas que comenzaron a tener las mujeres “y a la incorporación de las nuevas visiones sobre el rol de la mujer y la maternidad” (Pellegrino, 2003, p.19) además, obviamente de los usos de anticonceptivos y de las prácticas de higiene.

Entre sus múltiples tareas también figura la de anfitriona, sea de “los distintos grupos de emigrados valdenses, llegados en diferentes épocas” (Ganz, 1935, p. 48) o de los personajes políticos y religiosos con los que Daniel Armand Ugon establecía vínculos para la colonia. Allí “encontraban una casa hospitalaria” donde “muy a menudo la señora de Armand Ugon tenía que ocuparse de dar comida a 25 o 30 personas durante varios días” (Ganz, 1935, p. 48). En relación a esto, conviene recordar la expresión de Abel J. Pérez acerca de su visita a la Colonia Valdense en 1905, dando cuenta de los quehaceres y efectos de la tarea de Alice: “El hogar del pastor, donde la esposa y los hijos dirigen o realizan las tareas domésticas con noble e inalterable sencillez, es imitado por los otros hogares de la colonia” (Pérez, 1905, p. 65).

Alice deja ver su perfil de inmigrante culta a través de la correspondencia: ella escribe cada semana a sus hijas instaladas en Montevideo, o en el caso de Ana cuando estuvo en Europa; lo hace en francés de forma extensa y con correcta sintaxis aludiendo a las prácticas domésticas, el desempeño político y religioso del pastor; las actividades y características de los hermanos; los pormenores de familiares y vecinos, principalmente vinculados a los estados de salud; y las noticias que aparecían en los diarios. En el marco de las actividades educativas que desempeñaba, afirma Ganz (1935, p. 47) que “siempre estaba dispuesta a enseñar costura y labores a todas las niñas deseosas de progresar”, entre ellas a sus propias hijas. El desempeño educativo de la comunidad fue siempre un asunto de su interés. En una carta enviada a Ana en 1911 le expresaba:

Me gustaría que tus hermanos y hermanas te escribieran pero con la excusa de las clases que tienen que preparar nunca te escriben. Lucía estudia un poco más que el año pasado, pero no lo suficiente como para saber bien. Siempre lo hace más o menos. Víctor parece un poco más estudioso, tiene amor propio. Pero si el mayor estudiara más, esto lo estimularía a él también a esforzarse un poco más. (...) Clara está a mi lado y teje una *pelelina* para ella misma. Esta sí que es una perseverante y paciente, si Lucía se pareciera un poco más a ella!! (Alice Rivoir, Colonia Valdense, 12 de junio de 1912, p. 6 y ss., en AIV).

Por otra parte dirigía la casa designando actividades y gestionando la economía.⁶⁷ Como sostiene Baubérot sobre las esposas de pastores protestantes, Alice secundó activamente a su marido y desplegó las dotes de interlocutora privilegiada. Desde nuestra

⁶⁷ En la misma carta expresa que a sus hijos Víctor y Henri los ocupa cortando leña, ordenando y apilando más de 400 pedazos; compra huevos y manteca a *Magna Bertinat* (le gusta comprarle a ella por su honestidad en los precios) manda huevos, manteca y dinero para las hijas de Montevideo, incursiona en la compra de herramientas modernas para atender la casa (Alice Rivoir, Colonia Valdense, 12 de junio de 1911, en AIV).

perspectiva, Alice se ocupó políticamente de la dimensión doméstica de la comunidad, estableció vínculos estrechos con las mujeres⁶⁸ y atendió la formación doméstica pensando que se trataba de una salida laboral. En la misma carta que le envió a Ana durante su estadía en Europa le contaba:

Hoy salí con Jean para buscar una chica entre 14 y 15 años para María que necesita una para ayudar en la limpieza de la casa. Encontré una chica, la hija de Irene García pero ella no sabe ni leer ni escribir. Voy a escribirle a tu hermana si ella no la quiere. Tal vez podría servir en la casa de Alina como niñera, porque ella tendrá tres [hijos]. Ella necesitará una chica. Nosotros estamos bastante contentos con la nuestra que no es muy inteligente pero es trabajadora. Ordeña, hace la cocina, limpia y lava todos los días el piso. Yo le hago lavar el piso del comedor y los otros pisos a Felipa que necesita ganar también algo⁶⁹ (Alice Rivoir, Colonia Valdense, 12 de junio de 1912, p. 3, en AIV).

Seguramente el ambiente intelectual de la colonia fue propicio para estimular la formación de las mujeres; no solamente para las que pertenecían a la elite sino también para las mujeres criollas con las que convivían. En 1912 aparecen noticias acerca de la formación de un grupo de niñas y señoritas motivadas por aprender saberes domésticos y socializar. Una de sus integrantes, le contaba a Ana:

Hace dos o tres meses me he entrado a formar parte de la sociedad de niñas que se formó en Colonia Valdense, así que todos los jueves pasamos un rato juntas bordando o jugando al croquet (Albertina Gaydou, Colonia Valdense, 27 de diciembre de 1912, en AIV).

La necesidad de formación para el trabajo y la disposición de las mujeres a aprender, motivadas por mujeres con iniciativa como Alice, son sin duda, antecedentes importantes para la formación de la primera escuela del hogar

4. Rasgos culturales del gringo y la gringa

A los extranjeros en general se los conocía como gringos; un modo peyorativo usado por los criollos para diferenciarse e identificarlos. Pero mientras que el elenco

⁶⁸ Por ejemplo, los que entabló Alice con la Sra. Susana Pons de Garrou (que era como su hermana mayor porque la había conocido de niña); con Ema Mondon que “como una alegre alondra, aparecía cada sábado para prestar gratuitamente su ayuda tan valiosa como inteligente” y la familia Bouissa que “ofreció todo tiempo su hogar a los niños Armand Ugon en distintas oportunidades” (Ganz, 1935, p. 48).

⁶⁹ Más adelante le cuenta que “Ersilia está en la casa de E. Boular ella fue a colocarse. Ella ha pedido un aumento pero la han tomado por la palabra y la han dejado partir lo que la sorprendió mucho porque ella creía que no encontrarían una para reemplazarla. Tienen una Constantín, hermana de aquella que estuvo en la casa de la viuda Constantín de La Paz. Ella se presenta muy bien, tiene lindos modales pero no sabe hacer la cocina. *Madmuasee* va a tener que enseñarle” (Alice Rivoir, Colonia Valdense, 12 de junio de 1912, p. 5, en AIV).

gobernante encontraba en la diferencia una serie de prácticas y valores que deseaba hacer extensivo para toda la población nacional, para otros, esas prácticas fueron motivo de rivalidades.

En la obra *La gringa* que Florencio Sánchez escribió en 1910 muestra por boca de los peones criollos de una estancia liderada por un inmigrante italiano llamado Nicola, lo que los gringos representaban para ellos: personas desalmadas, “podridos en plata” y obsesionadas por el trabajo hasta el extremo y de hacer trabajar a sus hijas “como piones” y a “los botijas como hombres grandes”.⁷⁰ Por su parte Don Nicola se presenta como un hombre desconfiado del criollo (“aprendan a trabajar primero...No me faltaría otra cosa que, después de tanto sacrificio pa juntar un poco de economía, viniese un cualquiera a queréresela fundir...”); los juzga de haraganes y derrochones del dinero en los boliches y los juegos de carreras.⁷¹

En febrero de 1914, un artículo publicado en el periódico *La unión valdense* (LUV) hacía referencia a este asunto. Con la estructura de un diálogo se muestra el prejuicio y el estigma que pesaba sobre los inmigrantes:

-Estoy muy disgustado de la manera cómo hablas de mi amigo don Pepe- dice el padre a su hijo Luisito.

-¿Cómo? ¿Ese es amigo suyo? ese gringo? ¡Qué hombre más ordinario!

-No quiero que hables así Luisito. ¿Qué ves de ordinario en don Pepe?

-¡Tiene unas manos tan ordinarias y deformadas, la cara rugosa, curtida y no muy limpia! (LUV, 1914, N° 135, p. 30).

En boca de un padre probablemente culto y adinerado, el editor del periódico quiere transmitir el valor del trabajo y la necesaria simpatía, respeto y gratitud que la obra del gringo debería despertar; quizá un intento de reafirmar que la actitud de desprecio por parte de los criollos no era justa. En una suerte de justificación de su función social en Uruguay, el padre afirma:

⁷⁰ PEÓN 1.º.- ¡Pucha, gringos desalmaos!... Podridos en plata y haciendo trabajar a esas pobres criaturitas...PEÓN 2.º.- Por eso tienen plata, pues...PEÓN 1.º.- Natural... ¡Miren a esa chiquilina!... Dejuro que se ha tajeao una vena... y los padres tan frescos... ¡Había de ser hija mía!...PEÓN 2.º.- O mía... Hacer levantar a esas criaturitas de Dios a las dos de la madrugada, con estas heladas, pa que trabajen como piones...PEÓN 1.º.- Y trabajan los botijas como hombres grandes... ¡che! ¿Habrás más? (Florencio Sánchez, *La gringa*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmck64d3>).

⁷¹ “¡Conque casarte!... Casarte con la herencia, ¿no? Con la herencia del gringo viejo... pa gastarla en los boliches y jugarla en las carreras... ¡Haraganes!...” (Florencia Sánchez, 1910).

(...) si nadie quisiera hacer lo que él hace, nosotros, con dinero y todo, tendríamos que ponernos á hacerlo, y lo hallaríamos durísimo. (...) Quiero que sepas que yo estimo al obrero y lo respeto. Él es quien se enseñorea de la tierra y la hace producir. Él fabrica nuestro pan, prepara nuestra comida, construye nuestros coches, edifica nuestras casas, hace nuestra ropa y calzado, en fin, todas las comodidades que gozamos, se deben a él (LUV, 1914, N° 135, p. 31).

Por su parte, las gringas “tenían ancestralmente incorporado el antiguo principio económico de que cuando abunda hay que disponerse a guardar” (Ziegler, 2016, p.101). Antecedentes en esta materia permiten destacar que “las gringas eran especialistas” en la elaboración de quesos, chorizos secos, pan, roscas, galletitas y tortas (Ziegler, 2016, p. 84). De “manos rápidas” y vida sin lujos, “primaba la sencillez y el recato”; mantenían la costumbre de aprovisionarse para el invierno o algún período de escasez. De ella derivaba el infaltable sótano como la caja fuerte del hogar donde una variedad de tesoros caseros aguardaba el momento oportuno para ser utilizado (Ziegler, 2016, pp. 84-105). El amasado del pan, la cría de gansos y el cultivo de algunos vegetales formaban parte de las labores hogareñas realizadas principalmente por las mujeres aunque había ocasiones en que se daba participación a la infancia. Opina Ziegler que “la justa valoración del trabajo manual convertía este aprendizaje en algo ineludible” a lo que se sumaban las prácticas de costura, zurcido, bordados y tejidos (Ziegler, 2016, p.104).

De este modo es posible apreciar que en torno a los gringos gravitaban mujeres que educan a otras mujeres y podían despertar el gusto por el trabajo. En efecto- sostiene Baubérot (1993, p. 223)- constituyen un modelo positivo, proponiendo una imagen dinámica de la mujer, libre de sus “languideces” y sus otras “afecciones vaporosas.”

5. Hermandad y la falange estudiantil

Por la experiencia educativa temprana que tuvieron los valdenses, se puede apreciar en los hijos e hijas del pastor Armand Ugon y Alice Rivoir los grados elevados de formación recibida, incluso ocupando las primeras generaciones de egresados en algunos casos. Ana y Juana fueron maestras; sus hermanas Clara, Lucía y Alina químicas-farmacéuticas; María y Alicia médicas; Máximo, Daniel y Claudio, médicos – cirujanos; Enrique, abogado; Emilio, era comerciante.⁷² Pero no fueron los únicos. De hecho la educación primaria y secundaria fue un medio de ascenso social para hijos e

⁷² Davyt, Violeta (n.1925). Entrevista realizada por Carolina Clavero en Colonia Valdense el día 3 de julio de 2017.

hijas de las familias agrícolas de la zona e incluso de jóvenes que procedían de otros departamentos y residían como pensionistas en casas de familias valdenses.

Durante los últimos años del siglo XIX, el liceo que se había fundado en 1888 fue el espacio que vinculó a muchos jóvenes de ambos sexos que en las primeras décadas del siglo XX ocuparían cargos relevantes en el elenco profesional y político del país. Esto era algo que los valdenses cultivaban como un tesoro, por ejemplo anunciando en su periódico *La Unión Valdense*, el ingreso de los ex alumnos del liceo a diversas facultades, el egreso de la Universidad o la adquisición de algún puesto laboral. En el ámbito de la educación pública, se desempeñaron por ejemplo Juan Pontet, inspector departamental de primaria; Alfredo Samonatti, maestro, becado junto a Ana Armand Ugon a Norteamérica y Europa, quien a su regreso se desempeñó como inspector departamental; Emilio Barbaroux, secretario de la presidencia de la república, cónsul en Bélgica y Rector de la Universidad; Santiago Gonnet que actuó como subinspector departamental de Colonia y un sinnúmero de maestros y maestras. A modo ilustrativo se pueden leer las siguientes noticias:

La señorita Alice Armand Ugon fue nombrada jefe de trabajos prácticos de química y física en la sección de enseñanza secundaria para mujeres (LUV, 1914, N° 137, p. 61).

Y en la sección Noticias de marzo de 1919:

El Sr. Teófilo Gratwohl, hijo de esta colonia, Inspector de escuelas en Durazno, fue promovido a Inspector regional. No son más que tres en todo el país. Felicitamos al amigo por el honoroso ascenso (LUV, 1919, N° 196, p. 49).

En el ámbito político, además del ya mencionado Emilio Barbaroux, se encontraron referencias sobre “dos ex alumnos que entraron a la cámara: el Dr. Coralio Capillas, médico en Canelones y Dr. Amador Sánchez, abogado de San José electo ambos diputados” (LUV, 1917, N° 171, p. 25). Sobre todo interesa resaltar la presencia de Amadeo Soler que además de egresar y ejercer como maestro, se desempeñó como Intendente de Colonia entre los años 1933 a 1936, momento en que las escuelas del hogar se regularizaron al pasar a funcionar en el ámbito municipal. Para el área rural o agrícola: Luis Schunck como inspector general de la Defensa Agrícola y Armando Cáseres, jefe de la Inspección veterinaria de Flores (LUV, 1913, N° 132, p. 177).

Los oficios también representaban un ascenso en la posición social. Son ejemplos de eso: Ernestina Long “que se desempeña en Montevideo como dactilógrafa (sabe

idiomas)” y “Ernestina Bert está empleada en un escritorio” (LUV, 1913, N° 133, p. 189). Años más tarde se informaba que “la señorita Ernestina Bert residente en Cardoso (Tacuarembó) (...) regenta una escuela con 25 niños” (LUV, 1916, N°163, p. 89).⁷³ En resumen y con la expresión que aparece en el periódico valdense:

Varios alumnos de nuestro liceo han ido a continuar sus estudios a Montevideo (...) Con los estudiantes de los años anteriores, tenemos pues en Montevideo una verdadera falange estudiantil de colonienses (LUV, 1915, N° 149, p. 58).

El 26 de mayo de 1920 se realizó una fiesta en ocasión de la jubilación del pastor Daniel Armand Ugon. En una carta que la comisión del liceo le escribió, es posible leer:

De esta perseverante obra de instrucción, han beneficiado un gran número de jóvenes de estas colonias y de otros departamentos que hoy tienen título universitario y que, si no hubiese sido por este Liceo, no hubieran podido por razones de orden económico seguir con los estudios que le permitieron luego su ingreso a los cursos superiores de la Universidad (en Tron, i, p. 289, en AIV).

Pero es importante mencionar que el acceso a la educación también tuvo límites. Incluso – opinaba un vecino de la comunidad- “el número fue reducido en proporción a la cantidad de jóvenes que estaban en edad de participar en este ciclo de enseñanza” (Alberto Armand Hugón, 1988, p. 71). Las razones eran de índole laboral ya que las familias debían optar entre quienes iban a estudiar y quienes debían colaborar con las tareas agrícolas “que requerían muchos brazos durante muchas horas al día.” Sin embargo, la visión de los que quedaban rezagados parece que fue valorada positivamente por los efectos que la institución educativa tenía sobre la familia. Así lo expresa Alberto Armand Hugón, una persona que no fue al Liceo y se desempeñó como agricultor de la zona, reconocido además, por dirigir varias comisiones locales:

(...) aquel miembro de la familia que estudiaba, compartía con los demás, los conocimientos recibidos en las aulas y en los libros, de modo tal que también el resto de la familia participaba indirectamente de los conocimientos que se impartían en esa casa de estudios (Alberto Armand Hugón, 1988, p. 71).

El mismo testimonio menciona otros dos rasgos relevantes del liceo: la exigencia del cuerpo docente con el estudiantado relativa al estudio y a la formación moral,

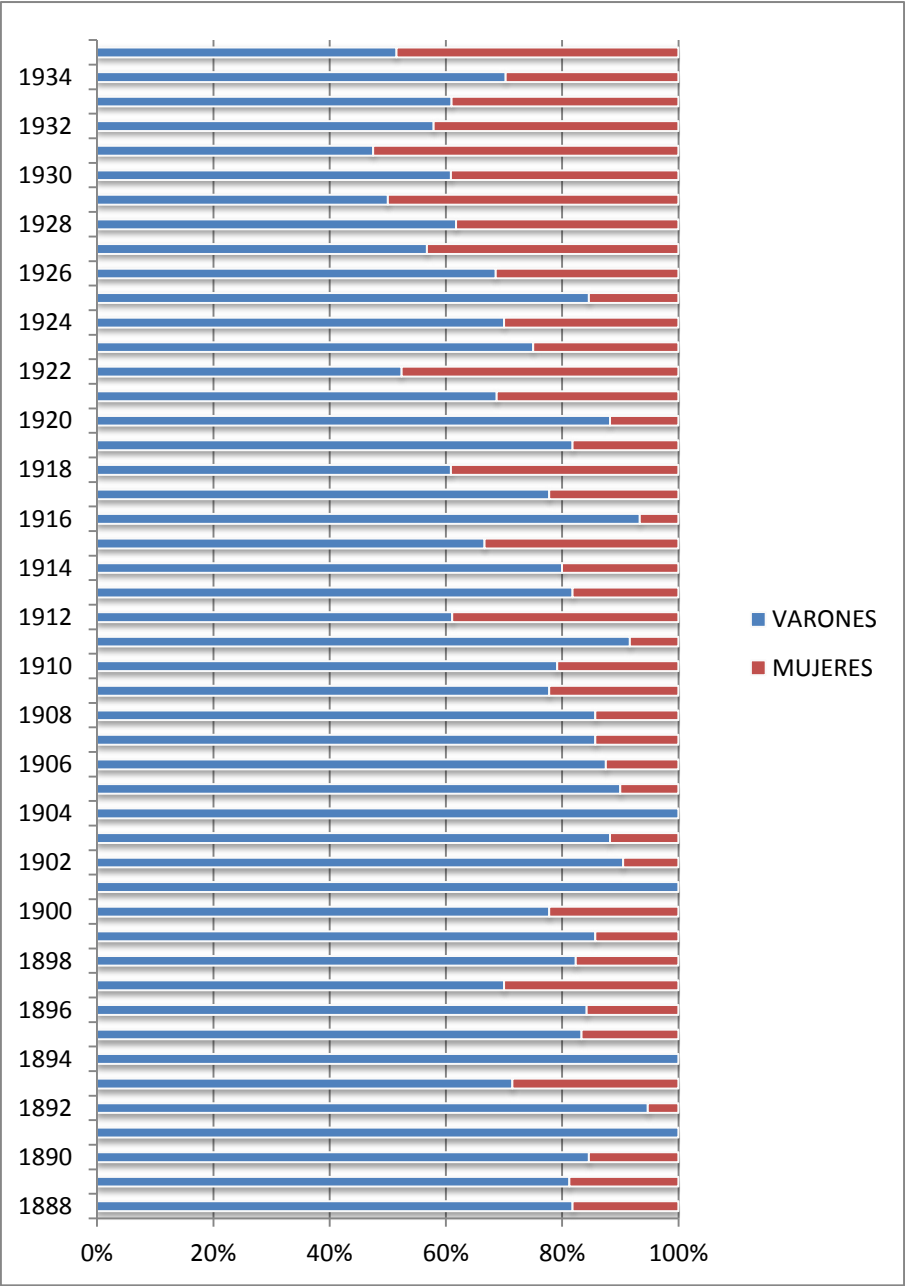
⁷³ Otros ejemplos de este tipo de menciones son: “Sobre 42 estudiantes de Medicina, el DR. Quintela debía proponer a 5 para directores. Tres de ellos son ex alumnos del liceo de colonia valdense, el cual se ve así honrado por quienes dieron en él sus primeros pasos en la carrera” (LUV, 1914, N° 142, p. 140). / “Un ex alumno del liceo, Lorenzo Foderé, obtuvo la más alta calificación en el concurso de practicantes de Medicina. -La señorita Lidia Mondon, estudiante de medicina, fue nombrada para ocupar un puesto en el laboratorio de química” (LUV, 1914, 144, p 176). / “Un ex estudiante del liceo, Don Juan Valdez, obtuvo el título de doctor en Medicina” (LUV, 1917, N° 178, p. 139).

capacitándolos en el ejercicio de la ciudadanía; por otro, la relación entre el cuerpo docente con la Sociedad de Fomento Rural, que se estableció en 1915. Por muchos años, sostiene Alberto Armand Hugón

la Sociedad de Fomento fue la institución a través de la que se canalizaban las necesidades y aspiraciones de la población para hacerlas llegar a los poderes públicos, y fueron los Directores y Profesores quienes representaron a la Sociedad de Fomento Rural (Alberto Armand Hugón, 1988, p. 71).

Armand Hugón se refiere a docentes como Daniel Davyt, Juan Aldo Maurín y Víctor Geymonat quienes se desempeñaron en las comisiones de la sociedad local. Además de que se valoraba que el edificio del liceo haya funcionado como sede para las reuniones entre docentes y agricultores, el testimonio agrega: “Es de destacar el profundo respeto con que trataron a quienes no tenían preparación, que eran simples chacareros, escuchando sus planteos y ayudándoles a resolver sus problemas” (Alberto Armand Hugón, 1988, p. 71).

Gráfica N° 1. Porcentaje anual de asistencia de varones y mujeres al Liceo de Colonia Valdense desde su fundación en 1888 hasta 1935.



Fuente: elaboración propia en base al listado publicado en Florencio Collazo, Monografía: Cincuentenario del Liceo Daniel Armand Ugon. Colonia Valdense (1888-1938). Imprenta Altuna. Sin más datos.

6. Los saberes domésticos y los circuitos de intercambio

Las novedades que Ana Armand Ugon era capaz de traer fueron motivo de expectativas que se expresaron en la prensa y en el corpus epistolar. En una carta de 1912 su madre le decía:

El otro día vi a Soulier (el gordo). Él dice que aquí se debe calentar la leche mucho menos que en Europa. De manera que tú deberás cambiar las recetas que vas a traer para la fabricación del queso holandés. Yo todavía no le conté a Angelito que vas a enviarle queso. Prefiero que me llegue antes para que no le haga agua la boca (Alice Rivoir, Colonia Valdense, 12 de junio de 1912, en AIV).

Desde temprana edad Ana supo que recaían sobre ella elevadas expectativas por parte de su familia pero también del entorno cercano. Entre ellas, también es posible identificar los intereses e inquietudes de las jóvenes valdenses, que se habían congregado en la Sociedad de Señoritas:

(...) seguramente sabrás que hemos formado una sociedad de Stas. Aun no le hemos puesto nombre quizá tu nos podrías indicar uno. Te esperamos con impaciencia pues suponemos que habrás acumulado '*dans ton cerveau*' muchas cosas nuevas y buenas, que nos hace bastante falta (...) Hasta ahora no nos ocupamos de más que de labores, quisiéramos encontrar una que nos diese lecciones de costura pero hasta ahora no conseguimos. Jugamos también al croquet o criquet no se bien como se dice, se pasa ratos muy entretenido, es muy lindo (Rachel, Colonia Valdense, 3 de noviembre de 1912, en AIV).

Por otra parte, Geymonat ha indicado que la actividad agrícola de los valdenses se caracterizó por tener una mentalidad abierta a la tecnificación (Geymonat, 2008, p. 188),⁷⁴ dimensión que está presente también en las prácticas domésticas.

¿Te dijimos que nosotros compramos un nuevo horno en la ciudad hecho por un herrero? Parece bastante bien. El horno cocina incluso una pata de cordero muy bien. Las tortas seguramente salen bien también pero no he hecho. Los huevos y la manteca son demasiado caros para nuestro gran *ménage*. Calienta muy bien la cocina y tiene un solo defecto que es que la puerta, ahí donde uno pone la leña, es demasiado chica. Hay que tener los palitos muy cortitos y que puedan entrar y cerrar la puerta del horno para establecer el tiraje (Alice Rivoir, Colonia Valdense, 12 de junio de 1912, en AIV).

Un mes antes del regreso de Ana, *La Unión Valdense* publica un artículo titulado “Cría de Gallinas en Francia.” Se aclara que el texto pertenece a “una carta particular” que Ana Armand Ugon envió y de la cual “sacamos los siguientes detalles que deben

⁷⁴ *La Unión Valdense* permite detectar ese registro en varios niveles. Por ejemplo, con el propósito de informar el nombramiento del joven Marconi como “ciudadano honorario” de Roma a “quien se debe una de las más grandes invenciones de los tiempos modernos” se remarca: “Con el telégrafo sin hilos, Marconi comunicará, en breve, directamente desde Ginebra y Roma, con Montevideo y Buenos Ayres, él transmitirá sin necesidad de hilos ó cables submarinos con la celeridad del relámpago la palabra y la idea, con los nuevos aerostatos de Rossi, - los cuales figuran en la exposición internacional de S. Luis (N. A.) – las personas y la correspondencia vendrán de Londres, Berlín, ó Roma en pocos días, hasta las lejanas playas del Río de la Plata.- /Agregamos, para quien no lo supiera, que Marconi y Rossi son italianos y pertenecen á la iglesia Valdense” (LUV, 1903, N° 5, p. 3).

interesar a los chacareros y agricultores, porque están relacionados con un tema que es de gran importancia como recurso para el campesino” (LUV, 1913, N° 129, p. 127). Además de la prescripción acerca del interés en este tipo de actividad granjera debía despertar en la comunidad local, se quiere mostrar la imagen de una mujer enérgica, organizada, conocedora de las tecnologías y las prácticas de trabajo:

Voy a contarte cómo pasa el día una uruguaya en Gambais (Francia). A las 4 y $\frac{1}{2}$ se levanta y a las 5 y $\frac{1}{4}$ debe estar pronta. Comprendes que hay que acostarse temprano para conseguir dejar la cama a esa hora y después de un día bien empleado. Hablo por experiencia. a las 5 y $\frac{1}{4}$ se toma la temperatura del incubador y de las incubadoras, se da vuelta a los huevos de éstas. Después limpios los tres gallineros de mosaicos y los dos de los pollos, doy sorgo á todos y les llevo también el agua. Luego preparo la verdura que debe ser mezclada con harina de cebada para los pollitos. En vez de poner agua, puede agregársele leche. Este trabajo se hace de mañana, así el alimento está pronto para todo el día (LUV, 1913, N° 129, p. 127).

Agrega más adelante:

También se engordan y sobrealimentan gallinas en Gambais. Para esto las encierran en un cuarto generalmente poco iluminado, y con una sonda se introduce el alimento dos y tres veces por día. Es muy desagradable tener que hacer esto, pero los alumnos están obligados á hacer todos los trabajos y nadie puede ser eximido de ellos. Ni el rango ni la nación son respetados en la Escuela práctica de Gambais (LUV, 1913, N° 129, p. 127).

Como se puede apreciar, hay una valoración positiva que Ana Armand Ugon hace sobre el trabajo y sobre el trato igualitario que recibe el estudiantado lo que la habilita a ella, -mujer valdense y maestra uruguaya - a un *saber-hacer* y *saber-decir-enseñar* sobre Avicultura.

7. Ana vuelve a Uruguay: el valor del matrimonio

Cuando Ana Armand Ugon llegó de Europa en agosto de 1913, fue recibida por “el cuerpo docente y las escuelas públicas, a los que se unieron otros vecinos.” En *La Unión Valdense* se agregaba que estuvieron presentes el inspector Pontet, quien “dirigió la palabra, en un hermoso discurso”; el subinspector Sr. Gonnet y que “la señorita Ugon” había obtenido una licencia de cuatro meses para descansar, por lo que se estimaba que no reanudaría sus ocupaciones hasta el año siguiente (LUV, 1913, N° 130, p. 159).

Pero es difícil imaginar que Ana quedara sin involucrarse en las actividades de la comunidad. De hecho, entre las noticias locales del periódico ella aparece colaborando en tareas vinculadas a las escuelas dominicales, a la escuela N° 26 o como docente en el liceo.⁷⁵ En el año 1914 ya se encontraba incluida en la Sociedad de Señoritas, transfiriendo algunos de los conocimientos que había adquirido:

El primer y tercer jueves de cada mes se reúne la sociedad de señoritas para ocuparse de cosas útiles: canto bajo la dirección de la señorita Clara Bonjour, costura enseñada por la señorita María Soulier de la Paz, y trabajos del hogar por la señorita Ana Armand Ugon” (LUV, 1914, N° 138, p. 74).

Al año siguiente y luego de haber dictado el Curso Normal Agrícola durante mes y medio con sede en la escuela N° 26, LUV publicaba que:

La Señorita Ugon, Directora del curso Agrícola se ofrece para dar durante las vacaciones, lecciones prácticas de cocina, repostería, arreglo de mesas para fiestas, etc. Aquí donde hay tantas señoritas, es una excelente oportunidad, de la que todos deberían aprovechar, y no solamente algunas mamás (LUV, 1915, N° 156, p.168).

La *Unión Valdense* destacó que durante el Curso Normal Agrícola el local de la escuela estuviera “convertido en taller de enseñanza práctica”:

Hay allí desnatadoras, incubadoras, aparatos y útiles para la fabricación de queso, etc. (...) Los directores trabajan con guardapolvo y delantal, limpian las palanganas, preparan las máquinas, desnatan la leche, fabrican manteca y queso, cuidan las incubadoras que deben sacar pollos. Practican también el cultivo de hortalizas, en el parque escolar: manejan la azada, el rastrillo y la regadera. Es un gusto verlos trabajar. Es un ejemplo dignificante aquí donde, aún en el campo, hay personas que temen los rayos solares porque broncean el cutis (LUV, 1915, N° 156, pp. 163-164).

Pero en el mismo ejemplar del periódico se anunció la conformación de la Sociedad de Fomento Rural, un tipo de sociedad que ya se había desarrollado en los poblados

⁷⁵ En la sección de noticias locales de LUV de diciembre de 1913 se lee: “Se está preparando la fiesta del árbol de navidad, para los niños de las escuelas dominicales bajo la dirección de la señorita Ana Armand Ugon” (p. 187). En el informe sobre el liceo en 1913, cuando menciona al cuerpo docente con cursos a cargo dice: “DAU, francés y matemáticas con 15 horas por semana. Y más abajo: “El señor Ugon se hizo sustituir por la señorita AAU en los últimos meses del año por encontrarse enfermo” (LUV, 1914, N°136, p. 37). En noviembre de 1914: “La comisión del liceo tiene 235\$ para comprar algún útil al laboratorio. En la última sesión nombró profesores a las siguientes personas: DAU, Luis Jourdán, AAU, Juna AU, Emma Jourdán, Emilio Tourn y Ernesto Tron. Antes eran solo encargados de cursos (LUV, 1914, N° 144, pp. 169-170). En marzo de 1915: “Regresaron de Montevideo la señorita AAU con el maestro don Emilio Roldán, quien gestiona el reconocimiento de los muchos años de servicios” (LUV, 1915, N° 148, p.39). La señorita AAU fue encargada de la compra de 20 mesas para el liceo (LUV, 1916, N° 160, p.41). Por último: “Después de algunos meses de vacaciones, se hizo nuevamente cargo de la dirección de las escuelas, la señorita Ana Armand Ugon. Solicitó que se dotaran de los aparatos necesarios de Gimnasia, para dar mayor cultura física a la niñez” (LUV, 1916, N° 165, p. 118).

aledaños.⁷⁶ Constituidos en asamblea en la casa de la señora Griot, estuvieron presentes “agricultores, pequeños propietarios, quinteros y jornaleros, pero había también algunas señoras y las señoritas maestras que siguen en Valdense el “Curso Práctico” de Agricultura, Lechería y Avicultura” (LUV, 1915, N° 156, p. 174).

La hipótesis que se sostiene en el presente trabajo es que la formación de esta sociedad generó tensiones en relación al saber. Desde finales de 1915, en *La Unión Valdense* aparece destacadamente la figura del ingeniero agrónomo como portador de conocimientos para los agricultores y desaparecen las noticias referidas a Ana Armand Ugon o la Sociedad de Señoritas. Por ejemplo, Nicolás Correa Luna y el doctor Berger, director de *La Estanzuela* ofrecieron conferencias sobre las “Cajas Rurales”, “Cooperativas” y “toda clase de explicaciones prácticas” (LUV, 156, p. 173-174). Además de ser mujer y maestra, Ana Armand Ugon pertenecía a la elite de la colonia. Desde entonces y a pesar de todo el conocimiento teórico-práctico que había adquirido en Europa y durante la preparación de los cursos normales agrícolas no le resultó fácil ganar legitimidad.

“Con una base machista y tradicional” – afirma la hija de Ana Armand Ugon al relatar su memoria- surgieron los cuestionamientos: “¿Cómo podría una mujer soletera tener experiencia para enseñar, orientar sobre los diversos aspectos que exige el manejo de un hogar, de una familia?” (Silvia Tron, 2019, p. 47).

Al relatar su decisión de “emprender una campaña de propaganda entre los padres y madres de los 250 alumnos” que asistían a la escuela N° 26 de Colonia Valdense “para crear un ambiente favorable a una escuela agrícola del hogar para niñas”, Ana Armand Ugon explicita el grado de resistencia que provenía de la comunidad aunque entendía “natural” la “incomprensión y prejuicios para la nueva enseñanza” (BH, 1944, p. 27). En los informes oficiales, se observó que las becarias en Europa habían identificado ese tipo de resistencias como parte del proceso de la institucionalización de la enseñanza

⁷⁶ “Varios amigos fueron a Montevideo para asistir al Congreso Rural en representación de las Comisiones de Fomento. Los encontramos en el tren (...)” (de C. Suiza, Rosario, Cosmopolita, Barcker, Tarariras, Estanzuela y Colonia). “La sociedad de Agricultores valdenses no mandó representación porque parece que ya no funciona la Comisión Directiva. ¿Por qué no se transformaría en “Sociedad de Fomento”? Aunque hay progresos entre nosotros no hemos llegado todavía a la cumbre”. (LUV, 1915, N° 151, p. 89) En el mes de setiembre, se publica un texto que cuestiona la falta de iniciativa para conformar esta sociedad. Insiste en que “a pesar de los múltiples progresos realizados en la región, todavía faltan más y muchas cosas son posibles de progreso y mejoramiento. Por eso nos animamos a hablar de la fundación de una sociedad de fomento también entre nosotros”. Se invita a la reunión que dio lugar a su establecimiento. Entre los convocantes no figura Daniel Armand Ugon (LUV, 1915, N° 154, p. 140).

técnica en general; obstáculo que Grierson también comentó en su informe. Sin embargo Armand Ugon reafirmó su interés expresando: “no hay barreras insalvables frente a la decisión inquebrantable de dar mayor preparación a la niña del campo, para vincular de veras, el hogar a la tierra” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 27).

Lo que se desprende de su relato es que la habilitación no fue alcanzada por su formación, experiencia o trayectoria sino por el matrimonio que contrajo el 23 de enero de 1918 con el pastor Ernesto Tron quien había llegado de Italia junto a su hermano también pastor, en diciembre de 1914.⁷⁷ Tron se había encargado de los grupos de jóvenes y de algunos cursos de inglés en el liceo, pero al cabo de un año se fue a trabajar a las colonias valdenses de Argentina⁷⁸ por lo que se supone que el romance se mantuvo a distancia y gracias a la intersección de Juana Armand Ugon (Tron, Silvia p. 48-50).

Florencio Collazo (1938, p. 55) relata que luego de celebrado el matrimonio, Ernesto Tron “partió de inmediato para Europa, llamado por su país a cumplir sagrados deberes, en medio de la feroz tragedia que ensombrecía el cielo del mundo.” Recalca que el dato es de gran importancia porque “esta vinculación conyugal hará que el señor Ernesto Tron vuelva pronto a la Colonia Valdense.” Por su parte, en el *Bosquejo histórico*, Ana Armand Ugon señala con ironía que luego de celebrado el matrimonio, las madres de la comunidad pronunciaron: “está así en mejores condiciones para dirigir una Escuela del Hogar!” (sic) (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 27), lo que muestra que para la comunidad valdense, el matrimonio entre un pastor y la hija de un pastor tuvo una función social importante; en este caso, en términos de “autorización” para consolidarse en el ejercicio de la gestión política comunitaria.

⁷⁷ LUV anunciaba que “En Montevideo fueron recibidos y saludados por los estudiantes valdenses y la doctora Ugon, quien los acompañó hasta Colonia Valdense. Un público muy numeroso fue a esperarlos en el camino de Colonia Suiza y cantó el himno: “Qu `ils sont beaux sur les montagnes...” (LUV, 1914, N° 134, pp. 11-12).

⁷⁸ LUV, 1914, N° 144, pp. publicó: “El pastor E. Tron salió para Argentina. Varios jóvenes fueron a acompañarlo hasta la estación. Antes le habían ofrecido un té de despedida en el Hotel Central de Colonia Suiza.”

8. Nueva institucionalidad, nuevos apoyos

8.1. La primera escuela del hogar de Colonia

Haciendo énfasis en la incomprensión de la nueva enseñanza y la inexistencia de ayuda oficial, menciona los nombres de las personas que apoyaron su emprendimiento:

El 8 de marzo [de 1918] se reúnen en el local de la Ayudantía “Centro” de la escuela local los señores David Bertón, Pedro Brbaroux, Daniel Armand Ugon, Sta. María Beux y Ana M. Armand Ugon para un cambio de ideas sobre la organización definitiva de la *primer escuela agrícola del hogar uruguayo para niñas* en Colonia Valdense (sic.) (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 27-28).

Pedro Barbaroux –el padre de Emilio- residía en Colonia Valdense junto a su esposa y tenía un vínculo cercano con la familia Armand Ugon; concretamente con la maestra mantuvo la comunicación durante el período de beca. Considerada por él como “mi buena amiga Anita” le agradeció en una de sus cartas por el queso que le envió y manifestó: "Todo lo cual prueba muy bien lo adelantada que es en la materia de transformar la leche de vaca en buen Fromage" (Pedro Barbaroux, 18 de julio de 1912, en AIV).

Es importante notar que desde 1914 Emilio Barbaroux ya estuvo de regreso en Uruguay y solía veranear en la casa familiar. Según Collazo (1938) tuvo “gran influencia moral, en las altas esferas del gobierno, influencia adquirida a base de honestidad, verdad, valor y hombría de bien” lo que explicaba que haya sido considerado por los valdenses como “un impulsor del progreso” de la colonia y del Departamento. En 1916 fue nombrado Presidente Efectivo de la comisión del Liceo donde “trabajó empeñosamente” durante varios años, dictando también algunas clases de física. De acuerdo a las fuentes secundarias, en 1916 ejerció como Ministro de Justicia e Instrucción Pública y posteriormente se desempeñó como Rector de la Universidad. Si bien no se identificaron elementos que confirmen un apoyo oficial del Estado a través de su persona para la creación de las escuelas del hogar, es posible pensar que tanto él como su familia tuvieron injerencia en la promoción del proyecto; de hecho, la participación de Pedro Barbaroux en la primera comisión, así como los donativos de materiales son signo de ello.

En aquella reunión del 8 de marzo de 1918 se resolvió que:

1º) la enseñanza será gratuita así que la Directora no percibirá honorarios. 2º) Se dictará una clase semanal a las niñas de las clases superiores de la Escuela local y de cualquier escuela de los alrededores en el día de asueto del horario escolar, con autorización del Sr. Inspector Departamental. La clase empezará a las 8 a.m. terminando a las 4 p.m. 3º) Cada alumna traerá su cubierto completo para comida, por carecerse de material. 4º) Como en Bélgica, al fin de cada lección, se calculará el precio del menú o preparación elaborada como aprendizaje administrativo y además para que cada alumna y maestra conozcan la cuota a pagarse, por los ingredientes y combustible empleados. 5º) Una o dos madres de las niñas inscriptas asistirán por turno a las clases, participando del almuerzo familiar (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 28).

La iniciativa se concretó con la participación de 25 alumnas⁷⁹ y desde entonces la escuela del hogar constituida participó en diferentes eventos regionales y nacionales con la presentación de sus elaboraciones gastronómicas ganando reconocimiento. En 1919 se inscribieron 53 alumnas “algunas de las cuales recorren 15 kilómetros para asistir a las lecciones”. Entre ellas, “27 han terminado el curso escolar, 14 son alumnas de la clase superior de la Escuela Primaria y 12 son estudiantes del Liceo de Colonia Valdense” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 38). En 1920 las estudiantes inscriptas fueron 41 (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 40).

8.2. De la “Dirección” al “Consejo de Enseñanza Primaria y Normal”

En la sesión del 13 de julio de 1918 la Cámara de Representantes aprobó la ley que reorganizó las autoridades escolares. El Artículo 1º disponía que “La Dirección general de Instrucción pública se denominará *Consejo Nacional de Enseñanza primaria y normal* y el Inspector Nacional de Instrucción pública *Director de Enseñanza primaria y normal*. ” El artículo 2º establecía que el Consejo se conformaría con 7 miembros (el director como presidente y 6 vocales) de los cuales al menos uno debería “ser Maestro de segundo o tercer grado y haber prestado como mínimo diez años de servicios en un cargo escolar” (Ley N° 6627 de 26 de julio de 1918).

Con fecha del 6 de agosto del mismo año, el Poder Ejecutivo emitió un decreto con las designaciones a los nuevos cargos y se fijaron los cometidos. El doctor Juan Aguirre y

⁷⁹ Se menciona que fueron alumnas fundadoras: Esther Gonnet, María Luisa Salomón, María Luisa Caffarel, Celia Beux, Erna Leicht, Elvira Bonnet, Angelina Rivoir, Agustina y Berta Andreon, Irma Roland, María Elena Geymonat, Yolanda Mondón, isabel Rochón, Elvira Berton, Otilia Jourdan, Isabel Artus, Alina Malán Geymonat, Clara Cougn, Lidia Berton, Nelly Stolle, Adela Tourn, Alina Roland, Valentina D'Ángelo, Emma Gilles, y Rosalía Rivoir (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 29-30).

González fue nombrado Director y Eduardo Jiménez de Aréchaga, José Pedro Varela, Raúl Eduardo Baethgen, Carlos María Prando, Víctor Stewart y Agustín C. Gaggero como Vocales del Consejo. En el artículo 7 del mismo decreto se agradeció a Abel J. Pérez, Mariano Pereira Núñez, José Piaggio y Carlos Sáenz de Zumarán “los servicios prestados a la Administración pública en el desempeño de sus cargos” (Decreto del Poder Ejecutivo, 1919, p. 326).

La nueva institución ofreció señales de apoyo a la causa rural y específicamente a la tarea que venían desempeñando las maestras becadas. En relación a la labor profesional de Ana Armand Ugon, la envió como delegada a participar en el *Congreso Continental sudamericano de Lechería* celebrado en octubre de 1919 en Buenos Aires con el propósito de informar sobre la enseñanza agrícola del hogar. La maestra presentó un trabajo titulado “Escuela del hogar agrícola de Colonia Valdense” que causó “favorable impresión por sus términos elevados de confraternidad americana, mereciendo grandes aplausos de la Asamblea, a la que asistieron los señores Ministros de Agricultura, Relaciones Exteriores y de Hacienda de la República Argentina y los delgados oficiales de ocho naciones hermanas” (Congreso Continental sudamericano de Lechería, [1919] 1921, p. 149).

Al informar al Consejo sobre su actuación, la maestra adjuntó un proyecto de Ley que deseaba que “el H. Consejo hiciera suyo” (Ana Armand Ugon, [1919]1921, p. 134). “En este proyecto de ley- expresaba Ana Armand Ugon- están consignados lo mejor que observé durante mi estada en Europa.” Y continuaba diciendo:

Urge que se establezca una enseñanza post-escolar para todos los jóvenes del campo. Es en este período en que mejor se puede hacer una verdadera obra social. Y si se salva la juventud campesina preparándola, se habrá salvado el futuro del hogar del campo (Ana Armand Ugon, [1919]1921, p. 134).

La ley del 5 de febrero de 1919 creó las Inspecciones Regionales de Instrucción primaria, una nueva figura dentro de la administración pública. En la circular N° 43 correspondiente al mes de setiembre, se comunicó la delimitación de las tres regiones y las funciones que cada inspector debería realizar.⁸⁰ En la siguiente circular del mismo mes, Juan Aguirre y González expresó que “el Consejo ha designado a los señores José

⁸⁰ “A los efectos del funcionamiento de las Inspecciones Regionales, distribúyanse los departamentos de la República en la siguiente forma: *Región A.* Artigas, Salto, Paysandú, Río Negro, Soriano y Flores. *Región B.* Rivera, Tacuarembó, Durazno, Florida, Colonia y San José. *Región C.* Cerro Largo, Treinta y Tres, Rocha, Maldonado, Minas y Canelones” (Circular N° 43 (15/9/1919) 1920, p. 271).

Tomás Portela, Joaquín R. Sánchez y Teófilo Gratwohl, para que ejerzan las funciones de Inspectores Regionales en las zonas A, B y C respectivamente” (Circular N° 44, [1919] 1920, p. 272).

Este nombramiento fue importante por el vínculo estrecho entre Ana Armand Ugon con el maestro Teófilo Gratwohl quien había sido ex alumno del Liceo de Colonia Valdense. Desde su cargo como Inspector Regional y de acuerdo a la oportunidad que ofrecía su función,⁸¹ promovió el curso normal agrícola para maestras de la zona C que estaba a su cargo, correspondiente al Este del país. En una carta del 5 de setiembre de 1920 y luego de presentar a cada una de las maestras que asistirían, Gratwohl expresa:

Van llenas de entusiasmo y buena voluntad por la nueva tarea que ha de dar un nuevo y sano impulso para nuestra escuela primaria; como fruto puro y merecido de un ideal que ud. ambiciona desde hace muchos años y por el cual ya ha realizado considerables sacrificios (Gratwohl, 1920 en Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 41).

Las maestras Aurora Arón por Cerro Largo, Ema Schneckenburger por Rocha, Victoria Herrera por Treinta y Tres, Celia Salvá por Maldonado, María Nuñez de Caorsi por Minas y María Abbate por Canelones, concurrieron a la escuela del hogar de Colonia Valdense durante 4 meses, recibieron un curso intensivo de acuerdo al programa de los Cursos Normales Agrícolas de 1915 y ampliado con el de alimentación de la Escuela del Hogar de 1918.

Con una consagración ejemplar las 6 maestras trabajan en el local escolar desde las 8 a. m hasta las 3 de la tarde. Cada día preparan un menú y además hacen labores de Lechería (...) En las horas restantes se dedican al hilado y tejido de lana; fabricación de canastos sencillos y trenzado de paja para sombreros rústicos y cultivo de una huerta personal (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 42).

De acuerdo con el *Bosquejo Histórico*, al examen y fiesta de clausura asistieron las autoridades nacionales y locales que felicitaron la iniciativa de Gratwohl y reconocieron la labor gratuita ofrecida por Ana Armand Ugon para la dirección de este curso. En el mismo bosquejo es posible identificar los efectos que esta formación tuvo sobre las maestras que participaron y sobre la población de recepción de las estudiantes.

⁸¹ Entre las diversas funciones que se mencionan en el artículo 6 de la circular N° 43, destacamos el inciso b. en el que se dispone para los Inspectores Regionales: “Organizar conferencias teórico-prácticas para Maestros e Inspectores y marcar rumbos u orientaciones a todos los funcionarios escolares de sus respectivas zonas, en armonía con la gestión escolar que realicen el Consejo y la Dirección de Enseñanza primaria y normal” (Circular N° 43 (15/9/1919) 1920, p. 271).

Créame Señora- decía Gratwohl en una carta a Ana Armand Ugon- que hoy en casi toda mi zona se hila, se tiñe, se teje lana, gracias a la acción de sus exdiscípulas que la recuerdan con venerable cariño. No solo toman parte de este trabajo las niñas sino los padres (Gratwohl, 18 de agosto de 1921 en Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 48).

Por su parte, las maestras que habían realizado los cursos normales agrícolas de 1915 continuaron la enseñanza del hogar por autorización del inspector departamental Juan Pontet, otro interlocutor cercano de Ana Armand Ugon. No solo había sido alumno del liceo de la colonia; también era el inspector departamental desde 1905 cuando Ana trabajaba como maestra y directora de la escuela N° 26. La asidua correspondencia que mantuvieron previo al viaje de Europa de la maestra muestra un vínculo de confianza y cordialidad. Pontet conocía y valoraba su trabajo, ubicándola como una tenaz colaboradora de la reforma escolar en Colonia.⁸²

En ocasión de una visita del ministro de educación Rodolfo Mazzera al departamento de Colonia, asiste a las escuelas de Cosmopolita, Minuano y Tálice, dirigidas por Alina Pons de Delmonte, María Alles y Micaela Baraibar respectivamente para observar los cursos industriales que habían sido autorizados por Pontet. En cada escuela pudo “constatar los progresos de este privilegiado rincón de la patria” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 49), observó y felicitó el trabajo realizado por niños de ambos sexos, agradeció y expresó la inmensa satisfacción que experimentaba al visitar “la zona más rica y adelantada de todo el territorio de la República” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 52). En su discurso de reconocimiento, señaló los méritos de Pontet y los de Ana Armand Ugon “por sus excepcionales dotes de educacionista.”

⁸² En una carta del 14 de octubre de 1909 y en ocasión de la oficialización de las escuelas al ámbito estatal, Pontet le expresa: "Me enteré con placer de todo cuanto me informa en sus dos últimas acerca de la marcha de las escuelas de Colonia Valdense. La felicito y me felicito al mismo tiempo, porque hayamos conseguido nuestro objeto sin efusión de lágrimas y de bilis de parte de los ayudantes y de otras personas que se aprontaban para dar el grito de alarma en pro de sus intereses particulares si la nueva organización escolar llegaba a lesionarlos en lo más mínimo. Ahora que la paz reina en Colonia Valdense y que en cada hogar se despierta el interés por el estudio será preciso para coronar la obra, dotar a cada ayudantía de todo lo necesario". En otra oportunidad escribe: "Al nombrar ayudantes nuevos la colonia valdense hay que tratar de elegir las que tengan vocación y que se comprometan de antemano a dar examen de los contrario todo los días tendremos que estar domando nuevos, cosa que no nos conviene, ni jugaría bien en las alturas"(Colonia, 23 de enero de 1910 en AIV). Por último y para remarcar las colaboraciones mutuas que no dejó exenta a Ana del concurso público, el inspector la felicita ante la aprobación del examen que la habilitaba como directora efectiva de la Escuela N° 26, cargo que había desempeñado hasta el momento de forma interina: "Felicito y me felicito por el éxito que ha obtenido, éxito que la vincula aún más a la obra fecunda de la educación pública departamental a la que desde hace ya algunos años viene Ud. prestando su valioso concurso" (Juan Pontet, Colonia, 28 de octubre de 1910 en AIV).

En calidad de ministro, Mazzerla elaboró un proyecto para la creación de dos Institutos Normales Agrícolas, uno en San José y otro en Colonia pero que luego de elevarse al Ministerio de Instrucción Pública, tuvo que detenerse “por su costo, inconciliable con nuestra situación económica presente” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 58). La intención era “corregir” el “vacío” que se manifestaba entre el programa Rural de 1917 (que “al entrar en vigencia iniciaba una reforma promisoría en la orientación que ha de darse a los niños de nuestra campaña” y conformar “su carácter a las condiciones indispensables para conseguir un bienestar definitivo y estable”) y la formación magisterial deficiente que no aseguraba la eficacia de la idea. Mazzerla opinaba que las orientaciones del programa, “eminente práctico y esencialmente experimentales” era valorada por el Poder Ejecutivo como fecundo y provechoso para el adelanto cultural del país. Se apoyaba además en que “los hombres de trabajo reunidos ha poco en prestigioso Congreso bajo los auspicios de la meritoria Comisión Nacional de Fomento Rural no han titubeado en tributar un aplauso a las autoridades superiores de instrucción pública por la iniciativa de haber modificado en tal sentido los programas de las Escuelas Rurales” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 54).

Al igual que lo había declarado el inspector Abel J. Pérez en su conferencia ante dicho congreso, Mazzerla aludió al éxito obtenido con los Cursos Normales Agrícolas dirigidos por Ana Armand Ugon, María Espínola y Nilda Castelucci. Pero por si eso no valiera para probar que esas lecciones dieron “frutos extraordinariamente felices y fecundos”, agregó:

(...) pueden atestiguar esta verdad las Directoras nombradas, los Dres. Emilio Barbaroux, Nicasio del Castillo, Adolfo Cordero, Sr. Daniel Armand Ugon, los jefes políticos de esos departamentos y los inspectores departamentales de Colonia y Canelones, Sres. Juan Pontet y Fermín Silva y Armas (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 57).

Como anticipamos en el capítulo 3, en 1924 el director general de Agricultura de Bélgica visitó la Escuela del Hogar. La visita se realizó en el marco del *Congreso Internacional de Economía social* realizado en Buenos Aires y en representación de su país aprovecha la ocasión para visitar Uruguay. De acuerdo a los informes revisados, el encuentro se produjo porque el Inspector Nacional de Ganadería y Agricultura,

Ingeniero Agrónomo Carlos A. Praderi⁸³ le había enviado a Ana Armand Ugon la siguiente nota:

Sería mi deseo poder mostrar a M de Vuyst la Escuela del Hogar que ud. ha fundado y dirige en Colonia Valdense, pues en realidad es uno de los principales motivos por los cuales nos detendremos en ese punto del departamento. No dudo que preparará en forma el recibimiento (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, pp. 61-62).

Por último y entre los apoyos provenientes del Estado encontramos el de Amadeo Soler, un maestro que además figura entre los alumnos inscriptos del Liceo de Colonia Valdense en el año 1913. Trabajó como director en escuelas rurales y en el año 1925 tomó posesión del cargo de maestro de la Escuela N° 19 de la Colonia Española hasta el año 1933 cuando ocupó el cargo de Intendente del departamento de Colonia.⁸⁴ Con fecha del 22 de enero de 1934 le solicita a Ana Armand Ugon “todos los datos que a su juicio puedan ser útiles para dictar una reglamentación que regularice el funcionamiento de todas las escuelas del hogar” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 71).

El 27 de diciembre de 1934, la Junta Departamental de Colonia acordó y decretó la creación de la “enseñanza del hogar para la juventud femenina bajo la denominación de Escuelas del Hogar (Art.1). En el artículo 2 se explicitó que el objeto de la enseñanza del hogar era “proporcionar a las jóvenes la preparación técnica indispensable a toda mujer como futura directora de hogar” (Junta Departamental de Colonia, 1934, p. 49). Con la Ley del 2 de enero de 1935 quedó reglamentada la institución y el programa de formación.

De este modo se hace notar que los varones que ocuparon cargos políticos, se ofrecieron como legitimadores de la tarea emprendida por Ana Armand Ugon y del proyecto educativo para las mujeres, colocando en los espacios públicos un voto de reconocimiento.

⁸³ De Carlos Praderi se dice “El señor Praderi y el Ferrocarril Central, son acreedores de la gratitud de los chacareros, por el empeño que hacen para que progrese y se desarrolle la agricultura. El señor Praderi es hombre práctico y conseguirá lo que no se hizo nunca hasta ahora (LUV, 1915, N° 151, p. 89).

⁸⁴De acuerdo al Diario de sesiones de la Cámara de Representantes se solicitó que la “Escuela N° 19 de Colonia Española sea designada como "Amadeo Soler" en homenaje a tan querido maestro” Montevideo, 20 de mayo de 2004 (Tomado de N° 3206 - 1° DE JUNIO DE 2004).

9. Soportes comunitarios: la importancia de las mujeres

También es posible apreciar que el soporte de la obra emprendida en la región de Colonia se obtuvo por la acción de particulares, específicamente de las mujeres interesadas en promover su formación o como se afirma en las memorias, para que “la obra se mantuviera y trascendiera en el tiempo” (Memoria de la Escuela del Hogar de Nueva Helvecia, S/d, p. 6). Durante los años 1922 y 1925 dos de las primeras egresadas de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, comenzaron a colaborar con las clases del hogar de forma honoraria; ellas fueron Adela Tourn y Esther Gonnet (1904-1997).

Adela tenía un hermano llamado Pablo Tourn quien, el día 9 de junio de 1923, presentó a la Sociedad de Fomento Rural de Colonia Suiza la propuesta de conformar una escuela del hogar en esa localidad. La asamblea decidió convocar a una nueva reunión para el día 24 de junio “con el objetivo de tratar el tema”. De acuerdo a la memoria escolar, “por unanimidad, se decide “fundar e instalar” una Escuela del Hogar.” La sociedad de fomento colaboró con 250 pesos y en el mes de agosto con 50 pesos más. Adela Tourn, por entonces poseedora del título de profesora, ejerció la dirección de la escuela “bajo la estricta dirección de Doña Ana Armand Ugon de Tron” hasta el año 1929 inclusive. El cargo fue ocupado posteriormente y hasta el año 1934 por la dupla Adela Bertotto y Hulda Wohlwend.⁸⁵ Cuando en 1935 las escuelas pasaron a la órbita municipal Wohlwend asumió la dirección de forma individual hasta 1977, momento en que “se acoge a los beneficios jubilatorios” (Memoria de la Escuela del Hogar de Colonia Suiza, S/d, p. 1). En esta red de mujeres se hace posible observar las repercusiones que fueron emergiendo a través del tiempo:

Doña Hulda, -como todos la conocimos- fue una Docente destacada, por su interés permanente en la superación de sus conocimientos, como en el interés de compartir su sabiduría. /Tuvo un espacio en la radio local que en ese momento se llamaba “radio Berna”, hoy Radio del Oeste, en momentos en que no era común utilizar esos métodos de comunicación; también editó un libro de recetas, auspiciado por un comercio local “Casa Greising (...) (Memoria de la Escuela del Hogar de Colonia Suiza, S/d, p. 3).

En el año 1923 Ana Armand Ugon accedió a los beneficios jubilatorios de la educación pública por razones de maternidad, pero en ese período se constató que Pablo Tourn

⁸⁵ Hija de Jacobo y Berta Wohlwend, nació el 12 de junio de 1904 en Nueva Helvecia. Fue alumna de la Escuela N° 10 y de la Escuela del Hogar bajo la dirección de Adela Tourn. Además de ejercer como Directora de esa institución, cursó estudios de Economía doméstica en el Instituto Boregarde y en el Instituto Crandon, ambos de Montevideo. Se casó con Félix Parrilla y tuvo tres hijos: Félix Ernesto, Hulda Inés y Gerardo Máximo (Memoria de la escuela del Hogar de N.H. S/ d., p. 6).

presentó al Consejo Departamental de Colonia un proyecto de creación de escuelas del hogar para ser implementado en las principales localidades de la región. De “esa propaganda” – sostiene Ana Armand Ugon- se creó también la escuela de Rosario en 1924 dirigida por Blanca Esther Gonnet y la escuela de La Paz en 1926. En junio de 1929 se inauguró la escuela en la localidad de Tarariras, que tuvo como primera directora a Frida Griener, “aunque por poco tiempo, ocupando su puesto posteriormente la Sra. Ida Abella, por espacio de 33 años” (Memoria de la Escuela del Hogar de Tarariras, s/d). El 22 de setiembre del mismo año se fundó la escuela del hogar en la ciudad de Juan Lacaze.

Los registros iniciales de todos estos establecimientos escolares son muy escasos; apenas algunas memorias escritas y focalizadas en las mujeres que dirigieron los primeros cursos, con mención de ciertas fechas relevantes para su constitución. Las personas consultadas que actualmente se desempeñan en los cargos institucionales hicieron notar que el registro diario sistematizado se inició en el año 1935, cuando al oficializarse como escuelas municipales, se lo consideró una tarea obligatoria. En relación a este dato, la única referencia encontrada es el artículo 8 de la Ley del 2 de enero de 1935, donde se estipula que “la contaduría municipal dotará de libros de contabilidad, estados mensuales, listas diarias, etc. para el mejor cometido y organización de la escuela (Ley 2/1/1935, p. 130).

Como se manifiesta en la *Memoria de la escuela de Colonia Suiza*, los primeros años de la institución “fueron tiempos muy difíciles, pero la dedicación de las Directoras y el apoyo de la población del lugar hizo posible su continuación en el tiempo (...)” Las clases funcionaron en diferentes locales, incluso en casas particulares hasta que por la reglamentación de 1935, se estipuló que las Juntas Locales formarán las comisiones vecinales, a quienes entregarían mensualmente “la doceava parte de los asignado en el correspondiente presupuesto bajo la denominación de *Gastos Escuelas del Hogar*” (Ley 2/1/1935. Arts. 2 y 3).

Esas comisiones vecinales debían “velar por el prestigio de la escuela, tratando que se desarrolle intensa obra social.” Asimismo:

Fiscalizarán la marcha interna. Nombrará de entre su seno las subcomisiones que estime conveniente: a) De propaganda para conseguir el mayor número de alumnos y de asistencia media. b) Para organizar té, cenas, veladas artísticas,

etc., como lo aconsejan los programas a que se ajustará la enseñanza de esos centros. c) Para visitar la escuela los días de clase. d) Para conseguir donaciones, para ampliar el radio de acción de la escuela, organizando campamentos escolares, etc., (Ley 2/1/1935, p.130).

Si se atiende la conformación de las mencionadas comisiones en el transcurso de los años, se observa que la primera, nucleada para materializar los cursos de 1918 en Colonia Valdense, estuvo integrada por tres varones y dos mujeres entre las cuales estaba Ana Armand Ugon. A ellos se sumó el apoyo con la donación de materiales de Emilio Barbaroux y Alice Rivoir, es decir una comisión agrupada por lazos muy estrechos con la maestra.

En 1925 y luego de que Juan A Gilles obtuviera una subvención de 300 pesos de la Asamblea Representativa Departamental para la Escuela del Hogar, su directora invita a la conformación de la comisión que quedó constituida por 8 mujeres y 3 varones:

Teófilo Davyt, Presidente; María Pontet de Jourdan, Secretaria; Juan A Gilles, Tesorero y como vocales: Sras Milca P. de Ricca, Raquel R. de Tourn, Juana G. de Malán, María M. de Berón, Carolina P. de Negrín, Elisa M. de Garrou, Srita. Beatriz A. Pons y señor Emilio Mondon (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 64).

Es de notar que en el registro las mujeres son reconocidas por el apellido de sus respectivos maridos, un estilo de la época que da cuenta de la situación de sujeción o dependencia que era criticado desde el feminismo compensatorio.⁸⁶ Al mismo tiempo, el espacio de la escuela se abre para la participación de las mujeres, la asunción de responsabilidades y el poder de decisión; una práctica que no era tan habitual en una comunidad cuyo ámbito eclesial y todas sus estructuras estuvieron conformadas –en el período de estudio- solamente por varones.⁸⁷

En las actas de la escuela del hogar de Juan Lacaze que empezaron a registrarse el día 12 de setiembre de 1929- es decir, previamente a su inauguración- se reunieron una señora y cinco señoritas “designadas por el Consejo de la Villa de Juan Lacaze para

⁸⁶ Vaz Ferreira se refiere a la injusticia que conlleva que la mujer agregue el apellido del marido cuando se casa, sin que se modifique en nada el de aquel (Oliver, p, 48): Ese “de” que usan las mujeres en su nombre de casadas (...) ¿no será un resto de antiquísimos regímenes sociales en que el marido era el dueño de la mujer, y ella le estaba sometida? según nuestro diccionario, esa preposición denota posesión o pertenencia” (Vaz Ferreira, [1933] 1963).

⁸⁷ Para conocer cómo ha sido la participación de las mujeres, se puede revisar la tesis de Licenciatura de Aymaré Pais Negrín (2016). Allí se investiga sobre las Ligas y la Federación Femenina, la diaconía, las Asistentes de Iglesia, el ministerio femenino y las esposas de pastores.

integrar la comisión de la escuela del Hogar.” Por votación secreta, la comisión se conformó con 8 mujeres distribuidas en los cargos de presidente, vicepresidente, secretaria, prosecretaria, tesorera, protesorera y vocales. En ese registro que da cuenta de la apropiación que hicieron las mujeres del espacio institucional, se resolvió “por voto unánime de todos sus miembros aumentar el cuorum de ésta” invitando a otras vecinas de la villa (Escuela del Hogar de Juan L. Lacaze, 1929, Acta 1ª).⁸⁸

10. Algo personal

En el epígrafe de este capítulo, Raimunda Spósito menciona características personales de Ana Armand Ugon: una cara de “pocos amigos”, seriedad y rectitud. Otras personas allegadas ofrecen testimonio de la sensibilidad y capacidad que se escondía a simple vista. En la correspondencia del inspector Juan Pontet, vemos que le realiza consultas esperando le conteste “con la franqueza que la caracteriza” (21 de noviembre de 1910, en AIV) confiando en su “espíritu entusiasta y progresista” (23 de octubre de 1908, en AIV) o destacando “su corazón generoso” (21 de setiembre de 1909, en AIV).

A su vez, en una carta que escribe Ana desde Europa para sus padres, deja ver otros aspectos que la diferenciaban de algunas becarias:

A Barbaroux no le gusta nada la Srta. Argiles. Ella nunca dice nada, y cuando lo hace, es algo como tan tímido, dulce e infantil que Barbaroux no habla más. Las Srtas. Deltrochio y Fernández son más o menos de la misma categoría, ellas no saben hacerse valorar por lo que hacen. Lo peor de todo es que a la Srta. Argiles no le gusta que Spósito y yo hablemos. Pero paciencia, eso no importa, hablamos igual, capaz que somos demasiado independientes, pero la vida nos ha enseñado que si queremos hacer alguna cosa debemos hacer lo que nos parezca lo más prudente de hacer, y dejar que hablen (Ana Armand Ugon, 31 de diciembre de 1911 en AIV).

Seguramente Ana Armand Ugon encarnaba los atributos de la feminidad moderna, es decir de cierta normatividad que emergía entre las mujeres de principios del siglo XX, construida en oposición a la del “ángel del hogar.” Se trató de una feminidad que buscaba distanciarse del accionar ignorante y subsumido a rutinas dogmáticas; una feminidad que fomentó la capacidad de acción y decisión dentro del ámbito específico

⁸⁸ Las seis mujeres designadas por el Consejo de la Villa, fueron Sra. Amelia O. de Johnson y las Stas. Aurora Munes, Elvira Castañeda, Celia M. Magariños, María Uboldi y Celeste Barale. Los cargos de la comisión quedaron distribuidos de la siguiente manera: Presdiente: Amalia O. de Johnson, Vice presidete: Maruja M de Luaces, Secretaria: María C Uboldi; prosecretaria: Celeste Barale, Tesorera: Celia Magariños, Protesorera: Elvira Castañeda y como vocales: Aurora Munes y Luisa P de Silva (Escuela del Hogar de Juan Lacaze, 1929, Acta 1ª)

del hogar, asentado en conocimientos procedentes de la educación “científica.” En ese marco de posibilidades, la maestra orientó el privilegio que venía de su posición social (el ser hija de pastor y esposa de pastor) y el de su formación profesional para abrir un intersticio entre el hogar y el espacio público o entre su pueblo-iglesia y el mundo. Desde un lugar importante y legítimo otorgado por la comunidad valdense, invirtió sus esfuerzos reformistas en el fomento de mayor educación para las niñas del medio rural en el ámbito secular. De este modo, entendía que se elevaba la dignidad de las mujeres y su *formación para el hogar* permitiría arraigar las familias al campo. Ante semejante emprendimiento, daba cumplimiento al compromiso asumido con el Estado uruguayo *de traer algo de Europa para ayudar a la gente del campo*.⁸⁹ Su intervención y la acción de las mujeres que trabajaron para darle continuidad y estabilidad al proyecto educativo pueden ser entendidas como una señal de integración de las comunidades agrícolas de inmigrantes –específicamente de las mujeres- al Uruguay moderno.

⁸⁹ De acuerdo con el *Bosquejo Histórico*, el grupo de maestras con destino a Europa “solicitó y obtuvo del Presidente de la República, Don José Batlle y Ordóñez una entrevista para conocer también de viva voz, cuál era a su parecer, la verdadera misión que las llevaba en su viaje de estudios a Europa. Al llegarle el turno a la Sta. Ana Armand Ugon – quien desde el principio manifestó profundo interés por elevar el nivel intelectual general de la niña del campo, completamente desamparada, al egresar del corto e incompleto ciclo escolar- y al preguntarle al señor Batlle: “Señor presidente, ¿qué se espera de mí, a mi regreso de Europa?” El presidente de la República, con gesto severo, seguro y amplio contestó: “Si Ud. es capaz de traer algo de Europa que pueda ayudar a nuestra gente del campo y sobre todo crear ese ambiente de hogar tan característico del campesino europeo realizará una gran obra patriótica”! (sic) (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 5-6).

CAPÍTULO 6

LA ECONOMÍA DOMÉSTICA: DE ASIGNATURA ESCOLAR A INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Las fuentes revisadas para esta tesis permiten señalar que durante el período de 1900 a 1935 la Economía Doméstica se fue consolidando como una disciplina escolar de carácter teórico-práctica y como espacio de profesionalización para las mujeres. Una consolidación que no fue homogénea en el territorio nacional sino que adquirió características particulares en el marco de intereses y ofertas educativas. Esto es posible mostrarlo a partir de las denominaciones que recibió, del lugar y el peso que adquirió en los sucesivos planes de estudio y las narrativas en torno a su valor expresadas en libros de textos y programas de trabajo institucionales. Asimismo la disciplina promovió un ideal arquitectónico que junto a las tecnologías educativas y las prácticas escolares operaron en la construcción de los géneros y en la forma de habitar los espacios.

1. De “lecciones” a “ciencia”

Cuando el legislador Manuel Otero presentó el proyecto de ley para presupuestar la formación en el exterior de maestras y maestros fundamentó la propuesta con el informe de Cecilia Grierson sobre el cual opinaba que era “el libro más completo que existe sobre esta materia” (Otero, 1906, p. 4). En su discurso, el saber que se promovía no tenía un nombre preciso. Más bien aparece mencionado por el objeto de estudio: “La escuela tiene por objeto enseñar a las niñas todo lo necesario para atender bien su hogar sencillo y humilde”; se les enseña cocina, lavado, planchado, costura, huerta, cremería; a ser aseadas, a tener disciplina, a ser previsoras de tiempo y dinero. “Se les enseña a no perder nada, ni los residuos” (Otero, 1906).

Sin embargo, en esos mismos años (1905 y 1906) se publicaron las *Lecciones de Economía Doméstica* elaboradas por Emma Catalá para sexto y séptimo año escolar. Como se puede apreciar, desde el título se señala el nombre del saber que conforman las lecciones. Para ella, la economía doméstica “es el arte de dirigir y manejar de una manera regular y económica, la casa y la familia” (Catalá, 1906, p. 192). De acuerdo

con Peluffo (2012, p.16) hacia finales del siglo XIX y en estos primeros años del siglo XX, pesaba todavía en Uruguay la tendencia ampliamente difundida en Europa, de denominar vulgarmente artes a casi todas las actividades que suponían destreza técnica o que operando mediante el conocimiento de un oficio, perseguían finalidades prácticas, morales y estéticas entre los cuales se admitía como arte, por ejemplo, la cocina. Sin embargo, el *Tratado Teórico-Práctico de Economía Doméstica* escrito por Amabilia Galcerán de Roldós y publicado en 1911, proponía orientar a las maestras en “una ciencia llamada Economía Doméstica, que puede ser definida así: la ciencia de dirigir una casa y gobernar una familia sin malgastar o perder el tiempo, el trabajo y el dinero” (Galcerán, 1911, p. 4).

El desplazamiento en la nominación producido en la primera década del siglo XX obedece a varias razones. En primer lugar a una corriente pedagógica que buscaba erradicar el intelectualismo excesivo por medio de la introducción de la enseñanza técnica. Como se vio con anterioridad, algunos intelectuales argentinos como Cecilia Grierson y José Benjamin Zubiaur (1856-1921) crían que la formación exclusiva de sujetos letrados y cultos reforzaba el espíritu colonial y la actitud servil de los pueblos sud americanos. Bregaban por una educación capaz de formar inteligencias útiles y sujetos trabajadores.⁹⁰ En Uruguay, el escritor y político Francisco Bauzá había manifestado ideas similares cuando se preguntaba “¿Por qué ha de excluirse el arte de nuestra acción social? Esto sería sancionar una tesis que podría complacer a la política colonial, más no de ningún modo a las ambiciones legítimas de una nación libre y adelantada” (en Peluffo, 2012, p. 24). Por otra parte, el nuevo enfoque pedagógico de la enseñanza técnica⁹¹ estuvo vinculado al pensamiento de Pedro Figari, para quien el arte es el ingenio en acción y no se distingue de la técnica. Se trataba de una inteligencia activa dirigida al mejoramiento orgánico de la condición humana (Peluffo, 2012, p. 16), razón por la cual es posible comprender que las maestras disputaran los saberes del hogar como arte o como ciencia articulándolo a esa finalidad.

⁹⁰ Ver en capítulo 2 lo relacionado al Informe de Cecilia Grierson y los saberes “del viejo mundo”.

⁹¹ Jorge Bralich ubica los orígenes de la enseñanza técnica en 1879 con la creación de la Escuela de Artes y Oficios con la iniciativa de Latorre; un lugar para que “niños y jóvenes de mala conducta aprendieran a obedecer y trabajar como forma de castigo. Estuvo en el ámbito del ejército y su función principal era domesticar a muchachos descarriados. El historiador sostiene que fue recién a principios del siglo XX con Pedro Figari que la escuela “procuró constituirse en un centro educacional formador de una mano de obra calificada y creativa, necesaria para un proceso de expansión industrial que venía insinuándose con firmeza” (Bralich, 1991).

En segundo lugar, el desplazamiento obedece a que las mujeres ilustradas entendían que la economía doméstica se trataba de un saber que podía contribuir a elevar el nivel educativo de esta clase sexual.⁹² Una expresión de ello es el *I Congreso Femenino Internacional* que fue celebrado en Buenos Aires entre el 18 al 23 de mayo de 1910, donde asistieron varias uruguayas, entre las que se destacan dos hermanas de Ana Armand Ugon: Alice y Aline, además de Paulina Luisi, María Stagnero de Munar e Isabel Pintos. El congreso fue organizado por la Asociación de Mujeres Universitarias Argentinas y estuvo presidido por la médica Petrona Eyle. Contó con la participación activa de las primeras médicas, educadores, escritoras, librepensadoras y socialistas de Argentina, entre las que figuraba Cecilia Grierson,⁹³ así como con destacadas representantes de organizaciones de Chile, Paraguay, Perú, España e Italia. También participaron figuras de peso internacional que se adhirieron en carácter de miembros honorarios, como la Condesa Pardo de Bazán, Marie Curie, María Montessori y Ellen Key (Cuadro, 2018, pp. 170-171).

El congreso que se formó con la intención de concientizar acerca del hecho de ser mujer en sud América, trascender los enfrentamientos de clase social y aunar esfuerzos para elevar el nivel educativo de las mujeres (Cuadro, 2018, p. 177) estipuló en sus conclusiones que fuese obligatoria la enseñanza de la economía doméstica, se incluyera en los programas escolares, en la formación magisterial y que estuviera asentado en el “método racional” que se contraponía a la enseñanza empírica⁹⁴ (Actas del Primer Congreso Femenino Internacional, Buenos Aires, 1910).

⁹² La expresión “clase sexual” obedece al análisis realizado por la canadiense Sulamith Firestone en la obra *La dialéctica del sexo* (1970), en la cual utiliza categorías marxistas para explicar la opresión de las mujeres. Entiende que la clase sexual es una estructura de poder y que para eliminar las desigualdades y lograr la liberación, sería necesario que las mujeres tomaran el control de los medios de reproducción: fertilización, embarazo, anticoncepción, parto, aborto, etc.

⁹³ Es importante destacar que Grierson había sido nombrada vicepresidente honoraria del Consejo Internacional de Mujeres, y en 1900 fundó el primer Consejo de mujeres de la República Argentina y el primero en la región. Ese Consejo Nacional de Mujeres (CNM), integrado por más de 70 organizaciones femeninas, realizó el Primer Congreso Patriótico de Señoras en Sud América, entre los días 11 y 16 de mayo de 1910. Para ese entonces, Grierson se había distanciado por entender que el problema estuvo en designar como dirigentes del Consejo a quienes “nuestro país sólo entienden de la vida de salón y nada más.” Lo manifestó por medio de un folleto titulado “la decadencia del Consejo Nacional de Mujeres de la República Argentina”, en junio del mismo año (Cuadro, 2018, pp. 167-168).

⁹⁴ “El Congreso Femenino Internacional considerando que es necesario desenvolver con toda amplitud la instrucción sobre ciencias domésticas hace votos para que: Estas ciencias sean incluidas en los programas de las escuelas primarias, secundarias y normales. Se gestione ante las autoridades la creación de escuelas especiales con el fin de preparar maestros para esta enseñanza. Se sustituya por estas la antigua enseñanza empírica de la economía doméstica.” Actas del Primer Congreso Femenino Internacional, Buenos Aires, 1910

Con la expresión “enseñanza empírica” se hacía referencia al tipo de enseñanza espontánea que era bastante común entre el cuerpo docente, “muchos de ellos religiosos o laicos que cumplían esa tarea entre otras, en general dotados de un saber hacer práctico adquirido por medio de la experiencia” (Birgin, 2012, pp. 31 - 32). Se oponía a los ideales del positivismo filosófico que ligados a la mentalidad técnica, proponían una enseñanza capaz de priorizar los criterios racionales y los métodos considerados científicos (Peluffo, 2012, p. 20). En palabras de Ana Armand Ugon: “El trabajo doméstico para que merezca el calificativo de moderno, ha de reunir tres condiciones esenciales: 1º un buen método, 2º útiles adecuados, 3º conocimientos profundos” (1933, p. 20). El método al que se refiere la maestra consiste en el trabajo organizado, concentrado en un espacio que cuente con los objetos y productos indispensables a fin de ordenar, simplificar y acelerar la labor doméstica. Ese método debía ser acompañado por muebles y útiles modernos que respondiesen a un fin definido. Armand Ugon insistía en priorizar la tecnificación sobre lo ornamental y por eso afirmaba: “Dejemos los gastos superfluos e inútiles y será fácil equipar nuestra casa, pues lo único indispensable, después de la alimentación y la educación es modernizar nuestros útiles” (1933, p. 30). En cuanto a los conocimientos profundos explica que son aquellos que ofrecen el porqué de las operaciones domésticas. Entre ellos, los fundamentos físicos y químicos de los procesos de la alimentación para desentrañar los nutrientes ocultos en cada ingrediente y lograr equilibrio en las combinaciones; razones higienistas pensadas para prevenir enfermedades y accidentes; nociones de economía y administración para lograr ahorro, efectividad y precisión en la tarea.

Paula Caldo (2009, p. 37) indica que fueron razones de orden epistemológicas, las que operaron en el cambio nominal: “la ciencia había estallado los límites de los laboratorios y estaba llamando a las puertas del hogar.” En palabras de Ana Armand Ugon:

Los conocimientos científicos unidos a los técnicos y prácticos, acabarán con las condiciones tristes de la tarea del hogar, creando un ambiente de libertad y justicia que permita a la cada mujer tejer su hebra de lana, de seda o de oro, de la bandera del progreso doméstico! (sic) (Armand Ugon, 1933, p. 32).

2. Un cuerpo de contenidos

La economía doméstica surgía tanto de una batería científicista como de una larga experiencia de saberes femeninos transmitidos de generación en generación (Nari, 2004, p. 72), lo que conformaba un campo de saber que “se abría a frondosas ramas” en vez de consistir en una unidad compacta y definida (Caldo, 2009, p. 38). Esto permitió prescribir contenidos orientados para las mujeres y niñas en función de los territorios de residencia. En los programas educativos y manuales de economía doméstica es posible apreciar en una primera etapa, una serie de contenidos con la finalidad de formar a las niñas como colaboradoras en el hogar y para su futuro rol de madres y esposas pero sin considerar la función que podía tener en la formación profesional de las mujeres en el mercado laboral; dimensión que emergerá con fuerza en los programas donde las becarias tuvieron incidencia, es decir, en aquellos dirigidos para el medio rural.

2.1. Amas de casa para la ciudad

Las *Lecciones* de Emma Catalá respondían de algún modo a las sugerencias vigentes en los programas escolares de 1897⁹⁵ donde, para la economía doméstica, se sugería realizar conversaciones, lecturas y ofrecer nociones del aseo de la casa y ocupaciones sencillas, pero sobre todo, se trataba de formar el juicio sobre el rol doméstico de la mujer⁹⁶. En relación a esa orientación, Catalá expresaba en sus *Lecciones*: “las niñas deben aspirar á saber dirigir la casa para ayudar á sus madres” (1906, p. 11) y además afirmaba:

Las niñas deben pensar también que los años pasan pronto, que el día menos pensado serán señoritas y que puede llegarse el momento de casarse. ¿Cómo se van á comprometer á formar un hogar, si no tienen aptitudes para ello, si no han hecho en sus casas el aprendizaje necesario para ser buenas amas de casa? (1906, p 11).

⁹⁵ En materia de programas educativos se observa que para las escuelas urbanas de 1897, se proponía dos asignaturas exclusivas para las niñas. Por un lado, las *Labores Femeninas* desde el primer año y con clara referencia a contenidos de bordado y costura. Por otro lado, y a partir de tercer año, la Economía doméstica. En ambas asignaturas los contenidos aumentaban en complejidad y extensión a medida que ascendía el nivel de formación hasta el séptimo grado. Lo mismo aparece en el programa de igual año para las escuelas rurales, salvo que el plan tiene una extensión de tres años en vez de siete y por lo tanto las niñas recibían dicha formación durante todo el ciclo escolar (DGIP, 1897).

⁹⁶ Hágase comprender que es á la mujer á quien en primer término le está encomendado el cuidado interno de la casa, y que sin la limpieza, el orden y la economía no pueden existir contento ni tranquilidad en el hogar. – El desempeño de los trabajos domésticos ha de mirarse como una carga agradable y honrosa (DGIP, 1897).

En los textos de Catalá es posible identificar tres grandes núcleos de contenidos: uno relativo a la higiene (limpieza de la casa; ventilación; aseo personal; baños; ejercicio corporal; conservación de la casa y de los muebles), otro sobre alimentación (valor nutritivo de los principales alimentos, su digestibilidad; la leche; el pan; la carne; los huevos; el queso y la conservación de cada uno de ellos; condimentos y bebidas) y por último, sobre la organización del tiempo y del dinero. En la sección orientada a las maestras, se introducen 14 lecciones dedicadas al cuidado de la infancia (aseo; vestido y cuidados que requiere la primera dentición), al cuidado de personas enfermas y varios capítulos sobre educación, es decir, principios de pedagogía (Catalá, 1906).

El *Tratado teórico-práctico* de Galcerán (1911) concentra más cantidad de elementos en relación a la economía (administración del dinero: necesidad de llevar libros de cuentas; principios fundamentales referentes a la compra, al valor de las cosas, a los pagos; medios que pueden emplearse para evitar gastos y obtener beneficios; el ahorro y distribución del tiempo), sin descartar la importancia de la iluminación, el vestido y la ropa.

El programa aprobado bajo la dirección de Abel J. Pérez ⁹⁷ para las escuelas urbanas de 1914 introdujo modificaciones en los contenidos de la Economía Doméstica. Entre ellos:

(...) algunos principios elementales de Paidología y Psicología infantil, cuyo principal objeto es el de preparar el espíritu de las niñas para la consideración de los grandes problemas que se le presentarán bien pronto en la vida, así como el de ilustrarlas en todas aquellas prácticas que como hermanas mayores deberán ejecutar, si comparten con su madre, el cuidado de los pequeñuelos en el hogar (DGIP, 1917 a).

Es un programa que hace énfasis en la dimensión práctica y donde intervienen de forma más contundente, principios de higienismo, dietética y alimentación, economía y psicología infantil. El *Tratado* de Galcerán que tuvo dos ediciones, la primera en 1911 y la segunda en 1915, habla de la necesaria presencia de sus orientaciones en la formación del magisterio para dar respuesta a este programa. En ese sentido es comprensible,

⁹⁷ Anteriormente se implementaron cursos nocturnos para adultos en Montevideo, iniciativa que había sugerido José Pedro Varela, pero que fue recepcionada e impulsada recién bajo la presidencia de José Batlle y Ordoñez en 1903. Se aprobó la creación de tres cursos para varones y uno para mujeres. El programa para este último grupo incluía Economía Doméstica e Higiene, trabajos manuales, corte y costura. En cuanto a las nociones de Moral y Urbanidad, se indica que “se ampliarán en lo que sea aplicable al sexo femenino” (Palomeque, 2012, p. 145).

como sostiene Lourdes Peruchena (2020), que su vigencia tuviera más que ver con la profesionalización de maestras como cuidadoras y madres y menos con un campo de saber que prometiera un desarrollo profesional extra para las mujeres.

Entre la primera y segunda edición del tratado de Galcerán, se produjeron acontecimientos importantes en relación a la extensión de la educación para las mujeres ciudadinas. El 5 de enero de 1912 se promulgó la “Ley de creación de los Liceos Departamentales” que posibilitaba el acceso a estudiantes de ambos sexos. Si bien la ley estipulaba la creación de 18 instituciones para las capitales “donde exista, a juicio del Poder Ejecutivo, población escolar suficiente para justificar su instalación”, se concretaron once establecimientos el primer año. El número de inscripciones entre 1912 y 1913 fue de 965 estudiantes; 639 mujeres y 329 varones (Orsi, 2008; Castellanos, 1967, p. 196). Además se creó una institución específica en Montevideo para la población femenina. María Julia Ardao (1962) sostiene que en sintonía con resoluciones anteriores orientadas a favorecer el desarrollo de la cultura en todos los planos “el Poder Ejecutivo remitió a la Asamblea General el proyecto de creación de una sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria destinada al sexo femenino en la Universidad de la Republica” iniciativa que luego de ser discutida en el plazo de un año, se concretó con la Ley del 17 de mayo de 1912 (Ardao, 1962, p. 23). La Sección Femenina o también conocida como la Universidad de las mujeres comenzó a funcionar el 7 de abril de 1913 con la dirección de la abogada Clotilde Luisi y la asistencia de un número auspicioso de alumnas. En el primer año de funcionamiento, se inscribieron setenta y seis reglamentadas y diez libres; se organizó una clase libre de dactilografía a donde concurrieron ochenta y cuatro estudiantes. Además y valorando positiva la demanda, se consideró la posibilidad de completar los cursos del nivel secundario con otros distintos a los preparatorios, para quienes no quisieran o no pudieran seguir carreras universitarias (Ardao, 1962, pp. 53-54).

Ardao sostiene que para esa época la idea de ilustración de las mujeres y su acceso a todos los grados de enseñanza y de carreras universitarias se había arraigado en la opinión general, incluso aunque hubiera barreras y prejuicios para el acceso (Ardao, 1962, p. 21). El egreso de la Facultad de Medicina de la maestra Paulina Luisi en 1908 y el de su hermana Clotilde, de la Facultad de Derecho en 1911 daban señales concretas de la potestad de las mujeres para desempeñarse en espacios extra-domésticos. Pero la mujeres de la campaña se veían limitadas por la distancia o los recursos para acceder a

la enseñanza secundaria; más aún para la preparatoria y universitaria centralizada en Montevideo; componente que fue señalado por Ana Armand Ugon para justificar la creación de las escuelas del hogar en el departamento de Colonia. No obstante, las familias que contaron con los recursos, aprovecharon las posibilidades que supuso esta nueva institución. El caso de la familia Armand Ugon oficia como ejemplo. En una carta que Alice Rivoir le escribió a su hija Ana en Europa le decía:

Papá fue a ver a Williman a Montevideo y al Ministro Blengio Roca a propósito del lugar para Alice en la Universidad Femenina [o de Mujeres, no me acuerdo su denominación exacta]. Estos señores tomaron nota de la solicitud, el futuro nos dirá cual sea el caso sobre qué harán ellos sobre esto y si sus promesas pueden tomarse en serio. (Alice Rivoir, Colonia Valdense, 10 de setiembre de 1912 en A.I.V)

En 1914 *La Unión Valdense* anunciaba que Alice Armand Ugon (que para entonces era estudiante de medicina), asumió el puesto de “Jefe de trabajos prácticos de Química y Física en la Sección de Enseñanza Secundaria para mujeres” (1914, N° 137, abril, p. 61). En 1916 se graduó como médica y se especializó en pediatría ejerciendo su profesión junto a los doctores Luis Morquio y Ángel Maggiolo; sin embargo continuó también como docente en aquella institución. Es decir que la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para mujeres encauzó la formación para acceder al ejercicio de carreras liberales al mismo tiempo que se constituyó como espacio laboral para las mujeres profesionales que residieron en la capital.

2.2. Amas de casa para el medio rural

Victoria Frigerio (1914) hacía notar que el programa de Agricultura de las escuelas rurales uruguayas “es bueno y está en vigencia desde 1897, es decir mucho antes de que figurara en los programas de las Escuelas de Estados Unidos; pero la enseñanza es deficiente, no es práctica como se necesita.” Encontraba que el principal impedimento era el magisterio que “no les enseña nada nuevo” y hace “solo lo que aprendió por rutina”. Agregaba: “el niño sabe más que él, en todo lo relativo a cultivos, pues lo vio hacer desde que nació o lo hizo en la mayoría de los casos.” El desafío consistía en introducir un “cultivo científico”, que permitiera llevar “al hogar una idea nueva, una enseñanza útil” (Frigerio, 1914, p.121).

Los programas preparados por las becarias para los cursos normales agrícolas de 1915 (primera actividad de la educación pública que incorpora aquella experiencia)

organizaron los saberes en torno a actividades u oficios: Horticultura, Avicultura y Lechería. Implicó un conocimiento teórico acerca de los fundamentos de cada actividad, pero sobre todo el uso de técnicas específicas y saberes prácticos. La consigna de preparar al magisterio rural para replicarlos, abrió también el campo de la economía doméstica a los oficios que podían realizar varones y mujeres de ese medio. Como hacía notar Frigerio, se trataba de tareas que ya se practicaban en la campaña,- Colonia, Canelones y San José,- pero lo nuevo consistía en la introducción de los criterios considerados científicos en y desde el ámbito educativo, espacio civilizador privilegiado de la época y por lo tanto legitimador de las prescripciones del magisterio.

Es interesante notar la inclusión de saberes vinculados a la cooperación en el trabajo hortícola y lechero, así como la comercialización de los productos. Para el caso de Colonia, había que preguntarse si fue esto un impacto para el desarrollo productivo de la zona o si fue el desarrollo material de los poblados lo que orientó a las maestras en la planificación del programa. En ambos casos es importante vincularlo al viraje productivo⁹⁸ que se produjo hacia la década de 1920 -relacionado a la intensificación de cultivo de frutales y hortalizas con destino al mercado montevideano fomentado además por el desarrollo de las comunicaciones- y la sintonía que con ese giro tuvieron los contenidos desarrollados.

Como se mencionó en el capítulo 4, este “ensayo” (así denominado por Abel J. Pérez), fue un antecedente fundamental en el diseño del programa de educación Rural de 1917. En él, la Economía Doméstica tiene el mismo nivel de relevancia que la Agricultura, cuya enseñanza “es obra patriótica y humanitaria.” Incluye Higiene, Moral y Urbanidad, no se separa por sexo ni aparece como exclusivo para las niñas, aunque cuando se refiere a la cocina del establecimiento, se explicita que “serán las niñas” las que deben aprovechar el momento para practicar las enseñanzas que allí se dispensan. (DGIP, 1917b)

Por último, y luego de dar las orientaciones generales de esa asignatura, se establecen contenidos agrupados según refiera al individuo, el hogar y la escuela. En el texto de

⁹⁸ En Colonia Valdense se intensificó el cultivo de frutales y hortalizas con destino al mercado montevideano, fomentado además por el desarrollo de las comunicaciones con mejor acceso al mercado capitalino y por el desarrollo de la actividad estrictamente granjera (lechería más hortifruticultura), donde decrece la agricultura cerealera que requería más tierra. Para ello ya existía dentro de las comunidades una base sólida, construida sobre una mentalidad de enfrentar en forma colectiva las dificultades y de no rechazar los cambios, sino incorporarlos (Geymonat, 2008).

este documento programático está contenida la máxima expresión de la intencionalidad política respecto de la función de la Economía Doméstica en el currículo:

(...) la Economía Doméstica (...) en nuestras zonas campesinas tiene una misión excepcional que cumplir (...) Nuestra emancipación política es reciente, nuestra organización nacional, si bien ha realizado prodigios de progreso en su constitución urbana (...) en cambio, tiene aún en nuestras zonas rurales, los caracteres acentuados de una organización primaria, en que predomina el elemento nómada, característico de los pueblos pastores, sin arraigo a la tierra, y cuya evolución primera, la más importante y urgente, es fijarlos al suelo, con raíces profundas, inalterables, que determinen por múltiples lazos, su consolidación nacional definitiva (DGIP, 1917b).

Esta expresión acerca de la misión de la Economía Doméstica, refuerza y cristaliza la persistente representación que se tenía sobre el medio rural, sobre la capacidad transformadora de la escuela, así como la intención de arraigar su población a la tierra a través de prácticas y saberes que constituían el ideal del hogar moderno.

Al mismo tiempo el medio rural es un campo en disputa entre disciplinas también en construcción. Por un lado la economía doméstica en manos del magisterio femenino y por otro, el de los ingenieros agrónomos que intervenían sobre los mismos asuntos en las estaciones experimentales, ofreciendo conferencias y acompañando a los agricultores. El orden de género resolvió la delimitación de los espacios: los ingenieros agrónomos se ocuparon de las actividades del campo que se realizan al aire libre, específicamente las tareas productivas como la avicultura, agricultura, ganadería y las maestras focalizaron los contenidos curriculares a las actividades vinculadas al espacio doméstico, tales como la alimentación, los cuidados y en última instancia, proveedoras comunitarias de los espacios de socialización. Los contenidos curriculares que se formularon posteriormente muestran los efectos de esta disputa.

2.2.1. Las Escuelas del Hogar de Colonia

Consecutivamente a la redacción del programa rural de 1917 Ana Armand Ugon diseñó el programa para la primera escuela del hogar creada en 1918. En cuanto a los contenidos, se observa que es consecuente respecto a los núcleos principales de la economía doméstica: alimentación, higiene, nociones de economía y administración. Las notas distintivas, residen en que aparecen de forma más detallada los contenidos específicos de cada eje, seguramente por tratarse de una formación específica para ser desarrollada como actividad complementaria a la educación pública y obligatoria, una

vez por semana, durante todo un año lectivo. Habla también de los intereses y conocimientos de quien lo había diseñado con especificidad para una población delimitada: las niñas de Colonia Valdense y las zonas aledañas. Ana Armand Ugon había observado en Holanda que al organizar estos establecimientos “se mantiene a la niña del campo en contacto con la acción bienhechora de la Escuela por intermedio de las Maestras, e, indirectamente, por sus relaciones con sus condiscípulas”. Y juzgaba que era “una distracción agradable y muy provechosa para estas jóvenes, asistir un día por semana a la Escuela (1912, p. 425).

Asimismo aparece como novedad la dimensión estética o artística de este campo de saber: la unidad X se titula: “¿Cómo presentar las carnes y legumbres con arte?” y la unidad XII - luego de abordar la preparación de desayunos, almuerzos, meriendas y cenas para trabajadores- refiere a “Menús para fiestas del hogar. Pastelería sencilla. Nociones elementales. Tortas, masas, panecillos, bombones. Postres sencillos.” Sin duda, estos contenidos sumados a la conservación de frutas de estación y aprovechamiento de los recursos del medio, posibilitaban la comercialización de productos y la apertura hacia la profesionalización de este tipo de actividad. Por último, tiene un núcleo especial dedicado a la Lechería otra actividad que también realizaban las mujeres de la zona pero al cual se le imprimía el sello de “científico” al dar a conocer teóricamente “su valor en la dietética y su composición” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 28-29).

En las resoluciones de la primera comisión que daba origen a la escuela del hogar, se había establecido que “Una o dos madres de las niñas inscriptas asistirán por turno a las clases, participando en el almuerzo familiar” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 28). Probablemente el trabajo consecutivo de la maestra con las niñas y el intercambio con otros actores comunitarios como las madres, permitieron madurar las ideas y ajustar las prácticas al medio, a los intereses y necesidades. Los indicios de esa maduración pueden rastrearse en los contenidos de los dos libros que Ana Armand Ugon publicó en 1925 y en 1933; período importante para el presente estudio porque anteceden al establecimiento de las escuelas en el ámbito municipal.

Entre la primera edición del libro de Ana Armand Ugon en 1925, la segunda de 1933 (e incluso en la tercera de 1957) se leen variaciones importantes en lo que respecta al

contenido, así como registros significativos sobre la institucionalidad de las Escuelas del Hogar. Para empezar, el primer libro lleva por título *Libro de Cocina*; se conforma de 38 capítulos y 58 ilustraciones que son dibujos o esquemas. La autora comienza definiendo qué es un alimento y su clasificación (proteínas, hidratos de carbono, grasas y sustancias minerales) argumentando la función que cada uno de ellos cumple en el cuerpo humano. Un apartado especial lo tienen las vitaminas por ser “sustancias poco conocidas” y el análisis se dirige a mostrar que cuanto menos se cuecen los alimentos más vitaminas pueden brindar al organismo (Ana Armand Ugon, 1925).⁹⁹

La siguiente edición (1933) se titula *Libro de Cocina y organización doméstica*, dando cuenta de la ampliación del contenido que trata. Supone que si bien desde el comienzo operaron nociones de la dietética y el higienismo en la construcción del texto escrito, se adhirieron para esta edición los principios económicos como el ahorro de tiempo y dinero en lo que hace a la tarea doméstica. Eso conlleva un agregado de varios capítulos dedicados a sugerencias para su enseñanza, el lugar del ama de casa, el presupuesto familiar, la organización de la labor doméstica, al horario, y la cocina para luego dar paso al contenido que ya figuraba en el primer libro. La relevancia que tuvo en la trayectoria profesional de la maestra excede el propósito de este capítulo pero se puede puntualizar que los años que abarcan la creación de la primera escuela y la publicación de los dos libros fueron de preparación para la constitución/consolidación de una nueva profesión para las mujeres: el profesorado de Economía Doméstica.

2.2.2. El programa de las Escuelas Municipales del Hogar.

El programa de las Escuelas Municipales del Hogar también fue diseñado por Ana Armand Ugon. Los contenidos conforman ahora una carrera profesional organizada en cuatro años. Incluye un reglamento interno donde se explicitan las condiciones para el ingreso de las niñas a los cursos; entre ellos: “gozar de buena salud y ser mayor de 12 años”; se exige puntualidad y asistencia regular (con más de cinco faltas injustificadas

⁹⁹ Los capítulos siguientes refieren a la distribución de la ración diaria; la digestión y su higiene; el arte culinario y los métodos de cocción; la cocina moderna y su organización; la mesa, su arreglo, decoración y modos de servir. A partir del capítulo VII y siguiendo un orden alfabético se explica el valor alimenticio y las fórmulas de preparación específicamente sobre bebidas, panes, salsas, caldos y sopas, huevos, pescado, carne, aves, cordero, carne de cerdo, carnes de caza, legumbres, la papa, helados y bombones; otros capítulos están dedicados a la preparación de ensaladas, fiambres, sándwiches, pastas, tortas. El capítulo XXVI refiere al arte de rellenar y decorar pasteles y bizcochuelos. Desde el capítulo XXXIV hasta el XXXVII- 34 páginas- están dedicadas a las frutas, diferentes modos de preparación y conservación, aspecto importante si consideramos la influencia que pudo haber tenido este tipo de educación en el sistema productivo de la zona (aspecto a indagar en el futuro). El último capítulo está dedicado a la cocina vegetariana.

“será eliminada del registro”); cumplir las órdenes que la directora les indique a fin de “aliviar el trabajo” y “conseguir que la escuela quede en perfectas condiciones de higiene”; por último, “conservar y acrecentar el prestigio moral de la escuela” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, pp. 78-79).

La participación en los cursos de las escuelas municipales del hogar exigieron desde sus inicios un uniforme: “Delantal enterizo blanco. Pañuelo triangular blanco para cubrir el cabello y zapatos blancos sin tacos.” Otros de los materiales solicitados fueron un cuaderno y lápiz para “anotar las recetas, explicaciones y observaciones que se dicten o que se produzcan durante el desarrollo de la lección” (Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, p. 79).

Como en los programas anteriores reaparecen los núcleos centrales de la economía doméstica. También se incluye como en el programa de la primera escuela del hogar de 1918 nociones de arte culinario que parecen abrir la formación hacia la comercialización de productos pero también para eventos sociales donde las mujeres serán las responsables de presentar los alimentos preparados. Esta dimensión se acentúa en el último nivel de formación donde se propone “hacer de la mujer una buena ama de casa” pero también “ponerla en condiciones, mediante su diploma respectivo, de dirigir Escuelas del Hogar.” Egresar como Profesora de Economía doméstica abrió el camino hacia la profesionalización de “las hijas de los agricultores”- una expresión muy usada por muchas egresadas que- manifestando la falta de posibilidades para continuar los estudios preparatorios o universitarios- agradecen la oportunidad de haber recibido una formación que forjó sus trayectorias profesionales dentro de la propia institución, ya sea en los roles de docente, Directora e Inspectora de las Escuelas del Hogar.

Como se enunció previamente otra dimensión importante en la formación se relaciona al rol de gestión comunitaria. Para el cuarto año del curso, se dispone en el programa:

Fomentar el amor a la vida rural y al hogar: organizando veladas artísticas. Prestar una ayuda continua a toda manifestación social con el objeto de que la Escuela del Hogar sea un medio de primer orden para vivificar de un modo sano y elevado el ambiente: organización de té y cenas de hijos y padres, hijas y madres, adultos y jóvenes, campamentos escolares en nuestras playas patrocinadas por las comisiones locales, para fortificar vínculos que forzosamente repercutirán favorablemente en los hogares presentes y en los futuros, que se formarán sobre cimientos inmovibles (Reglamento, en Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense, 1944, pp.84-85).

Se puede estimar que hay una finalidad explícita acerca de la institución como centro de sociabilidad y favorecedora de los vínculos comunitarios en un espacio que- a diferencia de la Iglesia- tiene un carácter secular. Desde ese rol comunitario que se pretende para la escuela del hogar, se fomenta también la asunción de la gestión comunitaria de recursos por parte de las mujeres; un lugar que como ha señalado Caroline Moser (1995, p. 59) se concibe como extensión del rol reproductivo, realizado en el “tiempo libre” y sin remuneración.

La desaparición del contenido referente a la Lechería no implica que las mujeres dejaron de realizar este tipo de actividades. Supone más bien, que fue un campo de prácticas y conocimientos atendido y orientado por agrónomos y veterinarios. En este programa de formación femenina se incluyó la organización y cuidado de la huerta porque se trataba de una población con disponibilidad de terrenos para realizarla y que por lo tanto – como lo hace notar Nari (2004, p. 60)- reforzaba las prescripciones sobre el ahorro y la posibilidad de contar con productos favorables a la nutrición y la prevención o tratamiento de enfermedades.

Dos aspectos resultan novedosos: en cada nivel de formación se van sumando prescripciones respecto al ama de casa y, como se puede apreciar en el cuadro que se presenta a continuación, se incluyen nociones de ergonomía del salón de clase, la cocina y la escuela.

Cuadro N° 3. Cualidades del ama de casa y ergonomía en el Programa de las Escuelas del Hogar de 1935

	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
CUALIDADES DEL AMA DE CASA	Sencillez en el trabajo, orden, aseo, economía, amor al trabajo, etc. Las clases deben efectuarse con orden y elevación moral. Únicas preocupaciones: trabajo perfecto y armonía familiar	Buen humor, criterio, iniciativa, sencillez, rapidez y perfección en el trabajo. Comportamiento en la mesa. Lléguese a formar la convicción profunda de que las amas de casa manejan la mayor parte de las riquezas nacionales y que ninguna ciencia es bastante para hacer una buena ama de casa. Esta debe ser buena financista.	Industrias domésticas. El hogar es un negocio que pide una buena directora de finanzas. Téngase en cuenta las mismas observaciones que se indicaron en primer año, valiéndose de todos los medios para formar personalidades femeninas: valientes, trabajadoras y con profundo respeto por cualquier tarea.	Este curso es destinado a completar los conocimientos que han de hacer de la mujer una buena ama de casa y ponerla en condiciones, mediante su diploma respectivo, de dirigir Escuelas del Hogar. (...) la mujer es la propagandista más eficaz para combatir el éxodo de la población rural.
ERGONOMÍA	El salón de clase: su descripción y ubicación de útiles e ingredientes.	Organización del salón de clase: cómo distribuir las secciones de trabajo: trabajo, limpieza y laboratorio. Útiles indispensables en una cocina organizada.	El presupuesto familiar. Organización de la labor diaria: sus condiciones. El horario. Organización de la cocina. Batería de cocina. La mesa. Compras: sus reglas.	

Fuente: elaboración propia en base al Programa de las Escuelas Municipales del Hogar, 1935.

3. Finalidades de la enseñanza y prácticas educativas

Una idea que predominó desde los inicios de la política educativa orientada a la formación del hogar y que atraviesa los discursos de todos los actores intervinientes en ella, consistió en considerar la tarea doméstica como una obra patriótica. Y como sostiene McDowell (2000) en esos discursos sobre la nacionalidad aparecen mensajes y representaciones de género.

En palabras de Ana Armand Ugon: “La mujer -por sus condiciones especialísimas- tiene una misión muy importante en la dirección del hogar. Hay mil modos de dirigir una casa; debe elegir el mejor, pues, hacer próspero el hogar y mejorar por su intermedio el rincón del mundo en que se vive, es engrandecer a la patria” (Ana Armand Ugon, 1933, p 12; 1957, p. 17). Sobre la acción educativa del magisterio femenino recaía la misma expectativa y valoración. Lo patriótico tenía que ver con asentar una nación integrada por mujeres y varones cultos, trabajadores, ahorrativos, sanos y obedientes. De ese modo – afirma Amabilia Galcerán- partir del hogar es la única manera de asegurar la universalidad de las costumbres, la erradicación de la ignorancia y la orientación del pueblo “por la senda del progreso” (1911, pp. 1-2).

Predominaba la idea de que la población de la ciudad y la del campo era diferente y por lo tanto la Escuela debía diversificar la educación. María Espínola consideraba, por ejemplo, que los hijos de las familias de campaña poseían un “mayor natural amor al medio en que han nacido y vivido” (1914, p. 396). María Luisa Fernández observaba que en las ciudades, “el niño pertenece a la Escuela” y el de la campaña al hogar: “De ahí que sea más importante la educación de la mujer del campo que la educación de la mujer en las ciudades” (1913, p.409).

De todos modos, la ideología familiarista que suponía que el hogar era la unidad mínima o célula del tejido social entendía imprescindible la formación de las mujeres de todas las procedencias porque se las imaginaba portadoras privilegiadas del poder moral sobre los varones de la familia; consideración que muestra la tensión entre “naturaleza” y cultura; entre feminidad innata y aprendizaje de género: se admitía por un lado que las mujeres nacían con aptitudes hacia lo doméstico y sin embargo, era necesario enseñárselo (Nari, 2004, p. 72; Aguilar, 2013, p. 52).

Desde la economía doméstica, la institución hogar es representada como un espacio ordenado y aseado (material y moralmente), una unidad de producción, regulador sensato de la distribución del dinero, dispensador de la alimentación racional que asegura la salud de los miembros y constituido por vínculos afectivos estables, asentados en la ley. Ese hogar lo conformaba la “mujer moderna”: aquella capaz de ser autónoma para hacer que su posición “no dependiera de la casualidad, ni de las condiciones buenas o malas de los varones de la familia” (María Abella en Cuadro,

2018, pp. 37-38), pero sobre la cual se hizo hincapié en que no pretendía convertirse en hombre ni abandonar el hogar sino, que

(...) *conservándose mujer*, se perfeccionará en lo posible; en donde, en fin, se le enseñará á que, al mismo tiempo que atienda rápida y eficazmente las múltiples tareas del hogar, *sepa ser con amor y sacrificio, la compañera moral é intelectual del hombre* (Raimuna Spósito, 1912, p. 295).

En los libros de Ana Armand Ugon, predomina la idea de que la mujer moderna es fuerte y admirada porque “aprovechando las oportunidades las ama y las utiliza para vivir con gran independencia” (1933, p. 14). Se puede afirmar entonces que, la economía doméstica tuvo por finalidad política hacer de los espacios domésticos una esfera de poder exclusiva de las mujeres, ocupadas de forma gratuita a las actividades de la casa, los cuidados y la alimentación. De esa forma se cristalizaba – como por añadidura- la división de los espacios públicos y privados, quedando este último ampliamente feminizado y sin remuneración.

La Economía Doméstica no solo contuvo un ideal nacionalista, también es posible apreciar un ideal arquitectónico. Se entendió que “para cultivar un alma había que diseñar un hábitat: crear un espacio, proponer un conjunto de prácticas capaces de funcionar como hábitos del cuerpo” (Preciado, 2010, p. 17).

En primer lugar y como ya se señaló, el hogar moderno suponía la presencia de una mujer “habilitada”, es decir, formada para dirigir el hogar en los términos que proponía la Economía Doméstica. Ese tipo de educación reforzó la división sexual de los espacios y del trabajo donde la arquitectura operó “con la fuerza de un significante de género” (Preciado, 2010, p. 22) porque vigorizó la representación de la “mujer moderna” con las características de feminidad que mencionamos anteriormente y al mismo tiempo las del varón como “jefe de familia”. En ella descansó la responsabilidad del orden doméstico que, entre otras actividades presuponía saber administrar el salario obtenido en el espacio extra-doméstico por el varón. Para ello, se les enseñó a través de los libros y los cursos, una técnica específica que fue la elaboración de presupuestos; un sistema de contabilidad que Galcerán presentó como “ventajoso” por su “sencillez y claridad”. La maestra ofreció instrucciones y modelos “A, B y C que representan respectivamente los libros de *Compras al fiado y entregas, Caja y Estados mensuales*” (p. 105-128). Ana Armand Ugon ofreció el modelo para los gastos diarios y para gastos mensuales.

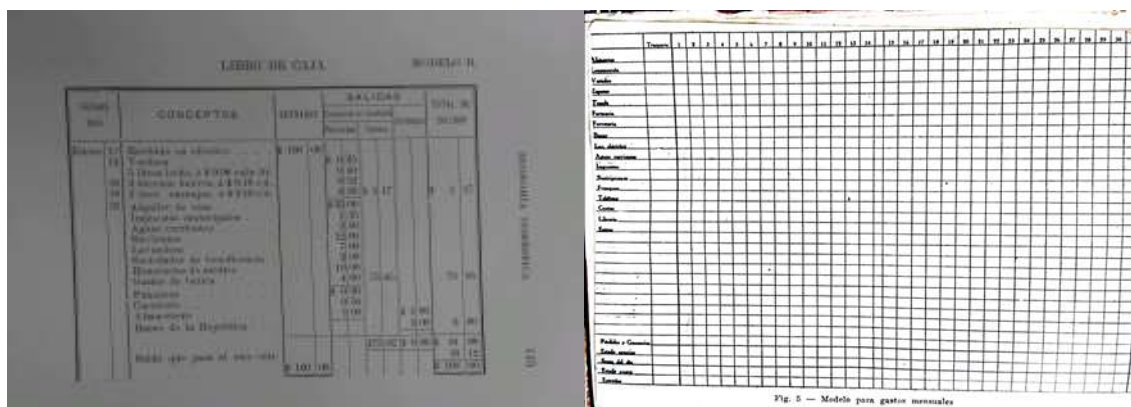


Imagen 1. Modelos contables ofrecidos por Galcerán (1911) “Libro de caja – Modelo B” y Ana Armand Ugon (1933) “Modelo para gastos mensuales”.

La concepción del hogar en términos de “organismo financiero” que hizo Armand Ugon implicó orientaciones que van desde la distribución de los instrumentos hogareños en los muebles hasta el propio diseño de la cocina; desde el horario adecuado para realizar cada tarea, hasta la planificación semanal de tareas contemplando los momentos de “libertad” (jueves y domingos por la tarde); desde las tareas indispensables que cada día haría la ama de casa hasta las que se debían realizar cada semana, cada mes, cada trimestre y cada estación del año (1933, pp. 32-36). El empleo de este método permitiría a las niñas adquirir hábitos que orientaran el cuerpo al trabajo moderno y racional y al mismo tiempo “elevar el nivel de tareas consideradas como pobres artes manuales, mal remuneradas, y demostrar a las mujeres lo que pueden contener de inteligencia, nobleza y riqueza” (1933, p. 28).

La cocina es definida por Armand Ugon como “la pieza que requiere más cuidados; en efecto, sólo con una limpieza minuciosa y cotidiana será un laboratorio de salud familiar. Mucha limpieza, una escrupulosa limpieza, es el principio fundamental de una buena alimentación” (1933, p. 36). También presenta consejos sobre la iluminación, los muebles, colores, tipos de pisos y paredes adecuados para ella. Se suma una serie de recomendaciones que combinan cuestiones de higiene con ahorro de tiempo; las mismas son muy sugerentes en tanto esbozan –al mismo tiempo que prescriben el deber ser– lo que parecían prácticas culturales corrientes de la época. Por ejemplo, cuando afirma:

Las piezas contiguas deben estar en igual estado de aseo. Si se tiran al suelo restos de legumbres, estos residuos, llevados de aquí para allá, al caminar ensuciarán todas las piezas vecinas. (...) Para limpiar objetos sucios se necesitan instrumentos limpios. Es imposible lavar el piso de la cocina con un paño grasiento (Ana Armand Ugon, 1933, p. 36).

La tecnificación emerge en toda su concepción de la labor doméstica. En cuanto a los útiles argumenta a favor de la inversión en productos modernos aunque caros:

(...) indispensables para interesar a la mujer por nuestras necesidades actuales: rapidez, suspensión de la mano de obra, mecanización, disminución del cansancio. (...) Entonces, de las actividades del hogar nacerá el goce mecánico de la facilidad; el manejo acertado de los instrumentos convierte la tarea en juego y la que trabaja es reina de su obra, sintiendo por ella y en ella el goce incomparable de dominio y de creación (Ana Armand Ugon, 1933, pp. 30-31).

Como se puede apreciar hay un fuerte énfasis en la vinculación de la tarea doméstica con la productividad; incluso la convicción proviene de la analogía con el trabajo productivo del varón moderno, que inmerso en la industria o la empresa, se rige por los mismos valores de orden (esto supone, ahorro, higiene, planificación, recursos, métodos) y progreso (conocimientos científicos e incorporación de las técnicas).

Entre las finalidades de orden económico, la educación rural principalmente estuvo fuertemente orientada a la construcción de sujetos “útiles” con afición al trabajo (Delio, 2014, p. 141). Puede observarse que para Emma Catalá, la persona perezosa carece de “moralidad” y “está en el mundo para aprovechar del trabajo de los demás, sin producir nada,” resultando así doblemente perjudicial. Por esa razón entendía que la educación para el hogar aspiraba a formar una nueva mujer, alejada de aquella “perezosa, ignorante y derrochona” (Catalá, 1906, p. 8). Amabilia Galcerán critica la figura de “la mujer rica, que no hace nada, que pasa su día dedicada a frivolidades, a modas, a paseos, fiestas o reuniones” y las considera causales de “la desgracia de una familia” (Galcerán, 1915, pp. 22-23). Dedicó el primer capítulo de su tratado a analizar las funciones que tiene el trabajo porque “sin el trabajo no habrá felicidad, ni paz, ni progresos, ni riqueza pública ni privada” (Galcerán, 1915, p.5).

Galcerán se apoya en el principio clásico de la Economía Política sobre la división del trabajo según el cual se obtiene la disminución de la fatiga y el aumento de los productos (p. 17). Citando a Adam Smith, agrega que esa división “proporciona mayor facilidad o ligereza en la ejecución, por la repetición de su labor; ahorra tiempo y llega a perfeccionarse en el desempeño de su tarea” (p. 19). Deteniéndose en el hogar, agrega que: “se siente también la influencia benéfica” de la división del trabajo (p. 20) y aludiendo al argumento biologicista afirma que el hombre está “llamado a ser el jefe de la casa” y “debe velar por las necesidades sentidas en ella, para que en el hogar nada falte”. Por tener un físico más fuerte “por naturaleza” le están reservadas las labores

“rudas y pesadas”, razón por la cual se lo ve dedicado a “las faenas del campo, en el mar, en las minas; desempeñando en la administración cargos o puestos difíciles, en los que evidenciará el grado de poder intelectual”

Sobre la mujer afirmaba que “está llamada a ser el ama de gobierno en el hogar; en él, y dentro de sus facultades, cooperará a la realización del bienestar doméstico.” La realización de las tareas que prescribía la economía doméstica le permitirían velar porque nada turbe la paz y tranquilidad de los suyos; “guiará la educación de sus hijos; los formará de modo que sus hábitos y costumbres repercutan beneficiosamente en la marcha del Estado.” Sin embargo juzgaba que “el campo de acción de la mujer es más limitado, por sus propias condiciones físicas.”

Encuentra campo para ello en todas las labores propias de su sexo: el magisterio, la costura, el bordado, la música, la pintura, el lavado, el planchado; trabajos de fábricas o talleres, en los cuales podrá ser una hábil obrera. Jamás debe mirar el trabajo como una afrenta; muy lejos de eso, pues él la eleva y enaltece (...) (Galcerán, 1915, p. 20-22)

Por su parte, Armand Ugon radicaliza el valor productivo de un hogar bien administrado: “la economía estricta es uno de sus cimientos sólidos (...) Un hogar -que es el organismo financiero más común- será un organismo viviente para una nación, si orienta con claridad y prudencia sus finanzas” (1933, p. 15). Concibe la tarea doméstica como una profesión, asociándola en varias oportunidades al trabajo productivo. En su *Libro de cocina y organización doméstica* sostiene:

Una atención rápida para los detalles, buen criterio para la compra y venta, una pronta adaptación a cualquier eventualidad, con una pérdida mínima de tiempo, son cualidades esenciales de un gran comerciante y de un ama de casa habilísima (...) / La tarea doméstica podría y debería realizarse para que rindiera el máximo de la eficiencia que de ella cabe esperar, sintetizándola en estas pocas palabras: prever, organizar, mandar, coordinar y controlar (Ana Armand Ugon, 1933, p. 13-14).

Otra de las finalidades que caracterizó a la primera etapa disciplinar de la economía doméstica, consistió en formar mujeres que pudieran triunfar sobre las adversidades tales como escasos materiales y económicos, enfermedades, accidentes, mortalidad infantil y desnutrición (Vaines, 1982). Raquel Pollero (2005) sostiene que hay consenso en considerar como factores explicativos del descenso de la mortalidad infantil y en general, de la superación de la expectativa de vida de los habitantes, tanto las iniciativas de reforma sanitaria como las mejoras en el nivel de vida y su impacto sobre la

nutrición. En ese sentido, las enfermedades producidas por microorganismos, tales como diarreas, infecciones respiratorias, sarampión, viruela, tuberculosis, difteria, fiebre amarilla entre otras, estuvieron asociadas a las mejoras en la infraestructura urbana (aguas corrientes, alcantarillado) así como a otras medidas de salud contenidas en los programas escolares que, junto a la medicina, la economía doméstica también prescribió. Se propuso a modo de deber para las mujeres el aseo de la casa por ser “el mejor preservativo contra las enfermedades” (Catalá, 1906, p.8); incorporar el aseo del cuerpo todos los días; promover la actividad física ya sea por medio de caminatas o juegos activos; ventilar las habitaciones durante el día y la noche, generar hábitos de estricta limpieza sobretodo en la cocina, lugar privilegiado de la preparación de alimentos. Para la nutrición se las instruyó para conocer el valor alimenticio de cada componente (las carnes, los huevos, el pan, los vegetales, las frutas, etc.); se les aconsejó seleccionar buenos materiales, yendo al mercado o a la feria y prepararlos adecuadamente para que sean digeribles y asimilables, pero también atractivos; a elaborar ropas adecuadas para prevenir enfriamientos o excesos de calor.

Por otra parte, se constata que en la zona de Colonia Valdense y sus alrededores por ejemplo, se producían permanentemente accidentes domésticos (cortes, quebraduras, quemaduras, incendios, caídas de animales, ahogamientos) y enfermedades infantiles que llenan las páginas del periódico local. El acceso a centros de salud se vio obstaculizado por las distancias y caminos y, en general, las atenciones médicas (consultas u operaciones quirúrgicas) terminaban en Montevideo. Ni siquiera las personas que contaban con mayores recursos o educación escapaban a esas circunstancias.¹⁰⁰ Por ese motivo, el medio rural – más rezagado en relación a las mejoras de infraestructura- se lo consideró más necesitado en la incorporación de prácticas de prevención; de ahí la insistencia en la formación de las mujeres que vivían en el campo.

Retomando los aportes de Eleanore Vaines (1982) se puede afirmar que la economía doméstica en los primeros años del siglo XX en Uruguay cobró el carácter de orientación normativa. Al consolidarse hacia 1915 como disciplina teórico-práctica en

¹⁰⁰ Por las noticias publicadas en *La Unión Valdense* es posible saber que una de las hijas del Inspector departamental Juan Pontet cayó de un vehículo en el que paseaba y quedó gravemente herida, su recuperación le llevó varios años enyesada y en quietud. Asimismo y con anterioridad, en la casa Armand Ugon se produjo un incendio accidental que le costó la vida del niño Jaime Felix (1895-1897).

las zonas que recibieron los cursos normales agrícolas y más adelante con la creación de las escuelas del hogar, se observa un esfuerzo por incidir en la vida de las mujeres, en las formas de ver y habitar el espacio, así como instaurar nuevos sentimientos y prácticas en clave de responsabilidad patriótica y de emancipación individual y colectiva.

4. Las prácticas de enseñanza en las Escuelas del Hogar

A las alumnas de las escuelas del hogar se les exigió concurrir a las clases “sin anillos ni pulseras, con una túnica blanca, un gorro de igual color para cubrir sus cabellos, y una toallita personal de género o de papel” (Ana Armand Ugon, 1933). En el *Cuaderno de Teoría* de segundo año de la alumna Dora Margarita Gonnet Revel (1913-1986) es posible leer:

Cada discípula deberá llevar su uniforme blanco, como símbolo de pureza; además deberá tener buen humor y mucho compañerismo y más aún, respeto para su profesora, para el mejor funcionamiento de las clases (Dora Gonnet, Cuaderno de Teoría 2º año, 1936).

Se trata de un modelo austero y uniforme que orienta al cuerpo al trabajo ordenado y sobre el cual se puede pensar que la túnica blanca imprimía el carácter científico a la tarea de enseñar y aprender las tareas del hogar. En el mismo cuaderno Dora escribe:

Cada clase tiene su horario y la distribución de trabajo y limpieza de acuerdo a lo dispuesto por la profesora; por lo tanto yo hablaré de mi clase que se dicta los martes de mañana de la hora 8 a las 11 y $\frac{1}{2}$ más o menos; depende del menú a prepararse.

Con esa técnica comenzaba cada clase. En este caso la profesora Adela T. de Benech dictó los contenidos teóricos sobre “La labor escolar: su organización” donde aparece de forma sintetizada una narración sobre el origen de los cursos por “la Sra. Ana Armand Ugon de Tron en el año 1918” y su oficialización en 1935 por la Intendencia Municipal. Dora Gonnet también escribió (como acción contigua al dictado de la docente) los puntos centrales del reglamento. Sigue en el registro un apartado titulado: “Distribución de trabajo y limpieza” donde se estipula:

Primeramente, la profesora nos dicta las recetas a prepararse, que copiamos en un borrador; después una vez que la profesora ha repartido la preparación de cada receta por grupos, nos ponemos manos a la obra. En esta cocina no se conoce el ocio; así, mientras unas se encargan de encender el fuego en las

hornallas y prender la cocina eléctrica, otras se proveen de los ingredientes necesarios para la elaboración de los platos que les toca hacer. Todas, sin excepción seguimos al pie de la letra las indicaciones del manual, que de “letra muerta” se transforman de a poco en apetitosos manjares.

Como se puede apreciar, el modo de proceder en cada clase, no solo se repite en la práctica, sino que además se sistematiza a través de la escritura con el fin de reproducir la modalidad de enseñanza a quienes eran aprendices del rol de amas de casa y potenciales profesoras de economía doméstica. La práctica de registro robustece la memoria e institucionaliza una tradición que se caracteriza por mencionar los hitos más trascendentes de la creación de las escuelas, la ejecución de ciertos hábitos y la promoción de valores tales como el “apoyo mutuo”, la observación atenta “para no perder un detalle que pueda serle útil más adelante” y la comprensión de “un menú completo”. Más adelante sigue:

(...) una vez cumplida la parte práctica, todas las alumnas, junto con la profesora se sientan entorno de la cordialidad de un mantel y allí saborean, en amable camaradería, los platos preparados por propia mano.

Del cuaderno de clase emergen valores estéticos sobre la presentación que son profundizados teóricamente en otros momentos del curso; se estima valioso el producto casero o artesanal y realizado en grupo. Se trasmite la idea de que la labor de orden y limpieza que prosigue al almuerzo “resulta una labor liviana y agradable” porque se hace colectivamente. Cuando la tarea finaliza -“la limpieza de la vajilla, mesas, pisos, dejando todo en orden y limpio, como si fuera en casa propia”- se da por terminada la clase.

Si bien esa es la rutina que se realiza desde las primeras generaciones, con el correr de los años van cambiando aspectos vinculados a las formas y tecnologías de la educación. El primer cuaderno de María Clara Gonnet Revel (1901-1985) del año 1923 está escrito en tinta negra. Se divide en lecciones de recetas y en pocas ocasiones aparecen ilustraciones. Por ejemplo: “El diagrama del pan: textura mala y textura buena” o “Como se presenta la levadura a través de un poderoso microscopio.” pero no hay colores ni recortes de revistas.

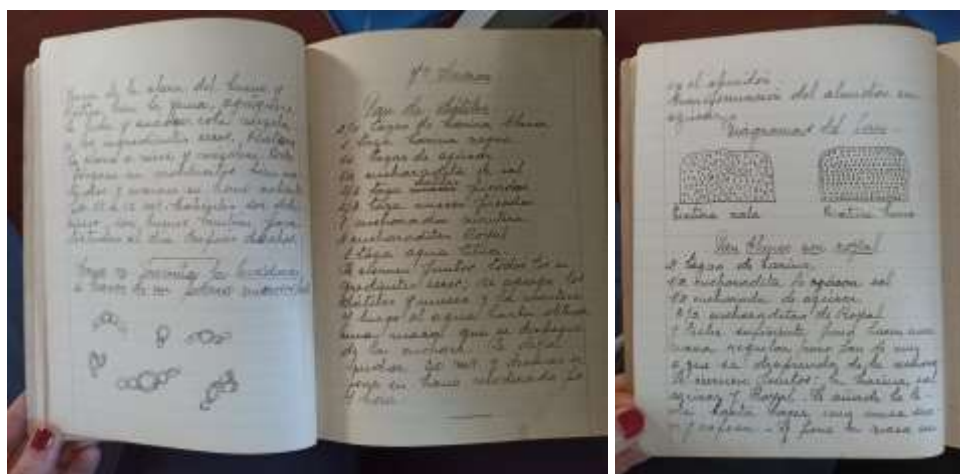


Imagen 2. Cuaderno de clase de María Clara Gonnet, Colonia Valdense, 1923

En cada lección se explica el origen del elemento que se utiliza (té, cacao, café, pan, licores, carnes, salsas, dulces y conservas), el valor nutricional y se ofrecen diferentes modalidades de preparación. En aquellas primeras generaciones, cuando Ana Armand Ugon ejercía directamente la docencia, aparece de forma explícita la experiencia de su formación en Europa, lo que indica otra dimensión de la transferencia educativa.

El pueblo holandés es el que fabrica más cacao, de ahí que la mayoría de los cacaos tienen marcas holandesas; hay también marcas italianas: las dos mejores marcas son: Beusdor y Talmone. Los holandeses tienen la costumbre de batir la preparación cuando hacen el cacao y también de poner una cucharada de crema en cada pocillo después de servido el cacao. Estos elementos son muy buenos para el desayuno.

La formación recibida en la escuela del hogar se extendía al espacio familiar de las niñas y el cuaderno de clase oficiaba como nexo entre la escuela y las familias:

(...) regresamos contentas a nuestra casa agradeciendo a la profesora que nos ha enseñado otro nuevo menú, para agregarlo a los muchos que teníamos.

En la casa, las alumnas copian sin faltas de ortografía y prolijamente lo que anotaron en el borrador, le pegan figuras alusivas que consiguen en revistas a color, comparten las recetas con las mujeres de la casa y probablemente las practican. A la inversa de lo que se propone en el registro, se aplican las prácticas de orden, limpieza y alimentación en la casa como si fuera la escuela. La maestra les ha enseñado mucho más que un nuevo menú.



Imagen 3. Cuaderno de clase de Dora Gonnet, Colonia Valdense, 1936

CONCLUSIONES

La creación de las Escuelas del Hogar y su presencia en el departamento de Colonia hasta nuestros días, habilitaron una investigación que trasciende los límites de ese territorio y se remonta a intereses, acciones y recursos de actores e instituciones públicos y privados del medio nacional e internacional. La pregunta por las mujeres, su participación en la producción de los saberes y las relaciones de género en el ámbito educativo admitió reconocer la iniciativa como una experiencia que forma parte de la historia de la educación en el Uruguay y recobrar nuevas fuentes para la historiografía. En esas fuentes se pudo identificar todos los elementos de una política pública durante los gobiernos batllistas; concretamente los de una política educativa orientada a la formación del hogar moderno por parte del Estado uruguayo, pensada e implementada durante los primeros treinta y cinco años del siglo XX.

En primera instancia, se mostró la delimitación de un problema políticamente definido como colectivo: la situación de miseria moral y material de la población rural representada en la figura del rancho; viviendas precarias, habitadas principalmente por mujeres, niñas y niños, con hábitos de alimentación e higiene rudimentarios que- según se decía- operaban contrariamente al progreso de una nación moderna. El campo fue concebido como el cuerpo de la nación; fortalecerlo con una población estable y “civilizada” era la manera de vigorizar el espíritu del Estado. Apoyándose en ideas que se pretendían universales y dadas por la naturaleza humana se designaron desde el Estado roles y funciones en relación al sexo y la procedencia territorial de la población.

Claro está que en esa definición política de lo que se entendía como un problema colectivo, participaron exclusivamente los varones intelectuales y/o gobernantes. La desigualdad política y civil de las mujeres (subordinación al varón - padre, hermano o marido-; posición de “menor de edad” o “incapaz” en cuestiones como la patria potestad, la administración de bienes, el sufragio, conquistados recién a partir de la década de 1930) repercutió en las condiciones del diseño y asignación de recursos, en la posibilidad de acceder al espacio de lo público y por lo tanto de su participación en

general. En este sentido se puede afirmar que se trató de un proyecto político del que las mujeres no fueron gestoras sino pensadas como principales beneficiarias.

A pesar de ello fue una política sensible al género porque sus impulsores entendían que la subordinación social de las mujeres era producto del trato que el Estado les daba, factor que incidía en una de las principales células de la nacionalidad y el progreso como lo era el hogar. En ese sentido, se observan desplazamientos en la concepción de una feminidad ignorante y sumisa a las costumbres y tradiciones religiosas del país, hacia una feminidad culta, capaz de ejercer un rol protagónico en el proyecto modernizador. Concebidas como principales agentes de reproducción social y material, se reivindicó el hogar como espacio de gestión y autonomía para las mujeres en clave de contribución a la construcción de la nación y la nacionalidad.

Para el presente trabajo se eligió pensar a esas mujeres y niñas como sujetas lúcidas y activas, que dentro de los límites que imponía su posición, supieron aprovechar la oportunidad que emergió a través de la educación. La tesis radica en mostrar que el desplazamiento en el orden de género que se produjo por múltiples variables -reforma educativa, secularización, modernización económica y social- promovió la toma de conciencia sobre las posibilidades políticas de las mujeres que operaron como precedente fundamental para la conquista de los derechos civiles y políticos, procesos que las llevarían a experimentar el espacio público más allá de los límites del hogar.

Volviendo a los elementos de la política educativa, en este trabajo se identificaron tres alternativas que fueron presentadas como solución a la problemática detectada por parte del elenco gobernante en la agenda: la educación técnica sustentada en principios científicos e implementada en los países del norte para formar a las mujeres en general y a las mujeres del medio rural en particular; el magisterio nacional como dispositivo mediador entre el Estado y la población para operar la transformación deseada, y el modelo productivo y comunitario ofrecido por los inmigrantes italianos y suizos radicados en Uruguay que actuaban como evidencia y anticipación de los progresos que se esperaban para todo el territorio nacional.

En las fundamentaciones de la política, resalta la idea de que el Uruguay tenía características demográficas y geográficas similares a los países más modernos del período con lo cual era posible importar sus saberes, prácticas y técnicas para dinamizar y modernizar la economía nacional sustentada fuertemente en la actividad del campo.

También aparece como elemento legitimador la dimensión científica de los saberes y de las prácticas agrícolas y pedagógicas porque se entendía que la calidad de vida de los habitantes se debía a la implementación de métodos racionales, eficaces y estimulantes que aseguraban buenos resultados en términos de productividad y bienestar.

Asimismo, el trabajo de Cecilia Grierson que recogía y sistematizaba las bondades y potencialidad de la educación técnica para las mujeres de los países del norte, fue un precedente importante de la política nacional. En primer lugar, habla de la sintonía ideológica que había entre ella y los impulsores de la política educativa uruguaya, lo que sirvió a la investigadora para estimar “la mentalidad progresista” de la época y evitar reclamos de igualdad de género descontextualizados. En segundo lugar Grierson ofreció argumentos para la discusión e implementación de la política, pero sobre todo legitimó el lugar de las maestras como profesionales capaces de intervenir técnicamente en el ámbito de lo político. Pensando en ellas, perfiló un modelo de acción que puede identificarse en el devenir de la política uruguaya y en las trayectorias profesionales de las maestras becadas.

La economía doméstica fue la disciplina que circulaba en Europa occidental y Norteamérica, a través de cursos, tratados y conferencias y consistía en un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos para formar con exclusividad a niñas y mujeres. Defendido por mujeres letradas y activistas del ámbito internacional, y de las más diversas procedencias ideológicas, fue promovido como elemento definidor de la feminidad hegemónica y como dispositivo científico que permitía posicionar a las mujeres en el rango de lo moderno. Esto provocó dos movimientos simultáneos: por un lado, confiar en la disciplina economía doméstica como un saber útil para la formación de las mujeres y por lo tanto aportar a la construcción de la nación; por otro, adecuar el nivel de los saberes locales que ya figuraban con el nombre de economía doméstica desde finales del siglo XIX, al rango científico. Se observó entonces que por parte del Estado hubo una intención civilizatoria, reguladora y normalizadora de la acción social de las mujeres a través de la incorporación de la disciplina con carácter científico que implicó mayor dedicación al hogar pero que, para algunas mujeres, funcionó como dispositivo capaz de fomentar su inserción en el campo técnico-profesional, asunto que se retomará más adelante.

Entre las principales decisiones que el Estado uruguayo tomó en el marco de esta política se encontró el otorgamiento de recursos económicos para becas de estudio en el exterior de nueve maestras y un maestro. El propósito fue la formación de un magisterio capaz de organizar e implementar en Uruguay escuelas técnicas del hogar, escuelas industriales de mujeres, escuelas agrícolas de varones o mixtas y cursos industriales nocturnos para obreros. La asignación de los recursos demoró cuatro años en aprobarse y seis en concretarse, lo que habla de las resistencias al proyecto (entre ellas, el lugar de prioridad entre los asuntos políticos) o más bien, de los intereses de José Batlle y Ordoñez como actor clave, si tomamos en cuenta que el proyecto fue presentado por Manuel Otero durante la primera presidencia, aprobado en el período de Claudio Williman y concretado en la segunda presidencia de Batlle y Ordoñez. Sin embargo, se debe destacar que durante las tres legislaturas se aprobaron propuestas para extender el alcance de la educación pública y favorecer la educación de las mujeres, lo que da cuenta de cierta coherencia en la intencionalidad educativa del período.

Es claro que en el desarrollo de la política educativa que fomentó la formación del hogar, la participación del jurista Abel J. Pérez en su función de director e inspector nacional entre 1900 y 1918 fue fundamental. Asociado a los intereses batllistas de modernización económica y social y al de los sectores rurales predominantemente agrícolas, vio en la enseñanza técnica del hogar un mecanismo para atraer al magisterio femenino hacia las zonas rurales, espacio donde la reforma educativa tenía mayores deudas. Al mismo tiempo, aspiraba a generar, por medio de la Escuela, los cambios económico-productivos que el elenco gobernante deseaba. Su retirada de la administración nacional marca un declive en el propósito de implementar la política en todo el territorio nacional. Como él mismo evaluó en el marco de su gestión, los efectos del plan de becas se vieron en la implementación de los Cursos Normales Agrícolas del año 1915 y en la redacción del Programa de educación rural de 1917, apenas un “ensayo feliz” de la propuesta. Tanto él como las becarias alegaron razones de índole presupuestal, como principal impedimento.

Abel J. Pérez se retiró al tiempo que desapareció la DGIP y se creó el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal que, con un nuevo elenco de autoridades, envió como representante al Congreso Continental sudamericano de Lechería celebrado en Buenos Aires en 1919 a la maestra Ana Armand Ugon. Por medio de las gestiones de Juan Pontet, se dio apoyo para la continuidad de los cursos normales en el territorio de

Colonia y cursos similares para la zona este del país tutelada por Teófilo Gratwohl en su rol de Inspector regional. En esta etapa, lo que se observa es una mayor presencia de actores vinculados a los territorios y con incidencia en la política local y, en menor medida, del elenco gobernante nacional.

Evaluar la política educativa implica revisar sus logros y también sus fracasos. En todo caso, este dispositivo operó como favorecedor de oportunidades y no como garante de resultados. Las trayectorias de las becarias muestran que en términos de sus consecuencias o efectos, los niveles de transferencia no dependieron con exclusividad de la educación recibida y menos de la supuesta naturaleza femenina. Más bien arrojaron diferencias en relación a las circunstancias de vida, las decisiones individuales, los recursos comunitarios y el interés de cada una.

Con Raimunda Spósito la transferencia se remite solamente a la sistematización de datos y argumentos volcados en los informes que realizó durante la estadía en el exterior; lo mismo se puede decir de la maestra María Luisa Fernández. Las razones de la discontinuidad se debieron a cuestiones diferentes: la primera por su contrato matrimonial, que implicó la reclusión en el hogar y, por lo tanto, la dedicación de los saberes adquiridos a profesionalizar su propia maternidad. La segunda debido a una enfermedad que le provocó la muerte antes del regreso a Uruguay.

Otro nivel de transferencia es el que ocurrió dentro del ámbito de la educación pública y en lo que refiere al desempeño profesional de las maestras. América Martínez Escaray continuó su carrera como maestra en la enseñanza primaria de Montevideo; Ana Armand Ugon en la dirección de la escuela de Colonia Valdense; Nilda Castellucci en la enseñanza normal; Ercilia Deltrochio como sub directora del Museo Pedagógico, ofreciendo además, cursos para docentes y estudiantes de magisterio; Argile Cassyals en la Escuela de Artes y Oficios en Montevideo. Se destacan los casos de Victoria Frigerio que ascendió al grado de Inspectora departamental, primero de Tacuarembó y posteriormente de Paysandú, siendo la primera mujer en ocupar ese cargo, y el de María Espínola como Inspectora departamental de San José y a continuación como la primera mujer Vocal del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

Concretamente quienes aportaron al ámbito de la educación técnica de las mujeres fueron Argile Cassyals impulsando y gestionando los primeros cursos profesionales para mujeres - desempeño que prometía una gran gestión pero que se vio truncado por

su fallecimiento-, y María Espínola con el fomento a la creación de la primera escuela industrial en San José.

Específicamente en relación a la educación para el hogar contamos con el aporte de Ercilia Deltrochio y la publicación de artículos y libros relacionados a la alimentación racional; Castellucci, Espínola y Armand Ugon con el diseño y implementación de los Cursos Normales Agrícolas de 1915 en los departamentos de Canelones, San José y Colonia y la participación en la comisión redactora del Programa de Educación rural del año 1917. Además, Armand Ugon y Espínola asistieron a congresos nacionales e internacionales vinculados a la educación rural y publicaron artículos y libros sobre la materia.

El caso de la maestra Ana Armand Ugon reviste especial importancia porque fue clave para la institucionalización de la economía doméstica orientada a la conformación del hogar agrícola. En respuesta a la formación recibida en el exterior y al compromiso asumido con su país, creó cursos del hogar para las niñas del medio rural de Colonia Valdense en 1918. Su propósito fue hacerlas amantes del campo, conscientes y administradoras de los recursos naturales y materiales (como el dinero, los espacios e instrumentos técnicos), y también de los inmateriales como el tiempo, la voluntad y la razón. Aunque la institución contó con el apoyo del Consistorio de la Iglesia Valdense del Río de la Plata, no quedó asimilada a la estructura eclesial, sino que permaneció en el ámbito secular hasta la regulación municipal de las primeras seis escuelas del departamento de Colonia en el año 1935. Otro aspecto que da cuenta que las escuelas del Hogar fueron parte de la política educativa nacional, es que en otras comunidades valdenses del Río de la Plata (por ejemplo las de Argentina) este tipo de escuela no se desarrolló.

Las condiciones que posibilitaron la institucionalización de la economía doméstica son varias y se entretajan sin jerarquías. En lo que refiere al desempeño de la becaria Ana Armand Ugon, se puede mencionar que su condición social fue la de formar parte de una familia de la nascente clase media rural, con renombre y peso político a nivel local y nacional. Era hija del pastor Daniel Armand Ugon, quien cultivó vínculos políticos para gestionar los intereses de la comunidad de inmigrantes valdenses, al mismo tiempo que fue reconocido junto a Thomas Wood –pastor metodista – por haber fundado el primer liceo rural y mixto del Uruguay. Como se pudo mostrar a través de fuentes secundarias,

las familias protestantes- y específicamente las valdenses- contaron con el reconocimiento y apoyo de la elite gobernante. La presencia en Uruguay de estos inmigrantes generaba un impacto positivo en los índices demográficos y económicos del país por el comportamiento reproductivo y las características de las estructuras familiares. Se sumaba la actividad predominantemente agrícola y el interés de ambos grupos por dinamizar la producción con la implementación de técnicas modernas. Por otra parte, el interés de los valdenses en pertenecer a un estado secular -esto es, la posibilidad de vivir la fe en el espacio doméstico y comunitario sin la intromisión de la Iglesia Católica en la órbita de lo público- fue otra dimensión de sintonía con el batllismo.

El hecho de formar parte de una comunidad de inmigrantes valdenses fue favorecedor porque se trató de un tipo de iglesia que fomentó un lugar protagónico para las mujeres en el ámbito de lo social. Si bien conservó una estructura patriarcal para la definición de cargos y responsabilidades en la mayoría de las instituciones del período, fomentó la libertad de conciencia y la importancia de la educación para varones y mujeres. De aquí se derivan dos aspectos claves de la explicación que se sostiene. La posibilidad de Ana Armand Ugon de formar parte del primer liceo rural del Uruguay, como estudiante primero y como docente después, es importante porque allí se cultivaron vínculos pedagógicos pero también afectivos entre jóvenes estudiantes procedentes de varios puntos del país que con el tiempo ocuparon posiciones estratégicas para acompañar, apoyar y fomentar el proyecto de las escuelas del hogar. Entre ellos, se identificaron por ejemplo, las figuras del cónsul Emilio Barbaroux, el inspector regional Teófilo Gratwohl, el inspector departamental de Colonia Juan Pontet y el maestro e intendente de Colonia Amadeo Soler. Además y al igual que sus hermanas, pudo ingresar a carreras profesionales que se dictaron en Montevideo, lo que significó un acceso temprano al magisterio y la posibilidad de hacer carrera dentro de la órbita de la enseñanza pública.

Asimismo la comunidad valdense cultivó la idea de que el espacio doméstico era un lugar de dignidad, donde se experimentaba la relación con lo divino, y con relevancia política y económica para el sostenimiento de la comunidad. En ese sentido, las mujeres de la región (algunas valdenses y otras no), recibieron con interés y estimularon la implementación de la economía doméstica como disciplina científica. Se pudo mostrar que concibieron útil formarse y aprender sobre los adelantos técnicos y mejorar, desde

el espacio de la casa, la productividad y la economía familiar. Fueron mujeres que valoraron el trabajo manual y se comprometieron en reforzar los vínculos comunitarios tanto desde el rol reproductivo como desde la gestión comunitaria. En este sentido, la experiencia educativa de las escuelas del hogar ofrece una noción de domesticidad vinculada al poder y se aleja de la feminidad entendida como ángel del hogar, fútil e inoperante. Con esta educación, las niñas y mujeres se prepararon para organizar, mejorar y perfeccionar el trabajo doméstico e incluso elevarlo al rango de profesión, ampliando los horizontes de la inserción laboral: ya sea por las mismas profesiones que se crearon con este proyecto educativo (profesoras del Hogar, directoras de escuelas del Hogar e inspectoras) como también por la producción y conservación de alimentos típicos para el consumo familiar y/o su comercialización y la inclusión laboral en fábricas de la zona.

La importancia de las mujeres que contribuyeron replicando y sosteniendo la experiencia de los cursos del hogar en las localidades de Nueva Helvecia (1923), Rosario (1924), La Paz (1926), Juan Lacaze y Tarariras (1929) es tan relevante como la acción individual de Ana Armand Ugon. La maestra entendió que la creación de las escuelas del hogar venía a llenar un vacío en la formación de las niñas y a completar la obra iniciada por las Estaciones Experimentales que enseñaban conocimientos técnicos a los agricultores varones; faltaban espacios de formación para niñas y mujeres. Pero además, al pertenecer al medio rural, las Escuelas del Hogar ofrecerían oportunidades para las mujeres del interior que no podían acceder a la formación de las carreras que se abrieron paso en el escenario montevideano. La conjunción de un ambiente receptivo a la educación de las mujeres –y en este caso por saberes técnicos adquiridos en Europa– junto a la función que ejercía la posición de Ana Armand Ugon por ser hija de un pastor y luego esposa del pastor Ernesto Tron, alentaron el desarrollo de la política educativa. La figura de Ana Armand Ugon operó al mismo tiempo como modelo y modeladora de la acción social de las mujeres. Como ella, otras mujeres se dedicaron a la economía doméstica como profesión, hicieron pequeñas publicaciones de recetarios y orientaron a la población sobre alimentación y economía, por ejemplo a través de medios de prensa locales o con su participación en la organización de fiestas comunitarias, concursos y exposiciones.

También se señaló que las finalidades educativas estaban vinculadas a los ideales propios de la sensibilidad uruguaya descrita por José Pedro Barrán para las primeras

décadas del siglo XX, donde primaban los valores de la higiene, el ahorro, el progreso y el orden. Su encauzamiento se realizaba a través de la disciplina corporal y la diagramación de los espacios, los tiempos y las dietas. El desarrollo de las escuelas del Hogar y la formación llevada adelante en sintonía con esa sensibilidad pueden ser entendidas como una señal de integración de las comunidades agrícolas de inmigrantes –específicamente de las mujeres- al Uruguay moderno.

Desde el punto de vista de la investigadora y para este período, la economía doméstica como disciplina escolar operó principalmente en el ámbito de lo simbólico, transformando la representación de la feminidad como se mencionó anteriormente. En lo normativo, prescribió la asunción del espacio doméstico con exclusividad por parte de las niñas y mujeres y reforzó -con la legitimidad que ofrecía la ciencia- la división sexual del trabajo. Para las mujeres recalcó la función reproductiva y profesionalizó la función de ama de casa como gestora de “la primera unidad financiera del Estado.” Aunque fue una asignatura exclusiva para niñas y mujeres, implícitamente asignó a los varones la tarea de producción y mantención del ámbito público y los excluyó de las tareas del hogar. La economía doméstica desarrollada en las Escuelas del Hogar prescribió con fuerza para sus estudiantes la apropiación de la gestión de recursos materiales en el ámbito comunitario. Les delegó la organización y subvención de celebraciones y eventos como actividad de servicio y de reconocimiento social.

En la dimensión de las prácticas, la economía doméstica significó un saber legítimo para dar origen a una nueva institución en el territorio nacional como educación complementaria a la escolar obligatoria para las niñas del medio rural, incluyendo la participación de las madres. Favoreció la posibilidad de inscribirse en una relación de intercambio y proximidad de saberes entre mujeres diferente al que proporcionaba el espacio religioso de las iglesias locales. Tal como se esperaba, instruyó modos de ser, hacer y sentir en el espacio escolar que fueron ensayados y repetidos en las viviendas particulares. Entre las prácticas que se relevaron a través de los cuadernos de clase, sobresalen la planificación del tiempo, los espacios y las tareas del ámbito doméstico; el hincapié en el orden y la higiene porque se concibió la cocina como un laboratorio científico; la sistematización de las prácticas a través de la escritura y la implementación de rutinas; el trabajo colaborativo y la participación en eventos públicos. Entre las principales tecnologías educativas se practicaron el dictado de la clase, la distribución de tareas en grupos, la utilización de registros de gastos o registros de caja, y el reparto

de los gastos de la clase. Se promovió el ahorro de tiempo y dinero, el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles en el medio, el cultivo de la huerta en la vivienda personal, la gestión de los residuos, la comensalía entre mujeres y el amor por la Escuela del hogar.

Este trabajo deja preguntas nuevas y abre posibles líneas de investigación para ser desarrolladas. Siguiendo con lo anterior y por tratarse de un período de estudio sobre el que no hay testimonios directos, resulta de principal interés para la investigadora conocer de qué manera la participación en las escuelas del hogar impactó en la dimensión subjetiva de las mujeres de Colonia. Para eso se requiere recuperar la voz de las protagonistas (estudiantes, maestras, directoras, inspectoras e integrantes de las comisiones vecinales) de los 15 establecimientos que figuran en la órbita municipal. Hasta el momento no se cuenta con ningún trabajo que recoja las voces de las comunidades educativas, ni que nucleee la experiencia de todas las escuelas del hogar, en términos del devenir de las instituciones, la disciplina y su re-significación en el marco de los nuevos gobiernos, movimientos sociales (feministas, agroecológicos, teológicos, etc.) y cambios económicos, ocurridos en la segunda mitad del siglo XX hasta la fecha.

Otra dimensión que puede ser profundizada es la que comprende la trayectoria biográfica e intelectual de las becarias y el becario (Alfredo Samonatti) que fueron parte de esta investigación. Por razones metodológicas y de espacio, el presente trabajo la consideró de forma panorámica. Sin embargo, se arrojó luz sobre un magisterio que hizo aportes pedagógicos e institucionales que merecen recuperarse para reforzar la historia de nuestra educación desde personas y territorios no hegemónicos. Se cree que, como ocurrió con el presente trabajo, el enfoque de género en la historia de la educación puede abrir nuevas preguntas y develar nuevas fuentes de investigación para evitar la invisibilidad de las mujeres y transformar el currículo de la propia disciplina.

Por último, se considera imprescindible reflexionar acerca de relaciones disciplinares y profesionales entre agronomía y magisterio, entre las ciencias agrícolas y la economía doméstica, entre estaciones agronómicas y escuela rural. Con nuestro trabajo se encontraron pistas que anuncian luchas de poder entre campos disciplinares emergentes a principios del siglo XX, donde el género jugó un rol protagónico en las delimitaciones y la educación fue el terreno en disputa.

FUENTES

AIV- Archivo de la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata. Serie III. Armand Ugon, Ana. (1874-1993) Caja 1. Colonia Valdense, Uruguay.

AVF- Archivo y museo pedagógico de la Escuela N° 2 “Victoria Frigerio” de Tacuarembó.

Actas del Segundo Congreso Americano del Niño (1919) celebrado en Montevideo del 18 al 25 de mayo. Tomo Primero. Montevideo: Peña Hnos. Impresora.

Armand Ugon, Ana (1925) *Libro de cocina*. Sin más datos.

Armand Ugon, Ana (1933) *Libro de cocina y organización doméstica*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

Armand Ugon, Ana (1957) *Libro de cocina y organización doméstica*. Buenos Aires, Ed. Américalee.

Armand Ugon, Ana (1912) “Las escuelas agrícolas belgas. Informe presentado a la DGIP” en *Anales de Educación Primaria*. Año IX. Tomo X. N°s 1-12. Abril de 1911-marzo 1912. Montevideo, El silgo Ilustrado. pp. 296-315.

Armand Ugon, Ana (1913) “Informe sobre las Escuelas agrícolas de Holanda” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 413-428.

Armand Ugon, Ana (1919) Conferencia en Rosario, 27 de julio de 1919 en Ernestina Long de Cumellas, *Vida y Obra de Ana Armand Ugon de Tron 1882-30 de mayo 1982*. Montevideo, 1982.

Armand Ugon, Ana (1921) “Congreso Continental Sudamericano de Lechería. Actuación de la señora Ana M. Armand Ugon de Tron, Delegada del Consejo N. de enseñanza Primaria y Normal, ante el Congreso Continental Sudamericano de Lechería, reunido en Buenos Aires en el mes de octubre de 1919” en *Anales de Educación Primaria*. Año XVIII-XIX. Tomo XVIII. N°s 1,2 y 3. Enero, febrero y marzo de 1921. Montevideo. Talleres gráficos A. Barreiro y Ramos. pp. 133-150

Asociación "Universitarias argentinas" (1910) *Votos del Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina*. Celebrado en Bs. As. del 18 al 23 de mayo. Buenos Aires: imp. Fallica y Escoffier.

Barcón Olesa, José (1902) *Monografía completa de la Región del Colla*. Rosario: El Progreso.

Castellucci, Nilda C. (1914) "Informe" en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XI – XII. Tomo XII. N°s 1-12. Julio 1913-junio 1914. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 130-296.

Catalá, Emma (1905) *Lecciones de Economía Doméstica*. Obra adoptada por la Dirección General de Instrucción Primaria para servir de texto en las escuelas públicas. Segunda Edición. Segundo Libro. Sexto año. Montevideo, Imprenta siglo Ilustrado.

Catalá, Emma (1906), *Lecciones de Economía Doméstica*. Obra adoptada por la Dirección General de Instrucción Primaria para servir de texto en las escuelas públicas. Tercer Libro. Séptimo año. Montevideo, Imprenta siglo Ilustrado.

Cayssials, Argile (1912) "La enseñanza profesional en Bélgica" Informe presentado a la DGIP en *Anales de Instrucción Primaria*. Año IX. Tomo X. N°s 1-12. Abril de 1911-marzo 1912. Montevideo, El silgo Ilustrado. pp. 250-269

Cayssials, Argile (1913a) "Misión escolar en Europa. Informe colectivo correspondiente al mes de enero de 1912" en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 274-285.

Cayssials, Argile (1913b) "Informe comprendiendo los estudios verificados en las Escuelas de Bélgica durante los meses de febrero, marzo, abril y principios de mayo de 1912" en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 286-321.

Cayssials, Arguile y Spòsito, Raimunda (1913) "Relación de los trabajos realizados en los meses de noviembre y diciembre de 1911 por las Maestras pensionadas en Europa"

(en V sección Varios) en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 748-763.

Collazo, Florencio (1938) Monografía: Cincuentenario del Liceo Daniel Armand Ugon. Colonia Valdense (1888-1938). Imprenta Altuna. Sin más datos.

Consejo Nacional de Educación (1906) “La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina” en *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVII, Tomo XXIII. N° 406 (31 de Octubre) Buenos Aires. pp. 431-440.

de Pena, Carlos María (1913) “Nota del Enviado extraordinario y Ministro Plenipotenciario de la república en los Estados Unidos de la América del Norte, sobre los trabajos realizados por las Maestras Pensionadas.” **(en V sección Varios)** en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 763-766.

Deltorchio, Ercilia (1912) “Las escuelas “Ménagères-agricoles” ambulantes en Bélgica. Informe presentado a la DGIP en *Anales de Instrucción Primaria*. Año IX. Tomo X. N°s 1-12. Abril de 1911- marzo 1912. Montevideo, El silgo Ilustrado. pp. 270-284.

Deltorchio, Ercilia (1913) “Informe sobre las escuelas “Ménagères-agricoles” de Bélgica, Escuelas profesionales, primarias y especiales de Bruselas” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912 -junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 322-359.

Deltorchio, Ercilia (1919) “Las escuelas Ménagères-agricoles” en *Anales de Instrucción Primaria*. Años XVI-XVII. Tomo XVI, N° 1-3, enero-marzo. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 56-62.

Deltorchio, Ercilia (1921) Enseñanza del hogar. Resumen de las clases dictadas a los Maestros que asistieron a los “Cursos de Vacaciones” en *Anales de Educación Primaria*. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 1002-1014

Deltorchio, Ercilia (1928) “Cómo podrán subsanarse algunas deficiencias de la Enseñanza Primaria en Uruguay” en *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo XXIII, N°3, Junio. Montevideo, Imprenta Nacional. pp. 345-369

Deltorchio, Ercilia (1947) *Higiene de la alimentación. Apuntes para el curso de alimentación de los institutos normales*. Tomo primero. Segunda edición. Montevideo: Impresora uruguaya. 435 páginas.

Deltorchio, Ercilia (1944) *Higiene de la alimentación. Apuntes para el curso de alimentación de los institutos normales*. Tomo segundo. Montevideo: Impresora uruguaya. 242 páginas.

Dirección General de Instrucción Pública “Registro de exámenes de Maestros Nacionales” Libros 2- 5 en Archivo Histórico de los Institutos Normales de Montevideo.

Dirección General de Instrucción Pública “Registro de exámenes de Maestros Nacionales” Libro 6 en Archivo Histórico de los Institutos Normales de Montevideo.

Dirección General de Instrucción Pública (1907) *Programas escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1 de febrero de 1897*. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado.

Dirección General de Instrucción Pública (1917a) *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas aprobado por resolución gubernamental en 1914*. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado.

Dirección General de Instrucción Pública (1917b) *Programa de enseñanza primaria para las escuelas rurales aprobado por resolución gubernamental en 1917*. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado.

Espínola Espínola, María (1915) “Conferencia inicial de las señorita María Espínola Espínola, en San José” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XIII Tomo XIII. N°s 1-18. Julio 1914- diciembre 1915. Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 574- 580.

Espínola Espínola, María (1914) “Escuelas consolidadas” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XI –XII. Tomo XII. N°s 1-12. Julio 1913-junio 1914. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 353-372.

Espínola Espínola, María (1914) “De la influencia de la vida rural” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XI –XII. Tomo XII. N°s 1-12. Julio 1913-junio 1914. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 392-399.

Espínola Espínola, María (1916) “La Escuela y el hogar.” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XIV. Tomo XIV. N°s1-6. Enero-junio de 1916. Montevideo, El siglo Ilustrado.pp.38-41.

Espínola Espínola, María (1916) “Informe de la señorita María Espínola Espínola sobre las ocho Escuelas Rurales que bajo su superintendencia se dedicaron a la enseñanza agrícola en el Departamento de San José.” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XIV. Tomo XIV. N°s1-6. Enero-junio de 1916. Montevideo, El siglo Ilustrado.pp.342-346.

Espínola Espínola, María (1922) *La escuela y el progreso*. Montevideo: Cooperativa Editorial Pegaso.

Fernández, María Luisa (1913) “ Informe sobre la enseñanza profesional y primaria de Bruselas” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 360-412.

Frigerio, Victoria (1913) “Informe sobre los cursos seguidos en la Universidad de Cornell por las Maestras pensionadas en los Estados Unidos de la América del Norte” (en V sección Varios) en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 744-747

Frigerio, Victoria (1914) “Jardines escolares” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XI –XII- Tomo XII. N°s 1-12. Julio 1913- junio1914. Montevideo, Imprenta El Silgo Ilustrado. pp. 110-122.

Frigerio, Victoria (1914) “Milwaukee Country School of Agriculture and Domestic Economy (Wauwatosa, Wis.).” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XI –XII- Tomo XII. N°s 1-12. Julio 1913- junio 1914. Montevideo, Imprenta El Silgo Ilustrado. pp. 123-129.

Galcerán de Roldós, Amabilia (1911) *Tratado teórico-práctico de Economía Doméstica*. Obra ajustada al problema en vigencia para maestros. Montevideo, Imprenta Artística de Juan J. Dornaleche.

Galcerán de Roldós, Amabilia (1915) *Tratado teórico-práctico de Economía Doméstica*. Obra ajustada al problema en vigencia para maestros. Montevideo, Imprenta De Comini Hermanos. 224 páginas.

Ganz, Emilio (1935) “Alice Rivoir de Armand Ugon. Apuntes biográficos” en Boletín de la Sociedad Sudamericana de Historia Valdense. N°1. Agosto. Colonia Valdense. pp. 45-50.

Grierson, Cecilia. (1902) *Educación Técnica de la Mujer. Informe presentado al Sr. Ministro de Instrucción Pública de la República de Argentina*. Buenos Aires, tipografía de la Penitenciaría Nacional.

Inspección Nacional de Instrucción Pública (1915). “Cursos Normales Agrícolas” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año XIII Tomo XIII. N°s 1-18. Julio 1914- diciembre 1915. Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 574.

Intendencia Municipal de Colonia (1945) *Escuelas del Hogar. Modificación de la Ley de Creación, Decreto Reglamentario, Reglamento Interno y programa de Estudios*. Colonia, De Luca –Impresos.

Klett, C. (1942). *Juan Pontet. Inspector de escuelas (1873-1941)* Boletín de la Sociedad Sudamericana de Historia Valdense.

Lamas, Alejandro y Elvira (1909) *Lecturas sobre Moral, Higiene y Economía doméstica*. Obra de texto adoptada por la Dirección General de Instrucción Pública. 2ª edición aumentada y corregida. Montevideo, A. Barreiro y Ramos editores.

Martínez, América. (1913) “Misión escolar en los E.U de la América del Norte. Informe elevado a la DGIP por la señorita América Martínez” en *Anales de Instrucción Primaria*. Años X-XI. Tomo XI. N°s. 1-15. Abril 1912- junio 1913. p. 446-461.

Martínez Lamas, Julio (1930). *Riqueza y pobreza en el Uruguay. Estudio de las causas que retardan el progreso nacional*. Montevideo, Cámara de Representantes, 1996.

Otero, Manuel. (1906) *Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes. Período 1905-1935*. Uruguay, Siglo Ilustrado

Orticochea, María (1940) “Visita de inspección de clase N° 91”. Montevideo, Archivo de los Institutos Normales de Montevideo.

Pérez, Abel. (1903a) “Educación Técnica de la Mujer” en *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo I, N° 3, Agosto, Año 1. Montevideo, Talleres de A. Barreiro y Ramos. pp. 251- 260

Pérez, Abel (1903b) “La escuela primaria. Sus proyecciones doméstica y económicas.” en *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo I, N° 5 Noviembre-Diciembre. Año 1. Montevideo: Talleres de A. Barreiro y Ramos. pp. 508- 511

Pérez, Abel (1904) *Memoria correspondiente a los años 1902-1903 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Fomento*. Talleres de A. Barreiro y Ramos, Montevideo.

Pérez, Abel (1905a) “La escuela primaria. Modo de cumplir sus fines. Los maestros.” en *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo III, Enero-Agosto, 1905. Año III. Talleres de A. Barreiro y Ramos, Montevideo. pp. 5-8

Pérez, Abel (1905b) “Las colonias Suiza y Valdense. Impresiones de un viaje” en *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo III, Enero- Agosto. Montevideo, Talleres de A. Barreiro y Ramos. pp. 54-66

Pérez, Abel (1907a) *Memoria correspondiente a los años 1904-1905 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Fomento*. Talleres de A. Barreiro y Ramos, Montevideo.

Pérez, Abel (1907b) La “La escuela primaria. Los maestros (continuación)” en *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo III, N° 16-20. Año 3. Talleres de A. Barreiro y Ramos, Montevideo. pp. 18-20.

Pérez, Abel (1913) “María Luisa Fernández. + En Leysin (Suiza), el 5 de Noviembre de 1912” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 94-96

Pérez, Abel. (1917) La solidaridad de América. Conferencia patrocinada pro el Instituto Histórico y geográfico del Uruguay y leída en el salón de actos públicos de la Facultad

de Medicina el 15 de septiembre. Montevideo, Talleres de A. Barreiro y Ramos. 32 páginas.

Pérez, Abel (1918a) “La enseñanza rural” (Conferencia) en *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo XV, N° 1-12 julio 1917-junio 1918. Año XV-XVI. Talleres de A. Barreiro y Ramos, Montevideo. pp. 5-26.

Pérez, Abel (1918b) Mi defensa. Diciembre de 1918. Montevideo: sin más datos.

Rogé, Eduardo (1925) “Museo Pedagógico” en *Memoria de Instrucción Primaria correspondiente al año 1924 por su presidente Eduardo Acevedo*. Montevideo, Imprenta Nacional. pp. 327-335.

Rogé, Eduardo (1926) “Museo Pedagógico” en *Memoria de Instrucción Primaria correspondiente al año 1925 por su presidente Eduardo Acevedo*. Montevideo, Imprenta Nacional. pp.101- 106.

Rogé, Eduardo (1928) Museo Pedagógico en Memoria de Instrucción Primaria correspondiente al año 1927 por su presidente Eduardo Acevedo. Montevideo, Imprenta Nacional. pp. 191-196.

Samonatti, Alfredo (1913) “Nota del señor Alfredo Samonatti, Maestro pensionado en los Estados Unidos de la América del Norte y Canadá, sobre sus investigaciones escolares” (**en V sección Varios**) en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp 767-768.

Samonatti, Alfredo (1913) “Nota del señor Alfredo Samonatti, Maestro pensionado en los Estados Unidos de la América del Norte y Canadá, sobre los estudios que ha hecho respecto a la enseñanza técnica industrial” (**en V sección Varios**) en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp 769-773.

Secretariat Général du II Congrès International de l'Enseignement Ménager (1913). Enseignement Ménager. Comptes-Rendus du II Congrès International de l'Enseignement Ménager, Gand. Bruselas. Sin más datos.

Spósito, Raimunda (1912) “Las escuelas del hogar en Bélgica. Informe presentado a la DGIP” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año IX. Tomo X. N°s 1-12. Abril de 1911-marzo 1912. Montevideo, El silgo Ilustrado. pp. 285-295

Spósito, Raimunda (1913) “Informe sobre lo observado en tres y medio meses de estada en Holanda” en *Anales de Instrucción Primaria*. Año X-XI. Tomo XI. N°s 1-15. Abril 1912-junio 1913. Montevideo, Imprenta Siglo Ilustrado. pp. 429-445

Spósito, Raimunda (1936) “Memorandum” en Capurro, R. y Nin, D. (2007) *Yo lo maté – nos dijo- es mi padre. Nueva escritura de Extraviada*. Argentina, ediciones Epeelee. pp. 79-174

Tourn. Giorgio (1983) *Los Valdenses*. Tres tomos. Ed. Iglesia valdense. Montevideo Traducción de Marcelo Dalmás.

Tourn, Naïf (1906) *I Valdesi in America* .Torino. Unione Tipografico.

Tron, inédito. Biografía de Daniel Armand Ugon, en AIV

Tron, Ernesto (1928) *Historia de la Iglesia de Colonia Valdense. Desde la fundación de la colonia del Rosario oriental hasta el día de hoy*. Montevideo, Siglo Ilustrado.

Tron y Ganz (1958) *Historia de las colonias valdenses sudamericana en su primer centenario (1858-1958)*. Colonia valdense. Imprenta Siglo Ilustrado.

PRENSA

Diario Oficial (1911) N° 1574. 31 de enero. Montevideo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/diariooficial>

La Unión Valdense. Enero 1903-abril 1919.

La Diaria (2018) *Escuelas del Hogar de Colonia cumplen 100 años*. Escribe Francisco Abella, 26 de abril. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2018/4/escuelas-del-hogar-de-colonia-cumplen-100-anos/>

Entrevistas

MENDIBERRY, Teresita Entrevista realizada por Carolina Clavero en Colonia Valdense el día 12 de abril de 2021.

DAVYT, Violeta. Entrevista realizada por Carolina Clavero en Colonia Valdense el día 3 de julio de 2017.

DELMONTE, Carlos. Entrevista realizada por Carolina Clavero en Colonia Valdense el día 01 de abril de 2022.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ántola, S y Carmona, L. (1998) *Arquitectura para la educación. Primeros edificios universitarios. 1904 – 1911*. Montevideo, UDELAR, Facultad de Arquitectura.

Acuña, C.; Chudnovsky, M. (2013) “Cómo entender las Instituciones y su relación con la política. Lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos” en Acuña *¿Cuánto importan las instituciones?: Gobierno, Estado y actores en la política argentina*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Aguilar, P. L. (2013). Domesticidad e intervención: el "hogar" en los debates de la cuestión social (1890-1940). Disponible en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3229/CONICET_Digital_Nro.4393_A.pdf?sequence=2

Aguilar, P. L. (2014) *El hogar como problema y como solución. Una mirada genealógica sobre la domesticidad a través de las políticas sociales. Argentina 1890-1940*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Amestoy, N. (2012) “Las mujeres en el protestantismo rioplatense 1870-1930” en *FRANCISCANUM*, Volumen LIV, N° 157 (enero-junio).pp.51-81. Disponible en www.scielo.org.co/pdf/frcn/v54n157/v54n157a03.pdf

Angulo Rasco, J.F (2017) “La interpretación como diálogo y la doble hermenéutica” (cap. 18) en *Investigación cualitativa en educación*. Silvia Redán Pantoja y José Felix Angulo Rasco (coord.) Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 279-299)

Ardao, M. J. (1962) *La creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres en 1912*. Montevideo: Ed. Florensa y Lafon. 56.pp.

Aresti, N. (2000) “El ángel del hogar y sus demonios. Ciencia, religión y género en la España del siglo XIX.” En *Historia Contemporánea* 21. País Vasco, Universidad de I País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. pp 363-394

Ballarín, P. (1999) “Maestras, innovación y cambio”. Universidad de Granada. pp. 81-110. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/22236>

Ballarín, P. (1993) “La construcción de un modelo educativo de ‘utilidad doméstica’” en Duby y Perrot (directores). *Historia de las mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad*. pp. 293-305. Madrid, Ed. Taurus. Traducción de Marco Aurelio Galmarini.

Bauberot, J. (1993) “La mujer protestante” en *Historia de las mujeres en Occidente* / coord. por Georges Duby, Michelle Perrot, Vol. 4, 1993 (El siglo XIX / Geneviève Fraisse (dir.), Michelle Perrot (dir.)), ISBN 84-306-9823-X, págs. 219-234

Barrán, J. P. (2012) *Historia de la sensibilidad en Uruguay*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Barrán, J. P. y Nahum, B. (1972) *Historia Rural del Uruguay Moderno. Tomo IV. Historia social de las revoluciones de 1897 y 1904*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Barrán, J. P. y Nahum, B. (1990) *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo I. El Uruguay del novecientos*, 2ª ed. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Bermúdez Escobar, I. C. (2015). *La educación de las mujeres en los países andinos: el siglo XIX*. Quito: Corporación Editora Nacional, CEN; Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Bentancur, N. y Mancebo, M.E. (2012) Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* - Vol. 21 N°1. Montevideo, ICP. pp. 7-12.

Berger, P.L y Luckmann, T. [1968] (2021) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Binda, M.; Silveira, R.; Krämer, C. (2010) “Cecilia Grierson, la primera médica argentina.” *Revista Argentina de Radiología*, vol. 74, núm. 4, octubre-diciembre. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Radiología. pp. 361-365. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3825/382538486003.pdf>

Birgin, A. (2012) “Introducción. La formación ¿una varita mágica?” en Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Bralich, J (2017) *Del Padre Astete a las computadoras. Una historia de la educación uruguaya*. Montevideo, COMAG.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Studio.
<https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>

Caetano, G. (2000) Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario. *Sociohistórica*. Nov. 7 FaHCE. Universidad de la Plata. La Plata. pp. 11-51. Disponible en <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar>

Caetano, G. Geyonat, R. Greising, C. Sanchez, A. (2013) *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones (1859-1934)*. Montevideo, Ediciones Santillana.

Caldo, P. (2009) *Pequeñas cocineras para grandes amas de casa... La propuesta pedagógica de Angel Bassi para las escuelas argentinas, 1914 – 1920* en *Temas de mujeres*, Año 5, N° 5.

Paula Caldo (2012) “Ángel Bassi y la enseñanza de la economía doméstica, 1894-1920” en Paula Caldo, Janet Cian, Delfina Doval, Kaufmann, Carolina –dir.– y Roxana Mauri Nicastro 9 *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. Paraná-Entre Ríos, Eduner. Pp. 207-245. ISBN 978-950-698-298- 0

Caldo, P. (2017) *Un cachito de cocinera*. Rosario, Argentina, Casagrande.

Camou, M.M. (2020) Mercado de trabajo e inmigración en la I globalización: Uruguay y comparaciones regionales .Revista Uruguaya de historia Económica, v.: 17 XVII, pp. 10 – 24.

Campagnoli, M.A (2015) “¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje.” en Bach, A.M (Coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cantarelli, A. y Sosa, F. (2013) La educación de la Mujer en el Uruguay. Discurso de Jacobo Varela en el Congreso Pedagógico de 1882. En Bralich. J y Southwell, M (coord.) Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico internacional de 1882. Cuadernos de Historia de la educación. Año 1, N°1. Sociedad Uruguaya de Historia de la educación. SUHE, Montevideo. pp. 121-137.

Capurro, R. y Nin, D. (2007) *Yo lo maté – nos dijo- es mi padre. Nueva escritura de Extraviada*. Argentina, ediciones Epeele.

Carrasco Bengoa y C. Díaz Corral, C. et al (2018) *Economía Feminista. Desafíos, propuestas y alianzas*. Buenos Aires. Madreselva.

Carreras, S. (2001) "La reforma educativa de José Pedro Varela: ¿Una política de fomento a la mujer en el Uruguay de 1877?". En: Potthast, Barbara/Scarzanella, Eugenia (eds.): *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión*. Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana, 2001, pp. 93-113. Disponible en: https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00002416

Castellanos, A. (1967) Contribuciones de los Liceos Departamentales al desarrollo de la vida nacional (1912-1962). Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Cenoz, M. (1941); “El esfuerzo industrial de Colonia Valdense”, en *Boletín de la Sociedad Sudamericana de Historia Valdense*; N° 7, agosto 15 de 1941, Colonia Valdense.

Clavero White, C. (2023) “Domesticidad y hogar en la política educativa de Uruguay (1900-1918). La inclusión de las mujeres como solución y consecuencias problemáticas” en *Políticas educativas en la era progresista en Uruguay. Dilemas, decisiones y acciones (2005-2020)*, María Ester Mancebo (compiladora).CESIC-UDELAR. Montevideo: Bibliotecaplural. ISBN 078-9974-0.

Clavero White, C. (2018) “Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar.” en *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, N° 4 (diciembre). Montevideo, pp. 177-197. Disponible en <http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/233>

Clavero White, C. (2022). “Educación técnica de la mujer”: el informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay (1900-1918). *Descentrada*, 6(2), e175. <https://doi.org/10.24215/25457284e175>

Clavero White, C. (2022). Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900-1918). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10 (20), 1-19. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.381>

Cobo, R. (2014) Aproximaciones a la Teoría Crítica Feminista. Boletín del Programa de Formación N° 1 - Año 1. Perú, CLADEM

Cobo, R. (2009) “Otro recorrido por las ciencias sociales: género y teoría crítica” en Aparicio García, Leyra Fatou y Ortega Serrano editoras, *Cuadernos de Género: Políticas y acciones de género*. Madrid: Universidad Complutense.

Comisión Directiva de la Escuela del Hogar de Colonia Valdense (1944) *Historia de la Escuela Municipal del Hogar de Colonia Valdense 1918-1943*. Montevideo, El siglo ilustrado.

Cuadro, I. (2018) *Feminismos y política en el Uruguay del Novecientos. Internacionalismo, culturas políticas e identidad de género. (1906-1932)*. Asociación Uruguaya de historiadores. Montevideo, Ed. Banda Oriental.

Dabezies, P. (2009) *No se amolden al tiempo presente. Las relaciones Iglesia-Sociedad en los documentos de la Conferencia Episcopal del Uruguay (1965-1985)*. Facultad de Teología del Uruguay. Obsur. Doble clic Editoras, Montevideo.

De Barbieri, T. (1996) “Certeza y malos entendidos sobre la categoría de género” En Guzmán, Laura y Pacheco, Gilda (comp.) *Estudios básicos de Derechos Humanos IV*. IIDH, San José de Costa Rica. pp. 47-84

Delio, L.M. (2007) *Nuevo enfoque sobre los orígenes intelectuales del Batllismo: la contribución fundamental de la Facultad de Derecho*. Montevideo, Fondo de Cultura Universitaria.

Delio, L.M. (2009) *Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional*. Tomo 1. Uruguay, Ediciones Cruz del Sur.

Delio, L.M. (2014) “Consideraciones económicas determinantes en las políticas educativas rurales uruguayas (1877-1918)”. *Revista de Facultad de Derecho-UdelaR*, N°37, Montevideo.

Delio, L.M. y Alpini, A. (2012) “La educación secundaria y superior entre 1903 y 1935” en Palomeque, A. L. (2012) *Historia de la educación uruguaya. Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930*. Sección IX. Montevideo, Ediciones de la plaza. pp. 291-310.

Depaepe, M.; Lauwers, H.; Simon, F.; Hellinckx, B.; Van Rompaey, L. (2007) “Mapa de la feminización de la enseñanza primaria en Bélgica”. *Tempora*, 10; diciembre. pp. 87-114.

do Amaral Junior, J. C. (2020). Três teses sobre a Economia Doméstica no Brasil: elementos para uma interpretação histórica. *Cadernos de História*, 21(35), 73-91.

do Amaral Junior, J. C., & Alves, A. E. S. (2020). Ellen Richards e as "Ciências Domésticas": elementos para a compreensão da proposta científica de Economia Doméstica. *Intelligere*, (9), 230-251.

Dogliotti, P.; Sosa, F. & Romano, A. (2021). Presentación: Dossier Perspectivas actuales sobre Historia de la Educación en el Uruguay. *History of Education in Latin America - HistELA*, 4, e27266.

Dorio, I; Sabariego, M. y Massot, I. (2009) “Características generales de la metodología cualitativa” (cap. IX) en *Metodología de la investigación educativa*. Rafael Bisquerra (coord.) Madrid: la Muralla. (pp. 275-292)

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

Geymonat Hopper, R. (2008) *El templo y la escuela. Los valdenses en el Río de la Plata*. Montevideo, Ed. Planeta.

Geymonat Hopper, R. (2013) “Terceros en discordia. Protestantismo y secularización” (Parte II) en Caetano, G. et al (2013) *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones (1859-1934)*. Montevideo, Ediciones Santillana

Garay, G. (2020) *La ilustración perdida. Magisterio y vida cotidiana. La labor de Otto Niemann en la Escuela experimental de Progreso*. Uruguay. Disponible en <http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/ANAR-URU-NIEMANN-GARAY2021.PDF>

González Sierra, Y. (1994) *Del hogar a la fábrica ¿deshonra o virtud?* Montevideo, Nordan Comunidad.

Greising, C. (2013) “Los pleitos por la educación” (Parte III) en Caetano, G; Geymonat, R; Greising, C. y Sánchez, A. *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones*. Ediciones Santillana, Montevideo. pp. 159-364

Harris, M. (1992) “La organización de la vida doméstica” en *Introducción a la antropología general*. Capítulo 14. Madrid, Alianza editorial.

Hierro, L. A. (1977) *Batlle. Democracia y reforma del Estado*. Montevideo, Ediciones de la banda Oriental.

Hurtado Tomas, P. (2010) “Economía doméstica en México: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910” en Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coordinadoras) *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social: Juan Pablos Editor. pp. 231-250.

Ivaldi, E. (2012) “Enriqueta Compte y Riqué” en Palomeque, A. L. *Historia de la educación uruguaya. Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930*. Sección VII. (pp. 195-229). Montevideo, Ediciones de la plaza.

López, O. (2008) “Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana.” En *Anuario. Historia de la Educación*. No. 9. Argentina, Prometeo Libros.

López, O. (2019). Discurso patriarcal y orden de género en los manuales para mujeres a finales del siglo XIX y principios del XX en México. *Revista HISTEDBR On-line*, 19, e019047-e019047

López, G. (2019). Cecilia Grierson. Escuelas técnicas del hogar. La ciencia como profesionalización doméstica temprana de las mujeres. En *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Lovesio, B. (2019) *Herramientas conceptuales para el diseño de una Tesis II. La investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Flacso Uruguay.

Massot, I; Dorio, I. y Sabariego, M. (2009) “Estrategias de recogida y análisis de la información” en *Metodología de la investigación educativa*. Rafael Bisquerra (coord.) Madrid: la Muralla. (pp. 329-365)

McDowell, L. (2000) *Género, Identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid, Ediciones Cátedra. Traducción de Pepa Linares.

- Marfetán Benítez, R. (2015) *Figari y la educación. Cronología comentada*. 1 de abril. Disponible en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kc_wB7NlhBgJ:s7a9a2ec6d7c609aa.jimcontent.com/download/version/1467600911/module/10950285477/name/RAUL%2520MARFETAN%2520BENITEZ.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=uy
- Maurin, J.A. (1979) Las “Petites écoles.” Cuaderno de Historia Valdense N° 5. Comisión de Historia Valdense y Museo Valdense. Librería Pastor Miguel Morel. Comisión de publicaciones. Colonia Valdense.
- Millot, J. y Bertino, M. (1996) Historia económica del Uruguay. Tomo II, 1860-1910. Facultad de ciencias económicas y administración de la UDELAR. Instituto de economía. Montevideo: Fundación de cultura universitaria.
- Morgade, G (2010) Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires, NOVEDUC.
- Moser, C. (1995) “Roles de género, familia y hogar” en *Planificación de género y desarrollo. Teoría, práctica y capacitación*. Lima: Red entre mujeres/ Flora Tristán ed. pp. 33-63.
- Nari, M. (1995) “La educación de mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)” en *Mora*, Argentina. Disponible en <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Nari.pdf>
- Nari, M. (2004) Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890-1940. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Nash, M. (1993) “Identidad cultural de género, discurso de la domesticidad y la definición del trabajo de las mujeres en España del siglo XIX” en *Historia de las mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad*; Duby y Perrot (directores). España, Ed. Taurus. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. pp. 279-291.

Ojeda, C., Scharagrodsky, P., & Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada*, 3(1), e067. <https://doi.org/10.24215/25457284e067>

Orsi Meny, Z. (2008) *Liceo departamental de Colonia. Prof. Juan L. Perrou: historia y proyección*. Montevideo. Del Sur.

Osta, L. (2008) *El sufragio, una conquista femenina*. Montevideo. Obsur.

Pais Negrín, A. (2016) Recuperando memorias: hacia una participación más igualitaria en las mujeres en la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata (1963-1979). Tesis de Licenciatura, en AIV.

Pallares, F. P. (2021). Los cursos de economía doméstica y educación para el hogar en la educación femenina: Chile 1920-1960. *Hybris: revista de filosofía*, 12(2), 193-222.

Palomeque, A. L y colaboradores (2012) *Historia de la educación uruguaya. Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930*. Montevideo, Ediciones de la plaza.

Pateman, C. (1996) *Críticas feministas a la dicotomía público/privado*. Barcelona, Paidós.

Pellegrino, A. (2003) Caracterización demográfica del Uruguay. Programa de Población. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. 37pp. Disponible en http://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15_Pellegrino-Demo.pdf. 29/03/2020

Peluffo Linari, G. (2012) *Pedro Figari: Arte e Industria en el novecientos*. Montevideo, Ministerio de Relaciones Exteriores –Consejo de Educación Técnico Profesional. Tradinco.

Peruchena, L. (2020) “La madre de nosotros”. *Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos*. Tesis para defender el título de Doctora en Historia. 16 de abril, FHCE. Udelar. Uruguay.

Pite, R. (2016) *La mesa está servida. Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Edhasa.

Mazzeo, V. y Pollero, R (2005). La mortalidad infantil en ambas márgenes del Río de la Plata en la primera mitad del siglo XX. ¿Dos orillas, dos realidades? VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Tandil

Preciado, P. B. 2020 [2010] *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en “Playboy” durante la guerra fría*. Barcelona, Anagrama.

Robaina, M.C. (2012) “Los albores de la Educación Pública Rural: Maestra María Espínola Espínola” en Revista Quehacer Educativo. Junio, Año XXII, N° 113. Montevideo. pp. 12-18.

Rivero, S. (2015) *La modernización en Colonia. Apogeo y declive de la clase comerciante*. Montevideo, Torre del Vigía ediciones.

Rivero, S. (2018) “Visiones agrarias valdenses en Colonia durante la segunda presidencia de J. Batlle y Ordoñez (1911-1915). El caso de *La Unión Valdense*.” Estudios Históricos – CDHRPyB. Año X, Diciembre de 2018. N° 20. ISSN: 1688-5317. Uruguay.

Rodriguez Gustá, A.L (2019) “Introducción” en *Marchas y Contramarchas en las políticas locales de género. Dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres en América Latina*. Grupo de trabajo (des)igualdades y derechos en tensión. Buenos Aires, CLACSO.

Rodríguez, L. G. (2021). Los manuales de economía doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX). *Estudios del ISHiR*, 11(30).

Rodriguez Villamil, S. y Sapriza, G. (1984) *Mujer, Estado y política en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Sansón, T. (2010) “Los valdenses en Uruguay. Migración religiosa y conciencia histórica” en Turcatti, Dante (compilador) *Migraciones minoritarias en Uruguay. Cuestiones de metodología y fuentes*. Montevideo: FHCE. pp. 121-161.

Sapriza, G. (2011) “El voto femenino en Uruguay, 1900-1932” en Barry, Carolina (comp.) *Sufragio femenino: prácticas y debates políticos, religiosos y culturales en la Argentina y América Latina*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF)

Sala de la Comisión de Educación y Cultura (2003) Informe y Proyecto de ley. Carpeta N° 2555 de 2002. Repartido N° 1112, Junio de 2003. Disponible en https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/20776/ficha_completa

Sánchez-Bello, A. (2015) “Perspectivas teóricas de género: status questionis del impacto en el sistema educativo”. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22 (67). Universidad Autónoma de México, Toluca, México. pp. 111- 127.

Scharagrodsky, P y Southwell, M. (200?) “El cuerpo en la a Escuela”. *EXPLORA*. Programa de capacidad multimedial. Argentina, MECy T.

Scott, J. W. (1992) “Igualdad *versus* diferencia: los usos de la teoría posestructuralista” *Debate Feminista*, año 3, núm. 5.

Scott, J. W. (1993) “Historia de las mujeres” en Burke, P. (ed). *Formas de hacer historia*. Cap. 3. Madrid: Alianza editorial. pp. 59-89

Scott, J. W. (1990) “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Nash y Amelang (eds). *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Alfons el Magnanim.

Steiner-Khamsi G. (2011) “La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política en *Internalización: políticas educativas y reflexiones pedagógicas en un medio global*. Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (comp.) Buenos Aires: Granica. pp. 215- 256.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008) *Análisis y gestión de políticas*

públicas. Barcelona: Ariel.

Tovar, I. P. V. (2015). La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer y las enseñanzas domésticas (1911-1936). *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 22(2), 313-345.

Vaines, E. (1982) Enfoque de campo unificado de la economía doméstica. (pp. 9-17) En *Nuevas tendencias de la enseñanza de la economía doméstica*. Volumen 1. Reino Unido: Unesco. Recuperado en [file:///C:/Users/Mi%20Usuario/Downloads/136829spao%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mi%20Usuario/Downloads/136829spao%20(1).pdf)

Viñao, A. (2006) La historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia de la Educación* N°25. Salamanca: Universidad de Salamanca. (pp. 243-269)

Yaffé, J. (2000) “Política y Economía en la modernización: Uruguay 1876-1933” Ponencia presentada en la Primeras Jornadas de Historia Regional Comparada. Porto Alegre, Fundacao de Economia e Estadística Sigfried Emanuel Heuser y Centro de Pós-Graduacao en Historia da Pontifícia Universidade Católica do Río Grande do Sul. Disponible en <http://cdn.fee.tche.br/jornadas/1/s10a2.pdf>

Ziegler, S. (2003) La primera escuela de Colonia Suiza. Una encrucijada para “los gringos” en el Uruguay de la Modernización. Montevideo. Tradinco.

Ziegler, S. (2016) Memorias de mi tierra. Antiguas costumbres de la colonia suiza Nueva Helvecia. Montevideo: Mirabilia.

Páginas Web

IMPO-Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales de Uruguay
<https://www.impo.com.uy/diariooficial>

INSTITUTO CRANDON URUGUAY <http://www.crandon.edu.uy/historia/>

SITEAL- Sistema de Información de Tendencias educativas para América Latina.
<https://www.siteal.iiep.unesco.org/>

UTU- Universidad del Trabajo del Uruguay
<https://montevideo.gub.uy/noticias/cultura/un-recorrido-por-la-historia-de-la-utu>

