



## “Educación técnica de la mujer”: el informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay (1900-1918)

### “Educación técnica de la mujer”: Cecilia Grierson’s report for Argentina and its reception in Uruguay (1900-1918)

 Carolina Clavero White

caroclave@gmail.com

Consejo de Formación en Educación, Centro Regional de Profesores del Sur, Flacso Uruguay, Uruguay

Recepción: 10 Febrero 2020

Aprobación: 04 Mayo 2020

Publicación: 01 Septiembre 2022

**Cita sugerida:** 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>

**Resumen:** En el año 1899 la médica y profesora normal Cecilia Grierson fue encomendada por el gobierno argentino a estudiar todo lo relativo a la enseñanza de las mujeres en varios países de Europa. En 1902, presentó un informe donde exhibió el funcionamiento y los resultados de la enseñanza práctica ofrecida y finalizó con un análisis de la situación de este tipo de enseñanza en la República Argentina, las ventajas de su posible aplicación y los prejuicios que se debían combatir. El presente artículo sintetiza críticamente las ideas cardinales del informe de Cecilia Grierson y describe las relaciones entre los actores más relevantes identificados hasta este momento. Interesa demostrar que sus observaciones y argumentos fueron decisivos en Uruguay porque se constituyeron en fundamentos de las autoridades educativas y del sector gobernante para impulsar una política orientada a desarrollar la enseñanza de la economía doméstica. Se aborda el caso de la maestra valdense Ana Armand Ugon para exponer el carácter que tomó dicha orientación en Uruguay. También interesa aportar a un marco de discusiones académicas y políticas que buscan, en las experiencias del pasado, los cimientos que estructuraron las desigualdades sociales en los ámbitos domésticos, mercantiles y estatales.

**Palabras clave:** Cecilia Grierson, Educación técnica para mujeres, Economía doméstica, Maestras normalistas, Modernización.

**Abstract:** In 1899 the doctor and teacher Cecilia Grierson was commissioned by the Argentinian government to study everything related to the teaching of women in various European countries. She presented a report showing the functioning and results of the practical teaching offered and it finished with an analysis of the situation of this type of education in the Argentina the advantages of its possible application and the prejudices to be combated. This article critically synthesizes the cardinal ideas of Cecilia Grierson’s report and describes the relationships between the most relevant actors identified so far. It is interesting to show that their observations and arguments were decisive in Uruguay because they constituted the foundations of the educational authorities and the governing sector to promote a policy aimed at developing the teaching of the home economy. The case of the Valdese teacher Ana Armand Ugon is discussed

to expose the character that took this orientation in Uruguay. It is also interesting to contribute to a framework of academic and political discussions that seek, in the experiences of the past, the foundations that structured social inequalities in the domestic, commercial and state spheres.

**Keywords:** Cecilia Grierson, Technical education for women, Home economics, Teachers, Modernization.

## 1. INTRODUCCIÓN

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 Medicina, carrera que las costumbres y prejuicios reservaban para los varones, aunque ninguna regla escrita prohibía el ingreso de mujeres. 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 Primeros 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).

Como integrante del Consejo Nacional de Educación entre 1892 y 1899, fue enviada por el gobierno argentino a Europa en su doble carácter de médica y profesora Normal en 1899. El propósito era estudiar “todo lo atinente a la enseñanza relativa a las mujeres y especialmente de la que se imparta en las escuelas industriales de economía doméstica y labores” (Grierson, 1902, p. 3).

El informe, dirigido al ministro de Instrucción Pública, fue publicado en 1902 con el título “La Educación Técnica de la Mujer”. Se inicia con una nota al ministro, donde explica la génesis del informe 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, 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 puede 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 de realizar juicios y esbozar propuestas. Agrega una serie de diez “Anexos” relativos a útiles, cursos y programas específicos.<sup>1</sup>

El presente artículo sintetiza las ideas principales del informe, al mismo tiempo que describe las relaciones con actores relevantes del elenco político uruguayo que recibieron sus ideas y propuestas, al punto de conformar una política educativa orientada a la formación técnica de las mujeres, específicamente la relacionada a la enseñanza del hogar o economía doméstica.

El abordaje del informe junto con otros documentos fuentes, tales como revistas de la época, documentos parlamentarios, legislación y prensa, permiten visibilizar el rol asignado a las mujeres en el ideal civilizatorio y en el proyecto modernizador, en tanto fueron consideradas un “eslabón indispensable del progreso” de las jóvenes naciones. Esto supuso tres paradojas que enmarcan la discusión a la que quiere aportar este trabajo.

Una de ellas es la que revela que, al mismo tiempo que se fomenta y habilita la enseñanza técnica para las mujeres como elemento favorecedor del progreso personal (mayor profesionalización) y comunitario, los atributos de género se reforzaron con ese tipo de enseñanza y es probable que a largo plazo afectara su jerarquización social, sobre todo en lo que refiere al ámbito laboral. Como han señalado Queirolo (2018) y Biernat y Queirolo (2018), las concepciones sociales sobre la femineidad entendieron las capacidades de las mujeres en las profesiones que ocuparon como una prolongación de sus cualidades domésticas y maternales, desestimando así sus aprendizajes profesionales. Si esto es así, podría explicar la brecha salarial y la segregación ocupacional horizontal y vertical que han afectado al conjunto de las mujeres en el ámbito laboral, ya sea para el sector docente, como el que refiere al trabajo de cuidados y trabajo doméstico remunerado y no remunerado.

Una segunda paradoja revela que si bien hubo un despliegue de discursos sobre la domesticidad que las sacaba del lugar ornamental del “ángel del hogar” y proponía mayores grados de empoderamiento (Caldo, 2009 y 2017; Aguilar, 2014), al ser una enseñanza exclusiva para mujeres y niñas reforzó un tipo de identidad femenina. El asunto es que, si la domesticidad dependió del dominio de las mujeres, la femineidad obedeció a la capacidad de cocinar, consumir y crear comunidad (incluso en su expresión mínima que es el hogar). De ese modo, la domesticidad se constituyó como parámetro de respetabilidad y aunque es probable que las mujeres sintieran esta responsabilidad como una obligación más que un privilegio, muchas de ellas se preocuparon por acceder a esa enseñanza (Pite, 2016).

Por último, se observa claramente la señalización realizada por Nari (1995) sobre cómo la educación en economía doméstica exclusiva para mujeres y niñas cuestiona el discurso biologicista sobre la naturaleza femenina. No fue por ningún tipo de naturaleza o instinto dejado al azar que el nuevo orden social podía conformarse. Se necesitaba educación específica y actoras claves para hacer de la china una mujer moderna, del gaucho un ciudadano, de la casa un hogar y de la infancia el porvenir de la nación.

Estas experiencias fundantes permiten pensar entonces, que otro orden es posible, por ejemplo, uno que suponga igual reparto de tareas entre los géneros, igual acceso y calidad en los espacios ciudadanos, mercantiles y domésticos para personas de todas las clases sociales.

A continuación, se presenta una síntesis de las ideas cardinales del informe de Cecilia Grierson agrupados según tres cuestiones: el propósito de la educación técnica de la mujer; las atribuciones para el Estado, la Escuela y los individuos; y el rol de las maestras normalistas. Luego, se describe el contexto particular del Uruguay a principios de siglo XX en el cual emergió la necesidad de formar técnicamente a las mujeres. Se analiza la recepción de los actores más relevantes identificados hasta este momento: Abel J. Pérez como director de la Dirección General de Instrucción Pública; Manuel Otero, en tanto representante del elenco político batllista y Ana Armand Ugon, integrante del grupo de maestras normalistas del período. Finaliza el artículo con algunas reflexiones parciales y el planteo de hipótesis que marcan el rumbo de futuras indagaciones.

## 2. CECILIA GRIERSON Y EL INFORME EDUCACIÓN TÉCNICA DE LA MUJER DE 1902

### 2.1. 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 indica 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 á [sic] 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 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 á pesar de ello, inculpan a las pobres mujeres que se ven obligadas á 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) para enfatizar en las necesidades prácticas que muchas mujeres debían realizar. Sin embargo, señala que ellas se efectúan 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 se mencionó anteriormente, el informe está dirigido al ministro de Instrucción Pública sin mencionar 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 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 del abogado y pedagogo José Benjamín 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 enseña á labrar la tierra, á criar el ganado, á explotar las selvas, á navegar, á comerciar o fabricar cosas útiles [sic]. 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.

### *2.1.1. Enseñanza teórica versus enseñanza práctica*

La tendencia a elevar la educación del pueblo por la vía de la enseñanza práctica estaba vinculada también a perfeccionar la dimensión moral de los individuos. Afirma Grierson:

La educación técnica se basa en la importancia y en la dignidad del trabajo manual para satisfacer por sí mismo las necesidades de la vida, y eleva tanto al hombre como á la mujer por la independencia de carácter y los méritos personales. Es un factor importante en la educación amplia y liberal de un pueblo democrático, pues nivela las capas sociales por medio del cumplimiento de deberes comunes é ineludibles [sic] (1902, p. 207).

Grierson realiza algunas precisiones al principio del informe, tratando de evitar confusiones. Las definiciones sirven para comprender el significado asignado a este tipo de educación, que no sólo es formativa del carácter, sino también utilitaria y científica.

Divide la enseñanza práctica y técnica para mujeres en tres grupos. La clasificación que realiza merece atención porque será retomada en Uruguay para fundamentar el proyecto de ley presentado por Manuel Otero en 1905 y la posterior política educativa. Dicha clasificación es la siguiente:

I, La enseñanza práctica y técnica del Hogar, que “tiene por objeto dar una enseñanza teórico-práctica, más ó menos científica á la mujer, para que pueda desempeñar inteligentemente los sagrados deberes de ama de casa, como mujer del hogar y madre de familia que es su papel más importante en el hogar y en la sociedad (...)

II, La enseñanza práctica y técnica industrial tiene por objeto preparar á la mujer para ejercer un determinado oficio, entre los cuales, pueden contarse los diversos trabajos domésticos, que pueden ejercer como oficio dentro y fuera del hogar (...)

III, La enseñanza práctica ó técnica agrícola, comprende los trabajos de agronomía, granja y cabaña [sic] (Grierson, 1902, p. 10).

Por último, establece la diferencia entre las escuelas del Hogar, donde los cursos son breves y las escuelas industriales caracterizadas por ofrecer cursos de mayor duración. Pero mientras que en las escuelas el trabajo se juzga por su calidad y no se pierde el criterio formativo de la tarea, en el taller predomina el afán por la cantidad sin importar la formación de los sujetos que allí se desempeñan (Grierson, 1902, p. 204).

### *2.1.2. 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. Fue 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, 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).

Algunos estudios en la región del Río de la Plata, que hemos revisado hasta el momento, 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). Esto, sin embargo, 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, como su trayectoria vital e intelectual, puede 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 cuatro o cinco personas, ni hacer compras, ni calcular gastos. También se refiere a las escuelas profesionales de Santa Marta –formado por damas distinguidas de la capital argentina–, que han significado un paso adelantado 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 constituye la desgracia nacional del pueblo argentino. Prejuicios y rutinas predominan y el trabajo manual es mirado con desprecio; creen que denigra a la mujer pues consideran que los quehaceres domésticos sólo son propios de las “sirvientas”. A eso se le suma el “la nefasta tendencia al lujo, la mentira y falsas apariencias”, defectos incluso fomentados desde la escuela (Grierson, 1902, p. 177 - 207).

## 2.2. 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 los que podrá conservar la honradez y dignidad” (Grierson, 1902, p. 182). 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 á 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” (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 á la mujer” (Grierson, 1902, p. 183).

Respecto al cómo lograr semejante emprendimiento, 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. También 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”.<sup>2</sup>

### 2.3. 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 (1902, p. 205). El logro de tal propósito recae sobre las maestras. 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 [sic] 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 élite intelectual o siendo parte de ella. Algunas de forma completa, otras de forma más acotada, todas se inscriben en ese itinerario.

## 3. LA RECEPCIÓN DEL INFORME EN URUGUAY

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. Sin embargo, su evolución hasta la consolidación de una disciplina específica resulta interesante, sobre todo si observamos que en las dos primeras décadas del siglo XX comienzan a aparecer instituciones concretas y algunas de ellas se arraigan en ciertas regiones del país hasta alcanzar la vigencia en nuestros días. Es el caso de las 15 Escuelas del Hogar que funcionan actualmente en el departamento de Colonia. Fueron fundadas a partir de 1918 por iniciativa de la maestra Ana Armand Ugon y con más de cien años de permanencia, hoy atienden alrededor de 3500 estudiantes por año con una oferta de cursos variada, pero destacadas por impartir el Profesorado de Economía Doméstica, como principal carrera.

La historia de la disciplina y también de estas instituciones hunde sus raíces en el período de la segunda modernización de la República Oriental del Uruguay, correspondiente a las tres primeras décadas del siglo XX, o también denominado período “batllista” (1903-1933, por la fuerte incidencia de José Batlle y Ordoñez), en el que predominó el interés por elevar al joven Estado al rango de república civilizada, al estilo de los países europeos que oficiaban como modelo. Sobre la base de un poder estatal ya consolidado, en la primera fase de modernización (1876-1903) se redimensionó el rol del Estado en un sentido intervencionista:

La actividad del estado estuvo básicamente orientada a las funciones de legitimación, afirmando su autonomía creciente. Asumió también un rol protagónico en la vida económica, las comunicaciones y transportes y la expansión del sistema educativo. Una legislación social avanzada, la secularización de la vida pública y privada y una política tutelar o protectora con respecto a la mujer fueron algunos de sus rasgos característicos (Rodríguez Villamil y Sapriza, 1984, p. 22).

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 de un elenco político profesional, el batllismo intentó diversificar la actividad productiva y romper con el modelo ganadero exportador tradicional. Una preocupación predominante y sostenida durante todo el período 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 modelo 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 no civilizadas (Martínez Lamas, 1930; Rivero 2015).

Afirma Yaffé 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. El interés del batllismo por formar técnicamente a las mujeres, habilitando espacios, formación y oficios, puede entenderse en ese contexto de modernización económica y social.

Pero las ideas no llegaron solas. Fueron asumidas, defendidas y argumentadas por el elenco político profesional que a la cabeza de un Estado consolidado y en expansión operó exhibiendo un importante grado de autonomía política respecto a los sectores económicamente dominantes (Yaffé, 2000). En las voces uruguayas que hacen eco de las propuestas de Cecilia Grierson, se observará una conducción batllista orientada a la reparación social y económica de los sectores más vulnerables, entre ellos, las mujeres.

Aunque la condición jurídica de las mujeres estaba lejos de ser igual a la de los varones, fueron visualizadas como un factor importante en la consolidación del Estado moderno, en la medida en que se les asignaba la cualidad de reproductoras de valores morales. Por su condición biológica de procrear y amamantar, se las visualizó como elemento de estabilidad, responsables de los cuidados y la educación. Aparece de forma clave la asociación entre la formación del Hogar y la formación de la Patria, en la medida que la última es la conjunción de hogares estables, sólidos, productivos desde el punto de vista económico y civilizados desde el punto de vista moral (Pérez, 1903; Martínez Lamas, 1930).

Asimismo, esa capacidad asignada pero concebida como “natural” no fue dejada al azar, sino que tuvo como correlato un tipo de educación específica, basada en el modelo civilizatorio. Se creía que por medio de la educación se formaba el carácter de la nación, razón por la cual el sistema de educación pública fue ampliando las posibilidades de ingreso para las mujeres y niñas, pero al mismo tiempo delimitó las condiciones de lo que ellas podían hacer. La economía doméstica es un ejemplo de un tipo de saber. Pensado solo para las mujeres, se lo suele considerar como reforzador de la división sexual de saberes y trabajos (Nari, 1995). Sin embargo, se lo puede apreciar también como un tipo de saber que las elevó en su nivel educativo y en la posición social. Primero, por la centralidad que en esa área pudieron desempeñar las mujeres (no solo como amas de casa, sino como becarias, maestras, escritoras y conferencistas de Economía Doméstica). También, por la finalidad social a la que estaban llamadas a protagonizar, una finalidad que contiene un elemento simbólico importante, como lo es el de refundar el orden social.

### **3.1. La Dirección General de Instrucción Pública: la voz de Abel Pérez**

En 1900 comienza la gestión de Abel Pérez en la Dirección General de Instrucción Pública, permitiendo encontrar en su accionar y discurso los lineamientos y tendencias para la educación pública uruguaya del período que abordamos. Periodista, abogado y militante por el partido colorado, acompañó a José Batlle y Ordoñez en la redacción de *El Día*, principal medio de comunicación de los ideales batllistas (Hierro, 1977, p. 61). Según afirma Delio, “la gestión del Dr. Pérez pudo realizarse por la colaboración de hombres que estuvieron animados por el mismo espíritu, entre ellos los doctores Juan Paullier, Francisco A. Caffera,



Ambrosio Luis Ramasso, Carlos Sáenz de Zumarán y el entonces bachiller Carlos Vaz Ferreira” (Delio, 2009, p. 151).

En el primer tomo de los *Anales de Instrucción Primaria* (1903), Abel Pérez publica un artículo titulado *Educación técnica de la mujer*, para referirse al Informe de Cecilia Grierson, editado el año anterior en Buenos Aires. Para Pérez, la obra le resulta sugestiva “por su fondo y por su forma” y entiende que:

Es un libro interesante y útil, que debe figurar en las bibliotecas escolares, y que debe hacerse familiar en el hogar, porque enseña y sugiere ideas y ejemplos dignos de imitarse, que pueden ejercer una inmensa influencia en nuestras jóvenes democracias. He sufrido también la influencia sugestiva de ese libro, y de ella se derivan estas páginas (1903, pp. 251- 252).

Para Pérez, la educación de la mujer constituye una dificultad para sociólogos y pedagogos en todas las Repúblicas sudamericanas. El problema se plantea en términos de “intelectualismo estéril y abrumador... excesivamente científico... aristocrático” y desequilibrado respecto a la educación moral (Pérez, 1903, pp. 253-254). De ese modo, las mujeres han 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).

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.

Luego de remitirse al significado y propósitos de cada una de ellas, expone algunos comentarios que resultan relevantes destacar. Para este trabajo se agrupan en tres asuntos.

En primer lugar, la concepción de ciencia. 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 arbitrarias que lo colocan legítimamente como producto de la ciencia. Su postura sintoniza con el sueño positivista propio del momento histórico.

En segundo lugar, la concepción del Estado. Pérez participa de una concepción benefactora e intervencionista del Estado y desde ahí considera que es encargado de reducir las desigualdades sociales. Sin embargo, apela a la participación de las acciones privadas. En sintonía con Cecilia Grierson, Pérez considera 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 (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 solo 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.

En tercer lugar, la educación de la mujer y el vínculo con el progreso. Por último, es importante destacar una visión optimista por parte de Pérez, 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 solo resolvería el problema de la educación de la mujer, sino que ella se convertiría en el eslabón indispensable del progreso.

### 3.2. Del elenco gobernante: el proyecto de Manuel Otero

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. 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. La exposición de motivos y las discusiones parlamentarias ofrecen elementos relevantes sobre las razones de este tipo de educación, los límites y posibilidades de varones y mujeres en el ámbito educativo, con énfasis en el rol asignado a la economía doméstica desde la arena política para la construcción de la nacionalidad.

En la exposición de motivos, manifiesta que al ingresar a la cámara este proyecto lo hace con el propósito de “tratar de llevar a la práctica algunas ideas que, aunque extendida en los países civilizados, podrían considerarse aquí, como de aplicación completamente nueva”; e incluso postula que “a primera vista el tema parece insignificante y rebuscado”. Sin embargo, se ligan directamente a graves cuestiones que preocupan a los tiempos presentes: “Se va percibiendo que el malestar profundo de las familias obreras proviene menos de la falta de recursos que de la mala aplicación de los recursos mismos; menos de la falta de medios que de la ignorancia en el uso de esos medios” (Otero, 1906, p. 3)

Otero destaca que varios países de Europa han incorporado este tipo de escuelas y luego menciona al gobierno argentino que envió a la doctora Cecilia Grierson en misión oficial de estudio:

Publicó ella un informe, que es el libro más completo que existe sobre esta materia y que reúne además de un caudal grande de experiencia y de juicio, la ventaja de tener una aplicación inmediata para la República Argentina, lo que equivale a decir, que es también de aplicación inmediata para este país. ... Este libro lo tomo casi como el fundamento del discurso que estoy haciendo, y de él sacaré casi todos los datos que voy a presentar a la Honorable Cámara (Otero, 1906, p. 4).

Mientras que en Argentina *El Monitor* –publicación del Consejo Nacional de Educación– presentó la obra resaltando el ejemplo de la escuela normal técnica de Londres como la más importante y como modelo base para “implantar entre nosotros” (1902, p. 874), Manuel Otero prepondera los casos de Alemania y Bélgica. Lo que quería resaltar es el apostolado y la propaganda que se realizó en dichos países, obteniendo un resultado “tan sorprendente como inesperado” (Otero, 1906, p. 8), por lo que valía la pena una delegación que estudiara el caso y recibiera dicha formación. Su preocupación para con Uruguay residía en el aspecto económico.

Al igual que Abel Pérez, 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, p. 9).

De esta manera, quedaba asentado que el establecimiento de escuelas agrícolas elementales de mujeres, acompañada por una propaganda energética 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, prometedor del porvenir de la nación.

### 3.3. La recepción de las mujeres uruguayas y el caso de Ana Armand Ugon

La recepción de las mujeres se hizo presente por la vía de los hechos. El 12 de julio de 1909 se promulgó la Ley N° 3503 que, con algunas modificaciones del proyecto inicial propuesto por Otero, destinaba los recursos para que el Estado uruguayo enviara misiones al exterior. En 1911, envió dos delegaciones a formarse: una con destino a Europa, integrada por las maestras normalistas Agrile Cayssials (encargada de la delegación), María Luisa Fernández, Ercilia Deltorchio, Ana Armand Ugon y Raimunda Spósito. La otra, con destino a Estados Unidos, la conformaron Victoria Frigeiro (como maestra superintendente), Nilda Castelucci, María Espínola y Espínola y América Martínez Escaray (Diario Oficial, 1911, p. 174).

Mientras se desempeñaba como maestra directora en la escuela 26 de Colonia Valdense y preparaba su viaje al viejo continente, Ana Armand Ugon (1882-1987) recibió una invitación para asistir a una entrevista con el señor presidente de la República. En ocasión de la charla que mantuvieron las futuras becarias con José Batlle, Ana preguntó:

Señor presidente, ¿qué 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, pp. 5-6).

El 9 de julio de 1911 la delegación destinada a Europa, partió con destino a Bélgica, en primera instancia, a estudiar durante dos años la organización de las escuelas que Cecilia Grierson había conocido y difundido en el Río de la Plata.

Por el corpus epistolar de la familia Armand Ugon, sabemos que las becarias mantuvieron correspondencias y asistieron a diferentes modalidades de cursos y establecimientos técnicos (escuelas fijas y ambulantes), en diferentes países como Francia, Holanda, Inglaterra, Alemania, Suiza e Italia. Se trasladaron generalmente en duplas y mantenían comunicación frecuente sobre los aprendizajes, las novedades, las dificultades y los vínculos afectivos. También enviaron informes oficiales que Manuel Otero recibió y algunos fueron publicados en *El Día*. Estrecharon contacto con autoridades políticas europeas que años más tarde visitaron Uruguay, por ejemplo, la del ministro de Agronomía belga Paul De Vuyst.

Durante su estadía en Europa, recibió muchas cartas de mujeres que desde su colonia natal decían, por ejemplo:

Te esperamos con impaciencia pues suponemos que habrás acumulado 'dans ton cerveau' muchas cosas nuevas y buenas, que nos hace bastante falta pues todas somos... para la cuestión novedad (Rachel, en carta a AAU, 3 de noviembre de 1912).

Para ese entonces, se había formado en la Colonia Valdense la sociedad de señoritas y esperaban que Ana compartiera sus saberes y experiencias.

A su regreso en 1913 comenzó la propaganda y en 1918 fundó la primera escuela del Hogar con el apoyo económico y aprobación del Consistorio de la Iglesia Valdense. Esto significa que, aunque había un interés por parte de los dirigentes políticos, el proyecto se solventó con los fondos privados de la comunidad protestante. Participó de congresos y exposiciones nacionales e internacionales como delegada por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, dictó cursos intensivos para maestras/os directores de los departamentos de Canelones, Rocha, Cerro Largo, Minas, Maldonado y Treinta y Tres (Armand Ugon, 1957).

Los cursos que diseñó eran paralelos a la escuela pública a la que asistían las niñas y se realizaban, generalmente, una vez por semana. En 1918 se inscribieron 28 niñas y en 1919 sumaban 53, lo que da cuenta de la recepción positiva que tuvo el emprendimiento en la comunidad local. En sintonía con la descripción de Grierson y con su propia formación, planteó cursos de 4 años de duración con contenidos relativos a la alimentación correcta, higiene, problemas hogareños y economía doméstica.

A medida que fueron egresando las primeras estudiantes, comenzaron a replicarse los cursos en otros puntos de la región. De ese modo y con el apoyo de las Comisiones Administrativas y Consejos locales se fundaron 14 escuelas más entre los años 1923 y 1943 (Armand Ugon, 1957, p.10-11).

Como había aconsejado Grierson, Ana también escribió, publicó y dio conferencias. Su primera obra fue “Libro de Cocina” de 1925 que fue reeditado en 1933 y 1957 con el título “Libro de Cocina y organización doméstica”, dando cuenta de la ampliación de contenidos que se fueron agregando con la experiencia y acompañando a los procesos tecnológicos de la sociedad (Clavero, 2018). En los prólogos, reitera su deseo de sistematizar la enseñanza desarrollada desde 1918 en las escuelas del hogar y proporcionar un apoyo a las futuras maestras y estudiantes. El 2 de enero de 1935 el Intendente de Colonia, profesor Amadeo Soler, oficializó en la órbita municipal a las escuelas que pasaron a denominarse “Escuelas Municipales del Hogar”.

Las otras maestras becadas a Europa también hicieron sus aportes y siguieron vinculadas a la educación técnica de las mujeres de modos distintos. Por ejemplo, apoyando la formación de las maestras en el área de la economía doméstica como Ercilia Deltorchio quien escribió sobre higiene y alimentación racional. En otros casos, fortaleciendo y transformando emprendimientos educativos, por ejemplo, como el que llevó adelante Pedro Figari en la escuela de Artes y Oficios junto a la maestra Agrile Cayssials. Mientras Figari puso en práctica nuevos sistemas de valores integrando “el arte al oficio, el genio al ingenio y la teoría a la aplicación práctica”, Agrile promovió el ingreso de las mujeres a una institución que había estado reservada exclusivamente para varones (Intendencia de Montevideo, 2018).

Pilar Ballarín (1999) denomina Feminismo Social a aquel que, protagonizado principalmente por maestras (por ser el 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 la vida de las mujeres y las relaciones de género. Se trata de un feminismo que impulsó mayores niveles de educación y conciencia para las mujeres de todas las clases sociales. Y en ese sentido, la obra de Cecilia Grierson en Argentina, la de Ana Armand Ugon en Uruguay y el que realizaron las otras maestras becadas, encuentra su marco. Elevar el nivel educativo de las mujeres, integrarlas socialmente entre sí para potenciar las comunidades, impulsarlas con otras prácticas y saberes a asumir un rol protagónico en la sociedad y la economía, fue parte de la *acción*<sup>3</sup> que desempeñaron a lo largo de vida.

Los cursos que diseñó eran paralelos a la escuela pública a la que asistían las niñas y se realizaban, generalmente, una vez por semana. En 1918 se inscribieron 28 niñas y en 1919 sumaban 53, lo que da cuenta de la recepción positiva que tuvo el emprendimiento en la comunidad local. En sintonía con la descripción de Grierson y con su propia formación, planteó cursos de 4 años de duración con contenidos relativos a la alimentación correcta, higiene, problemas hogareños y economía doméstica.

A medida que fueron egresando las primeras estudiantes, comenzaron a replicarse los cursos en otros puntos de la región. De ese modo y con el apoyo de las Comisiones Administrativas y Consejos locales se fundaron 14 escuelas

#### 4. REFLEXIONES FINALES

El estilo argumentativo que Grierson utiliza en el *Informe* da cuenta de que la educación técnica de la mujer contaba con barreras importantes para implementarse, característica que se extendió durante la primera década del siglo XX en la región.

Las personalidades uruguayas que recibieron su trabajo lo reconocieron como novedoso, importante e influyente para las jóvenes democracias porque la educación de las mujeres era vivenciada por algunos dirigentes políticos como un problema.

El problema podría formularse en términos de políticas educativas inapropiadas para la educación de las mujeres. Como se mostró a lo largo de todo el texto, las causas son múltiples y variadas: en un país como Uruguay que se empeñaba en modernizarse económicamente, la política educativa poseía resabios

intelectualistas de acuerdo a los intereses de las elites económicas y a las hegemonías masculinas. El resultado era un escaso nivel de instrucción en los sectores populares, rurales y en las mujeres de todos los sectores. Por otra parte, sobresale en los documentos revisados la persistencia de prejuicios vinculados a las actividades prácticas y a las tareas manuales. La consecuencia consistía en la posesión de una parte de la población (las mujeres) paralizada productivamente o realizando oficios sin preparación, ambos aspectos indicaban la ausencia de progreso personal y comunitario.

En las fuentes consultadas, las mujeres son percibidas desde una visión esencialista, donde las características biológicas y anatómicas son interpretadas como determinantes de las funciones a las que estaban llamadas a desempeñar en la sociedad: básicamente madres caritativas. Pero al mismo tiempo, se comienza a visualizar que el cuerpo de las mujeres era capaz de más. El resultado de la revisión documental realizada, permite sintetizar el argumento de la siguiente manera:

Mujer: no dejes el hogar (incluso, debes encararlo con mayor profesionalización) pero puedes trabajar. Si trabajas, harás algo útil para los demás (reforzado tu atributo caritativo); por lo tanto el Estado se beneficia y harás algo útil por la Patria.

En ese marco de convicciones, la economía doméstica llegó para quedarse. Ofrecía la posibilidad de elevar los niveles de instrucción para las mujeres por ser un tipo de saber teórico-práctico, de carácter científico, útil para todos los sectores económicos y con resultados demostrados acerca del incremento de beneficios económicos personales y comunitarios.

Mujeres intelectuales, maestras al servicio de la causa educativa nacional como Cecilia Grierson en Argentina o Ana Armand Ugon en Uruguay, fueron las primeras en apropiarse de la oportunidad que brindaba el medio político e intelectual, porque estaban convencidas de que la tarea de refundar el orden social desde el hogar no era poca cosa.

El caso de las Escuelas del Hogar fundadas a partir de la formación, experiencia e iniciativa de la maestra Ana Armand Ugon resulta paradigmático, porque incluye un elemento particular clave: la tradición protestante. Formadas tradicionalmente para cultivar el provenir del hogar, la alfabetización y el libre examen, las mujeres protestantes sintonizaron con los ideales que propiciaban su inclusión en los ámbitos educativos y científicos y aquellos que favorecieron el desarrollo de la modernidad liberal (Amestoy, 2012). No es de extrañar que en la misma época en que Ana Armand Ugon promovía la participación de las niñas de la Colonia Valdense en los Cursos del Hogar, se comenzaba a dictar las primeras lecciones de Economía Doméstica en el Instituto Crandon de Montevideo a cargo de las misioneras metodistas provenientes de Estados Unidos (Instituto Crandon, 2019).

En esas mujeres de clase media, conocedoras de los derechos civiles e independientes, confiaron y esperaron otras mujeres deseosas de imitarlas, porque veían en sus trayectos vitales signos de libertad y poder. Un poder limitado, por los parámetros de respetabilidad femenina y por la división sexual del trabajo pero que, seguramente, abonaba el terreno para mayores conquistas por la igualdad.

## REFERENCIAS

- 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*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Amestoy, N. R. (2012). Las mujeres en el protestantismo rioplatense 1870-1930. *FRANCISCANUM*, 59(157), 51-81. Recuperado de <https://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v54n157/v54n157a03.pdf>
- Arendt, H. (2007). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Armand Ugon, A. (1957). *Libro de Cocina y organización doméstica*. Buenos Aires: Americalee.
- Ballarín Domingo, P. (1999). Maestras, innovación y cambios. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 6(1), 81-110. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/22236>

- Biernat, C. y Queirolo, G. (2018). Mujeres, profesiones y procesos de profesionalización en la Argentina y Brasil. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18(1), e060. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe060>
- Binda, M., Silveira, R. y Krämer, C. (2010). Cecilia Grierson, la primera médica argentina. *Revista Argentina de Radiología*, 74(4), 361-365. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3825/382538486003.pdf>
- Caldo, P. (2009). Pequeñas cocineras para grandes amas de casa. La propuesta pedagógica de Angel Bassi para las escuelas argentinas, 1914 – 1920. *Revista Temas de mujeres*, 5(5), 33-50. Recuperado de <http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/29/29>
- Caldo, P. (2017). *Un Cachito de cocinera*. Rosario: Casagrande.
- Clavero, C. (2018). Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, 4, 177-197. Recuperado de <http://revistas.um.edu.uy/index.php/revisahumanidades/article/view/233>
- 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.
- Consejo Nacional de Educación (1902). Educación técnica de la mujer. Informe de la doctora Cecilia Grierson. *El Monitor de la Educación Común*. 18(355), 874.
- Consejo Nacional de Educación (1906). La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina. *El Monitor de la Educación Común*. 23(406), 431-440.
- Corpus epistolar de Ana Armand Ugon (1874-1993). Archivo de la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata, Colonia Valdense, Uruguay.
- Delio, L. (2009). *Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional*. Tomo 1. Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.
- Diario Oficial (31 de enero 1911). *Diario Oficial N° 1574*. Montevideo. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/diariooficial>
- Grierson, C. (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.
- Hierro, L. A. (1977). *Battle. Democracia y reforma del Estado*. Montevideo: Ediciones de la banda Oriental.
- Instituto Crandon. (2019). Historia del Instituto Crandon. Recuperado de <http://www.crandon.edu.uy/historia/>
- Martínez Lamas, J. (1939). *Riqueza y pobreza en el Uruguay. Estudio de las causas que retardan el progreso nacional*. Montevideo: Cámara de Representantes.
- McDowell, L. (2000). *Género, Identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nari, M. (1995). La educación de mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Mora*, 1, 31-45. Recuperado de <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Nari.pdf>
- Otero, M. (1906). *Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes*. Uruguay: Siglo Ilustrado.
- Pérez, A. (1903). Educación Técnica de la Mujer. *Anales de Instrucción Primaria*, 1(3), 251- 260.
- Pite, R. (2016). *La mesa está servida. Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa.
- Queirolo, G. (2018). *Mujeres en las oficinas: trabajo, género y clase en el sector administrativo. Buenos Aires, 1910-1950*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Rivero, S. (2015). *La modernización en Colonia. Apogeo y declive de la clase comerciante*. Montevideo: Torre del Vigía ediciones.
- Rodríguez Villamil, S. y Sapriza, G. (1984). *Mujer, Estado y política en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Intendencia de Montevideo (2018). Un recorrido por la UTU. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/noticias/cultura/un-recorrido-por-la-historia-de-la-utu>

Yaffé, J. (2000). Política y Economía en la modernización: Uruguay 1876-1933. Trabajo presentado en Fundacao de Economia e Estadística Sigfried Emanuel Heuser y Centro de Pós- Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Recuperado de <http://cdn.fee.tche.br/jornadas/1/s10a2.pdf>

## NOTAS

- 1 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).
- 2 Respecto a la intención que aquí se pronuncia, sabemos que fundó la Escuela de Economía doméstica y la Sociedad de Economía Doméstica en 1902 establecimiento precursor de la Escuela Técnica del Hogar, primera en Argentina en esa especialidad (Binda, Silveira y Krämer, 2010, p. 363).
- 3 Se utiliza el término acción en el sentido arendtiano: como acontecimiento que da inicio a algo nuevo en la trama de relaciones humanas y que por lo tanto es esencialmente político (Arendt, 2007).