



Relaciones. Estudios de historia y sociedad

ISSN: 0185-3929

relacion@colmich.edu.mx

El Colegio de Michoacán, A.C

México

López Pérez, Oresta

Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México

Relaciones. Estudios de historia y sociedad, vol. XXIX, núm. 113, invierno, 2008, pp. 33-68

El Colegio de Michoacán, A.C

Zamora, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13711305>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CURRÍCULUM SEXUADO Y PODER: MIRADAS A LA EDUCACIÓN
LIBERAL DIFERENCIADA PARA HOMBRES Y MUJERES DURANTE
LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX EN MÉXICO

Oresta López Pérez*
El COLEGIO DE SAN LUIS

Dentro del contexto del desarrollo de la educación republicana liberal y su lenta y compleja realización como proyecto de estado, el artículo identifica las ambigüedades y contradicciones de los discursos liberales sobre la educación femenina y ofrece reflexiones acerca de las prácticas educativas que convertían las diferencias de género en asimetrías y desigualdades sociales. Analiza el sitio que iban teniendo las mujeres en la currícula oficial diferenciada por sexos, reconociendo algunas acciones de resistencia y agencia femenina que construían alternativas educativas para las mujeres.

(Educación, género, liberalismo, currículum)

*En mi medio, se consideraba entonces poco conveniente que una mujer
siguiera estudios serios; aprender un oficio era caer bajo.
Por supuesto mi padre era vigorosamente antifeminista;
[...] estimaba que el lugar de la mujer está en el hogar y en los salones.*

Simone de Beauvoir (1908-1986),
Memorias de una joven formal

INTRODUCCIÓN



El presente trabajo¹ tiene por objetivo reflexionar sobre la educación femenina decimonónica, revisar su condición jurídica, su desarrollo pedagógico y su lenta y compleja inclusión en la agenda del estado. La intención es reco-

* olopez_7@hotmail.com

¹ Agradezco los comentarios que aportó la Dra. Carmen Castañeda (e.p.d) para mejorar este ensayo dentro del IV Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Gé-

rrer el desarrollo de la educación republicana y el sitio que iban teniendo las mujeres, analizar la currícula oficial diferenciada por sexos y reconocer las tareas escolares y los libros de texto que la sustentaban. Identificar discursos y prácticas escolares que convertían las diferencias de género en asimetrías y desigualdades sociales.

A partir del estudio de caso de la Academia de Niñas de Morelia, interpreto las elecciones de materias que hacían las estudiantes a lo largo de tres décadas para reflexionar sobre las expectativas de las jóvenes; recupero y analizo las contradicciones de los actores del proceso educativo y su forma de articular el poder en los contenidos de género.

El interés fundamental es entrar a la interpretación de sentidos y resultados que tenían los estudios femeninos en una época en la que los gobiernos liberales intentaban cumplir la promesa de otorgar estudios secundarios y profesionales para mujeres, en instituciones públicas que si bien podían lograr una funcionalidad burocrática, no lograban trascender un modelo tradicionalista de educación de mujeres.

ELEMENTOS DE PARTIDA

Es importante aclarar que existen importantes estudios sobre el tema, tanto desde el campo de educación y género, como desde la historia de las mujeres. Los primeros generalmente insertos en estudios mo-

nero en México realizado en El Colegio de Michoacán, del 14 al 16 de marzo de 2007. Las reflexiones aquí vertidas son producto de una tesis doctoral en la que ella tuvo una presencia importante como mi directora de tesis. Con ella sostuve múltiples charlas sobre la educación de las mujeres decimonónicas y de sus predecesoras, conversaciones que me trasladaban a los mundos de las mujeres del siglo XVIII y aún más atrás, para mostrarme que las tradiciones en la educación femenina eran muy resistentes al cambio histórico y que las demandas y acciones de las mujeres por ganar espacios, por tener mayor autonomía, eran una larga, antigua y constante lucha que se daba en los espacios y situaciones menos predecibles y no sólo en condiciones heroicas y explícitas. La Dra. Castañeda me convocaba constantemente a buscar las otras formas de resistencia femenina, aquellas que se daban en los intersticios de la vida cotidiana, en el ciclo vital de la vida familiar y comunitaria, en los silencios, en la ficción literaria, en los territorios de la imaginación y los actos aparentemente no intencionales.

nográficos e institucionales, es decir, en estudios específicos de colegios de niñas, y los segundos, orientados más bien hacia el estudio de las mujeres-maestras en tanto que trabajadoras y miembros de un grupo socioprofesional. Es cierto, además, que no son ámbitos separados tajantemente, las niñas que estudiaban en el siglo XIX eran muy probablemente las maestras de los años posteriores.

Desde hace más de dos o tres décadas existen investigaciones consumadas de historia de las mujeres trabajadoras en Occidente, en particular, acerca de las maestras inglesas, norteamericanas y españolas,² estos trabajos aportan referencias comparativas para el entendimiento de fenómenos tales como la mundialización de la feminización docente y la construcción del magisterio de educación básica en condiciones de una semiprofesión a lo largo del siglo XX.

Los investigadores e investigadoras que han estudiado al magisterio, desde hace más de una década se han interesado por emplear las teorías de género para comprender a este grupo socioprofesional. Lo que salta a la vista en primer lugar son las evidencias cuantitativas, los datos de la abrumadora presencia de mujeres en el magisterio de educación básica.³

La historiografía de la educación ha reconocido la presencia de las mujeres, en formas tenues que van desde su descubrimiento como alumnas que después se convierten en maestras, un proceso de luces y sombras que va del periodo virreinal hasta el siglo XIX y sin duda una profesión que se masifica y feminiza a lo largo del siglo XX, hasta convertirse en lo que ahora conocemos.

² Sandra Acker, en el caso de las maestras inglesas, Victoria Camps y Pilar Ballarín para el caso de las maestras españolas y una larga lista de autores para el caso de las profesoras norteamericanas.

³ Es así como estudiosas del magisterio en México como Luz Elena Galván (1985, 2001), Beatriz Calvo (2004), Susan Street (2001), Elsie Rockwell (2001), Etelvina Sandoval (1986), Oresta López (1992, 1996, 2001), Mary Kay Vaughan (2000, 2001), Lourdes Alvarado (1991, 2001, 2005), Mílada Bazant (2001), Valentina Torres (2001), entre otras colegas, han transitado de la experiencia de estudiar al magisterio en general a enfocar la situación de las maestras, como estudios de caso e historias de vida. Asimismo, algunas han pasado del análisis de instituciones en forma monográfica al estudio de poblaciones escolares femeninas desde la perspectiva de género.

El presente estudio se sitúa en la historia de la educación en México durante la segunda mitad del siglo XIX, considerando que fue a partir de la Ley de Instrucción de 1867 que se estableció como obligatoria la educación para niños y niñas. Normatividad que alentó en cierta forma el desarrollo curricular diferenciado para hombres y mujeres.

Así, se realiza un seguimiento puntual de la existencia de escuelas para niños y niñas, a partir del informe de José Díaz Covarrubias, documento que dio a conocer el estado de la instrucción en el país en 1875 y es uno de los más completos y detallados que existen en la materia. El informe, asimismo, permite hacer una aproximación a las materias que componían el currículum para la educación primaria y secundaria de mujeres y mostrar el desigual desarrollo que tenía la educación femenina en las diferentes partes de México.

La intencionalidad social de la educación para mujeres y los discursos y prácticas educativas con que se construyó el currículum sexuado⁴ en el imaginario de los políticos liberales, para educar diferenciadamente a hombres y mujeres, permite comprender la política sexual que estaba en marcha.

Los contenidos seleccionados en los diferentes estados de la República para la educación superior y profesional de las mujeres, develaba límites y orientaciones claras respecto a la forma de acotar e interpretar la ciudadanía femenina y el énfasis escolar que se daba a los contenidos formadores de la identidad maternal y femenina. Estas políticas educativas liberales también orientaban a hombres y mujeres hacia nichos de trabajo específicos.

La constante del discurso educativo liberal era su carácter contradictorio y ambiguo, por un lado llamaba a la igualdad educativa y, por otro, negaba a las mujeres la educación plena, incluso los políticos de la Reforma, herederos del pensamiento de Juárez se destacaron como los más decididos impulsores de abrir escuelas para mujeres,

⁴ Cuando se hace referencia a “currículum sexuado”, se alude a los contenidos educativos, como una construcción social, histórica y cultural compleja. El contenido es la referencia con que diversos sujetos de la educación interpretan, participan, elaboran y transmiten conocimientos, valores y conductas. Como currículo sexuado se menciona a contenidos educativos diferenciados para niños y niñas.

pero una vez abiertas, limitaban las expectativas de las jóvenes que deseaban alcanzar títulos académicos.

Las chicas con expectativas intelectuales, pese a sus escasos marcos de acción, dejaron registros de sus sueños y aspiraciones académicas, fueron pioneras en lograr ciertos puestos y ejercer ciertos empleos designados como femeninos.

Se inicia así la feminización del magisterio de niños, la obstetricia, la enfermería y la farmacia, carreras liberales consideradas femeninas. Eran actividades públicas y remuneradas, mejor aceptadas socialmente para ellas.

Existieron mujeres que intentaron cambiar y rebasar los límites del currículum oficial de diversas formas. Algunas lograron destacar en las letras y en la pedagogía, algo de sus sueños quedó plasmado en los libros de texto que escribieron para la educación de las niñas y de las nuevas maestras.

Durante el siglo XIX, ante la falta de programas educativos claros y homogéneos, los libros y manuales escolares fueron muy importantes para la incorporación de determinados mensajes y contenidos en la escuela.

EL LENTO SURGIMIENTO DE ESCUELAS REPUBLICANAS PARA NIÑAS

Como bien señala Pilar Ballarín,⁵ la primera mitad del siglo XIX fue una época de gran temor de los hombres de estado para abrir escuelas públicas para mujeres. Para el caso español identificó tres retos fundamentales de la política educativa cuando se trataba de educar mujeres:

- 1) Inicialmente al considerar que la instrucción de las mujeres no es un asunto público sino privado.
- 2) Siempre, al entender que su educación tiene más que ver con la

⁵ Pilar Ballarín, "La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica", en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las Mujeres*, vol. 8, Madrid, Taurus, 1993, 293-305.

formación moral que con la adquisición de conocimientos. Educación frente a instrucción.

3) Finalmente, al consolidar un currículum diferenciado.⁶

La historia de las mujeres ha mostrado que estos retos eran obstáculos difíciles de vencer con los que los tomadores de decisiones en la educación tropezaban una y otra vez.

En México, aun desde la época independiente, estaba vigente el peso del modelo clerical de educación femenina, las familias seguían dando mayor importancia a la formación de las niñas en los colegios anexos a los conventos y en el plano privado del hogar a cargo de la madre.

Con el paso de los años, la aparición de nuevos modelos educativos de Estado para la educación de niños y niñas era parte ya de múltiples experiencias extranjeras. En el caso mexicano, fue ante todo, una experiencia urbana, en el Distrito Federal, a través de colegios estatales para la educación de las mujeres. La “enseñanza libre”, constituyó un fenómeno claramente relacionado con el avance del liberalismo y la expedición de la Ley reglamentaria del artículo tercero de la Constitución liberal de 1857.⁷

Es importante recordar que al mes de ratificar al presidente Benito Juárez para el periodo 1867-1871, éste promulgó la ley orgánica de instrucción pública considerando a la educación como uno de los medios más efectivos para “moralizar al pueblo” y para formar ciudadanos capaces de respetar las leyes y su gobierno. En palabras de Ernesto Meneses:

Los años de la segunda administración juarista fueron en verdad benéficos para la enseñanza nacional. Se promulgaron dos leyes orgánicas de la enseñanza (1867 y 1869) que reglamentaron la primaria, la preparatoria de Barreda, la normal para niñas y los estudios superiores. Se afirmó el principio de que el gobierno federal ofrecería enseñanza a la par de los

⁶ *Ibid.* p. 294.

⁷ En España sucede algo similar, la Ley Moyano de 1857 estableció la obligación del Estado de abrir tantas escuelas para niñas como de niños.

municipios. Se publicaron las importantes obras de Rendí y Castilla con las primeras tímidas sugerencias en pro de la enseñanza objetiva, y se pronunciaron tres memorias, 1868, 1869 y 1870. En el ambiente de paz, del que se empezaba a disfrutar en el país, la educación recibió del presidente Juárez un espaldarazo definitivo, augurio de continuo progreso en los años por venir.⁸

Lo cierto es que la escuela republicana generó sin duda, nuevas expectativas entre las clases populares y especialmente entre las múltiples mujeres que carecían de oportunidades educativas. No obstante, las novedades eran más declaraciones políticas que realidades, pues para las clases populares la escuela llegaba en formas lentas y tardías. Para las mujeres se generaron expectativas de abrirles escuelas secundarias y de artes y oficios, pero las iniciativas no avanzaban fácilmente y, de abrirse colegios, se hacía con las fragilidades de la inexperiencia y la falta de inversión en la calidad de la educación, que se reflejaba en la debilidad de los contenidos curriculares y la carencia de profesores preparados.

En 1875, a siete años de educación primaria obligatoria, José Díaz Covarrubias hizo una estadística general de la instrucción pública de nuestro país. En el documento, reconoce avances en la aplicación de la ley para llevar a los niños a las escuelas, incluso, algunos estados se excedían al aplicar fuertes multas o reclusión a los padres negligentes que no enviaban sus hijos a la escuela. El informe analiza también la variedad de interpretaciones a que fueron sometidos los contenidos educativos en los estados. Señala no obstante que:

En la gran mayoría de las escuelas primarias nacionales, la instrucción se limita a la Lectura, Escritura, Gramática española, Aritmética y sistema de pesas y medidas, Moral y Urbanidad, añadiéndose en las de niñas varias sencillas labores femeniles. En una gran parte de ellas se cuida de instruir a los niños en los deberes y derechos del ciudadano, según nues-

⁸ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, México, CEE, UIA, 1998, 228.

tra constitución, dándoles las ideas fundamentales de nuestra organización política [...] en algunos se agrega, aún con carácter obligatorio, la Geografía, la historia nacional y el dibujo.⁹

Covarrubias advierte el tradicionalismo que prevalecía en los establecimientos escolares, cuestiona las prácticas pedagógicas vigentes en los colegios, tales como la casi total ausencia de educación corporal o gimnasia, al grado de que los profesores disponían que los niños y niñas permanecieran prácticamente inmóviles. Asimismo, critica la ausencia de métodos modernos para la enseñanza, el poco aprecio hacia las “lecciones de cosas”¹⁰ y el abuso de la memorización en materias que requieren mayor apoyo en objetos y cuestiones prácticas.

Es importante tener en cuenta el escaso desarrollo educativo general que había en 1875, por entonces, se reportaba la existencia de 8,103 escuelas en la República Mexicana: 5,567 escuelas para niños varones y sólo 1594, de ese total, estaban destinadas a las niñas.

En resumen, sólo una quinta parte de los niños en edad escolar de todo el país asistían a la escuela, la cifra ascendía a 349,001 alumnos, de los cuales sólo 77 mil eran niñas. Díaz Covarrubias calculaba que por cada cuatro o cinco escuelas para niños, sólo había una para niñas.

El reto generalizado era construir escuelas para educar a una amplísima capa poblacional analfabeta, reclutar y formar maestros para el impulso de la educación, pues sólo había ocho mil y la mayoría no estaban preparados para enfrentar los graves rezagos de la enseñanza.

La desigualdad educativa entre hombres y mujeres, decía Covarrubias, no es exclusiva de México. El avance de la escuela mixta era muy lento, eran la decimacuarta parte del total. Las pocas escuelas mixtas que había se debían a la escasez de recursos de una comunidad para llevar adelante la fundación de colegios para un solo sexo.

Ante la tradición de educar a la mujer en el ámbito familiar-privado, había en ciertos grupos sociales la desconfianza y resistencia a inscribirlos en las escuelas públicas. La enseñanza de las niñas era ge-

⁹ *Ibid.* pp. xxv y xxvi. En esta época ya se usaban como sinónimos los términos “asignatura”, “materias”, “ramos” y “cursos”.

¹⁰ Sería el equivalente a nociones de ciencias naturales.

neralmente, tarea de las madres o de personas directamente autorizadas y vigiladas por los padres.

Se trataba de un terreno desconocido, con resultados inciertos tanto para los hombres de Estado como para las mismas mujeres. Había desconfianza en la educación pública que el Estado prometía para las niñas. Incluso para los hombres cultos, profeministas y librepensadores tampoco estaba claro lo qué podría pasar educando a sus propias hijas.¹¹

Covarrubias no se mostraba especialmente preocupado por las desigualdades educativas, asumía que en las sociedades civilizadas la educación era necesaria para formar ciudadanos varones y la de las mujeres seguía siendo un ideal:

El ideal sería sin duda que todos los niños y todas las niñas recibieran la educación; pero quizá pueda explicarse prácticamente la preferencia que se ha dado a la educación de los primeros, porque realmente no puede concebirse una sociedad medianamente culta sin la instrucción de los hombres, mientras que de hecho existen sociedades de cierta civilización sin la instrucción de las mujeres.¹²

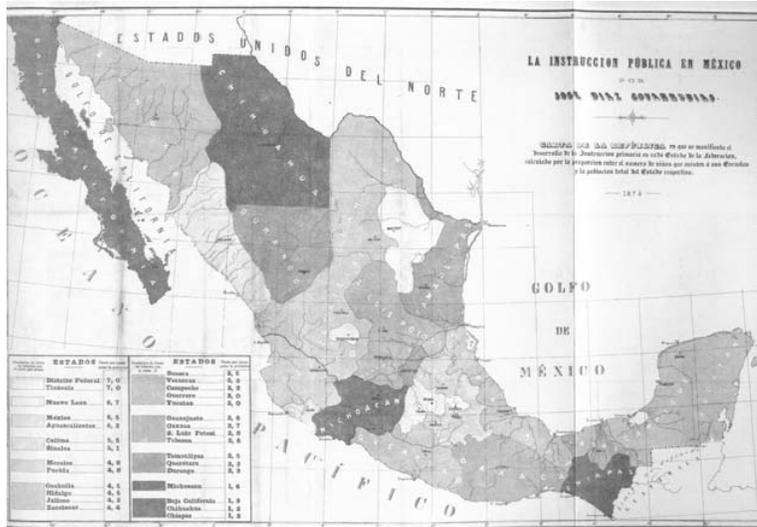
Asimismo estaba convencido de que las niñas “apetecen” menos el estudio:

Predomina en aquellas la actividad afectiva más que la intelectual, y el ejercicio de la primera no deja bastante campo a la segunda. Acaso pu-

¹¹ En diversas biografías de mujeres intelectuales del periodo de entresiglos XIX-XX, como las de Simone de Beauvoir, Virginia Wolf, Gertrudis Gómez de Avellaneda, y de múltiples escritoras latinoamericanas, ellas narran que sus padres jugaron un papel importante en iniciarlas en los estudios serios, pero a la vez ellos mismos las contenían porque no había espacio social para las mujeres intelectuales. Lamentaban que sus hijas no se pudieran casar por ser intelectuales, o que tampoco pudieran desarrollarse plenamente en las profesiones, que no pudieran entrar al politécnico o a la universidad, que no pudieran ser respetadas como escritoras. Los padres lamentaban que la vocación por los estudios arruinara socialmente el futuro de sus hijas.

¹² José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, Edición facsimilar de la publicada en México, 1875, México, Miguel Ángel Porrúa, 2000, pp. LXXV y LXXVI.

MAPA. José Díaz Covarrubias, La instrucción pública en México



diera añadirse, la mujer está destinada a un papel en la sociedad humana que exige menos cultivo del espíritu.¹³

Pese a todo y quizá a su pesar, Covarrubias expresaba el discurso oficial vigente: “Es pues, digno de recomendarse, que al mejorar y multiplicar las escuelas de la República, se cuide de aumentar en una proporción mayor las escuelas para niñas hasta nivelarlas con las de niños”.¹⁴

Para tener una idea de la condición de la educación femenina, será necesario reconocer el panorama total de la educación. Según el informe de Díaz Covarrubias, en 1875, ningún estado llegaba a tener más de 8 por ciento de su población en primaria (véase mapa).

Entre los estados que no alcanzaban ni 2% de habitantes cursando primaria se encontraban Michoacán, Baja California, Chihuahua y Chiapas.

¹³ *Ibid.* pp. LXXV y LXXVI.

¹⁴ *Ibid.* p. LXXVII.

Entidades como Guerrero, si bien, en conjunto su porcentaje de niños en primaria no superaba 3%, existían asimetrías enormes entre el número de escuelas para niños que eran 420, frente a 35 para niñas. En Oaxaca, existían 391 escuelas para niños y sólo 37 para niñas incluyendo las particulares y una de la Sociedad Católica.

La instrucción primaria no era obligatoria en estados como Hidalgo, Querétaro, Tabasco, Chihuahua y Tamaulipas; lo cual constituye una señal clara de la poca inversión en la educación pública que se hacía en estas entidades.

El informe reconoce las asimetrías entre oferta educativa para niños y niñas, no obstante, no logra integrar los datos para mostrar que las diferencias eran aún mayores en algunos estados, en donde la relación era de nueve colegios de niños por uno para niñas. Asimismo, no se alcanzaba a analizar las diferencias existentes en torno a la formación de las niñas en relación con los contenidos curriculares a los que tenían alcance. No existe un balance sobre tal situación en ningún informe oficial.

El conocimiento a fondo de las prácticas de género impulsadas desde la escuela y a partir del currículum constituye todo un reto para los investigadores que se ocupan tanto del presente y más aún del pasado.

LA LENTA INCLUSIÓN Y SUS CONTENIDOS

La aparición de la simple mención de las niñas en la Ley de Educación obligatoria, era un avance, es decir, en primer lugar, se establecía –al menos discursivamente– que el estado asumía su función educadora en términos de equidad para niños y niñas.

En las diferentes entidades de la República había adhesiones y resistencias a dar cumplimiento a la educación obligatoria en general y particularmente para las niñas, lo cual develaba en cierta forma el peso que tenían las ideas liberales en los estados y aun en los municipios, habiendo muchos que no se comprometían a abrir escuelas, y a contratar profesoras para la enseñanza de niñas y menos aún se atrevían a abrir escuelas mixtas.

En la legislación de los estados, lo dominante fue la ausencia de compromiso y responsabilidad jurídica para asumir la educación de las niñas. En la de Campeche, por ejemplo, sólo se planteaba obligatoria la educación para los niños varones de siete a trece años y no se mencionaba a las niñas.

En otras legislaciones aparecen alusiones a la obligatoriedad de la educación femenina sólo cuando se mencionan los contenidos femeniles que deben “obligatoriamente” ser parte de su enseñanza. Así, Coahuila estableció como obligatoria para la enseñanza de las niñas: costura, bordado y música. Otros enunciaban costura en blanco, tejido y bordados, o bien sólo señalaban labores femeniles, o labores propias de su sexo.

El Distrito Federal y Veracruz fueron los estados con legislaciones avanzadas, pues además de establecer claramente la obligación de educar a las niñas ya contaban con resultados institucionales concretos. En el caso del DF había una sofisticada oferta de escuelas (véase cuadro 1) y en Veracruz además de contar con un sistema de escuelas para el estado, existía un currículum detallado enunciado desde la legislación, lo cual le daba mayor obligatoriedad.

En el cuadro 1, se puede apreciar la participación diversificada que había para la educación de las niñas. Las sociedades civiles, corporaciones religiosas e individuos particulares, colaboraban con recursos para fundar escuelas de niños y niñas y se puede advertir un apoyo extra de este tipo para educar a las niñas.

El DF fue el que más pronto favoreció el establecimiento de las escuelas mixtas. Tampoco hay duda que fue en el DF donde se impulsó un sistema fuerte y diversificado de educación para mujeres. Veracruz no se quedó atrás, la legislación veracruzana, por su parte, tenía una propuesta pedagógica sofisticada y diferenciada al ofrecer las más detalladas y fundamentadas propuestas de los contenidos que deberían aprender las niñas en la primaria y primaria superior

Las niñas que se eduquen en los establecimientos del género de (escuelas urbanas y rurales) aprenden las mismas materias, y además las labores propias a su sexo. La enseñanza primaria superior para niñas, comprende el completo perfeccionamiento de la enseñanza elemental, y ade-

CUADRO 1. Escuelas primarias para hombres y mujeres en el DF

<i>Instancia financiadora</i>	<i>Escuelas para varones</i>	<i>Escuelas para mujeres</i>
Gobierno Federal	5 para niños y una para adultos	4 para niñas y una para adultas
Municipalidad	23 escuelas para niños y 4 nocturnas para adultos	28 escuelas para niñas y 2 nocturnas para adultas
Ayuntamiento de la capital	1 escuela para niños asilados en Hospicio; 1 escuela en la cárcel de varones	1 escuela para niñas en la cárcel de mujeres de Belem
Distrito de Tacubaya	13 escuelas para niños	Seis para niñas y tres mixtas
Distrito de Tlalpan	Cuarenta y cuatro escuelas mixtas	
Xochimilco	29 escuelas para niños	Cuatro para niñas
Guadalupe Hidalgo	7 para niños	Dos para niñas y dos mixtas
Compañía Lancasteriana	4 escuelas para niños Dos para adultos	Cinco para niñas Dos para adultas
Sociedad de Beneficencia	6 para niños, una es orfanatorio	7 para niñas, una es orfanatorio
Sociedad Artístico Industrial	—	1 escuela de niñas
Sociedad Porvenir de la niñez	—	Cinco escuelas para niñas
Sociedad Amigos de su Reforma	1 para niños	
Individuos particulares	6 escuelas gratuitas (no especifica sexo)	
Colegio de la Paz		1 escuela
Sociedad Católica	6 escuelas para niños 2 para adultos	4 para niñas
Asociación protestante Iglesia de Jesús	1 escuela para niños	1 escuela para niñas
Particulares de paga	35 para niños 47 mixtas	33 para niñas

Fuente: datos tomados de José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, Edición facsimilar de la publicada en México en 1875, Grupo Editorial Porrúa, 2000, 197-218.

más: Nociones generales de física y de historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida: principios de geometría y sus aplicaciones más usuales, elementos de teneduría de libros y de idioma Francés y Dibujo natural y lineal.

Las niñas que reciben la enseñanza superior también aprenden dichas materias; pero estudiarán, además, Higiene doméstica y primeros socorros médicos, Ciencias físico-naturales en sus aplicaciones a la vida doméstica, Conocimiento teórico-práctico de las máquinas y aparatos de coser, lavar, etc.; Economía doméstica, idiomas Francés e italiano, Música vocal e instrumental.¹⁵

En el siglo XIX no existían programas ni conceptos unificados para la enseñanza en las escuelas mexicanas, los intentos de unificación de contenidos y formas de enseñar y evaluar se enfatizaron después de los grandes congresos pedagógicos de las dos últimas décadas del siglo XIX. Los ramos de la enseñanza que se incluían en la instrucción obligatoria en todo el país y para todas las escuelas eran, por decreto: “[...] la Lectura, Escritura, Gramática española, Aritmética y Sistema decimal de medidas, Moral, Urbanidad y nociones de nuestra Constitución Política, siendo excepcionales los Estados que exigen la Geografía, la Historia nacional, el dibujo, etc.”¹⁶

Si bien, había una gran heterogeneidad de contenidos y alcances para la educación primaria de varones en todo el país, cuando se trataba de mujeres, se reducía a enseñanzas elementales y labores mujeriles.

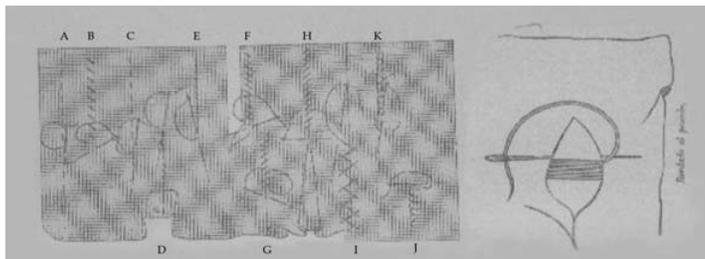
En algunos estados como Michoacán que tenía un gran rezago educativo en esta época, las escuelas primarias condicionaban el pase al año siguiente si no se lograban las habilidades mujeriles tal como se planteaban en el programa, es decir, el dominio gradual de cincuenta puntadas de aguja. En la práctica pedagógica cotidiana, las habilidades de costura se anteponeían a otros contenidos científicos.¹⁷

¹⁵ Díaz Covarrubias, *op. cit.* pp.164-165.

¹⁶ *Ibid.* p. XXVII.

¹⁷ Véase Oresta López, “Alfabeto y costura en blanco: la educación de mujeres en Morelia durante el Porfiriato”, en *Estudios Michoacanos X*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2003, 177-205.

FIGURA 1. Imagen de muestrero con puntadas para niñas y ejemplo de la puntada al vacío



Fuente: Florencia Atkinson y Dr. Juan García Purón, *Economía e higiene doméstica de Appleton*, Nueva York, Appleton & Company, 1915, pp. 137 y 145.

En la figura 1 se puede apreciar el muestrero o tela con la que trabajaba su costura una niña durante el año escolar, así como la detallada secuencia de los conocimientos de esta habilidad para empezar: a) punto adelante; b) sobre-costura o punto inglés; c) punto atrás; d) punto atrás y bastilla; e) pespunte; f) dobladillo; g) punto por encima; h) punto de faltriquera; i) cruceta; j) ojales; k) cadeneta; se pasaba posteriormente a recogido o fruncido, costura abierta, vainica, costura a vainica y costura vuelta, entre otras.¹⁸

Por entonces, nadie, ni feministas, ni intelectuales, podían cuestionar la enseñanza de la costura como núcleo formativo de identidad de las mujeres bien educadas. La costura fue una práctica que permitía a las mujeres tener un espacio de intercambio, conversación y demostración de habilidades especiales. Año con año, las escuelas hacían exposiciones de los bordados y costuras mejor realizadas durante el año. En Morelia, los nombres de las niñas aventajadas en costura se publicaban en los diarios locales y algunos de los mejores trabajos se enviaron a las exposiciones internacionales.

¹⁸ Florencia Atkinson y Juan García Purón, *Economía e higiene doméstica de Appleton*, United States of America, Appleton & Company, 1915, 135-140.

FIGURA 2. Imagen de mujeres bordando



Los libros y manuales reforzaban en las niñas el gusto por la costura, como se puede apreciar en la figura 2 de un libro de amplia difusión en el centro de México.¹⁹

En la práctica del currículum sexuado, a los niños sí se les daban las materias para formar ciudadanos y a las niñas no, aunque estuvieran anunciadas en los programas y en la legislación. La gimnasia, por ejemplo, en términos generales no se impartía en las escuelas de niños y de niñas, tanto por no contar con el personal adecuado para su enseñanza, como por no encontrarle aplicación social inmediata, pero aun así, los temores eran mayores para llevar estos conocimientos a las mujeres y rara vez se convertían en materias “obligatorias”.²⁰

Todo un apartado especial llevaría el tema de la educación moral “obligatoria”. Como materia diferenciada por sexos, tomaba las for-

¹⁹ *Rafaelita, historia de una niña hacendosa*, Libro IV de lectura para uso de las niñas, por una profesora normal, revisado y corregido por el Dr. Manuel Rodríguez-Navas, 6ª. Edición, México, Herrero Hnos., sucesores, 1913, 294.

²⁰ Oresta López, *Destinos controlados: educación y lectura en la Academia de Niñas de Morelia, 1886-1917*, Tesis Doctoral, CIESAS OCCIDENTE, Guadalajara, Jal., 2003.

mas más impredecibles, para las niñas no era moral cívica, sino que se convertía en toda una carga de valores y controles, sobre los movimientos, gestos, palabras y pensamientos, hasta la censura de las lecturas y juegos que podía tener una niña. Los manuales de urbanidad y buenas maneras fueron los nuevos catecismos civilizatorios de las mujeres, en ellos se reunían discursos y prescripciones de educación religiosa, moral y reglas precisas de sociabilidad. Los textos eran el contenido literal de los cursos de moral y eran memorizados por las estudiantes.

En un cuidadoso estudio de cuatro manuales destinados a la educación de mujeres, Valentina Torres-Septién identifica los estereotipos de género con que se prescribían las relaciones entre hombres y mujeres:

La “idea de mujer” se construiría con base en el tipo “ideal” propuesto por estos textos. Es una imagen estereotipada, casi mítica, de una mujer ajena a los conflictos sociales, económicos y políticos que la rodean. Una imagen donde ella es un sujeto pasivo, dependiente y frágil. Esta representación mítica producida por los textos buscaba estandarizar las formas como la mujer debía hablar, caminar, sentir, pensar.²¹

El interés por fortalecer estas enseñanzas en la escuela y en el hogar llevaban a prácticas repetitivas extenuantes, tanto por las maestras, como por las madres de las jóvenes.

LOS AVANCES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, NORMAL, SUPERIOR O PROFESIONAL

En varios estados la demanda de educación superior para las mujeres era una petición antigua, procedente de diversos grupos ciudadanos y agrupaciones cívicas. Pero sin duda fue gracias al empuje liberal

²¹ Valentina Torres Septién, “Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900”, en Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela (coords.), *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, PUEG-UNAM, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2001, 120-121.

que se lograron abrir proyectos para la educación superior de las mujeres. Oaxaca fue el claro ejemplo en donde en plena guerra se establecen medidas para la apertura de su Academia de Niñas, un colegio liberal que intentaba parecerse al colegio civil para varones.

Es importante considerar que, a lo largo del siglo XIX, los conflictos entre los sectores liberales y los conservadores católicos entraban en constante disputa por las almas infantiles y femeninas de las escuelas.

Para unos y para otros, las mujeres eran vistas como claves para la transformación social o la conservación de las tradiciones. Por ello, los deseos femeninos de conquistar las carreras liberales eran vistos con recelo por el clero y como un proceso en marcha para sectores liberales y modernos. De esta manera, en los estados de la República aparecían sociedades liberales de ciudadanos que impulsaban iniciativas para la educación secundaria o superior de las mujeres. Asimismo, la sociedad católica en sus diversas versiones estatales impulsaba algún colegio que ofrecía educación secundaria, para dar una formación sólida y cristiana a las jovencitas.

Lourdes Alvarado analizó los temores de los grupos conservadores y su pesimismo frente a la modernidad decimonónica y la gestión juarista. En un contexto como este surgió el movimiento de la sociedad católica para hacer escuelas de mujeres que de entrada atendía a:

un sector específico de la población, profundamente católico, enemigo del cambio y lo suficientemente solvente como para pagar la educación de sus hijas, la insistencia en los valores tradicionales y en la importancia de la religión, sumada a los atractivos planes de estudio que ocasionalmente llegaron a ofrecer, debieron conformar una buena opción educativa, incluso para alguno que otro liberal, no tan convencido de las novedades cuando estaba en juego la formación de las mujeres.²²

El dilema y debate de los proyectos liberales y conservadores radicaba aparentemente en el tipo de formación moral, religiosa o cí-

²² Ma. de Lourdes Alvarado, "La educación 'secundaria' femenina, desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo", en el siglo XIX, en *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. xxv, núm. 12, 2003, 51.

vica que se daría a las mujeres. No obstante, éste era más un estereotipo que una realidad. Con el avance del siglo, estas diferencias eran prácticamente inexistentes y había un gran consenso curricular en los colegios de una y otra tendencia, coincidían en dudar de los beneficios de que las mujeres tuvieran educación superior, y la poca importancia social de que tuvieran títulos. En términos de derechos políticos el camino era más cerrado, y aceptaba que adquirieran cierta información cívica sin llegar a tener derecho al sufragio.

En resumen, el consenso establecía que se reafirmaran las habilidades domésticas “de adorno” y maternas desde la escuela, y que las niñas fueran educadas en todo tipo de colegios con el temor a Dios.

La intencionalidad social del currículum para educar a las mujeres era compartida por ambos grupos, no obstante, las escuelas eran también apetecibles en tanto ámbitos de poder y control, recuérdese que el Estado disputaba a la Iglesia la educación de las niñas, que era prácticamente exclusiva para el clero desde la época virreinal.

El debate, en el Distrito Federal, favoreció un ánimo por abrir escuelas para niñas y para jovencitas. Al parecer, las diferencias eran más bien administrativas por el carácter político-ideológico con que se daban a conocer las escuelas si pertenecían al gobierno o al clero.

Por entonces, se apreciaban algunos cambios importantes, por un lado la diversificación de la oferta educativa superior o secundaria en el Distrito Federal y los contenidos escolares que se impartían en las mismas. Asimismo, el impulso que tomaba la asistencia de las niñas y el despunte de las escuelas mixtas (véase cuadro 2).

En los estados la situación era menos alentadora, el citado informe de Covarrubias, menciona la existencia de quince colegios que ofrecían educación secundaria o superior para mujeres con la asistencia de 2,300 estudiantes. Además de las ya mencionadas del Distrito Federal, se señalaba la existencia de un Colegio en Chiapas; un Instituto para niñas en Durango; una escuela Normal para mujeres y Escuela de Artes en Guanajuato; Un Liceo para niñas en Jalisco; la Academia de Niñas de Oaxaca; la Normal de profesoras en San Luis Potosí; el Colegio particular para niñas en Sinaloa; la Normal y un colegio de niñas de educación secundaria en Sonora. Asimismo, los da-

Cuadro 2. Educación secundaria o superior para mujeres en el DF

<i>Institución</i>	<i>Currículum</i>	<i>Alumnas inscritas y profesoras (es) que atienden</i>
<i>Escuela secundaria de niñas con carácter de escuela normal de profesoras</i>	Matemáticas, cosmografía y geografía, medicina o higiene domésticas, historia y cronología, teneduría de libros, economía doméstica y deberes de la mujer en sociedad, dibujo natural de figura de ornato, labores manuales, horticultura y jardinería, música e idiomas francés, inglés e italiano.	100 alumnas 1 directora y 13 profesores
<i>Colegio de la Paz, imparte primaria y enseñanza superior para profesoras</i>	Incluye las siguientes materias de instrucción secundaria: geografía e idiomas francés, inglés e italiano, siendo comunes a las tres secciones las clases de costura, bordado, música y flores artificiales.	270 alumnas y 14 profesores de ambos sexos
<i>Escuela de artes y oficios para mujeres</i>	Matemáticas, física, química, geografía, gramática e idiomas francés e inglés, artes y oficios de trabajos de pelo y filigrana, bordados y tejidos, modas, dibujo lineal y natural, telegrafía, relojería, tapicería, encuadernación, fotografía, grabado en madera, pasamanería, imprenta, doraduría y pintura.	130 alumnas
ESCUELAS MIXTAS DE INSTRUCCIÓN SUPERIOR		
<i>Conservatorio de música y declamación</i>	Además de las clases de instrucción primaria se dan matemáticas, teneduría de libros, geografía, historia, idiomas francés e italiano. Clases de música especializadas y graduadas. Materias de declamación: prosodia y arte poético, historia de la Edad Media e historia moderna, mitología, teatro antiguo español desde sus orígenes hasta Cervantes y Argensola, esgrima. Clases de dibujo y pintura para mujeres.	267 varones y 165 mujeres

Cuadro 2. Educación secundaria o superior para mujeres en el DF (continuación)

<i>Institución</i>	<i>Currículum</i>	<i>Alumnas inscritas y profesoras (es) que atienden</i>
<i>Escuela de sordomudos (también es escuela normal especializada) y atiende sordomudos</i>	Idioma español, escrito y manual, catecismo y principios religiosos, elementos de geografía, <i>Idem.</i> De historia general y nacional, <i>Idem.</i> De historia natural, aritmética, horticultura y jardinería para niños, teneduría de libros y dibujo.	24 alumnos de ambos sexos
<i>Escuela de ciegos</i>	Cátedras de lectura y escritura, gramática castellana, aritmética teórico-práctica, geografía universal y particular de México, historia de México, nociones de geometría y astronomía, francés y moral.	30 niños y 10 niñas

Fuente: datos tomados de José Díaz Covarrubias, *La Instrucción Pública en México*, Edición facsimilar de la publicada en México 1875, México, Grupo editorial Porrúa, 2000, 197-218.

tos para Tabasco dejaban entrever la existencia de dos colegios de educación superior para mujeres y los informes de Veracruz permiten apreciar a este estado con uno los más desarrollados sistemas de enseñanza, al contar con cuatro colegios estatales para la educación superior de la mujer.

Las entidades que carecían en absoluto de educación superior femenina hasta 1874 eran: Aguascalientes, Campeche, Coahuila, Colima, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Tamaulipas, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas.

Una mirada acerca de las posibilidades del currículum para cumplir su intención educativa, *grosso modo*, tiene que ver con la cantidad de materias que puede ofrecer cada institución. En ese sentido, las asimetrías eran muy marcadas y muy reveladoras de las posibilidades de las instituciones. Mientras que las escuelas del Distrito Federal ofrecían hasta veintiún materias diferentes, atendidas por un número igual de profesores y profesoras, en Durango el Instituto

para niñas ofrecía sólo cinco materias; en Chiapas seis, dos de las cuales eran de las llamadas materias de ornato. En la Academia de Niñas de Oaxaca se daban materias como: lectura y escritura en verso y prosa, geografía, francés, moral, y hasta once materias de ornato. Sonora atendía siete materias de estudio y tres de ornato. Tabasco, seis materias de estudio, religión y dos de habilidades femeninas. Los colegios de niñas del estado de Veracruz ofrecían de tres a cinco materias de estudio y otras tantas de adorno o de labores femeninas.²³

LOS LÍMITES DEL LIBERALISMO PARA EDUCAR A LAS MUJERES,
UN ESTUDIO DE CASO

Considero que los límites de la propuesta liberal para la educación de las mujeres se hacen manifiestos con mayor claridad en la década de los ochenta del siglo XIX, que es el momento en que aumenta notablemente la cantidad de colegios para niñas y se generaron esfuerzos para ampliar la matrícula femenina en las normales.

Me referiré al caso que mejor conozco que es el de la Academia de Niñas de Morelia, lo tomaré como ejemplo para mostrar la forma en que los grupos liberales autocontenían y limitaban el desarrollo de la educación de las mujeres.

Michoacán sin duda fue considerado un lugar de tradición liberal por generaciones. La llegada al gobierno michoacano de un general porfirista liberal de la Reforma, como lo fue don Mariano Jiménez, permitió de inmediato abrir un proyecto muy acariciado y postergado para la educación secundaria de las mujeres morelianas. Don Mariano había dejado huella en Oaxaca de hacer amplia labor educativa a favor de las mujeres.

En 1886, se fundó la Academia de Niñas en Morelia, en un momento en que ya habían madurado las primeras escuelas secundarias para mujeres en otras partes del país e incluso se estaban dando expe-

²³ Díaz Covarrubias, *op. cit.*, Segunda parte, La Instrucción Pública en cada uno de los Estados de la Federación, pp. 1-218.

riencias de contar con alguna que otra mujer médica o abogada en el Distrito Federal.

El pensamiento liberal y positivista michoacano encontró su más clara expresión en la memorable velada literaria de la sociedad “Manuel Acuña” en 1881, en la que Melchor Ocampo Manzo, hijo del héroe de la Reforma, dedicó un discurso en defensa de la oportunidad de las mujeres a la educación, enmarcando el giro positivista que ya enarbolaba su generación:

La mujer, señores, tiene los mismos destinos que el hombre, y como ser inteligente está revestida de los mismo derechos. Ella ha nacido para conservarse, reproducirse y perfeccionarse y la personalidad, la libertad, la igualdad, la propiedad y la sociabilidad, son medios que se corresponden para llegar a su fin moral. La mujer debe ser dueña de su persona y acciones, libre en su pensamiento, en su conciencia, en su trabajo, en su instrucción, en su educación, en la manifestación de sus ideas, en sus bienes y en su facultad de o asociarse para la consecución de sus fines racionales [...]

Nuestra época pide para la mujer no sólo la instrucción primaria, sino la profesional y secundaria, y el día que la mujer pueda por la instrucción bastarse a sí misma, el padre morirá tranquilo por la suerte de sus hijos, [...] Que las escuelas romántica y escéptica cedan el paso a la escuela positivista, que es la escuela de nuestro siglo, y ella proclama que la condición de la mujer es tan excelente como la del hombre, con el que se encuentra en una relación de igualdad, y que la relación de inferioridad en que hoy se mantiene a la mujer ha sido y es uno de los grandes obstáculos con que tropieza el progreso de la especie humana.²⁴

Este discurso tiene gran importancia porque expresa un alto nivel de información sobre el debate en torno a la condición femenina, además de estar al día en cuanto a las propuestas de instrucción y

²⁴ HEUMSNH. Discurso pronunciado por su autor el ciudadano M.O. la noche del 29 de julio de 1881, en la Velada literaria que la sociedad “Manuel Acuña”, consagró a LA MUJER, Morelia, Imprenta del Gobierno en Palacio, 1881, Miscelánea V. 22.

educación de Gabino Barreda, introductor del positivismo en México. Contiene significados políticos e ideológicos, tanto desde su lucha contra el fanatismo religioso, como un particular feminismo²⁵ que hace una propuesta de educación científica sin condicionantes para las mujeres. Incluso otros destacados “feministas” de la época no lograban articular con tanta claridad un mensaje tan progresista. Aquí se trataba además de defender el derecho de las mujeres a la educación pública superior o secundaria, diferente a la educación limitada que recibían:

[...] a la mujer se la enseñan los oficios más penosos, humillantes y automáticos; se la destina a la cocina, a la aguja, al barrido y cuando más al canto, a la música y a la coquetería; ella no podrá ser sino costurera o planchadora, ama de gobierno o cortesana, y en un grado de civilización más adelantado, comadrona o maestra de escuela.²⁶

Melchor Ocampo Manzo pedía que se les abrieran las puertas de la educación profesional, incluso veía como limitada la carrera de maestra para las mujeres:

Dejad que la mujer se instruya en todo, reciba todas las enseñanzas y en todo se ejercite, abridle las puertas de la ciencia, ennobleced su trabajo, destruyendo las barreras que las costumbres le imponen en el ejercicio de todas las profesiones, y habréis conseguido mejorar, no sólo la condición de la mujer, sino la de la especie humana [...] Nuestra época pide para la mujer no sólo la instrucción primaria, sino la profesional y secundaria, y el día en que la mujer pueda por la instrucción bastarse a sí misma, el padre morirá tranquilo por la suerte de sus hijos[...]²⁷

²⁵ En el siglo XIX, hubo gran cantidad de pensadores, filósofos y políticos que llegaron a simpatizar con la defensa de las reivindicaciones femeninas, ellos se autodenominaban “feministas” por estar a favor de otorgar algunos derechos a las mujeres. En México, también los hubo aunque los alcances del término estaban en construcción y sus discursos eran ambiguos y contradictorios, no obstante, en esos momentos, favorecían la reflexión y legislación sobre la cuestión educativa.

²⁶ Discurso de M.O. *op. cit.*, p. 8.

²⁷ *Ibid.* pp.14-15.

Después de este evento y la divulgación del célebre discurso de Ocampo, continuaron las resonancias en la prensa local en donde se extendía una opinión favorable al proyecto de abrir una escuela secundaria o liceo para mujeres, que fuera más allá de las primeras letras.

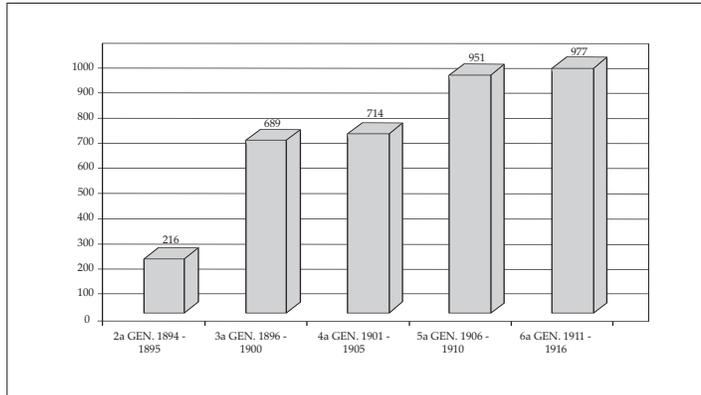
En 1886, se fundó la Academia de Niñas en Morelia con el objetivo de brindar estudios secundarios y profesionales a las mujeres, a partir de esta institución se revitalizó el dispositivo escolar para la formación de niñas y maestras no sólo de la ciudad sino de todo el estado.

La Academia de Niñas tuvo gran éxito que se manifestó en la cantidad de alumnas inscritas y en las expectativas de su plan de estudios. Los nicoláitas aceptaron la encomienda del gobernador Mariano Jiménez de colaborar en la educación femenina. Algunos brillantes egresados fueron profesores en la Academia, como fue el caso de Nicolás León quien preparó cursos y libros para la enseñanza de botánica.

La idea de abrir una institución de Estado para educar mujeres más allá de las primeras letras venía desde 1870, y no había prosperado por diferentes razones económicas y diferencias con los grupos religiosos. Por ello, no era raro ver la conmoción que causaba la apertura de la Academia. En los discursos de iniciación de cursos se escucharon voces moderadas como la del catedrático González Gutiérrez, quien dijo que éste era un proyecto de Estado con intenciones de que la educación de las mujeres favoreciera a la familia y a la sociedad. Un joven de la carrera de derecho señalaba que estaba bien que las mujeres estudiaran, pero sólo para ser mejores esposas y madres, pues de ninguna manera se les podía ofrecer un mundo diferente al de su tradicional recogimiento, para él era impensable ver a las mujeres en las tareas legislativas, como también era inconcebible ver sus delicadas figuras con la toga masculina.

Era tal el desconocimiento social sobre los resultados de educación superior para las mujeres michoacanas, que las directoras de la primera etapa de la Academia fueron aleccionadas para exhibir en toda oportunidad los límites y moralidad que la escuela imponía a las estudiantes. Para ello, daban largas explicaciones a los padres de familia y a la prensa local.

GRÁFICA. Número de alumnas matriculadas en materias para fomentar virtudes y habilidades femeninas 1894-1916.



Fuente: AHUMSNH, cuaderno de matrículas de la academia de niñas (elaboración propia).

En los hechos, la falta de toda una tradición de enseñanza femenina liberal en Michoacán, hizo de la Academia un colegio tan tradicional como el colegio católico de las Teresianas.²⁸ En la gráfica se puede apreciar que a lo largo de treinta años de la existencia de la Academia, si bien se ofertaron materias científicas, predominaban en las preferencias de las estudiantes las materias artísticas, las de ornato o femeninas (véase gráfica).

Así, la lectura de las gráficas de inscripciones a las materias durante la existencia de la Academia permite advertir que aunque las niñas tuvieran mejores desempeños en materias como español o matemáticas, estas materias no alcanzaban una aplicación social relevante: por ello, el peso se colocaba en las materias socialmente aceptables que las ponían en niveles superiores de prestigio y valoración personal, como lo era el dominio de un instrumento musical ejecutable en tertulias sociales, así como el desarrollo de habilidades para la

²⁸ Véase Oresta López, "Con Dios y sin toga. La educación de mujeres en las Academias liberales porfirianas", en *Revista Acervos*, núm. 25, Oaxaca, Oaxaca, Archivo Histórico de Oaxaca, primavera 2002, 53-61.

costura y la decoración con habilidades para el dibujo y la pintura, que les daban fineza femenina como futuras esposas.

Lo que sucedía en las escuelas michoacanas no era diferente de lo que pasaba en el resto del país.

Desde la perspectiva de género, una abstracción de la *política sexual*²⁹ del régimen de Díaz, respecto a la forma de organizar las escuelas, mostraría que se trataba de clasificaciones dicotómicas tajantes, colegios civiles, escuelas industriales y militares para varones de donde saldrían profesionistas liberales, artesanos o militares con funciones sociales y económicas bien definidas y academias, liceos o colegios para niñas o señoritas, en donde el desempeño laboral era irrelevante, sólo se tenía claridad de que su destino sería el matrimonio o la vida en familia.

Las escuelas porfirianas jugaban un papel fundamental en la reproducción de un modelo de feminidad o masculinidad en el que no cabían las ambigüedades. Las ambivalencias estaban en el discurso liberal que hablaba de “educación superior para la mujer”, y en la oferta y práctica educativa no se cumplía. Por lo cual, a decir de Covarrubias, había colegios públicos y privados fraudulentos que detrás de la fachada de escuela superior no daban sino un conjunto casi incomprensible de materias recortadas o barnices de conocimientos, una educación de “medias tintas”.

Una situación de esta naturaleza era posible por varias razones: faltaba experiencia en este nivel educativo, había poca confianza en los beneficios de dar educación superior a las mujeres y también porque las mujeres tenían aún poco poder en las escuelas y menos aún en la definición de los contenidos, es decir, en la construcción de un currículum femenino.

En muchos casos, las decisiones curriculares eran tomadas por altos funcionarios del estado, por ejemplo en Morelia, el gobernador del estado era el vigilante de los contenidos y libros que llegaban a las escuelas de niñas y de niños.

²⁹ Sylviane Agacinski, *Política de sexos*, Madrid, Taurus, 1998. Se refiere a la interpretación que cada sociedad hace de la diferencia sexual y toma medidas para garantizar un cierto modelo de relaciones entre los sexos.

Lo cierto es que los estilos personales de gobernar, tan exitosos en torno a la imagen de Díaz, tuvieron sus réplicas y repercusiones aun en los ámbitos menos imaginados, incluidos los de las mujeres. De esta manera, Aristeo Mercado, gobernador por casi veinte años de Michoacán, intervenía directamente en la elección de contenidos educativos para las mujeres. Aplicó su propia interpretación del tipo de actividades escolares definitorias de género de las mujeres michoacanas: mucha costura y la elaboración de ropa interior de hombre. Mercado supervisó personalmente el desarrollo de estas enseñanzas, ordenó la impresión de manuales para las niñas y reglamentó que todas las maestras al titularse demostraran conocimientos para hacer estas prendas. No se necesitan mayores argumentos para entender esta intervención caprichosa del gobernante sobre el currículum de las escuelas, era su personal forma de vigilar la educación de las mujeres.

Las réplicas del autoritarismo porfiriano y la reproducción de las pautas sexistas en las escuelas también se daban entre las mujeres, es el caso de la directora de la Academia quien era parte activísima en la ejecución de un modelo de feminidad tradicionalista. La señora Piñón veía como un peligro inminente la autoasertividad de las estudiantes, las aspiraciones intelectuales serias o la falta de humildad de las alumnas inteligentes. Durante las tres décadas de vida de la Academia, y con el poder de su cargo de directora, impartió personalmente las materias que formaban valores morales y prescribían las conductas socialmente aceptables para las mujeres educadas.

Jugando el papel de celadora de las almas femeninas, la señora Piñón vigilaba que sus alumnas –afirmaba en sus discursos de fin de año– “no se hicieran sabias” y que se mantuvieran virtuosas y con temor a Dios. Por ello, si se pudiera nombrar con un par de palabras el modelo liberal de educación de mujeres, este sería “con Dios y sin toga”. Es decir, las profesiones liberales seguían lejos del alcance de las mujeres y la formación de principios religiosos seguía estando presente en sus aulas, libros y cátedras.

La Academia de Niñas de Morelia nació bajo el planteamiento de escuela secundaria (preparatoria de las profesiones liberales), se convirtió en una escuela miscelánea (ofertando capacitación para telegrafía, teneduría de libros y magisterio) y sólo al final, después de do-

ce años, se autorizó su transformación en lo que debió ser desde un principio, una escuela normal de profesoras de instrucción elemental y primaria superior. Esta institución intentaba cubrir la falta de profesores, pues durante el porfiriato los hombres desertaron del magisterio para desplazarse a los nuevos empleos industriales.

La política educativa del porfiriato alentó en cierta forma la feminización del magisterio,³⁰ no por una posición feminista,³¹ sino porque ante la expansión de la educación pública, la única forma de hacer rendir su inversión en la creación de escuelas era a través de salarios de subsistencia. Los salarios masculinos eran considerados como salario familiar, los de mujeres de subsistencia o complementarios.

La feminización del magisterio, por ello, es interpretada como una política de estado para responder a una demanda social –la expansión de la educación pública– conveniente y funcional a los recursos del erario público.

En Michoacán –como en todo el mundo– se impulsó esta política pragmática de feminización de un sector profesional. El gobierno expresaba los beneficios de incorporar a las mujeres al magisterio, calculaba fríamente el costo de becar a la niña de un pueblo que carecía de escuela, para que ésta regresara cinco años más tarde como profesora del lugar. Se les seleccionaba muy pequeñas, aunque no tuvieran completa la primaria, para que pudieran educarlas a fondo en los internados de niñas adquiriendo hábitos y costumbres adecuadas para el magisterio. Los funcionarios porfirianos pensaban también en términos de lo barato y eficaz que salía este mecanismo, frente a la posibilidad de contratar profesores formados para llevarlos y retenerlos en las regiones rurales.

La versión de liberalismo que vivieron las mujeres mexicanas fue éste, el de cálculo frío de costos para educar mujeres para el matrimo-

³⁰ Cuando hablamos de feminización del magisterio, nos referimos al proceso en que los hombres se retiran de ciertas profesiones y las mujeres las ocupan mayoritariamente, las razones de estos procesos son muy diversas y complejas. Son asimismo procesos que no se dan de forma lineal y homogénea.

³¹ Aquí hacemos referencia a “feminista” como un término que hace alusión a la lucha por la equidad de género.

nio o para algunos trabajos específicos, pero no para las profesiones liberales. Estos límites impuestos a las jóvenes, correspondían con una ideología patriarcal que permeaba todos los ámbitos sociales donde podían participar.

EN BUSCA DE UN LUGAR PROPIO EN EL CURRÍCULUM

No es sino en el último tercio del siglo XIX, y quizá como consecuencia de un aumento de mujeres alfabetizadas, que empiezan a aparecer los escritos y voces de mujeres maestras, que opinan y agregan su experiencia a la educación de las nuevas generaciones. Esto lo hacen a través de los libros de texto para la instrucción primaria de la mujer; en los manuales de economía doméstica o libros de “lecciones de cosas”, libros de lectura y recreación, entre otros. Estos materiales requieren de un análisis profundo porque muestran las contradicciones y expectativas de las mujeres en tanto educadoras de otras mujeres.³² En términos metodológicos, encontraremos en estos textos, los resultados, las decisiones que las mujeres tomaron frente a la oprobiosa enseñanza de la costura, la incorporación de la educación cívica, la enseñanza de la ciencia, el trabajo, la salud y la higiene, el movimiento corporal, el matrimonio, etcétera. Sin duda, como autoras, estas maestras escritoras enfrentaban censuras y autocensuras específicas, pero de conjunto se puede apreciar el peso de un modelo educativo de educación de mujeres y la forma en que unos contenidos se imponían sobre otros.

³² Entre los libros para mujeres en los que participaron otras mujeres encontramos: el *Manual de economía e Higiene doméstica de Appleton*, que había sido traducido en varios idiomas y circulaba en América Latina. *El Hogar mexicano*, de Laura Méndez de Cuenca que se usaba en las escuelas del estado de México e incluso en todo el país. Así como *Rafaelita*, libro excelente por su narrativa, escrito por mujeres y para mujeres, con un toque de feminismo. También es conveniente mencionar materiales como los *Mosaicos literarios y Apuntamientos pedagógicos* de Elodia Romo Viuda de Adalid, que circulaban en Morelia. Estos textos constituyen un claro ejemplo de los avances de la participación de las mujeres en la enseñanza y en la producción de conocimientos.

Si partimos del presupuesto de que los sujetos tienen alguna agencia, aún en profundas condiciones de subordinación y supresión de derechos, podríamos afirmar que en el caso de las mujeres decimonónicas, se dieron esfuerzos diversos por conquistar espacios donde pudieran llegar sus voces y propuestas, también su inconformidad. En las investigaciones que he realizado encuentro manifestaciones de este tipo a través de la docencia y cultura escrita ejercida por maestras escritoras.

En libros de texto para niñas como *Rafaelita*, de amplia circulación en la época, encontramos un claro ejemplo de ello. Considerado el libro más moderno para la lectura de niñas, escrito por “una profesora normal” es como una pequeña enciclopedia o *libro de cosas*, en donde entra todo cuanto se espera que las niñas conozcan del mundo. Considero muy significativa la incorporación de poemas y escritos de mujeres de las letras mexicanas, desde Sor Juana Inés de la Cruz, hasta Esther Tapia de Castellanos, Laura Méndez de Cuenca, Dolores Guerrero, Isabel Prieto de Landázuri, Refugio Barragán, entre otras. De esta manera se conquistaba un espacio en el currículum, se incorporaban los ejemplos de mujeres que escribían, que estudiaban y que llegaron a ser reconocidas por su talento literario.

En los manuales de economía doméstica se incorporaban además imágenes y consejos prácticos para la higiene y la conquista del movimiento corporal a través de la gimnasia y la calistenia para mujeres. Los consejos para que las mujeres cuidaran su salud y leyeran buenos libros, también llegaban en formas detalladas a través de los manuales de urbanidad y buenas maneras, uno de los de mayor antigüedad e influencia en las familias mexicanas fue el de Carreño.³³

Considero que en los materiales educativos que se estaban elaborando o traduciendo y adaptando para la enseñanza de las niñas se encontraba una gran oportunidad para incorporar las nuevas ideas modernas para las mujeres.

En Morelia, por ejemplo, la maestra Elodia Romo Vda. de Adalid, culta maestra y editora, escribió libros de pedagogía moderna, com-

³³ Véase Valentina Torres Septién, *op. cit.*

pilaciones de buenas lecturas para sus alumnas de la Academia de Niñas. En sus informes se puede ver su interés porque las alumnas usen de manera creativa los libros para la enseñanza. En este sentido informa que en 1902 ingresaron a la Escuela Práctica más de 90 alumnas, entre ellas, 16 practicantes con estudios terminados en la Academia, a las cuales se les preparó para ser profesoras de Instrucción Primaria.

En el lapso de tiempo de julio a octubre, se verificaron cuatro certámenes literarios, con el objeto de atraer a las familias y particulares a la escuela donde debe ser el lema “deleitar instruyendo”: varias composiciones poéticas, diálogos morales, descripciones, viajes geográficos e históricos simulados a varios puntos del globo, discusiones psicológicas, y algunos cantos escolares, formaron el programa de esos actos de los cuales no puede esperarse sino buen resultado. Los paseos escolares se han hecho quincenalmente y siempre llevando un fin higiénico e instructivo.³⁴

En las nuevas prácticas educativas que promovía la maestra Adalid para las escuelas, aparecían los coros, los juegos, los paseos al aire libre, la lectura de una manera recreativa, la escritura y lectura de composiciones poéticas instructivas pensadas para el ámbito escolar, la moral reflexiva y escenificada para niños y las discusiones sobre asuntos de psicología dirigidas a padres de familia.

Sin duda, la acción de las mismas mujeres para enfrentar las asimetrías de género en el currículum fue muy importante a pesar de moverse en un mundo muy ambiguo, tradicionalista y contradictorio.

Los varones con poder sobre el currículum educativo de niños y niñas mexicanas durante esta época, mantenían constantes contradicciones entre un discurso liberal y positivista que prometía abrir la

³⁴ HEUMSNH. “Informe de la Directora de la Escuela Práctica, 1902”, en *Memorandum de las distribuciones de premios hechas a los alumnos de las Escuelas de Instrucción primaria, Escuela Industria Militar Porfirio Díaz, Colegio de San Nicolás de Hidalgo, Escuelas de medicina y de Jurisprudencia, Academia de Niñas y Escuela Práctica Pedagógica*, en los días 5, 12 y 14 de febrero de 1903. Morelia, Talleres de la Escuela I. M. Porfirio Díaz, 1903, 183.

educación a las mujeres y construir propuestas curriculares más simétricas en relación con los varones. No obstante el peso de la tradición patriarcal, el autoritarismo vigente y el temor de que las mujeres cambiaran sus intereses maternos por los profesionales, favorecían la permanente contención en la práctica educativa.

REFLEXIÓN FINAL

El currículum escolar es y ha sido un espacio de mediación social y cultural para la formación de varones y mujeres. Durante el siglo XIX en México, con el nacimiento y desarrollo de la vida republicana, los retos de fundar las instituciones educativas en la nación eran muchos, empezando por establecer escuelas y formar profesores para la instrucción elemental de los niños y niñas.

No bien se empezaban a derrumbar los temores de dar primeras letras a las mujeres, cuando ya se demandaba para ellas la educación secundaria y superior.

Los liberales y positivistas que tomaban decisiones en la educación, se mostraron lentos, sorprendidos, confusos, contradictorios y ambiguos frente a las expectativas por las carreras liberales. La literatura histórica ha dado ya claridad sobre este fenómeno. Abundan los ejemplos y argumentos masculinos decimonónicos de hombres de estado y de las iglesias en torno a los peligros de que las mujeres educadas se desligaran de la maternidad, la familia y el matrimonio, y en cambio se masculinizaran al volverse intelectuales.

En el imaginario liberal de construcción de la nación, las mujeres figuran como madres de ciudadanos con una ciudadanía para sí; para cumplir con este modelo de género sólo requerían alguna educación, lo demás era de adorno, pero también podía ser el núcleo del currículum; por ello no eran desdeñables muchas habilidades domésticas y de ornato en la vida de las chicas.

La costura, por ejemplo, fue uno de los ramos de enseñanza ampliamente apoyados por el Estado y por la Iglesia para la formación en los colegios de niñas. Las mujeres construían en este espacio curricular sobredimensionado, su propia arena de socialización públi-

ca, convirtiendo la clase de costura en un espacio de intercambio de saberes y de noticias del mundo y de la vida, muy diversos, que superaban los controles del ámbito familiar. Durante mucho tiempo las habilidades para la costura eran referentes de identidad femenina.

Finalmente, cabe decir, que si bien las mujeres tenían poco poder para influir en el currículum, sometiéndose en mayor o menor medida al discurso educativo hegemónico, también encontramos cada vez más en la historia, los nombres y rostros de las que fueron construyendo los cambios, las inconformes que empezaron a aprovechar las contradicciones e intersticios posibles para ampliar la educación de las nuevas generaciones de niñas. Pese a los controles en el currículum, en los textos y los manuales escolares, supieron ir colocando puentes para el cambio, incorporando nuevas ideas e imágenes de las posibilidades femeninas, en las que la autoasertividad, la intelectualidad y una mayor autonomía de las mujeres era posible.

FUENTES Y BIBLIOGRAFIA

Repositorios de documentos, libros y prensa:

AHUMSNH Archivo Histórico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

BPUMSNH Biblioteca Pública de la UMSNH.

BSCNH Biblioteca del Colegio de San Nicolás de Hidalgo.

HEUMSNH Hemeroteca del Estado, de la UMSNH.

AGACINSKI, Sylviane, *Política de sexos*, Madrid, Taurus, 1998.

ALVARADO, Lourdes (comp.), *El siglo XIX frente al feminismo, una interpretación positivista*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

—, “La educación ‘secundaria’ femenina, desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo en el siglo XIX”, en *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXV, núm. 12, 2003, 51.

AMELANG, James S. y Mary NASH, *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnanim, Institució Valenciana d’estudis y investigació, 1990.

ARREDONDO, María Adelina (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de*

- las mujeres en la historia de México*, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- BALLARÍN, Pilar, "La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica", en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 8, Madrid, Taurus, 1993, 293-305
- BAZANT, Míflada, *Debate Pedagógico durante el Porfiriato* (antología), México, Ediciones el Caballito, SEP, Cultura, 1985.
- CANO, Gabriela y Georgette VALENZUELA (coords.), *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, PUEG-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2001.
- CASTAÑEDA, Carmen, *La educación en Guadalajara durante la Colonia 1552-1821*, México, El Colegio de Jalisco, El Colegio de México, 1984.
- DE BEAUVOIR, Simone, *Memorias de una joven formal*, Buenos Aires, Editorial sudamericana, 1999.
- DÍAZ COVARRUBIAS, José, *La instrucción pública en México*, Edición facsimilar de la publicada en México 1875, México, Grupo editorial Porrúa, 2000.
- GALVÁN, Luz Elena, *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*, México, Cuadernos de la Casa Chata, CIESAS, 1985.
- LÓPEZ, Oresta, *Destinos controlados: educación y lectura en la Academia de Niñas de Morelia, 1886-1917*, Tesis Doctoral, CIESAS-OCCIDENTE, Guadalajara, Jal., 2003.
- , "La educación de Mujeres en Morelia durante el porfiriato" en Arredondo María Adelina (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2003, 165-196.
- , "Leer para vivir en este mundo: lecturas modernas para las mujeres morelianas durante el porfiriato" en *Diccionario de Historia de la Educación en México*, versión multimedia, CIESAS-UNAM-CONACYT, 2003.
- , "Alfabeto y costura: la educación de mujeres en Morelia durante el Porfiriato", en *Estudios Michoacanos X*, El Colegio de Michoacán, 2003, 177-205.
- , "Imágenes histórico-literarias de mujeres lectoras" en *Revista VETAS* de El Colegio de San Luis, núm. 10, enero-abril de 2002.
- , "Con Dios y sin toga. La educación de mujeres en las Academias liberales porfirianas", en *Revista Acervos*, núm. 25, Oaxaca, Oaxaca, primavera 2002, 53-61.

- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México*, México, CEE-UIA, 1998.
- PERROT, Michelle, "El elogio del ama de casa en el discurso de los obreros franceses del siglo XIX", en James S. Amelang, y Mary Nash, *Historia y Género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnanim, Institució Valenciana d'estudis y investigació, 1990.
- RAMOS, Carmen (comp.), *Género e historia*, Antologías Universitarias, México, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.
- SCOTT, Joan W. "Gender: A useful category of historical Analysis", en *American Historical Review*, núm. 91, 1986, 1053-1075.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina, "Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900", en Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela (coords.), *Cuatro estudios de Género en el México urbano del siglo XIX*, México, PUEG-UNAM, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2001.

LIBROS Y MANUALES ESCOLARES

- Rafaelita, historia de una niña hacendosa, Libro IV de lectura para uso de las niñas* (por una profesora normal). Revisado y corregido por el Dr. Manuel Rodríguez Navas, 6ª. Edición, México, Herrero Hnos. sucesores, 1913.
- Economía e higiene doméstica de Appleton*, Florencia Atkinson y Juan García Purón, United States of America, Appleton & Company, 1915.
- El Hogar Mexicano*, Laura Méndez de Cuenca, México, Herrero Hnos., 1915.
- Mosaicos literarios y apuntamientos pedagógicos* de Elodia Romo Vda. de Adalid, Imprenta del Gobierno del Estado de Michoacán, 1896, 1902, (HEUMSNH Hemeroteca del Estado, de la UMSNH).

FECHA DE RECEPCIÓN DEL ARTÍCULO: 30 DE SEPTIEMBRE DE 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN Y RECEPCIÓN DE LA VERSIÓN FINAL: 24 de enero de 2008