

Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886 - 1915)

Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886 - 1915)

Oresta López Pérez



Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por parte de académicas externas al Programa de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, de acuerdo con las normas establecidas por el Comité Editorial del Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.

D.R. © 2016, Universidad Nacional Autónoma de México
Programa Universitario de Estudios de Género
Torre II de Humanidades piso 7, Circuito Interior
Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México

D.R. © 2016, El Colegio de San Luis
Parque de Macúl 155
Fraccionamiento Colinas del Parque
78299, San Luis Potosí, S.L.P.

D.R. © 2016, Oresta López Pérez

Diseño de la colección: *Estudio Sagahón / Leonel Sagahón y Marcela Morales*
Cuidado de la edición: *Cecilia Olivares Mansuy*
Corrección de estilo y de pruebas: *María Hope y Alberto Alazraki*
Imagen de portada: *Fotocomposición del Grupo de alumnas del internado (1893) y Sello de la Academia de Niñas de Morelia.*
Formación y captura: *Sigma Servicios Editoriales*

Primera edición:
Septiembre de 2016

ISBN UNAM: 978-607-02-8143-3
ISBN COLSAN: 978-607-9401-92-4

Esta edición y sus características son propiedad de la UNAM. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

A Alaíde, mi hija, luz rebelde, de corazón bondadoso

A Nina y Rita, mis sorprendentes y longevas abuelas

A mi madre, Lore, y su optimismo inquebrantable

*A Lucero y a Dora, mis hermanas, eternas niñas
en la memoria de mi infancia*

Índice

11	Siglas
13	<i>Introducción</i>
	Un conocimiento histórico precario y fragmentado sobre los proyectos liberales decimonónicos para la educación de las mujeres
23	Los puntos de partida y llegada
24	Fuentes y estrategias metodológicas
27	La categoría de género y su utilidad para el análisis histórico
29	Las <i>habilidades de aguja</i> como núcleo de un modelo de feminidad
30	Modelos educativos y discursivos para educar a las mujeres
33	Estructura del libro

Primera parte

Educación republicana para las niñas: un camino lento y ambiguo

39	<i>Capítulo I. Fragilidades de la modernidad decimonónica y rezago educativo en Michoacán</i>
	Introducción
39	La alfabetización como reto
43	Los inicios de la instrucción pública en Michoacán
44	Los datos de la alfabetización
46	La obligatoriedad y uniformidad de la instrucción
47	Niveles y contenidos curriculares de la primaria
48	Escuelas
48	Figura del preceptor y transparencia de las preceptoras
52	El camino del profesorado
53	Los estudiantes, sus premios y castigos
58	La obsesión vigilante
59	El horario de clases

60	Leer, escribir y contar
62	Dibujo
62	Moral y urbanidad
63	Contenidos curriculares para mujeres
69	<i>Capítulo II. Los proyectos liberales para educar mujeres y la fundación de la Academia de Niñas de Morelia</i>
	Introducción
70	El primer proyecto de instrucción secundaria para niñas pobres
77	Voces a favor de la educación superior de las mujeres
82	El general Jiménez y la experiencia oaxaqueña para educar mujeres
83	El antecedente de la Academia de Niñas de Oaxaca
95	La fundación de la Academia de Niñas de Morelia
97	Los propósitos de la Academia
99	Lo que se enseñaba
101	Horarios de clases
103	¿Quiénes gobernaban y enseñaban en la Academia de Niñas?
105	Las modalidades de estudio: matriculadas e inscritas o adyacentes
111	<i>Capítulo III. La cuidadosa selección de los límites en los contenidos educativos sexuados para mujeres</i>
	Introducción
112	Materias literarias y científicas

Segunda parte

Una comunidad de mujeres escolarizadas en el modelo educativo liberal

139	<i>Capítulo IV. Dinámica y características de seis generaciones de estudiantes de la Academia de Niñas</i>
	Introducción
140	La generación fundadora, exploración de vocaciones (1886-1890)
150	Segunda generación, 1891-1895: formación de maestras y crisis educativa
169	Tercera generación, 1896-1900

177	Cuarta generación, 1901-1905
186	La ciudadanía inalcanzable
189	Los visos de cambio en la vida política
190	Quinta generación 1906-1910: la Academia y su transformación en Escuela Normal de Profesoras
192	Voces de alumnas
196	La sexta generación 1911-1916: el final de la Academia. La Revolución
201	Una mirada a diversos aspectos de las seis generaciones
206	La imagen pública de la Academia de Niñas
211	El final

Tercera parte

Libros, lecturas y construcción de representaciones de la mujer moderna

217	<i>Capítulo V. La Academia de Niñas y la formación de mujeres modernas a través de los libros y la lectura</i>
	Introducción
218	Los libros para mujeres y los discursos sobre la lectura
220	La lectura en las escuelas
221	Preguntando sobre el orden de los libros
223	El control de los libros para no corromper los corazones de las niñas
224	Prácticas de premiación con libros
228	Las vidas de mujeres ejemplares como ejemplo a seguir
230	Un exitoso libro sobre mujeres y para mujeres, escrito por un hombre
232	Los manuales para mujeres
234	El modelo americano de economía e higiene doméstica
241	Textos escritos por mujeres y para mujeres
243	La prensa periódica y sus secciones para mujeres
243	Los impresores y la apropiación local de los textos
244	Las publicaciones de la prensa católica
248	Barreda convoca a la producción de libros
251	Tiempos, espacios y reglas para acceder a la biblioteca
252	¿Qué títulos ofrecía la biblioteca de la Academia?

255	<i>Capítulo VI. Elodia Romo, maestra moderna y autora de libros para la Academia de Niñas</i>
273	<i>Palabras finales</i>
274	Crisis educativa y feminización del magisterio
276	El estudio de una comunidad de mujeres escolarizadas
278	La huella de las generaciones
280	El mundo de la lectura y sus posibilidades
280	El deseo de las mujeres por tener más conocimientos y reconocimientos
285	<i>Anexo I. Catálogo. Biblioteca de la Academia de Niñas. Año de 1895</i>
289	<i>Bibliografía</i>
296	Libros de fondos bibliográficos antiguos
300	Manuales escolares y publicaciones periódicas

Siglas

AGPEO	Archivo General del Poder Ejecutivo de Oaxaca
AGHPEEM	Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán
AHAM	Archivo Histórico del Ayuntamiento de Morelia
AHUMSNH	Archivo Histórico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
BAHCEM	Biblioteca y Archivo Histórico del Congreso del Estado de Michoacán
BCSNH	Biblioteca del Colegio de San Nicolás de Hidalgo
BPEUMSNH	Biblioteca Pública del Estado, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
FAGPEEM	Fototeca del Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán
HMJT	Hemeroteca Mariano de Jesús Torres

Introducción

Lo que queda claro es que se trata sobre todo de rescatar el género como categoría analítica desde la historia en razón de la preocupación más cara del conocimiento histórico: el tiempo.

Se trata de entender las relaciones de género como un proceso, como una construcción social que puede describirse, analizarse en un tiempo y en un espacio determinados, teniendo en cuenta sobre todo sus modificaciones y sus continuidades.

Carmen Ramos, 1992: 22

Un conocimiento histórico precario y fragmentado sobre los proyectos liberales decimonónicos para la educación de las mujeres

Desde 1987 he venido realizando investigación en el campo de la historia de la educación, con especial interés en la perspectiva de las y los actores que participaron en los procesos educativos. Estudié inicialmente a los maestros cardenistas-socialistas y poco después fui delimitando mis intereses al mundo de las mujeres como alumnas y maestras.

A lo largo de estos veintiocho años, las teorías de género se han desarrollado e institucionalizado de manera importante en nuestro país. Mis trabajos dan cuenta, de alguna forma, de ese crecimiento y de esos cambios.

Así, pude focalizar en un primer estudio a las maestras rurales del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo, durante los años de la posrevolución (véase López 2001).

Después de esa investigación me preguntaba por la formación de las mujeres porfirianas. ¿Qué proyecto político elaboraron los liberales para las mujeres?

En la década de 1990, la historia de la educación en México y en Latinoamérica tuvo un giro con la llegada de publicaciones sobre la Nueva Historia y, más aún, con el desarrollo de la historia cultural de la educación y de la lectura. Fue entonces cuando me pregunté sobre el vínculo de la

escuela y las mujeres mexicanas con la lectura. ¿Qué alcances tuvieron la educación y la lectura para las mujeres del porfiriato?

Al hacer mi tesis doctoral, concentré mi búsqueda en una ciudad media, Morelia, donde establecí mi residencia desde 1996 hasta mediados de 1999, y trabajé como profesora-investigadora en la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Tuve que aprenderlo todo, porque desconocía la historia del sistema educativo porfiriano y, en particular, la historia de la participación de las mujeres michoacanas, dado que los temas de género eran poco desarrollados en la historiografía local.¹

Poco a poco reconocí la importancia de mirar al interior de las instituciones educativas formadoras de mujeres; esto tenía que ver con la influencia de los estudios de la historia cultural de la lectura en Europa, donde la escuela —si bien no la única— era formadora de lectoras. Confirmé que en México teníamos un conocimiento precario y fragmentado sobre la educación de las mujeres, a diferencia del avance de los historiadores de la educación y lectura en Europa, que ya habían recorrido un largo trecho de experiencias estudiando la historia de las instituciones educativas, de la edición, del libro y de las mujeres. Por ello era pertinente detenerse en las instituciones que ofrecían experiencias culturales significativas de lectura para las niñas.

La escuela, en nuestro país, es una institución en la que se generaron importantes registros sobre la experiencia social de las mujeres.

En la búsqueda de lectoras, me hacía las preguntas más audaces: ¿acaso había Emmas Bovary en Morelia? ¿Qué tanto influía la lectura en las mujeres en México?

Parafraseando a Michelle Perrot en su texto *Mujeres en la ciudad*, me cuestionaba si en el siglo XIX las mujeres mexicanas conocieron el placer privado de fantasear con la lectura: “La lectura, placer tolerado, o conseguido, fue para muchas mujeres un modo de apropiarse del mundo, del universo exótico de los viajes y del universo erótico de los corazones” (Perrot 1996: 34).

Contar con un mirador de la educación y la lectura de las mujeres se convirtió en una necesidad para la investigación y así emergió como objeto de estudio la Academia de Niñas de Morelia, institución que, desde 1886

1 Ofrecí el primer Seminario de Historia y Género en la UMSNH entre 1997 y 1998.

hasta 1915, fue la opción para la formación de las mujeres de familias liberales michoacas. Lo cierto es que la historia de la Academia se convirtió en mi principal objetivo de investigación y la lectura fue un objetivo secundario. Me preguntaba: ¿qué tan liberales fueron los liberales en la educación de las niñas?

Al construir mi objeto de estudio, aparecieron dos niveles o segmentos: se trataba de entender el funcionamiento de la Academia y, desde ahí, identificar el mundo de la lectura. De esa manera, decidí tomar esta institución como un observatorio privilegiado de la cultura femenina durante el porfiriato.

Otras interrogantes fueron: ¿cómo se educaban las mujeres y para qué? ¿Cómo era su desempeño en el ámbito de la lectura? ¿Qué leían y para qué? ¿Acaso la escuela y los libros pudieron ser ventanas de vida para ellas?

Al elegir a las mujeres del siglo XIX tardío como sujeto de investigación y particularmente al indagar sobre su participación en prácticas culturales como la lectura y la experiencia escolar secundaria y/o profesional, me enfrenté al reto de comprender un mundo segregado por sexos, donde la instrucción, si bien abría nuevos conocimientos para las mujeres, también enseñaba las fronteras y controles de género para su acceso a la vida familiar y pública.

La primera impresión que tuve respecto al estado del arte de la Academia de Niñas de Morelia fue su inclusión como referencia en trabajos de historia de la ciudad o de la educación en el siglo XIX. Posteriormente, mi colega y amiga, la doctora Verónica Oikión,² me hizo ver que había cuando menos una tesis seria dedicada a la Academia, realizada en 1983: la del historiador Refugio Bautista Zane, un estudio con amplia revisión histórico-documental de la educación normal en Michoacán que incluye a la Academia de Niñas como su antecedente. Dedicó treinta y cuatro páginas a hablar de la Academia, de su creación, del internado anexo, de la Escuela Práctica Pedagógica y de los últimos años de existencia de la Academia. Bautista Zane reconoce que “aún hay mucho que decir sobre su historia, pues muchos materiales se han extraviado, sobre todo de la Academia de Niñas”; sin embargo, refiere que esta escuela fue la única que

2 Agradezco inmensamente los comentarios de la doctora Verónica Oikión y la generosidad que tuvo conmigo para hacerme llegar el trabajo de Bautista Zane y otros textos de apoyo. Cabe decir que circula en Morelia un trabajo de Elizabeth Colín, que no usaremos en esta tesis, por estar plagado de errores y plagios a diversos textos publicados.

podría identificarse como formadora de maestras de educación primaria durante el porfiriato, sin ser propiamente una escuela normal; considera que en los primeros quince años de su existencia “funcionó como un instituto de nivel secundario para señoritas donde las alumnas desempeñaban actividades como cocina, costura, bordado, etc.” (1983: 9). Así, dice: “La Academia de Niñas representó la única alternativa para las mujeres michoacanas en una época en que se consideraba que el único destino de la mujer era el matrimonio” (1983: 109). A partir de 1901, las cosas cambiaron para la Academia con la fundación de la Escuela Práctica Pedagógica, a cargo de Elodia Romo viuda de Adalid.

El tema de la educación para mujeres ha sido más desarrollado en los últimos años en nuestro país, pero sin duda seguimos en desventaja, pues en otros países se cuenta con una bibliografía inmensa. Deseo subrayar tan solo algunos trabajos que han sido especialmente significativos para mi investigación, empezando por las obras de Georges Duby y Michelle Perrot (1993, 1999),³ de la vertiente francesa, que contribuyeron a legitimar la historia de las mujeres como un campo propio de la historiografía occidental, así como los de Joan Scott (1986, 1988)⁴ y Sheila Rowbotham (1997),⁵ con sus trabajos sobre teoría feminista e historia de las mujeres en Estados Unidos de Norteamérica y Gran Bretaña. Scott y Perrot han sido fundamentales para aportar una perspectiva científica sólida a los estudios históricos.

La preocupación por la historia de las condiciones laborales de las mujeres ha estado presente en los trabajos de Mary Nash (1994),⁶ quien también se ha ocupado de analizar la participación político-sindical de las

3 Duby y Perrot reúnen los trabajos de investigación histórica más importantes del mundo occidental desde la antigüedad hasta el siglo xx. América Latina aparece poco. Su obra es una de las más serias en este campo.

4 Scott es investigadora en Princeton, se ha especializado en historia de las mujeres y sus principales trabajos han sido *Women, Work and Family* (con Louise Tilly) y *Gender and the Politics of History*.

5 Rowbotham es egresada de Oxford y de London University; ha escrito obras de gran importancia sobre la historia y los movimientos de las mujeres.

6 Nash es catedrática de la Universidad de Barcelona y directora del Centro de Investigación Histórica de la Mujer. Ha publicado numerosas obras sobre historia social e historia de las mujeres en España y otros países.

mujeres en España. Marina Subirats (1998)⁷ y Pilar Ballarín (1989)⁸ han fortalecido la reflexión filosófica e histórico-educativa de las mujeres españolas. Asimismo, Sonsoles San Román (1998)⁹ aporta, desde la sociología histórica, modelos explicativos de los procesos de feminización del magisterio en España.

En México, las investigaciones sobre historia de la educación de las mujeres han florecido en estudios particulares de diferentes épocas. La educación y la condición de las mujeres novohispanas han constituido parte de las investigaciones de Josefina Muriel (1946 y 1974), Carmen Castañeda (2003)¹⁰ y Pilar Gonzalbo (1987).¹¹ La educación secundaria, superior o profesional para las mujeres en el siglo XIX en México ha sido estudiada por Luz Elena Galván (1985, 1991),¹² quien es una de las pioneras en el tema. En su estudio, pudo documentar la presencia de mujeres de provincia que llegaban a estudiar a la Universidad Nacional. Asimismo, en *Soledad compartida* ofrece una gran cantidad de datos sobre el magisterio durante el porfiriato, incluyendo los relativos a las maestras. María de Lourdes Alvarado ha aportado en dos vertientes fundamentales para el siglo XIX, esclareciendo cómo entraba la educación de la mujer en el discurso de los liberales, conservadores y positivistas, además de hacer la historia de la

7 Subirats es catedrática de la Universidad de Barcelona y autora de diversas obras en las que analiza la condición actual de las mujeres, sin dejar de lado la reflexión histórica. Una obra especialmente valiosa para mi investigación ha sido *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*.

8 Ballarín es investigadora de la Universidad de Granada, especialista en historia de la educación de las mujeres en España.

9 San Román es catedrática de la Universidad Autónoma de Madrid.

10 Castañeda era investigadora del CIESAS Occidente, hizo estudios de historia social de la educación, de la universidad, de la imprenta y del libro. De gran importancia para conocer las transgresiones sexuales en Nueva España es su libro *Violación, estupro y sexualidad en la Nueva Galicia, 1790-1821*, Guadalajara, Hexágono, 1989. También de gran valor son sus artículos sobre la educación de las niñas en colegios religiosos en Guadalajara. Véase Castañeda y Cortés 2003: 63-82.

11 Gonzalbo es investigadora de El Colegio de México, ha realizado investigaciones sobre la historia social novohispana; entre los aspectos estudiados analiza la condición educativa y familiar de las mujeres.

12 Galván es investigadora del CIESAS México y ha realizado diversas investigaciones sobre el magisterio mexicano durante el porfiriato y la revolución.

Escuela Secundaria para Señoritas, institución central para la formación de profesoras en la Ciudad de México (Alvarado 1991, 2001).¹³

El reto para contar con un panorama completo de la educación superior decimonónica es muy grande. Con base en el informe oficial de José Díaz Covarrubias (1998: CIII-CXXII),¹⁴ quien hizo un diagnóstico de la situación de colegios secundarios y superiores para mujeres en 1875, se sabe de la existencia de instituciones educativas en todo el país.

Según dicho estudio, había cuatro instituciones de educación secundaria en el Distrito Federal: la Escuela de Artes y Oficios, el Conservatorio Mixto de Música y Declamación, la Escuela Secundaria para Señoritas y El Colegio de la Paz. Veracruz, que por entonces tenía un importante desarrollo educativo, contaba con cuatro colegios para la educación superior de mujeres, ubicados en Jalapa, Córdoba y Orizaba. Guanajuato contaba con Escuela Normal y escuelas de artes en la capital y en Celaya e Iturbide; Sonora tenía una Normal y un colegio de educación secundaria para señoritas; Chiapas informaba de El Colegio Villalvaso; Durango, del Instituto de Niñas del Estado y un colegio del clero; San Luis Potosí contaba con Escuela Normal para profesoras; Jalisco, con un liceo de niñas; Sinaloa, con un colegio particular, y el informe de Tabasco señalaba la existencia de dos colegios para educación superior de mujeres. Yucatán notificó que se abrirían las puertas del Conservatorio a las mujeres, y en Zacatecas se decía que a falta de colegios se ampliaba la educación primaria por otros seis años.

De este conjunto, resumía Díaz Covarrubias, solo había quince instituciones serias para la educación secundaria de mujeres, que atendían a 2,300 niñas. Carecían de instituciones educativas de esta naturaleza dieciséis estados: Aguascalientes, Campeche, Coahuila, Colima, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Tamaulipas y Tlaxcala (1998: CXXIII-XLIII).

A partir de 1880 se impulsó con mayor energía la educación secundaria para mujeres en todo el país; se crearon en forma dispersa y heterogénea institutos, liceos, academias, colegios, normales. Muchas de estas institu-

13 Alvarado, investigadora del IISUE-UNAM, aborda en su tesis de doctorado el tema de la educación superior de las mujeres mexicanas; es una de las escasísimas investigaciones sobre el tema.

14 El informe de José Díaz Covarrubias, en el que da a conocer el estado de la instrucción en el país en 1875, es uno de los más completos y detallados que existen en la materia.

ciones no sobrevivieron a la revolución mexicana; solo las escuelas normales se mantuvieron, aunque algunas pasaron de ser femeninas a mixtas.

La historia de la educación secundaria y superior de las mujeres constituye hasta la fecha un reto para la historiografía de la educación y de las mujeres mexicanas, especialmente si interesa averiguar el lugar que estas ocuparon en los proyectos educativos liberales decimonónicos. Hay una gran cantidad de interrogantes sin resolver sobre las transformaciones en las profesiones y el momento y la condición en que se incorporaron muchas mujeres al oficio de maestras en la educación pública en México, y en especial en Morelia. Nuevas preguntas guiaron la investigación: ¿qué tipo de educación superior se daba a las mujeres en las academias de provincia? ¿Qué profesiones se les presentaron como opciones y con qué argumentos? ¿Qué significados tenían para las mujeres las materias y ciertos conocimientos femeninos que han venido desapareciendo, como la costura, la elaboración de flores, etcétera? ¿Cuál era el perfil curricular de la Academia? ¿Era una escuela superior, una normal o una escuela de artes y oficios? ¿A qué grupos de mujeres atendía? ¿Cuál era su demanda? ¿Quiénes eran los maestros? ¿Qué libros circulaban en las clases y en la biblioteca de la Academia? ¿Qué libros se elegían para los rituales de premiación? ¿Qué géneros literarios leían las mujeres?

Fue necesario trabajar los contextos, saber cómo era la educación en el porfiriato y qué niveles de enseñanza había en Michoacán; suponía que la enseñanza elemental, la secundaria, la preparatoria y la profesional ya estaban claramente diferenciadas y que la culminación era el título universitario. Frente a mis suposiciones, resultó que nada estaba claro para el caso de Morelia: ni hubo tanta expansión de la educación, ni había congruencia de las leyes y los discursos con la realidad; tampoco había una profesionalización del magisterio ni una clasificación definida de niveles educativos.

En el Colegio de San Nicolás podían encontrarse muchachos de los pueblos, pensionados, que apenas estaban completando sus estudios de primaria para continuar posteriormente con una profesión liberal. Asimismo, en la Academia podían estar inscritas niñas de siete años o señoritas de cuarenta y cinco.

Los y las estudiantes de aquellos tiempos seguían la costumbre de aprender despacio y podían tomar descansos de uno o dos años antes de continuar el siguiente curso obligatorio. En la literatura sobre la historia

de la educación decimonónica se habla tanto del “sufrimiento” por los exámenes y castigos, que poca atención se pone a otros discursos. La profesora Romo, por ejemplo, reiteraba en sus manuales y cátedras el discurso del placer de aprender, de leer, de instruirse y no solo para ser madres-ciudadanas, sino por “el placer de ensanchar el alma” y afirmaba, citando fragmentos de la revista pedagógica *Escuela Moderna*, que a través del estudio se logra la libertad mental de las mujeres: “Nada iguala ni es comparable a las dulzuras del estudio, verdadero manjar que nutre nuestro ser espiritual y que lo conforta, restaura y vigoriza. Nada puede asemejarse a las deliciosas y puras emociones que del saber emanan”.¹⁵ En ese texto incluye una máxima que dice: “Ensanchar la libertad mental de la mujer es asegurar la de toda la humanidad, porque las naciones no son sino el producto de los hogares, de la familia, y los pueblos, el de las madres” (Romo: 24).

La reiteración en la historiografía michoacana de que Morelia poseía una tradición liberal e ilustrada me llevó a pensar, inicialmente, que se contaba con un sistema educativo sólido durante el porfiriato. En este estudio pude conocer otra versión de la realidad: la postergación, por parte del gobierno de Aristeo Mercado, de las inversiones en la creación de escuelas y la modernidad pedagógica; la falta de escuelas de educación elemental por parte del Estado frente al poder de la iglesia en este ramo; la crisis salarial y la falta de formación del profesorado que se manifestaba a través de un fenómeno de desertión de varones, y la puesta en marcha del proceso de feminización del magisterio, en condiciones de subsistencia.

A partir de la evidencia que establece que durante esta época la educación de las mujeres seguía en manos del clero, me pregunté sobre la voluntad política de los liberales michoacanos para fundar colegios de niñas y contrarrestar el poder clerical.

Los resultados de la investigación demuestran, en términos gruesos, la coincidencia con la política de conciliación que el porfiriato llevaba con la iglesia, al grado de que solo se puede entender mucho de lo que pasaba adentro de las escuelas de niñas por lo que sucedía en la vida política.

15 Me refiero al libro de lectura de autoría de Elodia Romo, que contiene una colección de trozos escogidos en prosa y verso para la Cátedra de Lengua nacional (se desconoce el título completo y la fecha), editado en los talleres de la Escuela Industrial de Morelia, pp.12-13.

Ante la pregunta sobre el tipo de estudios superiores que se ofrecían a las mujeres en Morelia, las respuestas mostraron una historia de intentos, de proyectos largamente anunciados, de discursos repetidos y temores masculinos. La hipótesis que sostengo es que hubo una gran lentitud y carencia de voluntad política para extender la educación superior para las mujeres por todo el país, y que incluso, una vez establecidas, algunas escuelas eran sometidas paulatinamente a la mediocridad científica y a colocar en un primer plano las habilidades femeninas para garantizar el orden de género tradicional.

La Academia de Niñas de Morelia surgió como el segundo proyecto para dar educación secundaria y superior a las mujeres. Siguió el modelo de la de Oaxaca y su fundación se apoyó en el cuerpo docente de los colegios civiles de varones. Se había planeado que el Colegio de San Nicolás de Hidalgo apoyaría su desarrollo científico, pero en los hechos, al no haber grandes modificaciones en el destino de las mujeres, los contenidos científicos se minimizaron, las opciones profesionales se redujeron y el plan de estudios de la Academia no tuvo el mismo nivel que el de los varones. Las mujeres ya venían participando en el oficio de maestras; la Academia lo que hizo fue profesionalizarlas, pero no apoyó su incorporación a otras profesiones liberales.

Una cuestión derivada de la anterior se refiere al tipo de profesiones que las mujeres podían elegir. En los inicios de mi investigación suponía que las mujeres podían —sin demasiados obstáculos— aspirar a las profesiones que eran mayoritariamente femeninas en otros países: maestras, enfermeras y empleadas de cuello blanco. Lo cierto es que en México los caminos del trabajo femenino son asuntos de una gran complejidad. No era bien visto por la sociedad que las mujeres trabajaran fuera de casa, así que eran muy pocas las que se aventuraban a buscar un empleo por el deseo de autonomía económica. Generalmente era por necesidad, por ello se trataba de mujeres pobres, huérfanas o viudas. Es importante señalar la presencia significativa de una clase media urbana y rural interesada en educar a sus hijas como mujeres distinguidas. Tampoco menospreciaban para ellas la posibilidad de obtener ingresos mediante un trabajo de profesora o institutriz. En general, se buscaban los empleos que empataran con la función de ser madres de familia, sin demasiada participación en la vida pública.

En Morelia, el magisterio y la obstetricia eran las profesiones femeninas que requerían título para su ejercicio. Las maestras se formaban en la Academia y las escasísimas parteras llevaban sus cursos de obstetricia en el Hospital Civil, bajo la atención de profesores de la Escuela Médica.

Ante la interrogante de qué tanto leían las mujeres y para qué lo hacían, la investigación me ha permitido construir dos órdenes de hipótesis, unas de naturaleza metodológica y otras específicas para el caso de Morelia. En el primer tipo puedo afirmar que la lectura femenina en México, debido a su escasa documentación, tiene que reconocerse en el ámbito escolar. Los libros eran pocos y muy limitados para las mujeres. El registro de sus voces y sus opiniones sobre la lectura aparecen vagamente en la prensa. Los diarios personales o los escritos de mujeres que permitan conocer su mundo de lecturas en forma más detallada, son joyas difíciles de encontrar. Lo primero es, sin duda, la identificación de la lectura escolar; lo segundo, las publicaciones periódicas locales.

En el plano específico, la lectura de las mujeres morelianas abordaba temas religiosos, instructivos para la escuela y novelas para recreación. Es decir, leían para su fortaleza espiritual, para ilustrarse, moralizarse y para soñar con otros lugares y otras vidas.

¿Qué ventanas y candados había para las mujeres en los territorios de la lectura escolar? El más claro deseo de controlar la lectura se expresaba a través de los reglamentos escolares y de los lentos métodos de lectura. Suponía que encontraría todas las censuras de manera explícita, es decir, títulos o géneros prohibidos, como en las constituciones de los conventos, pero no fue así. En las escuelas civiles para señoritas el juego era más sutil; nuevamente, me encontré frente al lenguaje de la ambivalencia y de las *medias tintas*. Además de los reglamentos de la biblioteca, el control estaba en el plan de estudios y en los libros mismos.

La mano controladora también pertenecía al gobernador, quien revisaba rigurosamente los libros por estudiarse en cada materia y los que se obsequiaban en las premiaciones anuales.

Al preparar mujeres para la educación de niños, lo que colocaban en sus manos eran libros infantiles; de esta manera, la escuela de formadora de maestras reducía las fronteras de la lectura femenina a una eterna infancia.

Se hablaba de educación superior de las mujeres, pero se ponía un mayor peso en la costura y se aligeraban las nociones científicas, dando

importancia a las lecturas de índole doméstica e infantil y no tanto a la buena literatura. En la delgadez científica del plan de estudios, en la ligereza de los temas de lectura se podrá entender el verdadero contenido de la educación superior que el gobierno daba a las mujeres. No obstante, mujeres letradas como Elodia Romo llevaron a las estudiantes —incluso fuera del plan de estudios— nuevas posibilidades, como ella decía, para ensanchar sus almas y lograr una mayor libertad de pensamiento.

Los puntos de partida y llegada

El objetivo general de este estudio es comprender la forma en que se interpretaba en Morelia el modelo liberal de educación para las mujeres mexicanas. En un desglose más fino, los objetivos específicos son:

- Comprender cómo estaba organizada la educación de las mujeres en Morelia durante el porfiriato, sus alcances y limitaciones.
- Analizar la historia de los treinta años de la Academia de Niñas, para comprender el tipo de oferta educativa que el Estado hizo a las mujeres michoacas.
- Analizar el plan de estudios de la Academia para identificar las decisiones que se tomaban en torno a la educación de las mujeres, valorar la orientación de los contenidos, la carga horaria que se daba a las materias y la capacitación de los profesores.
- Identificar el ritmo de las generaciones de la Academia y las coyunturas de cambio que se vivieron a lo largo de su existencia, destacando en particular las acciones de las mujeres.
- Identificar el peso que tenían la lectura y los libros en la Academia de Niñas de Morelia.
- Conocer los géneros de libros que componían el mundo de la lectura de las mujeres decimonónicas, en particular en la Academia.
- Identificar el papel que podía tener la lectura para promover cambios en la vida de las mujeres.
- Identificar las voces y acciones intelectuales de las mujeres como lectoras o escritoras.

Fuentes y estrategias metodológicas

Las fuentes primarias para reconstruir la educación de las mujeres en Michoacán han sido aportadas por el Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, el Archivo Histórico del Congreso del Estado, el Archivo Histórico del Ayuntamiento de Morelia y el Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán. El primero fue de gran ayuda para trabajar los libros de matriculas de la Academia; los siguientes son acervos donde están las leyes, reglamentos, presupuestos de egresos e informes de los gobernadores y del prefecto del distrito de Morelia. Asimismo, para el tema de historia de la lectura asociado al desarrollo de la Academia, revisé la Hemeroteca del Estado, la Biblioteca del Colegio de San Nicolás de Hidalgo y dediqué largas jornadas a revisar la Biblioteca Pública del estado. Con el objeto de contar con imágenes, exploré también la Fototeca del estado. Posteriormente, en 2010, realicé una estancia sabática en el CIESAS Pacífico Sur, que me permitió explorar el Archivo del Estado de Oaxaca, particularmente lo referente a la Academia de Niñas de Oaxaca, que fue el precedente de la de Morelia.

En primer lugar trabajé el contexto cultural, social, económico, educativo y político de Michoacán, lo cual me llevó a concentrarme en el distrito de Morelia, pues los estudios de las regiones eran incipientes. Revisé los censos de alfabetización de la época, lo cual me fue de gran utilidad para confirmar que había gente que leía pero que no escribía y que las diferencias educativas por sexo de la población alfabetizada no eran tan dispares. Esto último confirmaba que el número de mujeres alfabetizadas se había incrementado con respecto a épocas anteriores, especialmente en el distrito de Morelia.

Documentar la experiencia social femenina es una demanda constante en los estudios de género o de historia de las mujeres. No lo es menos la interpretación de aquellos documentos en los que se las enuncia vagamente. En estos casos es necesario hacer una lectura diferente: hay que leer y releer, preguntarse por qué aparece el nombre de una mujer, si sabía firmar, lo que se dice de ella. Cuando las mujeres escribían era todo un hallazgo, pero si además se salían de los formatos epistolares y administrativos de la época y se asumían como autoras, era entonces cuando rompían el silencio y se podían conocer sus ideas y su visión del mundo. Este tipo de materiales es

muy escaso y más aún si se trata de las mujeres que pertenecieron a las clases subalternas.

La política educativa para las mujeres planteada en los discursos del gobernador y de la directora de la Academia de Niñas es otro aspecto de análisis relevante. Expresados públicamente en los actos de fundación de la escuela y en las ceremonias y entregas de premios de fin de cursos, en ellos se encuentran los sentidos sociales que se daban a la educación de la mujer como proyecto de Estado y se pueden identificar las prescripciones morales que se promovían en las instituciones para niñas.

La transparencia de las mujeres en la historia —especialmente de aquellas que no tuvieron puestos o vínculos con el poder—, como bien lo han demostrado los estudios de género, nos enfrenta al problema de indagar sobre sujetos con un pasado poco documentado y con escasa voz propia, enunciados generalmente dentro de un discurso que da peso a los estereotipos.

En el escenario público de la ciudad de Morelia decimonónica, los registros más detallados en el ayuntamiento son los de las mujeres dedicadas a la prostitución, de quienes podemos conocer su origen, edad, rasgos físicos, firmas (en caso de saber escribir), estado de salud, direcciones e incluso ver sus fotos de cuerpo entero. Poseen menos datos los registros de las parteras autorizadas (nombre y dirección) y los de las estudiantes y profesoras de escuelas (nombre, edad, nombre de los padres, dirección y grado de estudios); estas últimas constituyen las referencias más claras de mujeres que fueron alfabetizadas y, en algunos casos, se ocuparon de la enseñanza en las escuelas.

La matrícula de la Academia de Niñas es una de las fuentes más importantes y ocupa dos libros. En el registro de inscripción, que va de 1886 a 1915, se incluyen el nombre de los padres, su dirección, la edad de las alumnas, sus estudios anteriores y, a veces, los datos de sus maestras de primeras letras. Se asienta también el tipo de materias a las que se inscriben las estudiantes y su situación en la escuela, ya sea como pensionadas de los municipios o por particulares. En el registro aparecen, por año, los nombres de cerca de trescientas muchachas que ya sabían leer y escribir y que cursarían estudios de secundaria, con lo cual obtendrían la formación para ser profesoras, si así lo deseaban. Las pensionadas eran, por lo general, muchachas de los pueblos que recibían una beca del gobierno o de

algún particular para regresar como maestras de primaria elemental a sus lugares de residencia.

Con estas valiosas fuentes elaboré una base de datos de mujeres escolarizadas durante los treinta años de existencia de la institución, misma que ayuda a entender e imaginar la trama de reproducción de enseñanzas femeninas de la época. Igualmente, ha servido para establecer la procedencia geográfica de las alumnas, su residencia en Morelia, edades, apellidos, frecuencias de repetición de materias y de años de estudio en la Academia.

Algunas prácticas de lectura del pasado se pueden reconstruir a partir de los documentos de la Academia, como los inventarios y el reglamento de la biblioteca. Gracias a ellos sabemos que los libros eran pocos, estaban claramente identificados y el acceso a los ejemplares por parte de las estudiantes se hallaba muy controlado.

Las referencias a los libros que se elegían como premios en concursos y ceremonias anuales deben considerarse en términos adecuados. La premiación, a cargo del gobernador, destinada a los mejores estudiantes de las escuelas de Morelia (hombres y mujeres), era un ritual que incluía medallas de oro y plata, libros bonitos, discursos, fotos para la prensa y música. Los títulos de los libros estaban en consonancia con la materia en la que destacaba el alumno o alumna; por ejemplo, el premio de geografía era un atlas; el de enseñanzas domésticas, un libro de cocina o un manual de urbanidad, y así por el estilo. Aquí se tiene la oportunidad de analizar el consumo de libros. Asimismo, esta circunstancia daba pie para conocer los títulos más favorecidos por su fama, presentación y éxito en la educación.

Otras mujeres interactuaban con las revistas o diarios: mantenían correspondencia con los editores, respondían acertijos, elaboraban opiniones sobre determinados artículos. Aquí, lo importante es comprender el significado que tenía suscribirse a estas publicaciones y, por otra parte, constatar cuáles revistas españolas, inglesas, estadounidenses y francesas contaban con pacientes lectoras mexicanas que esperaban largos periodos para recibir los textos y mantenerse al tanto de los acontecimientos, modas e ideas de otros países. Las lectoras que pagaban suscripciones contaban, generalmente, tanto con recursos económicos como con una verdadera avidez por la lectura.

En la literatura y la prensa de Morelia aparecían, de manera dispersa y ocasional, las lectoras populares, que no tuvieron estudios secundarios pero también gozaban de los placeres de la lectura. De ellas se habla en las

narraciones o novelas costumbristas o en los relatos de una prensa local dirigida al “bello sexo”, como los de don Mariano de Jesús Torres, original periodista moreliano, quien, por ejemplo, describió con cuidado la vida cotidiana de una costurera y señala su preferencia por la lectura de “novelitas”.¹⁶

La categoría de género y su utilidad para el análisis histórico

La categoría de género es fundamental para mi investigación. Retomo la formulación de Joan Scott, la cual cuenta con dos partes principales que son a la vez proposiciones interrelacionadas: “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott 1986).

El género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales, se basa en las diferencias entre los sexos, y comprende elementos simbólicos; conceptos normativos relativos a la interpretación de los símbolos; referencias a nociones políticas, a las instituciones y organizaciones sociales. Contiene elementos de identidad subjetiva. Con la deconstrucción de esta categoría se hace explícita la compleja carga cultural que existe en torno a lo femenino. Por ejemplo, para entender los sentidos y representaciones de la lectura de las mujeres es necesario comprender el sistema normativo y simbólico que organiza la vida cotidiana en las instituciones que, como la familia y la escuela, educan y socializan a las niñas. Todo ello también contribuye a constituir identidades colectivas e individuales con características históricas particulares. La subjetividad femenina nunca está separada de este mundo normativo y simbólico que les es impuesto a las mujeres.

La segunda proposición de Scott, “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”, es la definición clara de las relaciones de género enmarcadas por un poder estructural y patriarcal; desde estas relaciones se construye sobre el orden de género, se establece un sistema genérico.

16 Mariano de Jesús Torres, “Las michoacanas, pintadas por un michoacano. Artículo de costumbres. La costurera”, en *La Mujer Mexicana*, publicación mensual dedicada al “bello sexo”, Morelia, 1901, pp.135-136.

Parto de que las relaciones de género en la Morelia decimonónica constituyeron un sistema donde la oposición varón-mujer no era algo establecido y equilibrado, sino problemático y contextualmente definible. Es útil por ello reflexionar sobre ese sistema de género a partir de todas las fuentes posibles: documentos, prensa, libros, fotografías, novelas y, por supuesto, los datos disponibles de mujeres escolarizadas y alfabetizadas. El ejercicio de documentar la experiencia femenina es, por sí mismo, un aporte historiográfico.

En el avance de la investigación pude identificar que en Morelia, durante el porfiriato, funcionaba lo que Michel Foucault llama *un dispositivo* escolar del Estado para alfabetizar mujeres y formar maestras de primeras letras (Foucault 1996). Desde 1886 y hasta 1915 este dispositivo se hizo más complejo con la creación y desarrollo de las escuelas primarias de la ciudad, la Academia de Niñas, el internado y la Escuela Práctica. Así, se afirmaba un dispositivo de Estado que segregaba a hombres y mujeres y que atribuía un valor diferenciado a los conocimientos que enunciaba el currículo. Los gobernadores se asumían como los protectores y vigilantes de la educación de las niñas.

Los reglamentos, elaborados para la regulación del sistema educativo en Michoacán, fueron útiles para entender el tipo de prescripciones de conducta destinadas a las niñas en una escuela del Estado: el control del tiempo, del cuerpo y del espacio; la actitud de profesores varones y profesoras; la definición de actividades consideradas de mujeres. En esta normativa pueden identificarse definiciones y representaciones simbólicas que precisaban lo masculino y lo femenino en la época. En todas estas fuentes existe otro punto de referencia: el currículo diferenciado¹⁷ para varones y para mujeres.

Este dispositivo de instituciones y mujeres funcionaba para mantener un orden de género; asimismo, los conocimientos de materias, libros y reglamentos se proponían evitar las desviaciones de las mujeres hacia carreras, profesiones y fantasías que las colocaran en rebeldía con ese sistema de género.

17 El término “currículo diferenciado” se denomina “sexuado” en lenguaje feminista; su uso puede apreciarse en los textos de Marina Subirats y otras.

Las habilidades de aguja como núcleo de un modelo de feminidad

Entre los saberes considerados indispensables para la formación de las niñas en la escuela, la costura ocupaba un papel de primer orden dentro de un conjunto de controles curriculares. Limitados conocimientos científicos y un gran peso de las “habilidades de aguja” era lo que ofrecía la escuela republicana. La costura aparece como el nudo formativo para construir culturalmente a la mujer decimonónica.

Aun con la creciente expansión de la manufactura industrial de ropa, se seguía promoviendo que las mujeres cosieran a mano diferentes prendas para la familia y para su uso personal. En México, fueron las mujeres nacidas entre 1870 y 1875 (y, por lo tanto, las que asistieron a la escuela en las décadas de 1880 y 1890), quienes fueron preparadas para la modernización de las formas de elaborar ropa con apoyo de la máquina de coser. Las jóvenes que no poseyeran habilidades suficientes para las labores de mano eran consideradas “mal educadas”. En el entorno escolar y en la prensa local se afianzaba esta ideología haciendo toda una apología de la costura y el bordado para formar a las mujeres, reforzada con biografías de hábiles costureras, refranes, cuentos, manuales y hasta poemas, como “Cantares”, de Mariano de Jesús Torres, publicado en *La Mujer Mexicana* (1901: 135):

Yo quise una costurera,
La quise con toda el alma,
Solo para que sus manos,
Cosieran mi ropa blanca.
[...]
Reina de las costureras
En todo el mundo tú eres:
Tienes por cetro tu aguja
Por armas tus alfileres.

Año tras año, el gobierno del estado exhibía en un salón principal los trabajos de costura realizados por las alumnas de los colegios de Morelia; se exponían ahí las habilidades de las mejores maestras y alumnas e incluso algunas de las prendas mejor realizadas se enviaban a las exposiciones mundiales. Estas artes femeninas eran más valoradas que la lectura y la es-

critura para las niñas; un ejemplo de ello lo encontramos en los requisitos para crear colegios de niñas y para seleccionar profesoras para estos establecimientos: en primer lugar, no era posible abrir un colegio de esta naturaleza si no se garantizaba la enseñanza de las “labores”; además, las maestras —por reglamento— no solo debían demostrar que contaban con los conocimientos suficientes sino probar que habían acreditado la enseñanza de la costura con una reconocida maestra y mostrar sus “habilidades de aguja” para optar por el puesto de profesora de colegio de niñas.¹⁸

Modelos educativos y discursivos para educar a las mujeres

En la lírica y la narrativa aparecen, de manera más libre, una serie de simbolismos de género; para abordarlos, el estudio de la prensa local se torna importante. En Morelia existieron varias publicaciones dedicadas “al bello sexo” desde las cuales se puede rastrear una mayor cantidad de representaciones simbólicas e incluso de autorrepresentaciones, por ejemplo, en periódicos como *El Prisma*, donde las mujeres empezaron a escribir.

Según Michelle Perrot (1996: 7), en la literatura podemos encontrar formas de la idealización femenina construida por los hombres; pero también es posible observar lo que sucede cuando las mujeres escriben para comprender los procesos de construcción de la identidad femenina. Sus textos nos aproximan a las experiencias femeninas en relación con la alfabetización, la escuela o la lengua escrita. Los textos de mujeres de esta época que se han podido rescatar, por controlados que parezcan, muestran ya apropiaciones diversas de la escritura; algunos, como los libros de Elodia Romo viuda de Adalid, profesora de la Academia de Niñas de Morelia, y los de sus alumnas, son evidencias del uso de la escritura en forma autónoma y activa.¹⁹ En la investigación he encontrado la imagen olvidada de esta mujer intelectual

18 Los reglamentos de educación en Michoacán señalaban que en la selección de profesoras, en caso necesario, se les podría pedir que realizaran las labores frente a maestra experta que avalara el dominio de las puntadas y labores presentadas en el muestrario.

19 La señora Elodia Romo viuda de Adalid es autora de un tratado de pedagogía moderna y de una antología de lecturas para niños; es considerada la introductora de la pedagogía moderna en Michoacán.

que elaboró textos para la formación de profesoras y fue escritora fructífera de alocuciones y artículos periodísticos.

Así, pese a la expansión de la educación pública de niñas en el siglo XIX, en casi todas partes el currículo diferenciado producto de la segregación sexual era restrictivo y limitado para el desarrollo de las mujeres.

En los estudios de historia de la literatura se habla de los distintos formatos editoriales cuidadosamente pensados para el consumo de las mujeres de la época. Existía un discurso elaborado, moderno, sobre la realización de las tareas domésticas. El modelo de enseñanza doméstica invitaba a las mujeres a emplear nuevas tecnologías para la más económica y racional organización y desempeño de las tareas del hogar. En su papel de madres, las orientaba sobre las más recientes ideas de higiene y puericultura. Por ejemplo, en el manual *Economía e higiene doméstica de Appleton*, de uso en la Academia de Niñas, se enseñaba a las mujeres desde cómo hacer productos para la limpieza, dibujar y diseñar flores de tela hasta la forma de manejar las situaciones emocionales dentro de la familia.

Como educadoras, se les ofrecían las nuevas concepciones de la enseñanza objetiva, el conocimiento sobre las etapas del desarrollo del niño y las ideas de pensadores como Spencer, Pestalozzi y Fröebel, entre otros. Respecto a la educación moral se aportaban los preceptos cívicos que definen a las madres-ciudadanas y, por supuesto, se continuaba con la práctica (en esto coinciden todos los educadores) de promover el necesario temor a Dios para la temperancia de las pasiones.

Una tarea importante de la investigación ha sido identificar, ordenar y clasificar este tipo de discursos. En una escala muy general, se identifican modelos discursivos de la iglesia y discursos liberales seculares; posteriormente se pueden hacer clasificaciones más finas según la intencionalidad específica. También es importante someter a la reflexión y al análisis la clasificación de los géneros vigentes en las bibliotecas del último tercio del siglo XIX. Esta clasificación era válida para el orden institucional de los libros y para su circulación y comercio. Es interesante ver cómo este ordenamiento de géneros literarios devela una segregación sexual, pues se daba preferencia a ciertos modelos discursivos para la lectura de las mujeres.

No obstante, no hay que perder de vista la percepción que las mujeres decimonónicas tenían de sí mismas. El tema de la educación femenina aparece en las biografías y textos de escritoras; una de estas voces fue la de

Emilia Pardo Bazán, inteligente analista de la situación de las mujeres decimonónicas españolas, quien decía que la educación se orientaba a formar a las mujeres al gusto de las expectativas de los hombres, porque su único destino era el matrimonio.

En general, los historiadores de la educación encuentran en la escuela decimonónica un elemento disruptivo con las ideas tradicionales y un puntal para construir el mundo secular y moderno. No obstante hay un periodo de transición en el que las escuelas de mujeres fueron premeditadamente constreñidas. Emilia Pardo Bazán decía al respecto:

Este sistema educativo donde predominan las medias tintas, y donde se evita como un sacrilegio ahondar y consolidar, da el resultado inevitable; limita a la mujer, la estrecha y reduce, haciéndola más pequeña aún que el tamaño natural, y manteniéndola en perpetua infancia. Tiene un carácter puramente externo: es cuando más, una educación de cascarilla; y si puede infundir pretensiones y conatos de conocimientos, no alcanza a estimular debidamente la actividad cerebral (1999: 102).

Es necesario establecer una cierta empatía con ese mundo diferente, donde las personas, además de ser segregadas por sexo, irremediablemente experimentaban una existencia más corta y limitada en términos vitales, pues morían más jóvenes, y por ello la familia y la sociedad se estructuraban de otra manera. Las fronteras entre ser niña, adolescente y mujer adulta fueron delimitadas con mayor claridad en el siglo xx, con el acceso de las mujeres al voto y la conquista de múltiples espacios públicos. Estas etapas se han construido a partir de contar con un mayor conocimiento del cuerpo y madurez emocional.

En el siglo xix, los estados de la mujer básicamente eran dos: antes y después del matrimonio. En México, una niña a los doce años ya contaba con edad legal para el matrimonio.²⁰

En este sentido, las escuelas de niñas poseían una estructura curricular acorde con su destino: el matrimonio temprano o el ejercicio de un oficio o profesión adecuada a su sexo. Por ello las mujeres que deseaban

20 Cabe decir que en la época actual, en muchos estados de la República Mexicana, la edad mínima permitida para que las mujeres contraigan matrimonio es de 14 años.

tener mayores conocimientos y rebasar esas fronteras tenían que contar con estrategias propias o inducidas fuera de la escuela. Buscaban la tutoría intelectual de los padres, el esposo o los amigos para que les ayudaran a definir un plan autodidacta de lecturas; los hombres o mujeres ilustradas de la familia les prestaban y recomendaban libros y las ejercitaban en la escritura autónoma.

Las pocas intelectuales de la primera mitad del siglo xx pasaron por esta experiencia, como en los casos de Emilia Pardo Bazán, Simone de Beauvoir, Virginia Woolf y muchas más que fueron formadas bajo el tutelaje de un familiar varón o una madre ilustrada, pues la escuela solo les ofreció “rudimentos”, “barnices” o la “cascarilla” de los conocimientos. En mi investigación pude apreciar que aún en las escuelas liberales y republicanas no se enseñaban plenamente los conocimientos científicos, que a la educación de las mujeres se le aplicaba constantemente un conjunto de controles, censuras y límites.

Estructura del libro

Los resultados de la investigación se presentan en una estructura que va de lo general a lo particular, en tres partes. La primera, está dedicada a mostrar la lenta llegada de la educación republicana para las niñas michoacanas. Aquí se inicia por ofrecer un panorama de la educación durante la época de estudio, destacando la educación primaria, los sujetos y sus funciones en el sistema educativo y el currículo vigente. La intención es crear un contexto que permita comprender el desarrollo educativo, la política que se aplicaba y el universo de escolares y escuelas de la entidad, especialmente del Distrito de Morelia. Se resalta el análisis de contenidos, reglamentos y prácticas educativas existentes. El siguiente capítulo está dedicado al análisis del momento fundacional de la Academia de Niñas: se ofrecen antecedentes de la Academia y sus vínculos con su similar de Oaxaca, se exponen las voces liberales a favor de la educación de las mujeres y el currículo originario con que nace en Morelia. En este capítulo se analiza su plan de estudios para ubicar las decisiones que se tomaban en torno a la educación de las mujeres y se valora la carga horaria que se daba a las materias y la profesionalización de los profesores, entre otros aspectos.

La segunda parte del libro se titula: “Una comunidad de mujeres escolarizadas en el modelo educativo liberal”. Aquí se presenta una radiografía de los treinta años de la Academia de Niñas de Morelia, estructurando la historia a partir del análisis de seis generaciones que le dieron vida. Este es un capítulo fundamental por los datos que se trabajan en torno a edades, procedencia, materias y profesores.

Posteriormente, la tercera parte, “Libros, lecturas y acciones de maestras-escritoras en la construcción de la mujer moderna”, se refiere al mundo de la lectura y los libros importantes en la Academia. Se exponen los géneros de libros que componían el mundo de la lectura y se analizan algunos títulos de singular importancia.

Se cierra el libro con una aproximación biográfica a Elodia Romo, maestra de la Academia y directora de la Escuela Práctica Pedagógica, ejemplo de mujer talentosa y representativa de las voces y acciones avanzadas de las mujeres intelectuales porfirianas que fueron lectoras o escritoras autónomas, como una estrategia para enriquecer su vida y la de otras mujeres, ensanchando —como decía Elodia—, a través de la educación y los libros, su universo, su libertad de pensamiento y su alma.

Se comprenderá que este trabajo solo pudo ser posible con la colaboración de diversas personas e instituciones. Esta investigación fue apoyada con recursos de Conacyt, vía una beca del CIESAS Occidente; también recibí apoyo, por un año, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y, posteriormente, de El Colegio de San Luis. Asimismo, agradezco la generosa y rigurosa lectura de mis colegas del Comité Editorial del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, que apoyaron su publicación. En forma especial aprecio el valioso trabajo editorial realizado por Cecilia Olivares y María Hope que me ayudaron a cuidar y mejorar el texto para que tuviera mayor fluidez y precisión. No puedo dejar de mencionar la colaboración de becarios de mi equipo de investigación del COLSAN: Varinia Hernández, María Sánchez, Gustavo Batres y Dinorath Peralta.

Esta investigación tiene una historia de implicaciones diversas de las que usualmente se habla poco. He de decir que en su primera versión este texto fue mi tesis doctoral (López 2003), realizada bajo la dirección de la Dra. Carmen Castañeda (q.e.p.d.), quien, como directora de la tesis, me atendió y aconsejó, aun en los momentos en que su salud reclamaba todo su tiempo y energías. La triste coincidencia de que Carmen muriera el 4 de

mayo de 2007 y la tragedia de que mi querido hijo Francisco también pereciera, un par de días después, me habían impedido afrontar emocionalmente la reedición del texto en su totalidad para llegar a esta publicación. Ahora, después de un largo proceso emocional y una estancia sabática en el CIESAS Pacífico Sur, que me permitió revisar el Archivo del Estado de Oaxaca para estudiar directamente los expedientes de la Academia de Niñas de Oaxaca, por fin pude completar la mirada a este proceso de las academias liberales para educar niñas en el siglo XIX.

En el camino me he preguntado por la construcción de conocimiento y de sentido en la investigación histórica, por el tejido tan fino que hacemos en nuestro trabajo al dar vida con nuestras investigaciones históricas a tantas historias olvidadas y desconocidas.

Las historias de las mujeres son como finos dechados donde podemos ver diferentes capas, texturas y colores en los complejos trazos de aguja que dejaron en las telas; por un lado vemos la muestra de la laboriosidad impuesta a las mujeres, pero apenas vamos explorando más, se empiezan a deshilar los misterios, las ideas y sueños que las mujeres tejían al mismo tiempo que cumplían con el currículo sexuado objetivado en sus dechados. Estos nunca lo fueron todo, apenas eran el pase de lista en el mundo de las mujeres. En el estudio que aquí ofrecemos confirmamos que los muestrarios bordados se hacían a la par que la construcción de un modelo laico de educación para las niñas.

En esta historia he trabajado con las huellas, con esos hilos que nos implican en la vida, los imaginarios y la memoria de las mujeres del siglo XIX. No puedo dejar de pensar en el valor de las palabras del historiador Edmundo O'Gorman cuando decía que aspiraba a escribir una historia tan vital, compleja y vulnerable como nuestras vidas. Me sumo a ese sueño.

San Luis Potosí, 21 de abril de 2016
Oresta López

Primera parte
EDUCACIÓN REPUBLICANA PARA LAS NIÑAS:
UN CAMINO LENTO Y AMBIGUO

Capítulo I. Fragilidades de la modernidad decimonónica y rezago educativo en Michoacán

Primero era necesario “lograr la paz”, luego se podía atender la instrucción de los indios, para que no volvieran a sublevarse y para que, algún día, pudieran acceder a la democracia. Los educadores seguían discutiendo en sus congresos anuales cómo transformar las escuelas, sin darse cuenta [de] que la revolución pronto lo transformaría todo.
Elsie Rockwell, 1996

Introducción

En este apartado se abordan aspectos básicos de la educación pública en Michoacán durante el porfiriato: a) el problema de la alfabetización, el impulso de la lectura y escritura, su impacto en cifras y las diferencias de género que se aprecian; b) el currículum de la instrucción primaria, sus contenidos y la transversalidad de la desigualdad de género que lo constituye.

En la primera sección se plantea de manera general el problema del analfabetismo y posteriormente se hace referencia a este fenómeno en Morelia y su entorno. Dado que la escuela fue la institución alfabetizadora por excelencia, se analiza cómo funcionaba esta en Morelia a partir de las leyes y reglamentos que normaban las actividades de preceptores y estudiantes y la vida escolar en su conjunto. Cobra especial interés la reflexión acerca de los ramos de la enseñanza autorizados para los niños y para las niñas, por las diferencias que se establecen en el currículo.

La alfabetización como reto

Es importante aclarar que el término “alfabetización” no existía en los diccionarios del siglo XIX ni aparece en los manuales pedagógicos. Para

referirse a las habilidades de leer, escribir y contar, se hablaba de “instrucción” o “primeras letras”.

A diferencia de los logros en educación de los países europeos y de Estados Unidos a finales del siglo XIX, en México había un alto índice de analfabetismo, que se atribuía en gran parte a la presencia viva de lenguas indígenas y a la pobreza de la gente. En 1877, 39% de la población mexicana hablaba lenguas indígenas y para 1910, solo 13% lo hacía. En todo el país, hablaban español 83% de los habitantes en 1895, y en 1910 aumentó a 87% (González Navarro 1990: 529-530).¹

Eran cinco los idiomas nativos más importantes: náhuatl, otomí, maya, mixteco y zapoteco; no obstante, los hablantes de idiomas indígenas disminuyeron notablemente en este periodo. En el caso de Michoacán, en 1889 se registraba que 91% de población hablaba castellano y en 1895 ya era 94%, lo que muestra un avance en la población bilingüe y una notable contracción en los idiomas indígenas (*ibid.*: 529-530).

A pesar de que cerca de 61% de la población mexicana hablaba español en 1877, 16 años después, en 1893, se registraron cuatro millones de indígenas, de los cuales solo cuatro mil sabían leer y firmar, es decir, 1% (*ibid.*: 530-531). Los registros del porfiriato nos permiten advertir que existía una distribución del analfabetismo que se asocia de inmediato con cuestiones de marginalidad económica, étnica y de género:

El 14 por ciento de la población del país sabía leer y escribir en 1895, y el 20 en 1910; el 3 por ciento solo sabía leer en 1895, y en 1910 el 1.8. Más hombres que mujeres sabían leer y escribir: el 17 por ciento en 1895 y el 22 por ciento en 1910, contra 11 y 17, respectivamente. Todavía mayor fue el predominio del sexo masculino en los Estados más indígenas, principalmente en los próximos a la Capital. El número de los que sabían leer y escribir creció en todas las entidades con la sola excepción de Tlaxcala; allí, el porcentaje de quienes sabían leer y escribir bajó de 28 por ciento en 1895 a 22 en 1910, y también disminuyó la proporción de quienes solo sabían leer (*ibid.*: 532).

1 El autor nos advierte que existen muchas dificultades para valorar los resultados de la alfabetización en estos años, porque se desconoce el límite de edad que se empleaba para clasificar a los analfabetos.

A Moisés González Navarro le llamaba la atención “el curioso fenómeno” de que algunos leían pero no sabían escribir y asegura que se debía al método de enseñanza de la lectura. Identifica datos que revelan que eran más hombres que mujeres los que leían y, obviamente, que iban a las escuelas más los mestizos que los indígenas. Asimismo distingue los retrocesos en la alfabetización de ciertas regiones con fuerte presencia indígena, como Tlaxcala.

Por ello es importante considerar que el establecimiento de la escuela y los proyectos alfabetizadores del Estado atravesaban por diferentes contextos locales, con herencias y circunstancias diversas, de allí lo valioso de los estudios históricos regionales. Los trabajos sobre la alfabetización hechos con métodos cuantitativos a partir de las estadísticas nacionales sobre alfabetización y escolarización han indagado sobre sus ritmos de crecimiento en correlaciones como escolarización-fuerza de trabajo en el sector servicios o fuerza de trabajo industrial-escolaridad, y muestran similitudes en los índices y ritmos de crecimiento. Con ello intentan confirmar que la expansión de la escolaridad durante el porfiriato fue un fenómeno básicamente urbano y que la alfabetización contribuía al desarrollo y modernización económica, padeciendo también sus crisis:

la correlación entre alfabetismo y población que trabaja en [la] industria crece de 0.47 a 0.69 en 1895 y 1900 y se mantiene en 0.69 en 1910; la relación entre alfabetismo y población que trabaja en servicios crece de 0.78 a 0.87, y luego disminuye a 0.81 en 1895, 1900 y 1910 respectivamente (Martínez 1992: 140).

Los datos estadísticos son útiles para identificar algunas tendencias generales, pero tienen sus limitaciones, por ejemplo, cuando hablamos de desarrollo industrial o del sector servicios en el porfiriato se trata de conjuntos bastante heterogéneos entre sí, tanto como cuando hablamos de alfabetización sin ubicar claramente a qué grupos de edad de la población se refieren los datos y sin profundizar en el fenómeno de que, dentro del grupo de alfabetizados, si bien todos tenían las habilidades de leer, no ocurría así con las de escribir y firmar.

Recientes estudios de caso sobre la historia de la escolarización en México aportan elementos para incorporar otras variables a la comprensión

del lento proceso de alfabetización, tales como las que tienen que ver con el ámbito cultural, por ejemplo la resistencia indígena al proyecto de escolarización que ofrecía el Estado.²

A la caída del régimen porfiriano, los posteriores proyectos educativos mostrarían claramente que para avanzar en la educación nacional era necesario atender la educación rural e indígena y que era indispensable crear proyectos integrales que tomaran en cuenta la situación de las comunidades indígenas. Ahora se sabe que algunas comunidades establecieron alianzas con el Estado revolucionario para negociar el reparto agrario y su desarrollo social y educativo (Romero Flores 1950: 14).

En México, la alfabetización se impulsaba preferentemente a través de la instrucción pública. El concepto de educación elemental que proponían los ministros porfirianos contenía como rasgos fundamentales transmitir conocimientos básicos homogenizadores: de lectura, escritura, sistema métrico decimal, nociones de geografía, cartilla cívica y urbanidad. Se trataba de nociones básicas para uniformar y dar identidad a los futuros ciudadanos.

El sueño alfabetizador del régimen porfiriano se concentró en las ciudades, y se aprecia en la creación de escuelas para niños y niñas, obreros, artesanos, militares y hasta para los presos.

Las ideas de Herbert Spencer encontraron en Justo Sierra uno de sus lectores más ávidos, ante el reconocimiento de la importancia de la educación obligatoria, para instruir a todos, incluso a los marginados, porque se trataba de lograr por medio de la instrucción no solo y necesariamente la felicidad individual, sino la felicidad social, argumento que se apoyaba en estadísticas que mostraban que la mayoría de criminales eran analfabetos. Aprender a leer y escribir también era visto como una obligación ciudadana para hacer efectivo el sufragio universal, pues, como decía Sierra (1902), “una democracia analfabética es una no-democracia, como la nuestra”.

2 Véase, por ejemplo, la tesis doctoral de Elsie Rockwell (1996). En su trabajo muestra que en Tlaxcala se daba un fenómeno de resistencia en las comunidades hacia el proyecto educativo del gobierno federal. Muchas de las comunidades indígenas pedían mantener sus escuelas parroquiales o bajo el control de las comunidades.

Los inicios de la instrucción pública en Michoacán

La educación pública en Michoacán inició casi después del constituyente de 1824. En Morelia, en 1827, se fundó la Compañía Lancasteriana, cuya primera tarea fue preparar profesores en el manejo del sistema Lancaster.

En 1831 se creó la primera Junta Inspector de Instrucción Pública, con siete ciudadanos “muy recomendables por su ilustración y amor a la cultura”. En todas las entidades también se formaron Juntas subalternas, en las que participaban el párroco del pueblo y otros tres ciudadanos representando al Estado.

En estos años se establecieron dos normales lancasterianas; al parecer, eran instituciones coyunturales y frágiles en las que se preparaba durante seis meses a jóvenes pensionados por el Estado, a quienes se les instruía en el dominio de las técnicas de Bell y Lancaster para gobernar un plantel escolar (Romero Flores 1950: 14).

El modelo de la escuela lancasteriana se mantuvo casi durante todo el siglo XIX y dejó, además, rutinas escolares que siguieron practicándose durante las décadas posteriores, teniendo un impacto pedagógico definitivo en varias generaciones de profesores.

Entre las disposiciones emitidas por la Junta Inspector de Educación sobresale la del 27 de mayo de 1845, la cual señalaba que las mujeres que desearan ingresar a las normales tenían que presentar un examen en el que demostraran que además de leer, escribir y contar sabían costura, y sujetarse a un examen público de ortología, caligrafía, aritmética razonada, doctrina cristiana e historia sagrada.³

De manera paralela a estos esfuerzos del Estado por controlar la educación, seguían existiendo colegios católicos y particulares, así como establecimientos atendidos por mujeres que carecían de la certificación para educar: eran las llamadas “migas” o “amigas”.

3 También había otras maneras de obligar a las mujeres a cubrir ciertos conocimientos sin asistir necesariamente a la escuela. En Morelia, por ejemplo, para ejercer como partera, había un reglamento en que se señalaba que las matronas tenían que dominar una cartilla especial para la atención de partos. Los conocimientos y los límites de la práctica médica de estas mujeres quedaban claramente delimitados y controlados por los contenidos y prescripciones de la cartilla y del reglamento que aparecían en un mismo volumen impreso. Véase BAHCEM. *Tratado Práctico de Partos*, Morelia, 1857 y Reglamento para el ejercicio de las parteras, expedido en cumplimiento del artículo tercero de la ley del 2 de marzo de 1852. Impreso 103.

El poder de las Juntas subalternas de educación en los municipios lo tomarían las autoridades municipales con la intención de ir desplazando a los párrocos como figura legal en materia educativa. En 1860 se suprimió la antigua Junta Inspector de la Instrucción Pública, dando paso a Juntas de Instrucción en los municipios y se creó además la figura de Inspector General de Instrucción Pública.

En la segunda Constitución del Estado, promulgada en 1858, ya no se señalaba que fuera obligatorio el estudio del catecismo para los niños. Jesús Romero Flores, historiador michoacano, refiere que el orden de las escuelas se dividió entre oficiales (las del Estado, municipales, laicas y gratuitas) y parroquiales (particulares confesionales-católicas) (1950: 14).

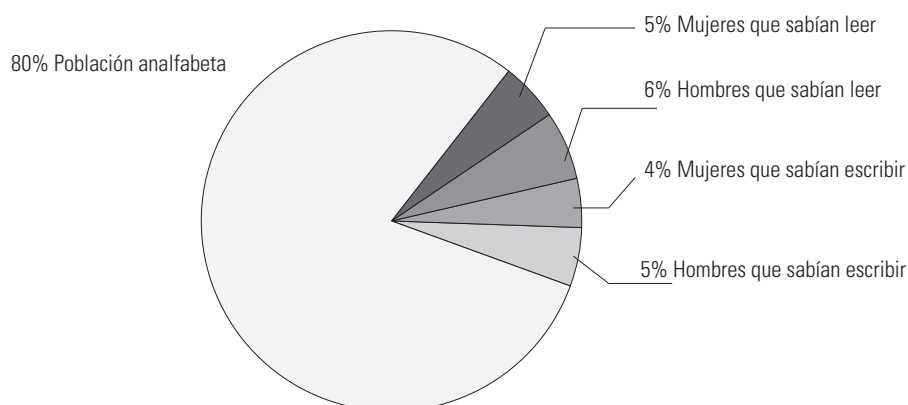
Los datos de la alfabetización

Los informes y censos en los que podemos rastrear los datos de la alfabetización en Michoacán son escasos e imprecisos, pues no señalan los criterios de edad que utilizan para considerar a los censados; no obstante, ofrecen la posibilidad de hacer cálculos aproximados.

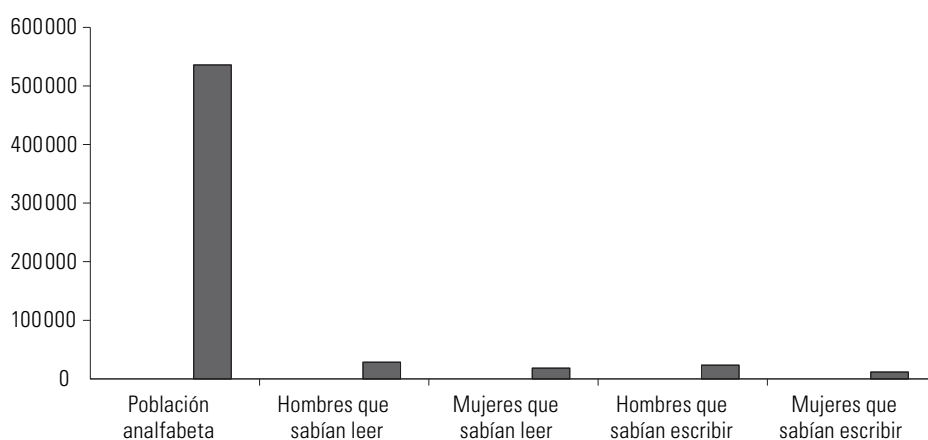
En 1868, el distrito de Morelia reunía a siete municipios y contaba con una población de 96,371 habitantes, de los cuales sabían leer 6,085 hombres y 4,771 mujeres, equivalentes a 11.26%. Los que sabían escribir eran 4,995 hombres y 3,455 mujeres, es decir, 8.7%. Se puede apreciar en la gráfica 1 que para esta época hay muy pocos alfabetizados y que no es tan grande la separación entre la lectura y la escritura: 3% de alfabetizados, aproximadamente, reportó no saber escribir.⁴

En los datos totales para Michoacán encontramos una población de 618,240 habitantes, de los cuales 305,043 son varones; de ellos, 28,676 (9.4%) sabían leer y 23,425 (7.6%) sabían escribir. En el estado se empadronó a un total de 312,628 mujeres, de las cuales declararon saber leer 18,404 (5.8%) y saber escribir 11,821 (3.7%) (gráfica 2).

4 BAHCEM. *Cuadro Sinóptico del Estado de Michoacán en el año de 1872*, por el ingeniero topógrafo Antonio Linares, miembro de la Sociedad de Geografía y Estadística. Noticias históricas y estadísticas coleccionadas y publicadas por la redacción del periódico oficial del Estado. Impreso 3.

Gráfica 1. Alfabetización en el distrito de Morelia 1868

Fuente: BAHCEM. *Cuadro Sinóptico del Estado de Michoacán en el año de 1872*, por el ingeniero topógrafo Antonio Linares, miembro de la Sociedad de Geografía y Estadística. Noticias históricas y estadísticas coleccionadas y publicadas por la redacción del periódico oficial del Estado. Impreso 3.

Gráfica 2. Alfabetización en Michoacán 1868

Fuente: BAHCEM. *Cuadro Sinóptico del Estado de Michoacán en el año de 1872*, por el ingeniero topógrafo Antonio Linares, miembro de la Sociedad de Geografía y Estadística. Noticias históricas y estadísticas coleccionadas y publicadas por la redacción del periódico oficial del Estado. Impreso 3.

Si se analiza el grupo de alfabetizados, se observará que las diferencias entre hombres y mujeres no son tan grandes. Esto quiere decir que las mujeres aprendían en gran medida en sus casas, ya que la cantidad de escuelas para niñas era muy inferior a la de varones y esto no se revela igualmente en las estadísticas. Las disparidades más notables las encontraremos por sectores económicos. Al comparar datos rurales y urbanos, se observa que la distribución de la alfabetización es muy desigual: mientras en Morelia se reunía 25.92% de mujeres que sabían leer, las que sabían escribir (29.2%) se distribuían en todo Michoacán; había municipios como el de Coalcomán, en los que de sus 4,628 mujeres empadronadas, solo 32 (0.69%) sabían leer y 8 (0.17%) podían escribir (*Cuadro Sinóptico ...*).

La obligatoriedad y uniformidad de la instrucción

Desde la década de 1870 era una meta clara y constante de los gobernantes hacer obligatoria la instrucción a partir de los siete años de edad.

En la Ley de Educación de 1870 aparece señalada su obligatoriedad, dejando abierta también la posibilidad de hacer la primaria en familia; los hijos de preceptores o padres con primaria podían realizar los estudios en la casa, siempre y cuando lo justificaran ante la autoridad respectiva, para mostrar que cumplían con la ley.⁵ Con base en esta ley, el reglamento de 1882 ordenaba que “los michoacanos de ambos sexos, desde la edad de siete años, tienen la obligación de recibir la enseñanza primaria en los establecimientos públicos o particulares del lugar de su residencia, por el tiempo y en los términos prescritos por la ley”.⁶

Asimismo, se dividió la enseñanza primaria que impartía el Estado en superior e inferior (en ese orden), y se seleccionó cuidadosamente lo que debía enseñarse en las escuelas de niños y de niñas. Estos datos servirán para demostrar que los michoacanos tuvieron una voluntad temprana para la educación de las mujeres y, en consecuencia, establecieron

5 BAHCEM. Coromina, Amador. *Recopilación de leyes, decretos reglamentos y circulares en el Estado de Michoacán*, t. XX, del 18 de septiembre de 1859 al 15 de septiembre de 1871, volumen 7.

6 BAHCEM. Reglamento para el Régimen interior de las Escuelas Públicas del Estado. Septiembre 15 de 1882, en Coromina, *op. cit.*, t. XXVI, del 17 de septiembre de 1881 al 31 de agosto de 1888.

escuelas para instruirlas. No obstante, el grado de adelanto no era tan alto como en otros estados.

Niveles y contenidos curriculares de la primaria

La enseñanza superior en escuelas de niños consistía en: “lectura, escritura, aritmética, sistema métrico decimal, elementos de gramática castellana, principios de dibujo, rudimentos de geografía general y del país y urbanidad” (*ibid.*: 54).

La enseñanza superior para niñas incluía las siguientes materias: “lectura, escritura, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética, fracciones comunes decimales y denominados, sistema métrico decimal, elementos de gramática castellana, principios de dibujo, rudimentos de geografía, especialmente de la del país, urbanidad y costura” (*idem*).

La división de conocimientos en la enseñanza inferior era menos complicada, pues en este nivel se llevarían para ambos sexos: “lectura, escritura práctica, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y principios de urbanidad” (*ibid.*: 55). En las escuelas de niñas se mantenía, como siempre, el ramo de la costura en blanco.

En la enseñanza primaria superior e inferior era obligatorio el estudio de la cartilla política y principios de moral.

Este reglamento expresaba el deseo de uniformar la enseñanza en Michoacán y la aspiración de guiar a los maestros acerca del manejo de métodos y contenidos. De hecho, reconoce que tendrán que continuar bajo el sistema lancasteriano “entretanto se puede plantear en el Estado el sistema objetivo” (*ibid.*: 60).

Lo que interesaba era uniformidad y control:

Art. 23. No podrá hacerse extensiva [*sic*] la enseñanza primaria en las escuelas públicas, a otros ramos distintos de los designados en el presente reglamento, ni alterarse el orden en él fijado. La infracción de este artículo constituye una falta que debe ser castigada con severidad, principalmente cuando por ella se desatiendan las materias de asignatura.

Art. 24. Será uniforme la enseñanza en todos los establecimientos de instrucción primaria sostenidos por el Estado (*ibid.*: 61).

Escuelas

Para 1881, había ocho escuelas públicas en la ciudad de Morelia, cuatro para mujeres y cuatro para hombres, y veintisiete colegios particulares, de los cuales siete eran para varones y veinte para mujeres. La existencia de tantos colegios particulares nos permite pensar que las escuelas del gobierno no habían logrado aún toda la aceptación de la sociedad moreliana. Según Jesús Romero Flores, las escuelas denominadas particulares eran realmente parroquiales:

La educación impartida en las escuelas parroquiales y particulares, hecha de rezos y de prácticas religiosas, de interpretación convencional de las teorías científicas, de odio a los grandes genios del pensamiento universal y de burla y desdén a nuestros héroes libertadores nacionales, ha sido un lastre pesado del que difícilmente pueden despojarse algunos de los espíritus que tal educación han recibido (Romero Flores 1950: 19).

Lo cierto es que estaba planteado un orden donde las escuelas públicas eran para niños de los sectores más humildes de Morelia, y las particulares contenían diversas ofertas educativas a elegir por las familias aristocráticas y de clase media de la ciudad.

Seguían existiendo las escuelas “amigas”, que eran eventualmente registradas como establecimientos particulares, pero en general funcionaban sin ningún control. Las “amigas” se ocupaban de la educación inicial y, dado su bajo costo, reunían a niños de diferentes edades y sectores sociales.

En el cuadro 1 puede apreciarse la alta cantidad de escuelas particulares (37) en el distrito de Morelia en 1881, muy posiblemente controladas por el clero. Las escuelas del gobierno, aunque eran menos, tenían mayor afluencia de alumnos.

Figura del preceptor y transparencia de las preceptoras

Lo primero que se destacará en las características del preceptor es la buena conducta, pues aunque poseyeran “regulares luces”, lo que importaba era contar con maestros que observaran un comportamiento ejemplar; debían

Cuadro 1. Instrucción primaria en el distrito de Morelia en 1881

Extracto de las noticias dadas por los prefectos que forman el Estado, sobre la instrucción primaria del mismo, y [que] contiene la enumeración de las escuelas establecidas a mediados de 1881, de las que hoy expensan o subvencionan el erario y de las particulares que existen en las diversas poblaciones de Michoacán, con expresión de los alumnos que a cada una de ellas concurren.

Cabecera de municipalidad, tenencias u otras localidades donde están establecidas	Escuelas existentes en 1881		Escuelas abiertas hoy		Escuelas particulares		Alumnos que concurren a escuelas del gobierno		Alumnos que concurren [a] escuelas particulares	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Morelia	4	4	4	4	7	20	523	457	407	357
Charo	1		1				85			
Cuto	1		1				37			
Quiroga	1	1	1	1	2	2	88	136	105	36
Santa Fe de la Laguna	1		1		1		54		18	
Atzimba					1				15	
Tzintzuntzan	1		1				104			
S. G. Purenchécuaro			1				51			
Santa Ana Maya	1	1	1	1			124	77		
Huacao			1				117			
Cuitzeo	1	1	1	1			94	100		
Huandacareo			1				79			
Jéruco			1				65			
Chucándiro	1	1	1	1			155	93		
Acuitzio	1	1	1	1			118	113		
Tiripetío			1		1	1			53	52
Cruz de Caminos					1	1			25	5
Tarímbaro	1	1	1	1			49	88		
Total	14	10	19	10	13	24	1743	1064	626	450

Fuente: BAHCEM. Memoria presentada a la Legislatura de Michoacán el 31 de mayo de 1883; Morelia, Mich. Documento 6, p. 15.

“tener un trato dulce y afable, sin faltar por eso a la dignidad de maestro, para que el niño vea en él a un amigo y no a un ser que le intimide [...] tratándolos siempre con la paciencia y amabilidad que son indispensables en el hombre que enseña” (Romero Flores 1950: 62).

En el Acuerdo núm. 5 de 1881, el gobierno favoreció el reclutamiento de profesores, señalando que no importaba la edad que tuvieran para conseguir el título y acreditar el examen correspondiente, aunque lo que estaba más controlado era la edad para ejercer la profesión, pues para los varones se pedía tener veinte años cumplidos y para las mujeres dieciocho; sin embargo, la ley consideraba la posibilidad de conceder que: la ejerzan los primeros al cumplir los diez y ocho años y las segundas cuando tuvieran la de diez y seis, con tal que comprueben ser huérfanos de padre, o que este es notoriamente pobre o que los interesados se hallen en la necesidad de atender a su propia existencia.⁷

Ante la ausencia de profesores titulados las reglas no podían ser muy estrictas; no obstante, en Morelia reaparece esta mirada de ver el trabajo docente como obra de beneficencia, obra que iniciaba desde el reclutamiento del propio maestro. En el caso de las mujeres no solo la orfandad y la pobreza, sino también la viudez eran situaciones para negociar con el gobierno un empleo de profesoras. Desde épocas anteriores existían alumnas pobres pensionadas por los ayuntamientos para estudiar en Morelia y convertirse en maestras.

En general, los maestros deberían conocer y acatar una serie de obligaciones y prohibiciones para cumplir en su papel de *formar buenos ciudadanos y caballeros*. Las normas para formar las maneras urbanas de los niños se lograrían cumpliendo con catorce principios de conducta del preceptor que equivalen a la buena educación y acatando diez prohibiciones.

Obligaciones de los preceptores

I. Inculcar a los alumnos, tanto de palabra como ejemplarmente, todas aquellas máximas que hagan de ellos buenos ciudadanos, hombres virtuosos e instruidos y cumplidos caballeros en el trato social.

II. Presentarse vestidos con el aseo que exige la decencia.

7 BAHCEM. *Recopilación de leyes, decretos* por Amador Coromina, t. XXVI, del 17 de septiembre de 1881 al 31 de agosto de 1888, p. 9.

III. Cuidar de que los niños se presenten al establecimiento con todo el aseo que sea posible, según sus circunstancias.

IV. Cuidar de que no destruyan los libros y útiles y prohibirles que los saquen del establecimiento bajo ningún pretexto.

V. Formar el archivo de la escuela con las leyes, circulares y reglamentos relativos a la instrucción, así como con las comunicaciones, estados y demás documentos referentes al establecimiento que cada uno dirige.

VI. Llevar los libros y remitir los estados y noticias de que hablan los artículos 81 y 86 del reglamento.

VII. Cuidar el aseo del establecimiento, así como de la conservación del aparato, útiles y demás objetos pertenecientes a él.

VIII. Ser puntual en las horas de asistencia y procurar que los alumnos lo sean.

IX. Vigilar a los empleados subalternos y hacer que cumplan con sus deberes, de lo cual será el preceptor el único responsable.

X. Tener por lo menos como de propiedad suya dos obras modernas de Pedagogía, que traten con extensión de la enseñanza de los niños según las exigencias de la época.

XI. Asistir a la escuela un cuarto de hora antes que comiencen los estudios para vigilar que todo esté arreglado al llegar la hora de clases.

XII. Exigir en lo privado a los encargados de los niños la puntual asistencia de estos y en sus faltas la justificación correspondiente de ellas; sin perjuicio del aviso quincenal que debe darse a la autoridad de las faltas de asistencia.

XIII. Dictar las providencias necesarias para que los niños al salir del establecimiento no lo verifiquen en grupos y se conduzcan con el orden que exige la buena educación. A este efecto podrán nombrar de entre los mismos alumnos, inspectores que los vigilen en el acto de salir a la calle.

XIV. Hacer constar en el libro de matrículas el estado de la instrucción de los niños que reciban, a cuyo efecto les harán un ligero examen en presencia de sus padres o personas que los presenten. Podrán sujetarse a la constancia que sobre el particular les extendiere el director de la última escuela a que hayan asistido.

Prohibiciones impuestas a los preceptores

- I. Admitir alumnos de paga o recibir cualquier género de gratificaciones de sus padres o tutores.
- II. Reprenderlos con palabras inconvenientes.
- III. Hacer entre ellos distinciones personales que no estén fundadas en el saber y buena conducta.
- IV. Recibir alumnos con condiciones especiales o concederles privilegios que alteren las reglas de igualdad y de justicia a que todos deben sujetarse.
- V. Vender a los niños algún objeto que tenga o no relación con la enseñanza.
- VI. Reprender al ayudante en presencia de los alumnos o contrariar bruscamente sus órdenes. Lo primero será permitido, solo cuando por alguna circunstancia especial convenga hacerlo.
- VII. Permitir la concurrencia de personas extrañas a la hora de clase.
- VIII. Cambiar los textos designados por el Gobierno.
- IX. Separarse del establecimiento durante las horas destinadas a la enseñanza y ausentarse del lugar sin obtener previamente por escrito la licencia respectiva.
- X. Ocupar a los alumnos en el aseo del establecimiento, en trabajos domésticos o en otros extraños al estudio.⁸

El camino del profesorado

El personal de las escuelas incluía a un preceptor, que en muchas ocasiones era también el director; a uno o más ayudantes, así como a instructores alumnos y un portero. Los instructores eran seleccionados entre los estudiantes avanzados y podían ser de tres clases: a) instructores generales de orden,

8 BAHCEM. Reglamento para el régimen interior de las escuelas públicas del Estado. Septiembre 15 de 1882, en Coromina, *op. cit.*, t. XXVI.

b) instructores generales de clase, c) subinstructores de clase. No podían recibir ningún tipo de pago, sino hacer méritos con su labor para obtener algún trabajo en la instrucción pública más adelante.

Ante la poca institucionalidad o ausencia de las escuelas normales para la formación de profesores, se autorizó en esta época que los directores de escuelas de cabecera de distritos foráneos pudieran recibir “cursantes” que aspiraran a ser profesores de instrucción primaria, previo permiso del gobernador. Aprendían, por imitación, con un profesor experimentado y podrían convertirse a mediano plazo en sus auxiliares y aprendices. Este mecanismo de incorporación al magisterio lo hemos encontrado también en otros estados (Tlaxcala, Hidalgo, Estado de México) y era más frecuente entre las mujeres.

La carrera de profesor estaba a la baja, particularmente entre los hombres, al grado de que, ante la dificultad para conseguir preceptores para colegios de niños, se disminuyeron los requisitos de edad y de estudios, sin lograr un incremento visible. Quienes tomaron mayormente los devaluados puestos del magisterio en Morelia fueron las mujeres, que, incluso, cada vez más participaban como maestras en los colegios de varones. El fenómeno de feminización del magisterio inicia en este periodo en casi todo el país; no obstante, es difícil documentarlo con precisión debido a que muchas mujeres se incorporaban a las escuelas como auxiliares o ayudantes no asalariadas y no generaban registros oficiales.

Con el informe del prefecto de distrito, Lauro L. Guzmán, podemos tener la lista exacta de las escuelas de la ciudad para 1908, y del personal que participaba en ellas, y se puede advertir que los puestos de directores de las escuelas importantes eran ocupados por políticos que ejercían cargos de representación en el gobierno porfirista de Aristeo Mercado. Además, se puede observar que pese al deseo de mantener una estricta segregación por sexos, las mujeres empezaron a incorporarse a los colegios de niños como auxiliares de los maestros varones.

En el cuadro 2 se muestran los colegios de la ciudad y se corrobora lo anterior, aunque, de acuerdo con la política segregacionista por sexos, esta situación no era la ideal. Para entonces las maestras también ocupaban ya puestos de directoras en las escuelas rurales y su presencia en las escuelas urbanas era indiscutible.

Cuadro 2. Municipalidad de Morelia, 1908

Escuela	Director (a)	Ayudantes	Auxiliar del ayudante
Escuela de Medicina	Director, diputado suplente al Congreso de la Unión, Dr. Aurelio Pérez		
Escuela de Jurisprudencia	Director, diputado al Congreso local, Lic. Miguel Mesa		
Colegio de San Nicolás de Hidalgo	Regente, Presidente del Supremo Tribunal del Estado, Lic. Francisco Pérez Gil		
Escuela Núm. 1 de Niños	Director, Juan Martínez	Jesús Andrade	Guadalupe Gutiérrez
Escuela Núm. 2 de Niños	Director Sebastián D. Ortega		Ángela Nieto, Herminio Chacón
Escuela Núm. 3 de Niños	Director D. Antonio Medrano	José María Carreón	Dolores Alvarado
Escuela Núm. 4 de Niños	Director Candelario Osegura	Manuel Rodríguez	Dolores Games
Escuela Núm. 5 de Niños	Director José Ma. Sierra		María Calderón y María Álvarez
Escuela Núm. 1 de Niñas	Directora Srta. Isaura Ceja		María Posadas y Teresa P. Páramo
Escuela Núm. 2 de Niñas	Directora Srta. Dolores Calderón		María Guzmán Ruiz
Escuela Núm. 3 de Niñas	Directora Srta. María Albisu		María Ruiz, Dolores Padilla y Clara Magaña
Escuela Núm. 4 de Niñas	Directora Srta. Concepción López Aguado		María Games, Guadalupe Alvarado y Socorro Magaña
Escuela Práctica		Profesoras: Ma. Gpe. Sobreya, Loreto Estrada y María Mejía	
Internado de Niñas	Directora Srta. María Furriel	Profesores de Música: Juan B. Fuentes e Ignacio Bremauntz	

Fuente: HMJT. Informe de Lauro L. Guzmán, Prefecto del Distrito de Morelia, Morelia, Imprenta Artística de J.M. Jurado, 1909, p. 127,

Los estudiantes, sus premios y castigos

En los múltiples testimonios que nos ha dejado la literatura sobre el sistema lancasteriano, el alumno aparece como una figura muy indefensa y maltratada. Aparentemente, lo que más importaba era la funcionalidad de las rutinas escolares. Desde la Ley de 1870 y el Reglamento de 1882, el alumno tenía las obligaciones y prohibiciones señaladas en el cuadro 3.

Este reglamento se mantuvo vigente hasta principios del siglo xx y, según testimonio de Jesús Romero Flores, los maestros lo superaban en crueldad en lo que se refiere a castigos. En un sistema donde importaba mucho hacer crecer las escuelas públicas y garantizar su funcionamiento regular, las inasistencias y retardos eran penalizados con severidad, así como la flojera o la indisciplina. Existía toda una burocracia, incluso honoraria y no asalariada, que ayudaba a garantizar la asistencia a las escuelas mediante un clima de terror.

La costumbre de la reprensión de los estudiantes que tuvieran mala conducta era señalada en los reglamentos de las escuelas de la ciudad, y se aplicaba en las primarias, en la Escuela Industrial Militar, en los internados, en el Colegio de San Nicolás y en la Academia de Niñas. Para aplicar el castigo se disponía de una habitación “en condiciones higiénicas” en la que se encerraba a los estudiantes por varias horas, tiempo durante el cual les era permitido hacer lecturas morales.

Moisés González Navarro identificó, en reglamentos de otras entidades, la descripción precisa de los tipos de movimientos corporales de los alumnos, así como los gestos de respeto que tenían que mostrar al profesor. Señala, por ejemplo, que en el reglamento de escuelas de Sonora:

se ordenaban algunas minucias curiosas en cuanto al tratamiento que debían darse profesores y alumnos: estos debían hablar de usted a aquellos; plantear sus preguntas directas, variadas, concisas, claras, completas y graduadas, y los alumnos que lo desearan, debían responder levantando la mano derecha a la altura de la sien y hablando con voz clara y pausada (González Navarro 1990: 580).

En Chihuahua también se tiene registro de este tipo de reglamentaciones:

Los escolares debían sentarse correctamente; poner las manos sobre la mesa; tener fija la mirada en los ojos del maestro; no rayar las paredes de las casas,

ni formar grupos, jugar, gritar o silbar en la calle; y se castigaría severamente como una falta de delicadeza “soplar” al compañero o copiar de él. Al profesor que entrara a una cantina, aunque no se embriagara, se le podía destituir (González Navarro 1990: 581).

Existía una preocupación por establecer todos los gestos de respeto en la relación maestro-alumno y aun fuera del salón de clases; los reglamentos coinciden en establecer controles para evitar que los estudiantes formen grupos y organicen juegos por su cuenta. Las buenas maneras urbanas se enseñaban desde la escuela y el reglamento recordaba a padres y maestros su papel vigilante.

Según los capítulos VII y VIII del reglamento, referentes a premios y castigos, el director de la escuela debía ser prudente con los premios: hacer listas de los mejores alumnos, reconocimientos públicos a los destacados por su moralidad, aplicación, aprovechamiento, aseo y buenas maneras. Colocar esa lista en un lugar público (como el cuadro de honor); sentar en orden de aplicación a los estudiantes. Pasados los exámenes privados y públicos, los alumnos destacados podrían ser premiados con monedas, libros y algún objeto. Y remarca la importancia del ritual anual de premiación, que el reglamento concibe como un acto solemne, posterior al examen público, presidido por la autoridad política local. En Morelia, el gobernador entregaba los premios.

Respecto de los castigos, estos tenían una gradualidad; solo eran autorizados por el director y ejecutados por sus ayudantes o instructores. Se iniciaba con una amonestación privada, después con una “reprensión pública”. Posteriormente, se aumentaban las horas de estudio, con la retención del alumno en la escuela hasta por tres horas después de la salida. En la escala continuaban “colocar de pie a los corrigendos fuera de su asiento por dos horas”; hacer que el alumno desaplicado o desaprovechado cediera su lugar inmediato al de la izquierda ocupando el de este (cambiarlo de lugar); tachar su nombre en la lista de los aplicados; destituirlo de algún cargo honorífico; si persistía, se le dictaba “reclusión en un lugar sano y aislado hasta por doce horas. Se cuidará que estas no sean de las que siguen a la puesta del sol” (González Navarro 1990), y los niños cuya inmoralidad pudiera dar mal ejemplo serían expulsados de manera definitiva, siempre contando con el aval de la autoridad municipal.

Cuadro 3. La figura del alumno en el reglamento de 1882

Obligaciones	Prohibiciones
I. Concurrir con puntualidad al establecimiento a las horas designadas para la entrada a clase.	I. Llevar al establecimiento cualquier alimento o juguete que los distraiga del objeto que allí los conduce.
II. Presentarse con el mayor aseo que les fuere posible, atentos a sus circunstancias, así en su persona como en el vestido.	II. Destruir o ensuciar los muebles y objetos que están destinados para su enseñanza o para su utilidad propia.
III. Permanecer en sus respectivas clases, no moviéndose de sus asientos sin previo permiso de su superior.	III. Cubrirse dentro de la escuela con capa o frazada, salvo [en] el caso de enfermedad u otra causa justificada a juicio del director.
IV. Guardar el respeto debido tanto al director y ayudante como a los alumnos que ejerzan algún cargo en el establecimiento.	IV. Comprar, vender, regalar o cambiar ningún objeto.
V. Observar al entrar y salir de la escuela el mayor grado de compostura, dando a sus modales el aire que más convenga con la buena educación y la decencia.	V. Maltratar de palabra u obra a sus condiscípulos.
VI. Desempeñar fielmente las comisiones que reciban de su preceptor, no olvidando que en el desempeño de ellas lo representan, y deben por lo mismo manejarse con juicio y circunspección.	VI. Referir en la escuela lo que pasa en su casa.
VII. Manejar los libros con el mayor cuidado y emplear los útiles destinados a la enseñanza de modo que solo sirvan para su objeto.	
VIII. Estudiar las lecciones y practicar los ejercicios que les ordene el director, ya por sí mismos o por medios del ayudante o de los instructores.	
IX. Emplear esponja o lienzo humedecidos en agua para limpiar la pizarra, enjuagándola con lienzo seco que no sea el pañuelo.	
X. Ponerse de pie y guardar silencio cuando un superior o personas respetables visiten la escuela, hasta que el director mande seguir los ejercicios.	

Fuente: BAHCEM. Reglamento para el régimen interior de las escuelas públicas del Estado. Septiembre 15 de 1882, en Coromina, *op. cit.*, t. XXVI.

En su artículo 78, el reglamento señalaba: “Quedan absolutamente prohibidos los castigos corporales y todos aquellos que lejos de corregir al niño lo envilecen y degradan. Los directores no podrán imponer otras penas que las designadas en este reglamento” (González Navarro 1990: 72-74).

Sin embargo, en los hechos, los correctivos físicos eran considerados muy formativos en el sistema escolar decimonónico. Don Jesús Romero estudió la primaria en 1898 y recuerda, en su libro de historia de la educación en Michoacán:

Todos los que no sabían la clase, los que no habían escrito la plana o que habían llegado tarde, pasaban (para ello los segregaban) al fatídico corredorcillo oloroso a murciélago. Allí el ayudante descargaba sobre las sentaderas de los pequeños faltistas de dos a seis varazos, que se recibían de pie, o bien cargados sobre los hombros de algún mocetón que se prestaba para esos menesteres (Romero Flores 1950: 28).

Poco se ha estudiado la trayectoria del sistema de premios y castigos que implantó el sistema lancasteriano, y generalmente queda la idea de que se trataba de prácticas absurdas e inútiles; sin embargo, una reflexión desde la perspectiva de Michel Foucault nos ayudaría a entender que si bien el objetivo de la enseñanza era la implantación de actitudes urbanas y morales y no precisamente enseñar a pensar, el dominio de los gestos y de los cuerpos ocupaba un papel fundamental.

La aplicación de este sistema en Europa desde el siglo XVIII muestra que “[se] ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. [Se] ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault 1982: 151). Por entonces —como bien lo hizo visible Foucault— hasta los más entusiastas y libertarios educadores se planteaban la clasificación jerárquica y la disciplina como necesarias para la eficacia de la educación, a partir de lograr:

una clase cuya distribución espacial pudiera asegurar a la vez toda una serie de distinciones: según el grado de adelanto de los alumnos, según el valor de cada uno, según la mayor o menor bondad de carácter, según su mayor o menor aplicación, según su limpieza y según la fortuna de sus padres. Entonces la sala de clase formaría un gran cuadro único, de entradas múltiples, bajo la mirada cuidadosamente “clasificadora” del maestro (Foucault 1982: 151).

La obsesión vigilante

Con el ideal de lograr que todos fueran a la escuela o que se convirtieran en alfabetizados, la ley propuso una serie de castigos a los padres de familia, tutores o encargados —o sirvientes— de los niños que no fueran enviados a la escuela, y solo quedaban excluidos de esta obligación aquellos niños que tuvieran impedimentos físicos o intelectuales irreversibles, comprobados por un facultativo. Pero también los que iban a las escuelas eran castigados si no cuidaban su puntual asistencia a las clases. Las penas iban desde multas de veinticinco centavos hasta cinco pesos, o prisión que no excediera de ocho días, según la gravedad de la falta.⁹

La responsabilidad de vigilar el funcionamiento de las escuelas se depositaba en el gobernador, la Junta de Instrucción e Inspección estatal, los prefectos de distrito y los visitadores de escuelas (empleados contratados para revisar las escuelas de un distrito). Participaban también las autoridades municipales, el presidente municipal y la policía.

La autoridad se ampliaba a la policía de cualquier jurisdicción, ya que esta contaba con atribuciones para capturar muchachos vagos o grupos de niños que no estuvieran en la escuela a la hora de clases. También se establecieron multas y sanciones para los funcionarios que no cumplieran con su deber de vigilar las escuelas.

Los porteros eran el equivalente a lo que ahora es el conserje; eran los encargados del aseo del salón y de cuidar que los niños no sacaran de la escuela los libros y otros útiles; tenían que abastecer de agua limpia a la escuela para el aseo de los alumnos y mantener limpias las vasijas para tomar agua; abrían y cerraban la escuela y cuidaban la entrada de los alumnos; tenían prohibido tener alguna familiaridad con los estudiantes.

El horario de clases

Las clases daban inicio los días 2 de enero y terminaban cada 15 de diciembre; solo se cerraba la escuela los sábados por la tarde, domingos, días

9 BAHCEM. Coromina, *op.cit.*, t. XX, del 18 de septiembre de 1869 al 15 de septiembre de 1871, vol. 7, clas. v. 29.

festivos y *días establecidos por la costumbre*. Las clases eran de ocho a once de la mañana en los meses de marzo a octubre, y de nueve a doce del día en los otros meses del año. Por la tarde se trabajaba de dos a cinco, sin excepción, y los sábados por la mañana. A la entrada se revisaba el aseo y se pasaba lista media hora después. En el registro se colocaba una línea vertical (|) para indicar falta en la mañana y una horizontal (—) para falta en la tarde; una cruz señalaba una ausencia de todo el día.¹⁰ El sábado era para “recor-dación” de todo lo visto durante la semana.

No había recreo ni hora de juegos o gimnasia; el tiempo de la clase, en sus dos jornadas diarias, estaba sometido al ritmo que marcaran los instructores. Los niños no trataban mucho con el preceptor o director, sino con los instructores alumnos, quienes se apoyaban en los libros o cartillas de manera rigurosa para conducir la clase. El preceptor solo trataba con los alumnos más avanzados. Los niños no podían jugar a la hora de la salida o andar en grupos, porque esto era sancionado por el reglamento. Individualidad, competencia, disciplina y aprovechamiento eran los principios de la norma para uso del tiempo, no importando la edad de los estudiantes.

Leer, escribir y contar

El sistema lancasteriano agrupaba a los alumnos por clases para adquirir determinados conocimientos bajo la vigilancia de un alumno instructor; así, por ejemplo, en el ramo de lectura, el alumno tenía que pasar por siete niveles o clases (cuadro 4).

Solo después de acreditar estos niveles o clases, los niños podrían aprender los principios teóricos correspondientes para el análisis ortológico. En cuanto a la escritura, este era considerado un ramo mucho más complicado que el de la lectura, y por ello se tenía que acreditar en nueve clases o niveles (cuadro 5).

Aunque los niños ya realizaban ejercicios de lectura y escritura, lo hacían en diferentes momentos y con diferentes instructores, lo cual dificultaba un

10 Los archivos municipales tienen abundante documentación con los formatos de asistencia y control de las escuelas: listas de asistencia, exámenes, calificaciones, etc. Falta encontrar la documentación de los alumnos, las mejores planas y ejercicios de cada curso.

Cuadro 4. Ramo de lectura

1ª Clase	Vocales.
2ª Clase	Alfabetos mayúsculo y minúsculo en diversos tipos.
3ª Clase	Articulaciones simples, directas e inversas.
4ª Clase	Articulaciones compuestas, directas e inversas.
5ª Clase	Articulaciones mixtas.
6ª Clase	Palabras y cláusulas.
7ª Clase	Lectura corrida y declamada, en textos adecuados para los niños, que insensiblemente les inculquen máximas de moral, principios de buena educación y les hagan adquirir de la propia manera, conocimientos elementales de geografía, historia, etc.

Fuente: BAHCEM. Reglamento para el régimen interior de las escuelas públicas del Estado. Septiembre 15 de 1882, en Coromina, *op. cit.* t. XXVI.

Cuadro 5. Ramo de escritura

1ª Clase	Escritura sobre pizarra. Formación de los alfabetos minúsculo y mayúsculo.
2ª Clase	Ejercicios preparatorios sobre papel pautado o con falsas a propósito. Trazos.
3ª Clase	Escritura preparatoria. Minúsculas.
4ª Clase	Escritura preparatoria. Mayúsculas.
5ª Clase	Formación de palabras.
6ª Clase	Formación de cláusulas.
7ª Clase	Formación de cláusulas sin las diagonales del pautado o falsa.
8ª Clase	Escritura corrida copiada.
9ª Clase	Escritura corrida al dictado.

Fuente: BAHCEM. Reglamento para el régimen interior de las escuelas públicas del Estado. Septiembre 15 de 1882, en Coromina, *op. cit.*, t. XXVI.

aprendizaje concomitante de lo que ahora llamamos lectoescritura, pero sin duda estamos ya en el momento de transición hacia el método moderno, al que Rébsamen llamaría ecléctico o simultáneo.

En el ramo de la aritmética nos encontramos frente a un complicado esquema de once clases y hasta ocho divisiones temáticas más. Su enseñanza

se apoyaba en rutinas y ejercicios de memorización. En el ramo de sistema métrico se memorizaban las medidas de longitud y de peso. La enseñanza de la gramática castellana, por su parte, también era memorística hasta llegar a la quinta clase, en que realizaban ejercicios analíticos.

Dibujo

En el ramo de aritmética y geometría se aprendía geometría asociada a las clases de dibujo, desde las líneas rectas, siguiendo por ángulos, polígonos y poliedros hasta llegar a la solución de problemas de tres dimensiones. El dibujo ocupaba un papel muy importante en la formación de las habilidades de los niños, se enseñaba de manera sistemática y no se les daba mucha libertad para hacer cualquier dibujo.

Los lápices de colores aún eran escasos y solo en algunas escuelas se recibían dotaciones de este material tan codiciado por los niños.

Moral y urbanidad

Sin ser demasiado detallado, el reglamento mencionaba el ramo de urbanidad, respecto del cual planteaba que “se instruirá a los alumnos en todas aquellas reglas de cortesía, decoro, buenas maneras, que los hagan dignos de frecuentar la buena sociedad, en las diversas circunstancias de la vida”.¹¹

Otros ramos apenas esbozados eran los de cartilla política y de moral, incluso este último no lleva más de dos líneas: “El estudio de moral comprenderá los principios rudimentales de moral universal, que inclinen a los niños a la práctica del bien y de la virtud” (*idem*).

Quienes recién ingresaban a la escuela, que no sabían aún leer, recibían clases de moral y urbanidad por medio de los instructores, y era en estos ramos, los no detallados, donde se daba libertad al maestro para dosificar sus enseñanzas e incorporar los contenidos que considerara convenientes.

11 BAHCEM. Reglamento para el régimen interior de las escuelas públicas del Estado. Septiembre 15 de 1882, en Coromina, *op. cit.*, t. XXVI, p. 59.

Como se puede comprender, la enseñanza de la urbanidad era inherente a la permanencia misma de los niños en la escuela, pues el reglamento establecía los gestos, modales, palabras, forma de vestir que se permitían y las que se castigaban. Lo más importante eran las actitudes adecuadas para la convivencia en la ciudad. Nadie dudaba en usar como sinónimos las palabras instrucción y moralidad. Se decía, por ejemplo: “Para moralizar a las mujeres hay que instruirlas”.¹² Asimismo, se pensaba que los buenos ciudadanos solo podrían ser tales si poseían una forma honesta de vivir, maneras urbanas y la instrucción elemental.

Contenidos curriculares para mujeres

Poco se ha reflexionado sobre la imposibilidad de que existieran escuelas de niñas sin enseñanza de la costura y sobre sus implicaciones para la construcción social de un modelo de mujer decimonónica.

El ramo de costura, exclusivo para las niñas, era considerado una materia práctica que aparece ampliamente detallada en todos los programas educativos de Iberoamérica; el de Morelia disponía de una cantidad impresionante de puntadas desde la primera clase (cuadro 6).

El reglamento señalaba que la enseñanza debía seguir ese orden de clases sin modificación alguna y que las directoras cuidarían de dar a sus alumnas explicaciones verbales para la ejecución de las costuras.

Los reglamentos de escuelas de niñas contenían siempre el programa detallado de la costura; incluso, era inconcebible abrir una escuela de niñas si no ofrecía esta clase. Por ello, consideramos que el acceso que pudieron tener las mujeres al alfabeto siempre fue acompañado de la costura.

Deseo destacar dos aspectos de estos ejercicios: uno, respecto a la costura en blanco y otro, con relación al deshilado. La costura en blanco era útil

12 La moralización a través de la instrucción era una creencia común entre conservadores y liberales. No obstante Severo Catalina, de orientación conservadora, en su obra *La Mujer* (s.f.: 393-394) afirmaba que “la buena educación” para las mujeres era la educación cristiana, pues era la única que las enseñaba a ser humildes, a creer, a resignarse y a esperar, era la guía a la felicidad, mientras que la instrucción profana por más grande que fuera solo las podía llevar al egoísmo, a la desconfianza, a la duda y a la depresión.

Cuadro 6. Ramo de costura

1ª Clase	Punto adelante o hilván, punto de derecha a izquierda y viceversa, pespunte, punto de lado, punto por encima, dobladillo común o enrollado, punto de ojal, costura doblada o sobrecargada, pliegue y zurcidos.
2ª Clase	Corte y hechura de ropa blanca de todas clases.
3ª Clase	Tapicería o bordado en canevá y otras telas, comprendiendo los puntos siguientes: punto cruzado o lomillo, de pespunte, de cruz prolongada, mosaico, acolchado, de relieve, trenzado y bizantino.
4ª Clase	Toda clase de bordado en blanco, raso y otras telas, comprendiendo los puntos que siguen: festón, cordoncillo, plumetis, arenilla, aplicación, cadeneta, minuto, inglés y guipur.
5ª Clase	Deshilados y calados de todas clases.
6ª Clase	Tejidos al crochet, de agujas y de malla.

Fuente: BAHCEM. Reglamento para el régimen interior de las escuelas públicas del Estado. Septiembre 15 de 1882, en Coromina, *op. cit.*, t. XXVI, pp. 59-60.

para la elaboración de una gran cantidad de piezas del hogar, desde servilletas hasta el bordado de letras en sábanas, fundas y pañuelos.

Aprender las técnicas del deshilado era uno de los mayores retos de las niñas. En los manuales de economía doméstica de Appleton calificaban a esta técnica como:

una clase de bordado antiguo que se ha hecho ahora muy de moda a pesar de ser trabajoso y cansado para la vista, pero es tan atractivo que los dibujos más complicados se hacen según ese sistema. Consiste en sacar hilos de la tela y bordar entonces dibujos difíciles de toda clase y combinación de puntadas (Atkinson y García Purón 1915: 152).

Una alumna que apenas estaba aprendiendo a leer, escribir y contar ya tendría que aprender a elaborar todo tipo de ropa blanca. Una niña en primaria superior tendría que aprender el complicado arte de deshilar y saber coser desde las primeras clases, lo que era un requisito indispensable para su pase a los grados superiores.

Para tener una idea de las dificultades que implicaba la elaboración de ropa blanca y el bordado de tapicería se sugiere ver las ilustraciones 1 y 2, que fueron tomadas de la prensa periódica.

Ilustración 1. Muestras de costura en blanco

EL MUNDO. Domingo 6 de Febrero de 1895

del láudano ó del opio, tie-
ne además el inconvenien-
te de ser muy cara, siendo
ésta la causa que ha impe-
dido hasta hoy el que se ex-
tienda el vicio, sin tener en
cuenta que, según mi hu-
milde parecer, resulta una
costumbre que no sienta
nada bien en los labios fe-
melinos.

Sin embargo de esto, ya
se ven en Londres algunas
que dice textualmente: Ciga-

R. SAN VANGIS.

ACION.

ente una alcoba de señora, sue-
a mesa de noche y un armario
que se llama de *estilo*, es neces-
ajo mencionado, no conserve la
rata de dar el género Luis XV,
actualidad: una papelera en que
y si se quiere, un buen espejo
ño en cumplir exactamente la
ces muebles de uso frecuente y
á los cuales puede dárseles un
era de estos tres géneros, pues
los preconiza á todos de igua-
r, forzosamente, muebles de ca-
llo Luis XV ó Luis XVI, ha de
a blanca.
adquisición de
er fortuna.
el cortinaje de
ue empieza er
y llega hasta
idos de seda y
te, llamada ge-
lecto, adornan
generos y es

con las col-
ba de mujer,
ran como in-
secreter, en
y esplendi-
ble esencial-
tación parti-

Grupo de ropa blanca para bebé

formación inverosi-
mil, con sólo adornar-
las con una sencilla
franja, que cuesta á 5
centavos metro, y for-
mando una especie
de pabellón con pelu-
che de algodón. He-
mos visto cortinajes
reps azul ya desco-
loridos y bastante
feos, que han vuelto á re-
cobrar una agradable aparien-
cia gracias á una franja de
variado color de fondo obscu-
ro.

Existen también los *bibelots*
palabra gráfica con que se de-
signa en Francia, no sólo esas
preciosas figuritas de bronce
ó porcelana, que tanto apre-
cian las señoras, sino también
todas aquellas cosas y trivi-
lidades que constituyen en los
objetos que adornan
la habitación exclusiva de la mujer: ejemplo de
esto es hasta los mismos portieres, que dan tan
buen aspecto y pueden á muy poco costo, ha-
cerse en casa, empleando para ello la peluche,
el paño.

M. M

ARTE EN CASA

PANÓ QUE DA ACCESO A UN SALÓN.

Ahora que están muy de moda las pequeñas
antesalas, ampliamente comunicadas con los sa-
lones, véase
el modelo que
damos y que
es de una so-
berbia ele-
gancia. Dos
consolas lac-
dadas, sobrias
en dibujo, con
descansos, y
sin cubierta,
flanquean la
entrada en
cuyo dintel se
pliega, reco-
gido por gra-
ciosos bro-
ches de raso,
un cortinaje
de terciopelo
violeta.

Dos espejos
sobre base de
plantas de
sombra, ie-
vántanse á cada lado de la consola, y sobre
ellos hay tapicería hermosamente decorativa.

Fuente: HMJT. Periódico *El Mundo*, domingo 6 de febrero de 1895 (ropa blanca y muestras de costuras como obsequio en suplemento dominical).

Ilustración 2. Muestra de bordado de tapicería**FIG. 10—TAPICERIA** D A T A G T T A G

Fuente: HMJT. Periódico *El Mundo*, domingo 6 de febrero de 1895.

Finalmente, cabe mencionar que el balance de la alfabetización a través de las escuelas en Michoacán presentaba un panorama desolador para la segunda mitad del siglo XIX. Al parecer, la contracción de los idiomas indígenas frente a la castellanización creciente, reportada en los datos de los censos, significaba más bien prácticas de exterminio, y no un indicador de aumento notable en la alfabetización de sus habitantes. Esto, quizá, se debía en gran parte a que el sistema educativo se mantenía anclado a las rutinas lancasterianas, así como a los factores que afectaban a casi todos los estados del país: “escasez de fondos, población diseminada en extenso territorio y atraso pedagógico, eran las características de la instrucción primaria en este estado” (González Navarro 1990: 583). Pero el caso de Michoacán en particular era calificado en la prensa como vergonzante:

frente al ejemplo de algunos estados progresistas (Nuevo León, Veracruz, Yucatán, etc.), en Michoacán se ignoraban las lecciones de cosas, la gimnasia, el canto coral, o se usaban libros tan deficientes como los de Juan de la Torre, y estaban al frente de la instrucción gentes de reconocida ignorancia. Las autoridades michoacanas atribuyeron esta situación a la falta de fondos. Argumento falso, se dijo, pues el Estado de México, a pesar de ser más pobre, tenía mejores escuelas; la más lucida escuela michoacana era inferior a la peor rural veracruzana (González Navarro 1990: 583).

En Michoacán, la educación rural durante el porfiriato era casi inexistente y las escuelas para indígenas eran señaladas por su mala calidad. Las escuelas del clero aumentaron en 1900 de 13% a 17% del total en todo el estado (González Navarro 1990: 600). En Morelia se evidenciaba la diferenciada atención a la educación, pues hubo tan solo nueve escuelas para la ciudad durante casi todo el periodo: cuatro para niñas y cinco para varones, y los mayores recursos se concentraban en las primarias superiores.

En el resto del estado la situación de la educación elemental no avanzó. Los informes del gobernador Aristeo Mercado, de 1892 a 1894, se enredaban en contradicciones al respecto llegando hasta el cinismo. Primero señalaba que el gobierno solo mantenía 293 escuelas primarias y que su situación era inestable, porque los padres de familia en el medio rural no enviaban a los niños a las escuelas, o porque estaban mal equipadas o no tenían edificio propio, por lo que la mayoría pagaba renta o funcionaba en casas de particulares. No obstante, las cifras de los censos mostraban el aumento de la asistencia, de 21,308 alumnos en 1892 a 22,923 en 1893.

Bajo la gestión de Mercado disminuyó el número de escuelas que ofrecían primaria superior; para ello modificó el reglamento de instrucción primaria, eliminando —por ley—, de las escuelas del campo, la enseñanza de gramática, historia, geografía y otras materias:

más vale reducir los ramos de enseñanza y hacerla efectiva, que formar un programa halagador pero que no pase de existir en las leyes y reglamentos [...] de lo que no se puede prescindir es de los conocimientos que forman la instrucción primaria elemental.¹³

Mientras el gobernador cuidaba cada centavo para la educación rural y castigaba a estas escuelas, gastaba con orgullo en la Escuela Industrial, que era la que mayores presupuestos regulares recibía (*ibid.*: 150-151).

La política educativa del porfiriato favorecía un desarrollo desigual entre el campo y la ciudad; así, las escuelas en el medio rural eran prácticamente inexistentes o las que había estaban en malas condiciones, contrastando enormemente con las de los centros urbanos. Morelia, Pátzcuaro y Uruapan

13 Véase HMJT. *Memoria sobre la administración pública del estado de Michoacán de Ocampo, durante los dos primeros años del Gobierno del C. Aristeo Mercado 1892-1894*. Morelia. pp. 146-147.

sobresalían en número y calidad de escuelas en comparación con el resto del estado. Es importante recordar que la entidad era eminentemente rural.

Michoacán contaba [1901] con 319 escuelas primarias oficiales y con 25 mil 488 alumnos inscritos; las escuelas particulares ascendían a 917, con una población estudiantil de 5 mil 331; por su parte, el clero sostenía 83 planteles con 6 mil 81 alumnos. El Colegio de San Nicolás contaba con 682 educandos y la Escuela de Medicina con 49. Por otro lado, en la Academia de Niñas estaban inscritas 656 alumnas (*ibid.*: 321).

Para 1910, Michoacán contaba con 344 escuelas primarias para cerca de 992,000 habitantes: 207 eran de niños, 113 de niñas y solo 24 mixtas. Según Jesús Romero Flores, estas escuelas estaban atendidas por 389 maestros, de los cuales la mayoría eran mujeres. Había solo veinte preceptores titulados, además de que escaseaban los maestros; quizá por ello se modificó la ley orgánica, estableciendo que no era necesario el título para ejercer como profesor. Los salarios eran de \$2.90 diarios.

En síntesis, podríamos decir que la severa crisis de la educación en Michoacán era provocada por la falta de interés de sus gobernantes para invertir y promover la educación. Se optaba por mantener vivas las instituciones urbanas de educación superior más lucidoras, especialmente donde se formaban los hijos de la élite de la ciudad y las clases medias, y el resto, los más pobres y los indígenas, recibirían —de su municipio— una beca de gracia para formarse en los colegios de la ciudad, pero en conjunto, la educación popular seguía sin llegar a la mayoría de las comunidades y pueblos michoacanos.

Los distritos inmediatos a Morelia contaban con escuelas de niños y de niñas, pero a medida que las distancias avanzaban los pueblos no tenían escuelas de niñas; por lo general, los que poseían un establecimiento lo destinaban a primaria elemental para varones.

Así observamos que, además de la segregación sexual existente en el sistema educativo, existía otra que discriminaba a las comunidades indígenas y campesinas; lo rural e indígena era estigmatizado o en el mejor de los casos se le consideraba destinado a vivir en esferas totalmente diferentes a lo urbano-civilizado.

Capítulo II. Los proyectos liberales para educar mujeres y la fundación de la Academia de Niñas de Morelia

Es más importante cada día el que la mujer se instruya para no caer en errores de la tradición, para rechazar algunas falsas ideas que reinan en los tiempos presentes, y para conocer todo aquello que debe contribuir a la tranquilidad del hogar, a la buena marcha de la casa, a proporcionar alimentación adecuada y sana, al mantenimiento de la salud y al desarrollo de la moral, del gusto artístico y de cuanto contribuya al desenvolvimiento intelectual de la familia.

Dr. Juan García Purón

Economía é higiene doméstica de Appleton, 1888

Introducción

La mirada sobre la dinámica que se vive en una población escolar de niñas en Morelia resulta de gran valor para la historia social y cultural de las mujeres y de la educación, porque esta es quizá una de las poblaciones escolares menos estudiadas y porque aún se sabe poco sobre la contribución de las mujeres a la construcción de ciertos conocimientos y oficios.

En este apartado realizo el estudio del lento proceso de aceptación de un proyecto de escuela superior o secundaria para mujeres en Morelia. Analizo los momentos y negociaciones que llevan a la fundación de la Academia de Niñas de Morelia, su familiaridad con la Academia de Niñas de Oaxaca y la normatividad con que abre sus puertas en 1886. Someto a estudio sus objetivos, las personas que la gobiernan, las modalidades de ingreso que se ofrecen a las estudiantes y, especialmente, me detengo en su plan de estudios.

Un aspecto fundamental de la propuesta de Carmen Castañeda (1984) para el estudio de las poblaciones escolares es el análisis de lo que se enseña y cómo se enseña, es decir, las materias del plan de estudios y la metodología de enseñanza, procurando entender el sentido cognitivo y social que tenían en la época de estudio. En el apartado correspondiente se ofrece un agrupamiento y clasificación de materias: a) materias literarias y científicas; b) materias artísticas; c) idiomas extranjeros; d) materias para fomentar

virtudes y habilidades femeninas; e) materias para el dominio de un oficio o profesión. El análisis de las mismas a lo largo de las tres décadas de vida de la Academia ha sido fundamental para comprender los límites de la educación secundaria y profesional que se ofrecía en la institución.

En una sección de gráficas se presenta la selección de materias que hizo cada una de las seis generaciones de la Academia, en sus modalidades de inscritas y matriculadas; esta es, quizá, una de las evaluaciones globales que se pueden aplicar a la educación ofrecida en los treinta años de existencia de la institución.

Las partes de este capítulo aportan piezas de un rompecabezas, pues lo que está en el trasfondo de principio a fin en este estudio es la construcción de un proyecto local de los liberales michoacanos para educar a las mujeres.

El primer proyecto de instrucción secundaria para niñas pobres

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se empezaron a establecer, de manera aislada y local, varios proyectos de educación secundaria para mujeres. En Oaxaca se abrió la Academia de Niñas, en 1866, con el apoyo de los catedráticos de la Escuela de Artes, lo cual constituyó un hito en la educación femenina, en tanto que en la capital del país se le daban largas al asunto, pues desde 1856 las iniciativas no pasaban del papel. Sin embargo, los cambios vienen inmediatamente después de la Ley de Barreda, de 1867, en la que se establecía la necesidad de crear escuelas secundarias para mujeres en los estados, por lo que una vez que se conoció el reglamento para estas instituciones en enero de 1868, surgieron diversas propuestas de fundación.

Particularmente en la capital, dieron inicio las actividades de la Secundaria para Niñas y se tiene noticia de algunas alumnas matriculadas en la Escuela Nacional Preparatoria.

En Morelia también hubo cierto eco de estas iniciativas. En 1868 se presentó un proyecto para el establecimiento de la instrucción secundaria para señoritas, encabezado por un grupo de miembros del Ayuntamiento de Morelia: Rafael Ruiz, Esteban Méndez, Félix Arreguín, José María Bravo, Mariano Ramírez, Irineo Alva, José María Villagómez, Carlos Valdovinos, Cirilo González, Antonio Arias, Juan Lerdo y, como secretario del grupo, Amador Correa.

La iniciativa fue enviada al gobernador Justo Mendoza (1868-1871), con el deseo de que fuera presentada a la legislatura para su aprobación; no obstante, el Ejecutivo mostró poco interés en el desarrollo de la educación que no fuera la del Colegio de San Nicolás, aunque desconocemos los argumentos que se dieron para no apoyar el proyecto y no tocar el tema en el ayuntamiento por casi 18 años. En este sentido, los gobiernos de Rafael Carrillo (1871-1876), Felipe N. Chacón (1877), Bruno Patiño (1877-1878), Octaviano Fernández (1879-1881) y Pudenciano Dorantes (1881-1885) también se mantuvieron cerrados a la posibilidad de abrir una escuela secundaria para mujeres.

El frustrado proyecto del ayuntamiento tenía como objetivo dar mayor educación a las mujeres pobres de Morelia, para que dominaran algún oficio y tuvieran, aun antes de salir de la escuela, algunos ingresos decentes:

Proyecto para la apertura de una escuela
de instrucción secundaria para niñas

Art. 1º Se establece en esta ciudad, en el local que se estime más a propósito, una Escuela de Instrucción Secundaria para niñas pobres, que hubieren concluido con aprovechamiento la primaria y que tuvieran de doce a quince años de edad.

Art. 2º La Dirección y enseñanza de las niñas en esta Escuela estarán bajo la vijilancia [*sic*] de la Inspección é Instrucción Pública y al cargo de una Directora y de preceptoras de acreditada instrucción y moralidad [...] (Torres 1915, t. I: 22-30).

Las legislaturas de los estados tenían libertad para hacer adaptaciones a los reglamentos y leyes educativas, sin contravenirlos. En Michoacán no todos los liberales estaban convencidos de la necesidad de invertir en la educación de las mujeres pobres, pues tradicionalmente las jóvenes pobres más desprotegidas, enfermas y/o descarriadas eran atendidas en el Hospicio de Mujeres de la ciudad, donde aprendían labores femeniles y recibían instrucción moral y religiosa. Se trataba de instituciones con el modelo colonial de las casas de recogidas.

Los gobiernos michoacanos del periodo mencionado prefirieron mantener el Hospicio de Mujeres a crear una escuela secundaria moderna, por lo que esta surgiría años más tarde ante la demanda de una clase media

urbana que aspiraba a la educación de sus hijas y asumiría con mayor vigor los postulados positivistas de regenerar a las mujeres pobres, obreras, presas o prostitutas a través de la educación y del trabajo.

Es importante mencionar que en el proyecto de 1868 ya se reconocía la necesidad del trabajo e ingresos para las mujeres pobres. Asimismo, como un recurso para garantizar la asistencia y desempeño pleno en las actividades productivas de la escuela, se preveía la necesidad de ofrecer los alimentos en la escuela:

Art. 5° Por cuenta de los fondos públicos se erogarán todos los gastos que ocasione *[sic]* la escuela, aún los libros y materiales. A las alumnas que terminen los tres años se les dará, deducidos solo los costos, la tercera parte del importe de la venta de las manufacturas y de los injertos de plantas en mace-ta que hubieren hecho en dicho periodo.

Art. 6° Con objeto de facilitar más los estudios, evitando algunas dificultades, se le ministrarán los alimentos acostumbrados al medio día, a las discípulas que dieran la módica pensión mensual que designe la inspección. [Estas se instruirán también en el arte de cocina] (Torres 1915, t. I: 22-30).

Respecto a los contenidos de la enseñanza, encontramos en el proyecto un ejemplo de adaptaciones locales de la ley nacional. Generalmente estos planes nos permiten identificar “sus maestros y conocimientos”, pues el currículum se armaba a partir de lo que podían ofrecer los maestros y maestras locales de que disponía el municipio para esta empresa. Según el art. 3° de la iniciativa, la enseñanza que se diera en el establecimiento sería inicialmente para alumnas externas, los cursos se distribuirían en tres años y comprenderían los ramos siguientes:

Primer año

Materias no variables

Primero: Nociones elementales de Idioma español, Geometría, Geografía, Cronología, Historia, Física é Historia natural.

Materias variables

Segundo: Ejercicios de costura, corte y adorno de vestidos.

Tercero: Labores de gancho.

Cuarto: Arte de hacer medias y guantes.

Quinto: Dibujo.

Sexto: Lecciones de piano y canto.

Séptimo: Floricultura práctica en el jardín del establecimiento, especialmente del ramo de injertos, y haciendo también aplicación de estos a frutales (Torres 1915, t. I: 22-30).

En este caso se enunciaba la enseñanza de nociones de ciencias a partir de la obra intitulada *La Escuela de Instrucción Primaria*, un texto para la formación de profesores, escrita por el Dr. Ricardo Díaz de Rueda. En la Ciudad de México el texto favorito para este fin era entonces el *Manual de la enseñanza primaria para uso de los instructores*, de Eugenio Rendu, publicado en 1868.

En las materias variables recaía el mayor peso del currículum sexuado, pues agrupaba los conocimientos que se consideraban exclusivos de las mujeres. En las materias no variables se ofrecían las primeras nociones de las ciencias. Se advierte que eran aproximaciones a partir de lo indispensable para reproducir la información en la enseñanza de niños. En esta tónica continuaba la propuesta para el segundo y tercer año, desapareciendo casi por completo las materias de conocimientos de ciencias y reiterando las materias de conocimientos prácticos para mujeres.

Segundo año

Primero: Estudio del *Manual de señoritas*, escrito por Doña Ana María Bobeda.

Segundo: Bordado en todos sus ramos, con seda, merino, metales y en blanco.

Tercero: Aprendizaje de la construcción de flores artificiales, de tela, lana, camelote. Abalorios, mariscos y papel.

Cuarto: Obras de mosaico de plumas.

Quinto: Dibujo.

Sexto: Lecciones de piano y canto.

Séptimo: Floricultura práctica, en los términos que tuvo lugar para el primer año.

Tercer año

Primero: Elementos de higiene y medicina domésticas, de urbanidad y economía doméstica y de educación física de la mujer.

Segundo: Elaboración de encajes y blondas.

Tercero: Cordonería de seda y pelo.

Cuarto: Fabricación de tapetes para los pies y para cubrir los muebles.

Quinto: Ejercicios de costura y bordado por medio de máquinas.

Sexto: Dibujo.

Séptimo: Lecciones de piano y canto.

Octavo: Lecturas del *Manual del jardinero*, escrito por Mr. Julio Rosignon, y floricultura práctica como en los años precedentes (Torres 1915, t. I: 22-30).

La instrucción de mujeres pobres y de clase media se prefiguraba desde el proyecto como una educación acorde con la valoración social de las aptitudes femeninas que pudieran ponerse en práctica para realizar trabajos remunerados.

En la descripción de materias se advierte la orientación a capacitar a las mujeres en manualidades para el desempeño como calceteras, costureras, bordadoras, jardineras, floricultoras y en artes como la música, el piano y el canto.

Desde las concepciones higienistas, que ya empezaban a circular en México a finales del XIX, el trabajo era considerado como “económico” (generador de ingresos) y “moralizador”. Según Aureliano Abenza, las familias deberían analizar las dotes y vocación de sus hijas y, de acuerdo con sus recursos y las escuelas que había en su población, deberían elegir la carrera, profesión u oficio a que había que destinarlas. Los estudios se deberían realizar “despacio” y los padres eran quienes tomaban las decisiones sobre el porvenir de las jóvenes.

Los conocimientos y la certificación en una carrera u oficio para las mujeres eran socialmente previstos como una protección económica emergente por si faltaba el marido, y también como factor moralizador: “el trabajo apacigua las pasiones, distrae el espíritu y no le da tiempo a pensar el mal” (Abenza 1914: 8).

La introducción de elementos de higiene, economía y medicina domésticas; el uso de máquinas de coser, así como las prácticas de educación física eran un claro ejemplo de transformación secular y modernizante del currículo para mujeres en las propuestas de los liberales michoacanos. Por los acontecimientos posteriores, puedo comprender que en este aspecto pudieron parecer en su época audaces y ambiciosos. No obstante, en lo que se refiere a la enseñanza de la religión en la escuela y quizá debido a la enorme polémica que ocasionó la Ley de Barreda con respecto a la eliminación del catecismo en las aulas, se muestran más cautelosos. Si bien la religión no

se asumió como asignatura en este proyecto, se promueve una hora semanal de explicación del catecismo de García del Mazo, elegido para la educación moral de las mujeres:

Art. 4º Además de los estudios de asignatura marcados en el artículo anterior, se destinará semanariamente una hora para la explicación del catecismo del Lic. D. Santiago García Mazo, y durante las horas de labor se darán lecturas que se refieran á los ramos de enseñanza del año (Torres 1905).

En el plan de estudios pueden advertirse prescripciones sobre la lectura, que en este caso, competen exclusivamente al currículum femenino decimonónico. En primer término, se favorece la lectura de manuales de moda o aquellos útiles para realizar manualidades o jardinería. La enseñanza del español y la literatura eran prácticamente inexistentes en el plan de estudios.

Ante la costumbre de que alguien leyera durante las clases de costura, el reglamento establecía una modificación importante: se incluyen lecturas que se refieren a los ramos de enseñanza, es decir, manuales o revistas de modas. Con ello, los propósitos del currículum aparecen más claramente delimitados para las mujeres pobres, pues se trata de darles mayor capacitación para el trabajo y las operaciones domésticas prácticas, un poco menos religión (pero no se elimina) y pocos conocimientos de cultura general.¹

Finalmente, el reglamento señalaba con claridad la forma en que se operaría la puesta en marcha de la institución; en este aspecto se devela un ambiente familiar a la escuela lancasteriana, de gran vigencia en Morelia, en cuanto a los salarios de la directora, las preceptoras y las formas de participación de autoridades competentes.

Art. 7º El sueldo de la directora, la cual desempeñará a la vez una de las cátedras, será el de 360 pesos anuales, y los de las preceptoras se determinarán en el reglamento respectivo (Torres 1905).

1 La religión no desapareció de la educación de las mujeres en las escuelas liberales; generalmente son las directoras, "mujeres virtuosas y morales", las que se encargan de dar las clases de moral, cuyo eje seguía siendo formar a las niñas con temor a Dios.

Lo nuevo es el anuncio de las oposiciones para la elección de las preceptoras, siguiendo el modelo español. Este sería también un asunto chispeante de la ley de Barreda en todo el país, ya que lo usual era que las esposas de los funcionarios del gobierno, viudas o mujeres en orfandad fueran las que ocuparan los puestos de preceptoras, sin demasiada formalidad en las formas de selección.

Art. 8° La Inspección de instrucción pública formará los reglamentos de la Escuela, eligiendo [*sic*] las preceptoras mediante oposición, señalando los textos que faltan, si no fueren de su aprobación, y cuidando en todo lo relativo a la fundación, apertura, orden, moralidad, adelantos, exámenes y premios de la Escuela. Formará también la planta de las personas que deban servir el establecimiento, señalándoles su dotación, y nombrará tanto [a] aquellos como a las que deban desempeñar los empleos secundarios y económicos de la Escuela (Torres 1905).

Según el historiador José Bravo Ugarte, el gobernador Justo Mendoza fue un liberal de ideas y acciones muy moderadas, y seguramente abrir una escuela para preparar mujeres para el trabajo y con poco catecismo no era conveniente para él, pues más que halagos le daría armas a la oposición para aumentar las recriminaciones y suspicacias. Además había otras prioridades: en su periodo de gobierno le tocó procurar el restablecimiento de la República a la caída del Imperio y en 1870 ya estaba haciendo frente a los combates antijuaristas que se suscitaron en Michoacán secundando a los iniciados en San Luis Potosí. Fueron años de guerra contra los rebeldes para recuperar diversas plazas en la zona lacustre y la de Morelia (Bravo 1995: 475-476).

El siguiente gobierno correspondió al licenciado Rafael Carrillo (1871-1876), también un periodo caótico y de guerras. Los michoacanos participaron en la insurrección cristera (1874-1876) y de manera menos protagónica en la rebelión de Tuxtepec (1876-1877), ambas de carácter nacional, pero con fuerte impacto local. La primera constituyó una franca confrontación en materia religiosa: se expulsaron sacerdotes, exclaustraron monjas y se aplicaron las Leyes de Reforma como medidas constitucionales.

La insurrección de Tuxtepec desconcertó a los liberales michoacanos, quienes tuvieron una participación menos afortunada, pues estaban en la

oposición, apoyando la reelección de Lerdo, posteriormente se pronunciaron por Iglesias y solo al final apoyaron a Porfirio Díaz para la presidencia. Durante estos años desfilaron por el Ejecutivo hasta cuatro gobernadores.

Para implantar el porfirismo en Michoacán, jugó un papel importante como gobernador interino y luego como electo el general Manuel González, quien en 1879 dejó el puesto para relevar temporalmente a Díaz en la presidencia de la República.

El porfirismo se consolidó en la entidad con la obra de tres gobernadores: Prudenciano Dorantes (1881-1885), Mariano Jiménez (1885-1889) y Aristeo Mercado (1891-1911). Dorantes inició una época de paz y de recuperación económica; bajo su mandato se concluyeron las obras de la Calzada de Cuitzeo y se inauguraron el ferrocarril México-Morelia y los tranvías urbanos. En materia educativa destacó el restablecimiento de la normalidad en el Colegio de San Nicolás, en 1882, y la fundación de la Escuela de Artes (Bravo 1995: 476).

El Colegio y la Escuela de Artes reactivaron la vida cultural en la ciudad, las tertulias y asociaciones nicolaítas empezaron a ganar presencia en la prensa y en la opinión pública. Resurgió, asimismo, la demanda de educación superior para las mujeres como un anhelo liberal y positivista.

Voces a favor de la educación superior de las mujeres

Como en casi todo el país, los proyectos de educación secundaria para mujeres no se lograron al primer intento; estos se detenían por mucho tiempo o solo quedaban en el papel.

En Michoacán, las posiciones liberales fueron ganando terreno acerca de la instrucción de las mujeres. Así, vemos que para la década de 1880 apareció un discurso que se asumía como positivista y con claros tonos feministas. En una velada literaria de la sociedad “Manuel Acuña”, en 1881, Melchor Ocampo Manzo² dedicó una histórica conferencia a favor de una vida más plena para las mujeres:

2 Melchor Ocampo Manzo —hijo póstumo de Melchor Ocampo, quien fuera gobernador de Michoacán durante los periodos 1846-1848 y 1852-1853— ocupó diversos puestos en el gobierno, fue fundador de asociaciones literarias y políticas y orador principal en importantes fiestas cívicas.

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 asociarse para la consecución de sus fines racionales.³

Una mayor equidad en el trato a las mujeres era la constante en el discurso de Ocampo, quien mostraba una apropiación avanzada de los principios del positivismo para la reflexión sobre la cuestión femenina. Incluso, desde mi punto de vista, no se envuelve —como sucedía con otros positivistas— en la vieja discusión sobre los límites “naturales” que habría que conservar para la educación de las mujeres, frente a los peligros de la “masculinización” de aquellas que tuvieran interés por las empresas intelectuales.

Nuestra época pide para la mujer no solo 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 (*ibid.*: 8).

Este discurso tiene una gran importancia porque expresa un alto nivel de información sobre la literatura para mujeres; algunas de las referencias del texto bien podrían haber sido inspiradas por obras como: *Mujeres célebres de España y Portugal*, de Juan de Dios de la Rada y Delgado (1868) y *Las mujeres célebres en Francia desde 1789 hasta 1795*, de Lairtullier (1841). En lo que no hay lugar a duda es que el autor estaba al día en cuanto a las

3 HMJT. 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, en *Miscelánea* v. 22. Morelia, Imprenta del Gobierno en Palacio a cargo de José Rosario Bravo, 1881.

propuestas de instrucción de Gabino Barreda, introductor del positivismo en México y que había fallecido poco tiempo antes.

El discurso y la velada estaban llenos de significados políticos e ideológicos, tanto por declararse contra el fanatismo religioso como por asumir un particular feminismo que hacía 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 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 (*ibid.*: 8).

El autor pedía que se abrieran a las mujeres todas las puertas de la educación profesional; incluso, ya percibía como limitada la carrera de maestra para ellas:

Dejad que la mujer se instruya en todo, reciba todas las enseñanzas y en todo se ejercite, abridle [*sic*] 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 solo la condición de la mujer, sino la de la especie humana (*ibid.*: 14-15).

Después de este evento y la divulgación del célebre discurso de Melchor Ocampo Manzo, 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.⁴

La prensa de la época anunciaba una nueva era y dedicaba al “bello sexo” periódicos y publicaciones especiales. La sociedad literaria más

4 Es importante aclarar que en otras ciudades ya se había avanzado en la consolidación de instituciones dedicadas a la educación femenina, por ejemplo en la Ciudad de México, Guadalajara y Oaxaca.

comprometida con la obra de educar a las mujeres fue la sociedad “Manuel Acuña”, y en su publicación, *El Prisma*, se mezclan diferentes percepciones sobre la mujer: la visión romántica, que las ve como el más bello adorno de la naturaleza (el bello sexo),⁵ y la que aboga por su educación:

Deseamos proporcionar al bello sexo en esta publicación algunos ratos de solaz con su lectura. Instruir en lo que esté de nuestra parte a la muger [*sic*], cuya educación es aún demasiado viciosa; defenderla de sus necios detractores que la deprimen porque no la comprenden; romper el velo del orgullo que la ha elevado hasta el solio de la divina belleza, cuando aún no está perfeccionada, cuando le falta como al diamante el pulimento del lapidario para adquirir todo su brillo; colocarla en el verdadero puesto que le corresponde; es otro de los objetos de nuestra publicación. La muger [*sic*] de hoy solo siente, preciso es también que piense.⁶

El Prisma, en tono romántico, juvenil y entusiasta se declaraba un periódico de variedades y ofrecía sus columnas, con esperanzados deseos, a la pluma de las señoritas que:

empuñando la pluma cual otra Inés de la Cruz, cual otra Gertrudis Gómez de Avellaneda, o cual otra Esther Tapia, hayan trazado en el papel sus cantos para embelezarnos [*sic*] con sus armonías, para sublimarnos con sus puros y tiernos sentimientos, y para abrirnos nuevos y dorados horizontes con las creaciones de su genio (*ibid.*: 3).

La sociedad literaria “Manuel Acuña” continuaba su intensa labor a favor de la instrucción de las mujeres e iniciaba la novedad de publicar las creaciones literarias de autoría femenina. En el número cuatro empiezan a aparecer colaboraciones de mujeres: “Meditación”, de la señora Gasparina M. de P.; “Gemidos del Alma”, de la señorita Josefa Ponce de León.

- 5 Tengo la impresión de que la prensa también jugaba un papel para establecer noviazgos, como lo hacen después y hasta ahora ciertos programas de radio. En el periódico *El Prisma* aparecían poemas de amor tormentoso dedicados a ciertas señoritas o felicitaciones de cumpleaños. Esta es una novedosa forma de flirteo público, que supera el tradicional intercambio de miradas alrededor del kiosco o en las misas domingueras.
- 6 HMJT. *El Prisma*, primera época, núm. 2, Morelia, 1881, p. 2. Editorial escrita por los redactores. El administrador responsable era Federico Velásquez. El diario se vendía en los portales a tres centavos.

Un indicador importante de la ideología liberal femenina lo constituyó el manejo del discurso cívico y patriótico, que se reproducía en las escuelas de niños y en sus primeras participaciones públicas en las fiestas cívicas. En el número seis de *El Prisma* se expresaba una particular interpretación del patriotismo femenino, que ofrecía imágenes y metáforas entre la mujer y la patria:

Si la muger[*sic*] tiene un corazón mucho más sensible que el hombre, si ama el hogar que le presta abrigo, si está interesada en la felicidad de la familia, si desea la prosperidad y adelanto de la nación, si quiere conservar su vida, su honra, su dignidad, su libertad y sus bienes; si quiere vivir respetada y pura al lado de sus padres, hermanos, amantes, esposos e hijos; la muger no puede menos que ser patriota. [...] La muger es eminentemente patriota. Cuando la patria está en peligro, las mugeres sienten desgarrárseles el corazón; pero les entregan gustosas: las madres, los pedazos de sus entrañas, las esposas, a su cara mitad, las hermanas, a sus hermanos, y las prometidas a sus amantes. ¿Decídme, no es esto patriotismo? ¿no es esto heroicidad!⁷

Los temas patrios empezaban a ser objeto de la pluma femenina: en el número siete de este diario apareció el poema “El 15 de septiembre”, de Josefa Ponce de León, quien continuó escribiendo con soltura en los siguientes números, dedicando a sus amigas, o a otras señoritas, mensajes de solidaridad y compasión escritos en verso. El periódico mantenía su tono juvenil, ligero y a veces locuaz.

A través de la prensa dedicada al “bello sexo” es posible advertir algunos aspectos de las relaciones entre hombres y mujeres en esta época. Por lo menos, los pertenecientes a la Sociedad “Manuel Acuña” llevaban una convivencia frecuente en bailes y tertulias, reforzada a través de la lectura y escritura de materiales para su órgano de prensa *El Prisma*. La timidez, seriedad y recato de las mujeres al escribir, contrastaba con la locuacidad y fastuosidad de los varones. No faltaban gran cantidad de versos y “plumadas” dedicados a la belleza de alguna señorita, o bien “suspiros” y teorías masculinas para describir a las mujeres; es el caso del artículo dedicado a “las pollitas jóvenes que animan los bailes”.⁸

7 HMJT. *El Prisma*, Morelia, Mich., núm. 6., p. 3, 1881.

8 HMJT. *El Prisma*, núm. 11, Morelia, Mich., diciembre 1881, p. 2. “Sabréis que una pollita siempre tiene ojos expresivos, frente pura, nariz correcta y una boca... además, talle esbelto, pié [*sic*] diminuto y andar de reina.” Firma a.m.b.

No dudo que las jóvenes de estas familias e incluso otras espectadoras estuvieran deseosas de saber leer y escribir para participar del chisme y del cotorreo juvenil. Me queda la impresión de que los jóvenes eran más desinhibidos desde el anonimato de la escritura, que a través del trato personal directo. La prensa periódica funcionaba como un medio que aliviaba un poco las tensiones y protocolos de la vida social y convivencia diaria. Era una muestra de nuevas formas de sociabilidad moderna en la que participaban las mujeres alfabetizadas.

Los discursos en tertulias y en la prensa, la existencia de mujeres escritoras y el impulso modernizador que había en el país en las últimas décadas del siglo xix muestran que en Morelia existía un ambiente receptivo al cambio en la educación de las mujeres y esta causa era ya asumida por los liberales positivistas. La circulación de ideas favorecía la reflexión a partir de ejemplos de lo que sucedía en otros países, en donde las mujeres eran partícipes de una mayor liberalidad burguesa, desde la forma de vestir hasta el tipo de conocimientos que podían adquirir en instituciones públicas.

El general Jiménez y la experiencia oaxaqueña para educar mujeres

Según Jesús Romero Flores, el mayor auge de la educación que hubo en Michoacán durante el siglo xix fue gracias a la obra del oaxaqueño Mariano Jiménez, general amigo de Díaz, que fue nombrado gobernador en 1885. En el corto periodo en que gobernó el estado logró duplicar el número de escuelas primarias, apoyó abiertamente la Escuela de Artes y Oficios, en cuyos talleres se capacitaba en conocimientos modernos a los artesanos, fundó el Museo Michoacano y la Academia de Niñas en 1886 (Romero Flores 1966: 160-161).

Es importante señalar que Mariano Jiménez tuvo que negociar y ganar espacios a la iglesia católica en cuestión educativa. En Morelia, la iglesia tenía experiencia y hegemonía en la educación de mujeres que impartía desde conventos e instituciones particulares. En 1881 había veinte escuelas particulares para educación primaria de niñas, y la formación de maestras estaba a cargo de las monjas teresianas y guadalupes. El reglamento de 1882 favorecía la creación de estas instituciones, pues señalaba como única condición para permitir la existencia de estas escuelas el que no enseñaran contenidos contrarios a la moral y a la decencia.

Para Jiménez era claro que el control sobre las escuelas era una cuestión de poder. Cuando fue gobernador de Oaxaca estuvo al pendiente del desarrollo de una institución que era orgullo de don Porfirio y los liberales: la Academia de Niñas de Oaxaca. Sabía que sin perder la fe en Dios, se podía dar mayor ilustración a las mujeres, ya que las instituciones religiosas censuraban una gran cantidad de conocimientos modernos. Las escuelas secundarias para mujeres habían cumplido su objetivo hasta entonces: las mujeres no se volcaban a la vida pública, sus conocimientos se reproducían en su vida privada y en apoyo a sus esposos.⁹

El antecedente de la Academia de Niñas de Oaxaca

Los datos que hemos obtenido de la Academia de Niñas de Oaxaca¹⁰ nos muestran a una vigorosa, estable y longeva institución para educar mujeres. La Academia fue establecida en cumplimiento a la ley de instrucción de 1861,¹¹ logrando ponerla en marcha por decreto del 2 de diciembre de 1866. Eran aún tiempos de guerra contra los franceses, y Oaxaca recién había sido recuperada por el militar que entonces era toda una leyenda por su participación en la batalla de Puebla, el general Porfirio Díaz (*Los protagonistas* 1985: 1578).

Su secretario, el licenciado Félix Romero, estuvo a cargo de la ejecución del proyecto de la Academia. Se confió su desarrollo a dos mujeres; en la función de directora del establecimiento fue nombrada la señorita Guadalupe Orozco y Enciso, y como subdirectora, Soledad Salgado. La primera, con un salario de 800 pesos anuales, y de 600 pesos, la subdirectora. Los profesores y profesoras recibirían unos 300 pesos anuales. Varios catedráticos del

9 Mariano Jiménez recibía el apoyo de su esposa para diversas actividades de la Academia. Ella promovía entre sus amistades donativos de libros para la biblioteca, recomendaba manualidades y también desde la Academia organizaba obras de caridad para los desamparados.

10 Agradezco al historiador Francisco Ruiz la información proporcionada sobre la Academia de Niñas de Oaxaca para elaborar este apartado. Asimismo a Zaira Donají Jiménez Castro, quien me compartió sus conocimientos sobre los archivos para el estudio de la Academia de Niñas de Oaxaca.

11 Según Lourdes Alvarado (2001: 114-115), la Ley de Instrucción de 1861 puede considerarse el embrión del laicismo en México, y refiere que “resultaba más precisa y realista que sus predecesoras. [...] se comprometía a abrir escuelas para niños de ambos sexos y a auxiliar económicamente a las sostenidas por las sociedades de beneficencia y las municipalidades”.

Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca habían aceptado participar en la fundación de esta institución, a la que veían como su semejante para el bello sexo.¹²

Se recibían a niñas para que estudiaran las materias de la primaria y perfección de la primaria y secundaria. Las materias que se registraron en el Decreto de Fundación de 1866 se clasificaron en primera y segunda clase:

Art. 3º Se enseñará en la 1ª. clase: moral universal, lectura, letra inglesa, gramática castellana (análisis gramatical), aritmética, dibujo lineal, costura, bordado, canto (solfeo).

Art. 4º Se darán lecciones en la 2ª. clase de: gramática castellana (análisis lógico), ortografía, francés, inglés, dibujo natural, geografía, música (piano), historia universal (y particular de México) (*idem*).

El reglamento establecía que la directora debería dar personalmente las lecciones de Lectura, Moral, Escritura, Costura y bordado; por ello se nombraba a una persona de “buenas costumbres y conocida instrucción social” (*ibid.*, arts. 4º y 6º).

La Academia se incorporó desde el primer año de existencia a los rituales de fin de cursos ya tradicionales en el Instituto de Ciencias y Artes de la ciudad, que ofrecía la educación superior para los varones. En la entrega de premios de 1868, el catedrático de la materia de Gramática Castellana en ambas instituciones, Luis B. Santaella, pronunció un discurso en el que señalaba claramente los objetivos de la educación liberal para las mujeres y la coyuntura en que se fundaba esta en Oaxaca:

Es necesario ilustrar su inteligencia, para que pueda desplegar las alas de su ingenio y cumplir los santos deberes que tiene en la familia, en la cual está su verdadero asiento. Es preciso purificar su alma, para que como hija, sepa honrar las canas de los que le dieron el ser, como esposa llenar las obligaciones a

12 AHEO. Decreto de creación de la Academia de Niñas de Oaxaca, en *Boletín Oficial del Cuartel General de la Línea de Oriente*, t. 1, núm. 4, Oaxaca, 2 de diciembre de 1866, p. 1. Según el artículo 8º, “los catedráticos del Instituto están también obligados a dar lecciones en la Academia, así de idiomas, como de las demás materias de ese programa de enseñanza, que no estuvieren reservadas a la Directora y que respectivamente enseñaren en aquel establecimiento”. El artículo 9º dice que “dichos catedráticos serán remunerados por este recargo de trabajo, con un sobresueldo de la mitad de la que tuvieren asignado por sus labores literarias en el instituto y cuyo sobresueldo les será satisfecho por la Tesorería del Estado”.

que la Providencia la destina, y como madre, inspirar la ternura y el afecto, a la vez que la moralidad y el honor en el corazón de sus hijos [...] Estas sin duda, fueron las ideas que dominaron al caudillo que en medio de los azares de la guerra, tendió su mano protectora al bello seco [sic] oaxaqueño y planteó el establecimiento, cuya primera función de premios hoy celebramos.¹³

En su discurso, Santaella recorre la historia para analizar la posición de las mujeres griegas, romanas y hebreas. Las mujeres de México no son pasadas por una lectura histórica tan exhaustiva, pero reconoce su talento e inteligencia en las letras:

En México también la muger [sic] tiene concepciones felices, ideas sublimes, y se sienten inspiradas por los vivificantes rayos de un sol tropical; y por eso en México han lucido Da. María Estrada Medinilla, en el siglo xvi, Da. Ana María Zúñiga [...] descollando entre todas la inmortal Sor Juana Inés de la Cruz [...] Aquí no puedo menos que rendir un homenaje [sic] de respeto y admiración a las inteligencias de Dolores Guerrero y Esther Tapia que son un precioso ornamento para la literatura mexicana (*ibid.*: 110).

Santaella afirma que las mujeres del siglo xix ya no eran esclavas y no tenía la menor duda de que eran inteligentes, con el agregado de que a todo cuanto hacen le dan un sello emocional y afectivo, debido a su sensibilidad, a su imaginación y fantasía. Comparte la idea de que una mujer ilustrada cumpliría de mejor manera sus deberes en la familia, ahí estaba “su verdadero asiento”. Había que ser estrictos en formar a estas mujeres con una clara actitud frente a sus límites sociales; las alumnas, al acercarse a la ciencia, deberían hacerlo con “pudor y sentimiento”, mostrando que son capaces de aprender los conocimientos que les eran vedados a las generaciones anteriores de mujeres, y ser agradecidas con el caudillo, que les tendía su mano generosamente; ese era el sentido de la ilustración que les daba el Estado:

13 AHEO. Discurso pronunciado la noche del día 31 de diciembre de 1867 en el Instituto de Ciencias y Artes del Estado, con motivo de la lectura de calificaciones y solemne distribución de premios a las alumnas de la Academia de Niñas, por el C. Lic. Luis B Santaella, catedrático de Gramática Castellana en ambos establecimientos. Oaxaca, Oax., 1867.

comprended que se os ilustra, no para que hagáis una vana ostentación de vuestros conocimientos en los salones y en las tertulias, sino para que si en los arcanos del Eterno está escrito que seas madres, inspiréis a vuestros hijos el amor a la virtud, el amor a la patria y el amor a la gloria (*ibid.*: 110-11).

Es decir, tocar el piano, hablar idiomas, hacer la perfecta letra inglesa, primorosos bordados de todo tipo y otros conocimientos aprendidos en la academia estaban destinados a la reproducción de la vida privada, usándolos en el salón familiar, para leer, coser y moralizar a los hijos y al marido, pero de ninguna manera para la vida cortesana o para el ejercicio de alguna profesión. Tales eran los preceptos e ideales liberales para la educación de las mujeres oaxaqueñas presentes a lo largo del siglo XIX y principios del XX.

La alta inscripción a la Academia de Oaxaca, tanto de alumnas matriculadas como adyacentes, las calificaciones y los resultados de los cursos de 1867 muestran que las mujeres no solo cumplían sino rebasaban los requerimientos establecidos, mostrando competitividad e interés en aprender y adquirir reconocimiento intelectual. Así, por ejemplo, en la cátedra de Francés, Faustina Bonequi, Merced Benavides, Emilia Lazo y Josefa Sandoval, además de aprobar el examen correspondiente, hacían trabajos extras:

presentaron de gracia el segundo libro de Telémaco leído y traducido; la Srita. Sandoval presentó además una traducción escrita de los cuatro capítulos de la obrilla escrita en francés y titulada “Leopoldo o escollo de la ternura paternal”. La Srita. Lazo presentó una traducción escrita de los primeros treinta y nueve párrafos de la obrilla que tiene el título de “Compendio de historia santa” (*ibid.*: 56).

Los trabajos adicionales en la cátedra de Dibujo consistían en nuevos modelos. En la cátedra de Costura es donde se desbordaron las iniciativas, pues además de los ramos establecidos (costura en blanco), se abrieron nuevos ramos con muchos trabajos de gracia de las estudiantes, así llegaron a la exposición litografías, afelpados, bordados en chaquira, bordados de punto, de oro y sombreados. En dura competencia, obtuvieron mención

honorífica las señoritas Angela Campuzano, Gonzala González y Dolores Dols (*ibid.*: 48).

En 1874 la evolución de la institución se advertía en la consolidación de las materias que se impartían en el establecimiento:

Moral universal, lectura en prosa y verso, escritura inglesa, gramática castellana, dibujo lineal, anatómico y de ornato, costura en todos su ramos, bordados en todas sus clases, tejidos en todas sus variedades, música vocal y piano, idioma francés, geografía, economía doméstica, flores y demás labores de mano (Díaz Covarrubias 1998: 115).

La Academia tuvo larga vida y su población escolar creció notablemente; en 1875 se mencionaba la asistencia de 750 alumnas, que hacían casi la tercera parte de mujeres en secundaria de todo el país (cuadro 7). En otros estados no existía aún este tipo de instituciones, por ello la experiencia oaxaqueña se convertía en un ejemplo a seguir.

Cuadro 7. Niñas inscritas a cátedras en la Academia de Niñas de Oaxaca en 1867

Cátedra de Lectura. Alumnas 1er año			
Edad y nombres			
5	Laura Romero	6	Francisca Jiménez
7	Micaela Vásquez	6	Consuelo Varela
5	Guadalupe Miranda	7	Sostenes Pérez
9	Merced Vásquez	6	María de Jesús Ruiz
6	Juana Domínguez	6	María de Jesús Ramos
5	Consuelo Azotlan	7	Estefana Martínez
Adyacentes			
5	María de Jesús Ballesteros	6	Rosaura Terán
5	Leonor Escobar	7	Concepción Carranza
6	Refugio Aguilar	6	Isaura Cruz
6	Felipa Días	7	María de Jesús Pérez
6	Andrea Nieto	8	Carmen Hernández

Cátedras de Lectura, Escritura y Bordado. Alumnas de 2º año

Edad y nombres			
12	Josefa Quintas	11	Trinidad Quintas
14	Macedonia Arenas	15	Bonifacia Arenas
10	Ignacia Rimeon	11	Adela Rimeon
7	Estefana Martínez	8	Dolores Pacheco
15	Máxima Vargas	13	Juliana García
11	Jesús Silva	14	Pilar Monterrubio
11	Petra Arce	13	Micaela Silencio
8	Francisca Santa Ana	9	Rosa Luengas
10	Irene Sandoval	8	Guadalupe Jiménez
12	Carlota Romero	16	Porfiria Vásquez
13	Adela Ruiz	13	Ángela Barranco
8	Soledad Ballesteros	13	Dolores Armengol
11	Concepción Vásquez	10	Guadalupe Ramírez Varela
8	Luz Núñez	15	Mariana Barranco
10	Dolores Prieto	10	Elisa Ballesteros
28	Teresa Vera	10	Natividad Figueroa
14	Josefa Cortés	11	Serafina Quiroz
9	Dolores Rimeon	12	Rosario Camacho
9	Manuela Azotlan	11	Blanca Pérez
9	María de Jesús Azotlan	12	Dolores Valverde
11	Josefa Varela	9	Trinidad Carranza
12	Aurora Fagoaga	7	Guadalupe Ramírez
9	Concepción Aburto	10	Cristina Ortiz
11	Luz Díaz	7	Marian Camacho
7	Amalia Luengas	8	Ester Ortiz
15	Ysaura González	10	Josefa Vera
8	Clara Fernández	8	Carmen Torres
9	Soledad González	10	Dolores Canon
15	Martiniana Barranco	12	Concepción Vera
10	Teofila Ramírez	9	Sebera Monterrubio
11	Carmen Ramos	16	Soledad Arango
10	Soledad Ramírez	9	Josefa Rey
13	Rosario Butron	11	Jesús Ramírez
11	Antonia González	9	Inés Smith

Adyacentes			
13	Pilar Franco	14	Beatriz López
12	Filomena Castellanos	8	María de Jesús Ortiz
8	Carmen López	11	Cenubias Montaña
11	Josefa Sánchez		

Cátedra de Gramática Castellana. Alumnas 1er año

Edad y nombres			
16	Martina Ortiz	16	Soledad Monterrubio
15	Dolores Dávila	14	Rafaela Varela
12	Carmen Idiáquez	13	Jesús Salgado
11	Dolores Galindo	16	Gonzala Gonzales
10	Carmen Ortiz	8	Justina Romero
11	Rosaura Cruz	12	Dolores Fernández
15	Jovita Camacho	18	Jesús García
15	Rosa Arenas	16	Emilia Lazo
13	Dolores F. Varela	16	Irene Varela
15	Carmen Valle	16	Dolores Varela
11	Virginia Varela	10	Aurora Varela
14	Dolores Silencio	10	Asunción Idiáquez
11	Petrona Ortiz	11	Tomasa Camiros
11	Carolina Montiel	14	Vicenta García
11	Josefa Sandoval	10	Julia Romero
12	Concepción Jiménez	12	Carmen Candiani
15	Ángela Campusano	15	Jeuss Vargas
16	Consuelo Cruz	14	Merced Benavides
13	Virginia Núñez	15	Rosa Ramírez
13	Faustina Bonequi		

Adyacentes	
Luz Núñez	Soledad Ramírez
Serafina Ortega	Adela Castillo
Jesús Silva	Rosario Butron
Elisa Ballesteros	Blasa Pérez
Máxima Vargas	Porfiria Vásquez
Adela Ruiz	Ester Ortiz
Martiniana Barranco	Soledad Ballesteros
Teofila Ramírez	Dolores Valverde
Juliana García	Dolores Garron

Cristina Ortiz	Vicenta Peretón
Ángela Barranco	Carmen Torres
Trinidad Carranza	Dolores Armengol
Carlota Guerrero	Clara Fernández
Guadalupe Calzada	Carmen Ramos
Dolores Prieto	Josefa Rey
Mariana Barranco	Guadalupe Ramírez
Adela Rineon	Inés Gil
Soledad González	Severa Monterrubio
Concepción Vásquez	Jesús Ramírez
Concepción Aburto	Guadalupe Olivera
Josefa Quintana	Soledad Arango
Rosalía Hernández	

Cátedra de Aritmética. Alumnas 1er año

Edad y nombres

11	Virginia Varela	10	Aurora Varela
12	Carmen Idiáquez	10	Asunción Idiáquez
16	Martina Ortiz	16	Dolores Dávila
14	Dolores Silencio	16	Irene Varela
14	Rafaela Varela	13	Dolores F. Varela
11	Carolina Montiel	16	Gonzala González
12	Concepción Jiménez	15	Jovita Camacho
15	Rosa Arenas	11	Rosaura Cruz
15	Rosa Ramírez	11	Josefa Sandoval
10	Julia Romero	8	Justina Romero
10	Carmen Ortiz	12	Carmen Candiani
12	Dolores Fernández	15	Ángela Campusano
11	Dolores Galindo	14	Vicenta García
12	Gertrudis Ortiz	11	Tomasa Camiro
13	Jesús Salgado	15	Jesús Vargas
18	Jesús García	13	Virginia Núñez
15	Carmen Valle	13	Faustina Bonequi
16	Emilia Laso	16	Consuelo Cruz

Adyacentes

28	Vicenta Peretón	14	Merced Benavides
13	Rosario Butron	13	Adela Ruiz
14	Francisca Fernández	10	Dolores Prieto

Cátedra de Música. Alumnas 1er año

Edad y nombres			
16	Martina Ortiz	17	Petrona Ortiz
22	Delfina Díaz	12	Dolores Fernández
13	Rosario Betron		Luz Candiani
12	Carmen Candiani	15	Rosa Ramírez
11	Josefa Sandoval	11	Jesús Silva
28	Vicenta Peretón	18	Jesús García
15	Jesús Vargas	10	Julia Romero
8	Justina Romero	11	Carolina Montiel
15	Jovita Camacho	12	Concepción Jiménez
11	Concepción Vásquez	14	Merced Benavides
13	Juliana García	15	Máxima Vargas
10	Soledad Ramírez	13	Adela Ruiz
30	Carmen Cortes	25	Apolonia Cortes
12	Serafina Ortega		

Cátedra de Francés. Alumnas 1er año

Edad y nombres			
14	Merced Benavides	16	Emilia Laso
16	Consuelo Cruz	16	Martina Ortiz
11	Josefa Sandoval	13	Faustina Bonequi

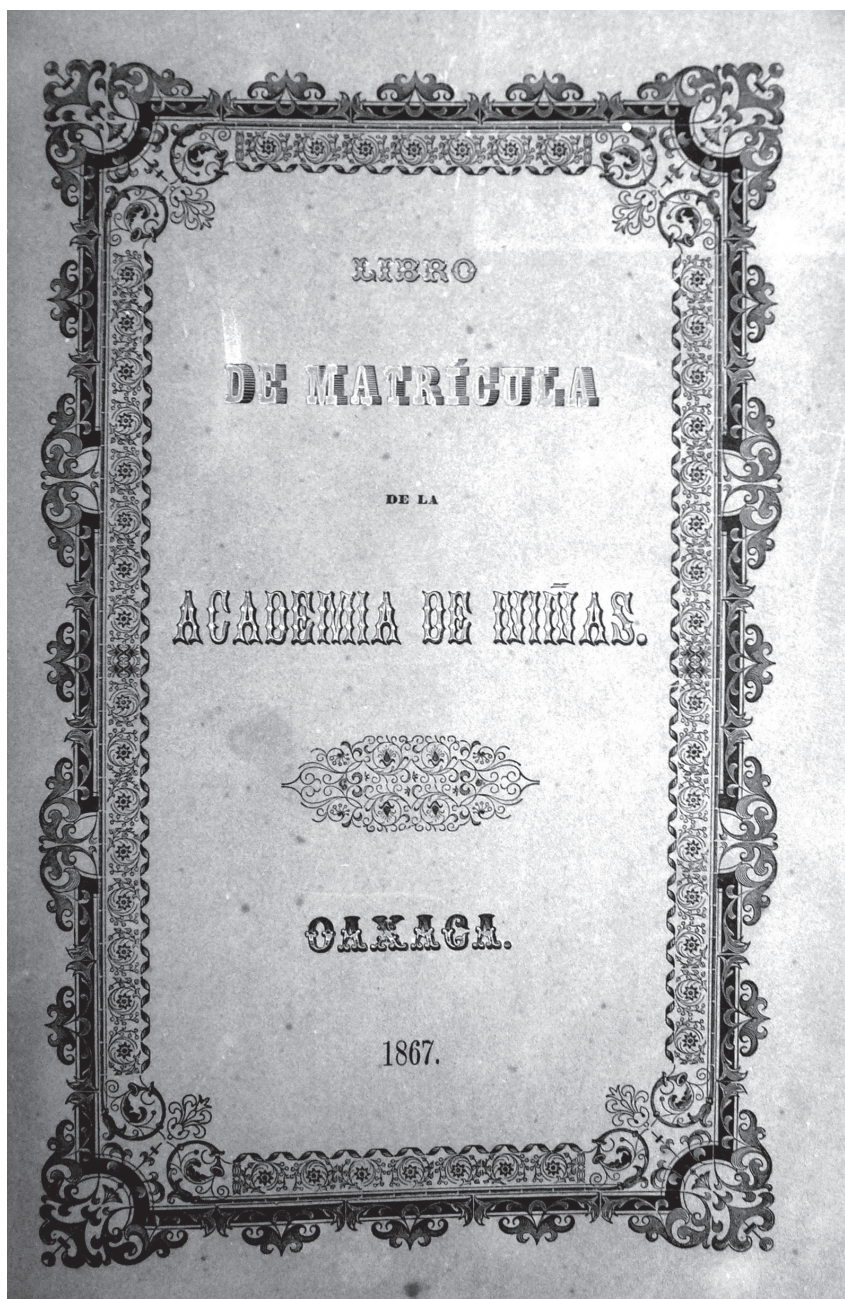
Cátedra de Dibujo.¹⁴ Alumnas 1er año

Nombres			
16	Justina Espinoza	14	Merced Benavides
16	Consuelo Cruz	15	Ángela Campusano
15	Rosa Ramírez	12	Serafina Ortega

Fuente: AGPEO /fondo: Instrucción/ sección: Escuelas y Colegios/ serie: Academia de Niñas.
Libro de Matriculas de la Academia de Niñas, 1867.

14 Se cerró esta Cátedra por disposición del C. Director del Instituto en la fecha Oaxaca Febrero 15 de 1867. Firma: Guadalupe Orozco y Enciso, Directora de la Academia de Niñas de Oaxaca. AGPEO, Fondo Instrucción, sección Escuelas y Colegios, serie: Academia de Niñas, subserie exp. 57, leg. 3, en *Libro de Matriculas de la Academia de Niñas, 1867.*

Ilustración 3. Portada del Libro de Matrículas de la Academia de Niñas de Oaxaca



Fuente: AGPEO/ fondo: Instrucción/ sección: Escuelas y Colegios/ serie: Academia de Niñas.
Libro de Matrículas de la Academia de Niñas, 1867.

Ilustración 4. Noticia de cátedras en la Academia de Niñas de Oaxaca, 1869

Núm. 21.

ACADEMIA DE NIÑAS DEL ESTADO DE OAXACA.				
Directora, Señora Ana Ossayo.		Sub-directora, Juana Figueroa.		
NOTICIA que manifiesta las cátedras que están abiertas en esta Establecimiento, con expresión del número de alumnas matriculadas, así como que menciona de cada profesora y profesor, con que dispensación las cátedras y materias que dictan, formadas en cumplimiento de lo dispuesto en la ordenanza número 2 de 2 de junio del presente año.				
NOMBRES DE LAS CÁTEDRAS.	Alumnas matriculadas.	AUTORES QUE SIRVEN DE TEXTO.	NOMBRES DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS.	Salarios que perciben las señoras.
Gramática.	53	Nuevo Quiroz.	Se. Lic. D. Lois B. Santalla	300 00
Gramática.	31	Gramática de la Academia española.	Se. D. Salvador L. Rendón	250 00
Aritmética.	49	Manual comercial de Simón de Lavayda.	Señoras directora y sub-directora	
Aritmética.	17		Se. Lic. D. José María Cortés	
Dictado	15	Historia Universal por E. Lefranc.	Sra. Paulina Sandoval.	200 00
Historia	14	Geografía de E. de B. Barón.	Sra. Ana Ossayo.	200 00
Geografía.	16	Gramática de F. de V. y O. de H. de F.	Señora Teodosia Ramírez	300 00
Frances.	11	Opúsculo del Sr. Bonaparte.	Señora. María de Jesús Ramírez	300 00
Frances.	16	Opúsculo del Sr. Bonaparte.		
Dibujo.	18	Opúsculo del Sr. Bonaparte.		
Dibujo.	10	Método de Melchor Gómez para enseñar a leer y el de Lemoine para tocar.		
Música.	22			
Música.	9			
Escribura.	118	Letra inglesa.	Señora directora y sub-directora	
Lectura.	162	Manual y aritmética por D. José Urcillo.	Señoras. Jesús Monterrubio y Jovita Camacho.	
Moral.	162		Directora y sub-directora.	
Moral.	56		Sra. Ana Ossayo, Señora. Juana Figueroa,	
Ortografía.	27		Trinidad Moreno, Jesús Monterrubio y	
Ortografía.	10		Jovita Camacho	
Alfabeto.	14			
Alfabeto.	25			
Tejido.				

NOTA.—En la noticia anterior aparecen sin sueldo las Señoras. D.ª Ana Ossayo, Juana Figueroa, Trinidad Moreno, Jesús Monterrubio y Jovita Camacho por las cátedras de bordado y costura, por ser personas el cuerpo que tienen y que se expresa en la misma.

Oaxaca, Julio 25 de 1869.—José Ortega—Félix Romero, Director.—José Burriarán, Secretario.

Es copia que certifico. Oaxaca, Agosto 31 de 1869.

Félix Romero,
Director.

AGPEO. Noticia de cátedras abiertas en la Academia de Niñas del Estado de Oaxaca. Memoria que presenta el Ejecutivo del Estado al H. Congreso del mismo, del periodo de la Administración Pública del 17 de septiembre de 1868 al 17 del corriente mes. Oaxaca, impreso por I. Rincón, 1869. Documento núm. 21.

Ilustración 5. Cuerpo docente de la Academia de Niñas de Oaxaca



Álbum de la Normal de Profesoras de Oaxaca. Cuerpo docente que fue de la Academia de Niñas y posteriormente, en 1889, de la Escuela Normal de Profesoras.

Ilustración 6. Alumnas de la Normal de Profesoras de Oaxaca

Álbum de la Normal de Profesoras de Oaxaca. Aquí se ve a la Directora (junto al poste) con las alumnas de la Academia, posando con instrumentos para hacer gimnasia.

Los cuadros e imágenes anteriores ilustran la importante afluencia de niñas a cátedras en la Academia de Oaxaca, a la que asistían mujeres desde 5 hasta 30 años, y en donde se contaba con alumnas internadas y pensionadas particulares. La Academia era la prueba del éxito de los liberales en el estado de Benito Juárez para llevar adelante el cumplimiento de la Constitución y la Ley de Educación y su reglamento, de 1867. Porfirio Díaz, Félix Díaz y Mariano Jiménez, cuando fueron gobernadores de Oaxaca, dijeron a las niñas que correspondía al gobierno “vigilarlas y protegerlas”. Ellos, los liberales y militares, estaban inventando la nueva educación pública de las mujeres y marcaban el ritmo de las políticas educativas.

La presencia como militar en Michoacán del general Mariano Jiménez, al igual que la de Manuel González, tenía por objetivo promover la lealtad porfirista de la entidad. Alcanzó un gran reconocimiento en este estado,

15 Se cerró esta Cátedra por disposición del C. Director del Instituto en la fecha Oaxaca Febrero 15 de 1867. Firma: Guadalupe Orozco y Enciso, Directora de la Academia de Niñas de Oaxaca. AGPEO, Fondo Instrucción, sección Escuelas y Colegios, serie: Academia de Niñas, subserie exp. 57, leg. 3, en *Libro de Matrículas de la Academia de Niñas*, 1867.

más aun del que pudo cosechar en su tierra. Con el apoyo que tuvo de Porfirio Díaz, su paisano, promovió una época de reformas. Bajo su gobierno se mejoraron y ampliaron los caminos; aplicó mano dura con los ladrones; extendió más líneas férreas; construyó puentes y calzadas en los pueblos; promovió el alumbrado de arco voltaico en Morelia y unificó las líneas telegráficas. Acorde con sus ideas de liberal de la Reforma, Jiménez impulsó la educación de las mujeres, fundando la Academia de Niñas de Morelia, siguiendo el modelo de la de Oaxaca, e incluso llevando a profesores y planes de estudios similares. También abrió el Museo de Historia Natural, prohibió las peleas de gallos y las corridas de toros, frenó la salida de una publicación católica (*El Derecho Cristiano*) y prohibió algunas prácticas públicas de las cofradías tradicionales de la ciudad (Bravo 1995: 476).

La fundación de la Academia de Niñas de Morelia

Los dieciocho años que corrieron entre el primero y segundo proyecto para aprobar la fundación de una escuela secundaria para mujeres, bien pueden explicarse no solo por los conflictos e inestabilidad que se vivía en el estado, sino además por la escasa importancia que se otorgaba a la certificación de estudios para mujeres, en la acreditación de sus capacidades para el trabajo o carrera.

El decreto para la fundación de la Academia se expidió el 5 de abril de 1886 y su reglamento, el 1º de mayo del mismo año.¹⁶ Se solemnizó su inauguración con una velada que se verificó en el Teatro Ocampo la noche del 5 de mayo. Al día siguiente se abrió la Academia para las clases, y su primer domicilio estuvo en la calle del Ratón, a espaldas del Colegio de San Nicolás, y permaneció allí hasta 1888, fecha en que se cambió a la casa que se compró para uso exclusivo de la Academia a la señora Francisca Román de Malo, junto a la Plaza de los Mártires (Torres: 1915: 26)

Este segundo proyecto de educación secundaria para mujeres fue impulsado y apoyado “bajo la vigilancia y protección del Gobierno” del general

16 AGHPM. Coromina, *op. cit.*, t. XXVIII, pp. 26-29. Véase, además, la documentación respectiva en: Academia de Niñas, 1886, caja 1, exp. varios, Sría. de Gobierno, Sec. Instrucción.

Mariano Jiménez y el tutelaje de los nicolaítas.¹⁷ Jiménez seguía el esquema oaxaqueño impulsado por Porfirio Díaz veinte años atrás, apoyándose en los catedráticos del Colegio de San Nicolás, a quienes exhortaba a hacer una institución civil semejante, destinada a la educación de las mujeres.

La Academia quedó bajo el control político regional que venía ejerciendo el grupo de catedráticos y funcionarios nicolaítas en todos los ámbitos de la cultura moreliana. Ellos serían parte importante de la planta docente y observadores del buen desarrollo del plan de estudios de esta nueva escuela. En los discursos de iniciación de cursos se escucharon voces moderadas, como la del catedrático de Geografía, Física y Literatura, licenciado Luis González Gutiérrez, quien dijo que este era un proyecto de Estado con el cual se esperaba que la educación de las mujeres favoreciera a la familia y a la sociedad.

Un alumno de derecho, Victoriano Pimentel, de 24 años de edad, pronunció el discurso más significativo y directo; señalaba con mucha claridad el concepto decimonónico del papel orientador que debían tener los hombres para con la educación de las mujeres y los límites de la educación superior. Hablando a nombre de los nicolaítas, decía:

entre nosotros no se hace consistir la emancipación de la mujer, en que esta abandone la dulce tranquilidad del hogar para compartir con el hombre las agitaciones del club y del parlamento: nosotros no intentamos vestir su delicado talle con la pesada toga del magistrado, ni cubrir su blanca frente con el simbólico gorro frigio y convertirla en ciudadana.¹⁸

Hubo más opiniones recelosas y entusiastas por la apertura de la Academia, pero su éxito se confirmó al abrir las inscripciones, pues en solo doce días se inscribieron unas 219 niñas. La Academia ofrecía a mujeres de todas las edades la posibilidad de inscribirse a cursos legales o a algunas cátedras.

17 Es importante anotar que los nicolaítas se percibían como una fraternidad y colegialidad estrictamente masculina y en torno a la fundación de la Academia de Niñas se colocan como protectores y profesores de las alumnas, no las integran como parte del grupo. Hasta la fecha, en el discurso nicolaíta rara vez se menciona a las mujeres como elementos representativos del nicolaísmo.

18 HMYT. Luis González Gutiérrez, Discurso, *Gaceta Oficial*, t. 1, núm. 66, Morelia, 9 de mayo de 1886, pp. 1 y 2. Victoriano Pimentel, *Gaceta Oficial*, t. 1, núm. 68, Morelia, 2 de abril de 1886, p.1. También citados por Silvia Figueroa Zamudio en "La Academia de Niñas de Morelia, Ziranda Uandani", *Revista de los Archivos del Poder Ejecutivo*, Gobierno del Estado de Michoacán, núm. 25, julio-septiembre 2001, p. 25.

También *El Nigromante*, diario que abordaba temas sobre la instrucción de las mujeres michoacanas, se regocijaba de la creación de la Academia, afirmando que seguramente en sus aulas se formarían a las “regeneradoras de la sociedad”. Este diario publicó en 1887 un editorial que señalaba: “No en vano se ha dicho que instruir a la mujer es educar e instruir al hombre; porque es indudable que de las madres instruidas y educadas brotarán generaciones de hombres honrados, fieles a su patria y útiles a sus semejantes”.¹⁹ Los discursos de esta naturaleza ejemplifican la opinión liberal sobre la cuestión, las mujeres eran educadas para convertirse en reproductoras de lo aprendido en el seno familiar.

Los propósitos de la Academia

Los objetivos de la Academia no eran explícitos en el estatuto fundacional tanto como en los discursos de los políticos que impulsaban el proyecto. Solo a través de la investigación a fondo y a través de la traducción de diversos contextos es posible entender para qué eran estas instituciones.

Según el decreto, la Academia tendría como objetivo dar instrucción secundaria “y de perfeccionamiento” a través de las cátedras de: “Moral, Urbanidad, Economía doméstica, Lectura (recitación de prosa y verso), Gramática Castellana (análisis lógico y principios de gramática general), Pedagogía, Aritmética razonada y principios de álgebra y geometría, Dibujo y Pintura, Francés, Inglés, Música (instrumental y vocal), Geografía, Historia patria, Costura, Bordados, Flores y otros trabajos manuales”.²⁰

En la literatura de historia de la educación, estos colegios no son fáciles de definir bajo un patrón general, se requiere una reconstrucción a fondo de cada caso en particular, pues no se cumplían normas estandarizadas, sino con algunos principios mínimos para la certificación y, por lo demás, constituían proyectos sometidos a las dinámicas locales, a las costumbres y políticas sexuales vigentes.

La Academia de Niñas en Morelia, que no era ni un colegio tipo liceo como el Colegio de San Nicolás, ni una escuela de artes totalmente libre,

19 HMJT. *El Nigromante*, Órgano de la Sociedad Literaria Ignacio Ramírez, enero 1887, p. 2.

20 AHUMSNH. Decreto de fundación de la Academia de Niñas y Reglamento interior del establecimiento, Morelia, 1886.

sino una institución republicana con carácter de escuela secundaria y terminal, también hacía las veces de laboratorio de Estado para identificar, formar y perfeccionar las vocaciones femeninas para carreras, artes y oficios diversos. Estos establecimientos jugaron un importante papel en la validación de creencias respecto de la orientación de la inteligencia y habilidades de las mujeres y su incorporación al mercado laboral.

Los propósitos de la enseñanza secundaria de esta Academia correspondían con los que se enunciaban para el resto del país e incluso para Iberoamérica. La secundaria era vista como una educación terminal en la que, además, las mujeres adquirirían un oficio, carrera o arte, especialmente necesaria para participar en oposiciones para el magisterio. Por ello, en su diseño curricular se contemplaba una gran cantidad de materias intercambiables.

Ante la dificultad de abrir una escuela normal en Morelia, se ha pensado que el gobernador Jiménez optó por hacer de la Academia de Niñas un espacio para la preparación de maestras: “decidió concentrar el oficio del maestro en manos del sexo más desacreditado: las mujeres” (Figueroa 1998: 25). No obstante, considero que el objetivo se afianzó años más tarde, ya que no era tan explícito en sus inicios. Aunque ciertamente a lo largo de los treinta años de la academia se mostró una inclinación definida hacia la formación de profesoras, era mucho más que una normal.

A finales del siglo XIX lo que se discutía era si las mujeres poseían capacidades para los estudios superiores y para el ejercicio de las profesiones liberales. Tanto los nicolaítas como los oaxaqueños del Instituto de Ciencias y Artes optaron por la creación de academias femeninas, segregadas de la comunidad masculina, pero dependientes de su cuerpo docente, y cuyo objetivo altamente reiterado era dar educación secundaria o superior a las mujeres. En opinión de Moisés González Navarro eran escuelas “misceláneas”, en donde se atendían mujeres de diferentes clases sociales, del medio urbano y rural, para ilustrarlas limitadamente sin perder la vocación por atender a la familia o su matrimonio, dentro de la clase social a que pertenecieran.

Considero que no se tenía claro del todo el rumbo profesional que tendrían las mujeres de clase media alta o acomodada, el aprendizaje de las artes, labores y nociones científicas era destinado a dar brillo a su vida familiar y social, pues se ocuparían por lo general en dirigir una casa y atender al marido y a los hijos. En tanto que para las mujeres pobres los objetivos laborales eran más definidos, pues la Academia les podía ofrecer desempe-

ñarse no solo como profesoras de primaria sino como telegrafistas, oficinistas, modistas y decoradoras, entre otros oficios.

Dieciséis años después de la fundación, la carrera de profesora no era tomada sino por 30 por ciento de las estudiantes, y solo hasta este momento la directora del plantel reconocía que el objetivo principal de la Academia era formar maestras. Es decir, las mujeres en su mayoría obtenían los estudios elementales y cursaban materias que les proporcionaran aprendizajes de artes o habilidades, y algunas seguían los cursos superiores con deseos de obtener un título.²¹

En la Academia de Oaxaca, las mujeres que deseaban convertirse en profesoras tenían que:

Cursar las materias de: lectura, escritura, dictado, elementos de gramática castellana, aritmética, principios de dibujo, elementos de geografía, urbanidad y gramática francesa; y después solicitar a la dirección de Instrucción Pública, ser examinada por varios sinodales, como profesora de instrucción primaria. De este modo, si era “aprobada por unanimidad”, se le otorgaba su título (Galván 1991: 191).

Lo que se enseñaba

En el decreto de fundación se instituyeron los contenidos curriculares de la mayoría de las materias a impartirse, en donde se puede identificar el nivel de exigencia y habilidades a lograr por parte de las alumnas.

Se establecían materias permanentes y materias intercambiables o conmutables. La instrucción elemental y la primaria superior eran suficientes para continuar con los estudios de profesoras; la secundaria ofrecía un menú de materias conmutables para convertirse también en telegrafista, tenedora de libros, asistente o profesora de farmacia, maestra de primaria superior, profesora de dibujo, de música o de piano (cuadro 8).

21 HMJT. Piñón viuda de Álvarez, Josefa, Informe de la Dirección de la Academia de Niñas, relativo al año escolar de 1902, en *Memorándum de las Distribuciones de Premios hechas a los alumnos de las Escuelas de Instrucción primaria, Escuela Industrial 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 Industrial Militar Porfirio Díaz, 1903, p. 153.

Cuadro 8. Materias según el decreto de fundación de la Academia de Niñas de Morelia

Grado	Materias reglamentarias	Contenidos
Primer año	Gramática castellana; análisis lógico y principios de gramática general	
	Aritmética, principios de álgebra y geometría	
	Dibujo I	Copia de la estampa, en el orden que indique el profesor y nociones generales de geometría.
	Música I	Solfeo.
	Costura I	Bordado de tapicería.
	Moral y urbanidad	
Segundo año	Pedagogía y Recitación de prosa y verso	
	Geografía e Historia patria	Generalidades de geografía física, geografía astronómica y geografía política, hasta concluir el estudio de América. En Historia patria, se hará el estudio de la historia antigua hasta la conquista.
	Dibujo II	Copia de la estampa, siguiendo el mismo orden que en el anterior y principios teóricos de óptica, perspectiva, dibujo natural, paisaje, proporciones del cuerpo humano, escultura y arquitectura.
	Música II	Solfeo y primero de piano.
	Costura II	Toda clase de costura en blanco.
	Economía doméstica	
	Francés I	Estudio de la prosodia, ortografía y analogía comparada en ambas lenguas y presentando además traducciones del francés al español.
	Geografía e Historia patria II	Continuando del primer curso, se hará el estudio de las otras cuatro partes del Globo. En Historia patria se continuará con el estudio de la historia hasta nuestros días.
Tercer año	Pintura	Copia del yeso y principios de pintura.
	Música III	Vocalización y segundo de piano.

Grado	Materias reglamentarias	Contenidos
	Costura III	Bordados en toda clase de telas.
Cuarto año	Francés II	Estudio de la sintaxis comparada y traducciones del español al francés. En el examen la alumna contestará todas las preguntas en francés.
	Inglés	Igual que el de Francés I.
	Pintura	Copia de cuadros. A la pericia del profesor queda la elección de los cuadros que se deban copiar, según que la alumna se dedique a la pintura de paisaje, a la de historia, etc.
	Música IV	Primero de canto superior y tercero de piano.
	Costura IV	Tejidos.
Quinto año	Inglés	Igual que el de Francés II, con la obligación de sustentar el examen del segundo año expresándose solamente en inglés.
	Pintura	Composición y copia del natural.
	Música V	Segundo de canto superior y cuarto de piano.
	Flores y trabajos de mano	Elaboración de flores de tela y todos los demás trabajos manuales.

Fuente: AHUMSNH. Decreto de fundación de la Academia de Niñas y Reglamento interior del establecimiento, Morelia, Mich., mayo 1° de 1886.

Esta distribución de cursos se establecía en cinco años, cumpliendo la norma de “aprender despacio”, sin más apuros que los que marcaba la edad de las chicas para prefigurar su futuro, pues algunas estudiantes repetían cursos por placer, otras por no haberlo completado y otras no se presentaban a exámenes públicos y preferían repetir el curso.

Horarios de clases

El decreto de fundación de la Academia estableció que no se deberían impartir clases en la noche. Por aquellos años, el alumbrado en Morelia aún era deficiente y la iluminación para el trabajo nocturno en las escuelas

elevaba su mantenimiento. Además, no era usual ni decente²² que las señoritas estuvieran por la noche fuera de sus casas, por ello algunas materias se programaban para el sábado por la mañana.

Los horarios, establecidos por decreto, exigían que las estudiantes dedicaran dos jornadas del día a la Academia; además, se continuaba con la tradición lancasteriana de trabajar los sábados en recapitulación y lecciones morales. Las materias prácticas o de actividades manuales se impartían generalmente por las tardes de tres a cinco, lo cual favorecía que se pudieran incorporar las profesoras de la ciudad a estos cursos.

Los primeros cinco años de existencia de la Academia fueron de reclutamiento de mujeres para la escolarización en niveles superiores a los de las primeras letras, por ello se mantuvo, como en colegios similares de otras ciudades, la posibilidad de incorporarse a los estudios de manera más flexible o más rigurosa de acuerdo con las posibilidades y temperamento de las chicas.

Según Escolano (2000), los horarios escolares son fundamentales en la construcción social de la infancia, y también tienen importantes efectos en los grupos según su edad o género. Este autor afirma que en la tradición occidental se acostumbraba iniciar la jornada de clases con las materias que se consideraban más difíciles o importantes para la institución.

En el caso de la Academia, generalmente se iniciaba con la clase de música por la mañana y el horario vespertino era casi exclusivamente para labores manuales de mucha dificultad o para Moral y urbanidad. Las materias como Gramática, Matemáticas, Geografía, etc. eran colocadas en las horas intermedias de la mañana.

En la Academia no había descanso o recreo escolar, incluso las clases de los sábados abarcaban mañana y tarde. Tampoco se impartió educación física o calistenia sino hasta principios del siglo xx. Con ello, podemos apreciar el tipo de uso de los tiempos y espacios que se hacía para formar a las mujeres en esta institución, que estaban concentradas en el estudio de la música, ejercitando durante años el dominio del solfeo, desarrollando las escalas musicales en el piano; dominando agujas y ganchos para elaborar

22 AHAM. Según el Reglamento de Prostitución vigente, la policía o sus inspectores podían considerar como sospechosas de ejercer la prostitución a las mujeres que anduvieran solas y a deshoras por las calles de la ciudad. En tal caso, se les obligaría a registrarse en el libro de prostitución, pagar el cuaderno de registro y someterse a revisiones médicas periódicas.

Cuadro 9. Academia de Niñas de Morelia
Horarios de los cursos de acuerdo con el decreto de fundación de 1886

Grado	Día y hora	Cátedras
Primer año	8-9 de la mañana	Gramática
	9-10	Música
	10-11	Dibujo
	11-12	Aritmética, álgebra y geometría
	3-4 de la tarde, miércoles y sábados	Moral y urbanidad
Segundo año	3-5 de la tarde	Bordado de tapicería
	8-9 de la mañana	Música
	9-10	Gramática
	10-11	Dibujo
	11-12	Geografía
Tercer año	3-5 de la tarde	Costura en blanco
	4-5 miércoles y sábados	Economía doméstica
	8-9 de la mañana	Música
	9-10	Dibujo
	10-11	Geografía
Cuarto año	11-12	Francés
	3-5 de la tarde	Bordados en todas las telas
	8-9 de la mañana	Música
	9-10	Pintura
	10-11	Francés
Quinto año	11-12	Inglés
	3-5 de la tarde	Tejidos
	8-9 de la mañana	Música
	9-10	Pintura
	10-11	Inglés
	3-5 de la tarde	Flores y otros trabajos de mano

Fuente: AHUMSNH. Decreto de fundación de la Academia de Niñas y Reglamento interior del establecimiento, Morelia, Mich., mayo 1 de 1886.

complicadas puntadas; reconociendo y aplicando hilos, telas, y otros materiales para hacer ropa y tapices; dominando día tras día el trazo de dibujos diversos con lápices, pinceles, acuarelas, etc. Sin duda, la duración y el lugar que ocupaban en el horario cotidiano escolar las aproximaciones a las ciencias, como las matemáticas o la geografía, dejaban registro en los estudiantes de una importancia menor.

¿Quiénes gobernaban y enseñaban en la Academia de Niñas?

Para la puesta en marcha de la Academia en Morelia, el decreto establecía la contratación de los siguientes empleados: una directora, con salario de \$720; una subdirectora, con \$460; siete profesores o profesoras para las cátedras señaladas, con \$365, y dos mozos de aseo, con salario de \$120.²³

Como veremos más adelante, este personal resultaba insuficiente para atender la enorme demanda que tuvo la Academia; además, comparados con el Liceo de Guadalajara, los salarios de los profesores y el personal directivo de Morelia eran inferiores en casi en 50 por ciento.²⁴

La Academia fue objeto de experimentación de diferentes materias, y por un tiempo se agregaron las cátedras de telegrafía, teneduría de libros y botánica.

La dirección de la escuela y la impartición de las materias de contenidos morales y de habilidades domésticas recaían en dos mujeres: la Sra. Josefa Piñón viuda de Alvérez (directora), que se encargaba de la administración de la Academia e impartía las materias de Economía doméstica y Moral y urbanidad, y su hija Carmen (subdirectora), que daba las de Geografía e Historia patria, además de atender la biblioteca y los libros de registro.

Fueron invitadas a colaborar otras profesoras para la enseñanza de español, inglés y francés; la enseñanza de las matemáticas estuvo a cargo de la señorita Dolores Maltrana, y el curso de flores de lienzo, que tuvo gran demanda, era conducido por la profesora Refugio Vázquez. Contaba también

23 AHUMSNH. Decreto de fundación de la Academia de Niñas, art. 7°.

24 Núñez (1994: 88) señala los salarios del personal del Liceo de Niñas en 1868: "la rectora tendría una percepción de 1,200 pesos anuales. Por su parte, el cuerpo docente sería propuesto por la Junta y autorizado por el gobierno, con un sueldo de 600 pesos anuales para cada profesor".

con maestros varones: los profesores de música, piano, dibujo, pintura, solfeo, telegrafía y teneduría de libros, sin faltar la presencia del joven doctor Nicolás León, que daba clases de botánica (Torres 1905: 26).

Ilustración 7. Portada del Libro de Matriculas de la Academia de Niñas de Oaxaca



Fuente: BAHCEM. Memoria de la entrega de Premios de 1904. Arriba: Sra. Josefa Piñón, Directora de la Academia; izquierda: Sra. Elodia Romo, Directora de la Escuela Práctica; derecha: Srita. María A. Furriel, Directora del internado de la Academia de Niñas.

Las modalidades de estudio: matriculadas e inscritas o adyacentes

Las alumnas matriculadas

Eran las que estaban dispuestas a cubrir los estudios de secundaria y una carrera, simultáneamente, en cinco años. Se inscribían del 2 de enero al 15 de febrero en las materias obligatorias para cubrir los cursos de un año, y las más adelantadas eran autorizadas a presentar los exámenes públicos anuales y pasaban al siguiente año. Había casos en que no se les consideraba aptas para el examen público y repetían el año; al parecer esto era muy frecuente. Sus datos de identificación personal y familiar se registraban en un libro de control de matriculadas.

Ya entonces, don Mariano de Jesús Torres señalaba:

anualmente se verifican exámenes que son públicos, y tienen lugar exposiciones que son muy lucidas, de costuras, dibujo, pintura y flores artificiales. En las distribuciones de premios a los alumnos de los establecimientos de educación sostenidos por el gobierno, figura de una manera especial la Academia de Niñas, de cuyo plantel han salido muy aventajadas jóvenes, de las cuales han obtenido títulos de profesoras de instrucción primaria elemental, setenta y nueve, y de instrucción primaria superior cincuenta y tres, desde 1891 hasta la actualidad (1904): habiendo sido la primera la Srita. María Mier. Varias alumnas de la clase de Telegrafía se encuentran colocadas en las oficinas Telegráficas del Estado (Torres 1905: 26).

Las alumnas inscritas

El grupo más numeroso de la Academia lo constituían las estudiantes que se registraban en el libro de inscripciones a determinadas cátedras. Este se mantenía abierto casi todo el año (del 2 de enero hasta el 30 de noviembre). Las niñas que no presentaban acreditaciones mediante exámenes o documentos, podían ser admitidas en cualesquiera de las cátedras pero con el carácter de adyacentes (en el Liceo de Niñas de Guadalajara las llamaban “espectadoras”); debían recibir, no obstante, la misma atención que las matriculadas, pues el reglamento establecía que: “Entre estas y las matriculadas, ninguna distinción deberán hacer los catedráticos quienes están obligados a impartir sus conocimientos con igual empeño a todas sus alumnas” (Torres, art. 8, tit. 1, 1905).

La Academia de Niñas mantuvo abierto el ingreso a las diferentes cátedras de 1886 a 1916. Hasta 1904 hubo 3,409 estudiantes en la modalidad de inscritas. Se trataba de mujeres de diferentes edades y lugares y algunas —las mayores— eran profesoras que buscaban actualización y continuidad de conocimientos de dibujo, música o costura, para desarrollarlos en sus escuelas. Otras tomaban cursos específicos que no habían podido acreditar por falta de maestro. Por ejemplo, las niñas que estuvieron en una escuela primaria de primera clase tenían maestras que dominaban todas las materias, pero una egresada de escuela de tercera o cuarta clase solo aprendía a leer, escribir y contar y, por ello, requería completar los estudios que exigía el reglamento para ingresar como matriculada a la Academia.

Por el concepto mismo que se tenía de una “academia”, también llegaban mujeres que no necesariamente deseaban regularizar o continuar sus estudios, sino solo adquirir algunas destrezas manuales o artísticas o conocimientos aislados en alguna materia. Este era el mismo estilo del Colegio de San Nicolás —entonces solo para varones— que tenía tanto los cursos obligatorios y formales para la secundaria como algunas materias de “perfeccionamiento” que se denominaban academias y a las que podían acudir estudiantes con diferentes antecedentes escolares, incluso los que carecieran de ellos.

Como muestra el cuadro 10, las estudiantes que llevaban los cursos legales eran menos que las inscritas a cátedras; incluso, puede verse el comportamiento de la primera generación de estudiantes que ingresaron a la academia, las cifras de 1887 a 1890 incluyendo a las de nuevo ingreso y a las que ya iban en los cursos avanzados. Para 1890, solo ingresaron siete alumnas y las catorce restantes correspondían a los grupos del 2° al 5° año, mientras que la población escolar de inscripciones a cátedras (de adyacentes) era muy alta y constituía la mayoría de estudiantes de la Academia.

En 1903 era visible que la Academia ya había logrado articular en el distrito de Morelia una red de maestras y alumnas. Las egresadas de la Academia eran ya maestras en los colegios de niñas de los pueblos vecinos, atendiendo cada vez a más niñas de todos los niveles educativos, incluido el de párvulas.

Para 1909 la Academia había logrado llegar a una estructura diferenciada y moderna en donde la Escuela Práctica Pedagógica contaba con los niveles de párvulos, educación elemental y educación superior; ahí las estudiantes de pedagogía hacían sus prácticas y se formaban como profesoras. Esta red de escuelas funcionaba ya como un dispositivo o mecanismo para reproducir saberes, conocimientos y valores entre las mujeres que accedían a las escuelas públicas de la región. Las maestras se conocían entre sí y recomendaban a sus alumnas destacadas para que ingresaran a la Academia y se formaran también como profesoras.

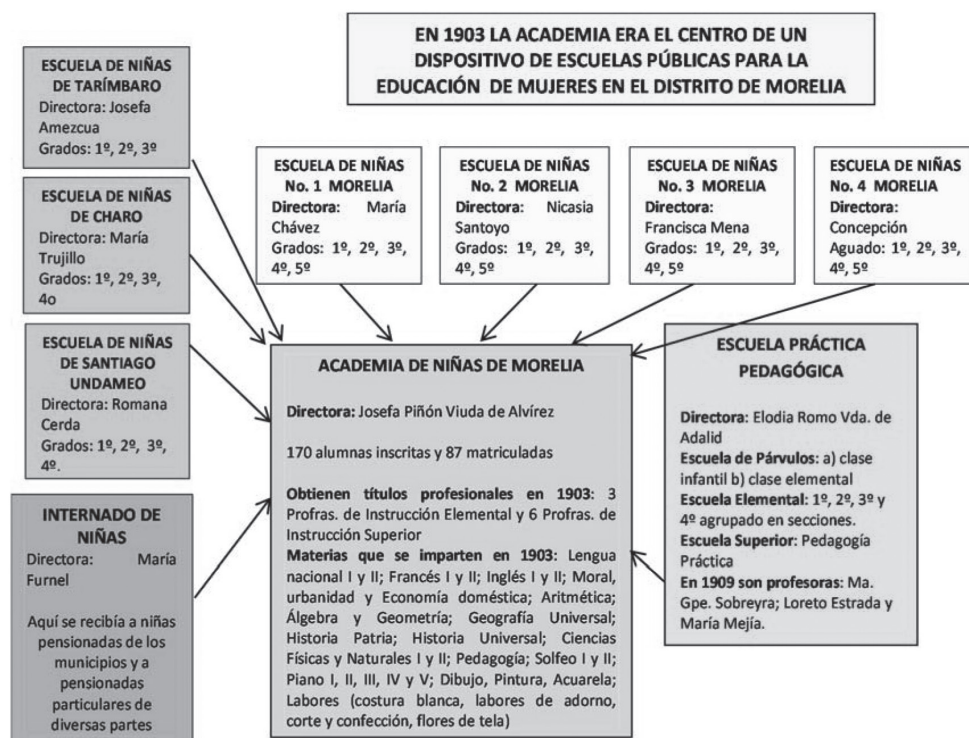
La gráfica 3 ilustra el alcance de la educación de las niñas, desde la educación de párvulos hasta la educación profesional, en la región de Morelia y pueblos vecinos. Este sistema escolar funcionó por más de treinta años hasta que se creó la Escuela Normal, después de la revolución mexicana.

Cuadro 10. Academia de Niñas de Morelia. Registro de seis generaciones, de 1886 a 1915

Generación	Fecha	Matriculadas	Inscritas a cátedras	Total
Primera generación	1886	28	144	172
	1887	34	192	226
	1888	24	223	247
	1889	26	192	218
	1890	21	158	179
Segunda generación	1891	25	133	158
	1892	31	168	199
	1893	36	219	255
	1894	62	206	268
	1895	60	164	224
Tercera generación	1896	88	183	271
	1897	67	195	262
	1898	74	211	285
	1899	65	169	234
	1900	57	177	234
Cuarta generación	1901	73	178	251
	1902	78	171	249
	1903	87	170	257
	1904	82	156	238
	1905	107	—	107
Quinta generación	1906	93	—	93
	1907	98	—	98
	1908	115	—	115
	1909	124	—	124
	1910	79	—	79
Sexta generación	1911	92	—	92
	1912	49	—	49
	1913	69	—	69
	1914	76	—	76
	1915	58	—	58
Totales		1978	3409	5387

Fuente: AHUMSNH. Libros de matrículas e inscripciones de la Academia de Niñas, 1886 a 1915.

Gráfica 3. Esquema que muestra el dispositivo de escuelas para mujeres en el Distrito de Morelia en 1903



Fuente: BAHCEM. Elaboración propia con datos extraídos de informes y estadísticas de *Memorias* presentadas a la Legislatura de Michoacán.

Capítulo III. La cuidadosa selección de los límites en los contenidos educativos sexuados para mujeres

La idea alegre y reconfortante de que una mujer culta
sería una esposa más interesante y una madre más eficaz,
gozó de poca popularidad.
Dr. Julius Lessing, 1897

Puesto que hay sexo en el cuerpo,
debe haber sexo en el espíritu y
sexo en la educación.
Dr. Edward H. Clarke, 1874

Introducción

La Academia de Niñas de Morelia no elaboró de la nada su plan de estudios, por el contrario, imitando la experiencia de la Academia de Oaxaca diseñó un currículum sexuado, tratando de ofrecer materias y contenidos que no desbordaran las mentes femeninas. Por ello, en este apartado nos detendremos a revisar el alcance de contenidos y de horarios dedicados al estudio de las disciplinas escolares que eran cuidadosamente construidas ya como una tradición para formar niñas.

Un aspecto de gran importancia para comprender las prácticas escolares, según Carmen Castañeda, consiste en revisar el desarrollo histórico de las disciplinas escolares a partir de los contenidos enseñados y, de ser posible, los libros de texto y los ejercicios escolares (2001). Me concentro, por ello, en analizar lo que se enseñaba en las materias, incluyendo reflexiones interpretativas —del orden de género— de la época, así como de las prácticas culturales cotidianas en la institución.

Para examinar las opciones curriculares que ofreció la Academia a lo largo de sus treinta años de existencia, he organizado las materias atendiendo a una clasificación general de:

- a) materias literarias y científicas;
- b) materias artísticas;
- c) idiomas extranjeros;

- d) materias para fomentar virtudes y habilidades femeninas;
- e) materias para el dominio de un oficio o profesión.

Asimismo, hice un cálculo de la carga horaria anual que se asignaba a las clases, para tener una idea de la importancia que tenía cada materia en la educación, y he señalado la cantidad de horas aproximadas que se cursaban a lo largo del ciclo de cinco años de estudio, que era la opción máxima para las alumnas matriculadas.

Materias literarias y científicas

Aquí se agrupan las materias de Gramática castellana (500 hrs.); Recitación de prosa y verso (250 hrs.); Aritmética o principios de álgebra y geometría (250 hrs.); Botánica (250 hrs.); Ciencias físicas y naturales (250 hrs.); Geografía (500 hrs.); Historia patria (500 hrs.)

Gramática castellana, Español o Lengua nacional

Con estos nombres aparecía la enseñanza del idioma castellano, graduando sus niveles de profundidad a lo largo de dos años cuando menos. La gramática era una parte analítica del idioma, que entonces se definía como:

El arte de hablar y escribir correctamente un idioma, enseñando a conocer la forma o la figura de cada letra o signo alfabético, las diversas funciones que una voz puede desempeñar en la oración, las partes de que esta puede constar, las variaciones y desinencias de que cada voz es susceptible, la variada construcción de estos, con sujeción a la idea que con ellas se haya de emitir, las alteraciones que puede sufrir una oración, el orden que con estos debe observarse en un discurso escrito, etc. (Ochoa 1892: 735).

Se consideraba necesario el estudio de la gramática como base para comprender la estructura de otros idiomas, y para las futuras maestras que enseñarían a leer y a escribir, también era indispensable contar con las bases para el análisis gramatical del idioma. Spencer creía que no era adecuado

empezar con la clase de gramática, como era usual en la primaria, porque era una materia muy abstracta (Spencer 1893: 46).

Las alumnas más avanzadas escribían ensayos y composiciones en prosa y verso. También elaboraban relatos, planes de clase, lecciones, disertaciones y otros textos que requerían de un manejo autónomo de la lectura y la escritura.

Recitación en prosa y verso

Esta materia era especialmente apreciada para el trabajo de las profesoras; una buena declamadora podía conmover y convencer a un auditorio con sus mensajes. En la Academia se enseñaba el dominio de los tonos de voz, la ejercitación de la memoria y la selección de poemas, relatos, narraciones, historias, cuentos y otros textos con carácter educativo o moralizador. Esta materia era asociada a la de pedagogía, por el papel que jugaba la recitación en el arte de enseñar.

Los estudios literarios eran de fundamental importancia en la Academia. En 1902 informaba la directora:

Los conocimientos literarios constituyen, no solo la mayor parte de la enseñanza de la lengua materna, sino también un medio eficaz para la cultura de la imaginación creadora o estética y para la formación y propagación del buen gusto; de aquí la importancia que hemos dado a su estudio, aunque sea en simples nociones.¹

En estas fechas se realizaban en la Escuela Práctica Pedagógica, entre julio y octubre, cuatro certámenes literarios abiertos al público para que apreciaran las composiciones poéticas de las estudiantes, diálogos morales, descripciones diversas, relatos de viajes imaginarios, narraciones históricas, discusiones psicológicas y hasta cantos escolares.

1 Piñón viuda de Alvérez, Josefa, Informe de la Dirección de la Academia de Niñas, relativo al año escolar de 1902, en *Memorándum de las Distribuciones de Premios hechas a los alumnos de las Escuelas de Instrucción primaria, Escuela Industrial 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, pp. 154-155.

El mundo de las matemáticas

A finales del siglo XIX se consideraba que las matemáticas eran necesarias para cualquier persona ilustrada:

Las matemáticas nos enseñan las invariables relaciones de todas las cosas, en virtud de sus propiedades numéricas o aritméticas, de sus propiedades geométricas o de su extensión y de figura, y, por último de las mecánicas o relativas al equilibrio y al movimiento. [...] La absoluta generalidad de las leyes de los números a las que nada queda sustraído cualquiera que sea su naturaleza o gerarquía [*sic*] [...] han hecho de la ciencia del cálculo en sus dos formas, aritmética y algebraica, una necesidad universalmente reconocida; necesidad que se confirma a cada instante con las incesantes exigencias de la vida práctica común (Díaz Covarrubias 1998: CCXII-CCXIII).

Cabe mencionar que en mi investigación no aprecié una especial dificultad de las mujeres para el estudio de esta materia; al parecer, el mito de la dificultad de las matemáticas se construyó a lo largo del siglo XX. En la Academia, esta materia fue impartida durante muchos años por la maestra Dolores Maltrana.

Ciencias físico-naturales

El estudio científico de la naturaleza y del universo era fundamental para conocer las leyes naturales y físicas del mundo y porque solo así se podía comprender de una manera científica la relación de los seres humanos con la naturaleza:

el hombre como verdadero rey de la creación, no por derecho divino como lo declara la Teología, [...] sino por verdadero derecho de conquista [...] conquista [que] no se completará en lo esencial sino el día en que ella se extienda a nuestra propia especie [...] el día en que la política, la moral, y, en suma, todas las relaciones del hombre con los demás de su especie estén basadas en principios científicos y no en concepciones arbitrarias y dogmáticas (Díaz Covarrubias 1998: CCXXIV).

El estudio de la física era considerado fundamental, incluso para la carrera de Teología y Jurisprudencia. No podía faltar en los programas de secundaria,

preparatoria y normal, ya que estudiaba hechos que nadie debía ignorar. Al respecto, decía Covarrubias:

queda probado que no es la mayor o menor aplicabilidad profesional, sino la gerarquía [*sic*] e importancia científica y fundamental de ciertos conocimientos, lo que debe tenerse en cuenta para deducir si ellos han de formar parte del caudal con que una persona debe enriquecer su mente [...] (1998: CCXX).

Es importante referir que en la Escuela Normal de la Ciudad de México, desde 1894 las mujeres dieron muestras de sus conocimientos científicos haciendo públicos sus ensayos y experimentos. Fue tal la novedad de estas demostraciones que incluso Porfirio Díaz, su esposa y miembros del gabinete presenciaron los actos, que duraron varios días. El presidente estuvo en la conferencia del 7 de julio, en la que hubo experimentos de óptica realizados por tres alumnas de la clase de física (*Conferencias científicas...* 1895: 4).

Fuera de la capital, cuando menos en media docena de ciudades ya había algunos establecimientos educativos para mujeres que disponían de los gabinetes o laboratorios necesarios, pero en el resto del país no se contaba con lo básico, confirmando las palabras de Covarrubias en el sentido de que en la enseñanza de las ciencias aún había mucha charlatanería, especialmente en la que se ofrecía a las mujeres, ya que las materias se formulaban como “introducción” o “barnices” de ciencias y se impartían con carencias considerables; es decir, nacían como materias pobres.

En Morelia, según la directora de la Academia, las ciencias físicas y naturales en la formación de profesoras constituían una instrucción de mucha utilidad, no para conquistar la naturaleza, como decía Covarrubias, sino para ser prudentes frente a los fenómenos naturales:

El conocimiento siquiera rudimental de las fuerzas naturales, lo mismo que de las propiedades de los cuerpos, suministran al individuo una idea clara de los fenómenos que la rodean, tiende a sugerirle esa inestimable virtud llamada prudencia, y en más de una ocasión puede servirle para alejar de él objetos nocivos o para escudarlo en circunstancias difíciles.²

2 HMJT. Josefa Piñón viuda de Alvérez, Informe de la Dirección de la Academia de Niñas, p. 155.

Quienes impartieron enseñanzas científicas fueron: Dolores Maltrana e Ignacio Calderón, profesores de matemáticas; el doctor Nicolás León, catedrático de botánica, quien escribió un libro para dar esta materia a las jóvenes; y la maestra Elodia Romo, quien impartió los primeros cursos de ciencias físicas y naturales, cuyos contenidos fueron orientados a la enseñanza. La señora Romo fue la primera en promover que las futuras profesoras impulsaran los paseos escolares.

Geografía e Historia

Las materias de Geografía e Historia patria aparecen juntas en el decreto de fundación de la Academia como materias que se cursarían en dos años:

[...] correspondiendo al primero, generalidades de geografía física y geografía astronómica, y de geografía política, hasta concluir el estudio de América. En el segundo año se hará el estudio de las otras cuatro partes del Globo. Pertenece al primer año de historia patria, el estudio de la historia patria antigua, hasta la conquista, inclusive; y al segundo, hasta nuestros días.³

Desde la legislación educativa general y las recomendaciones pedagógicas, la enseñanza de la geografía y la historia patria era necesaria a todos los estudiantes de primarias y secundarias, no se diga para la formación de maestros. La geografía estaba concebida entonces como la ciencia que tiene por objeto la descripción y conocimiento de la Tierra, astronómica, física y políticamente considerada.⁴

En cuanto a la historia, considerada como una materia fundamental para la formación de la conciencia nacional, era comprendida en la época como la narración de los sucesos tenidos por verdaderos a fin de deducir de lo pasado probabilidades para lo venidero. Los hechos históricos que se estudiaban eran tomados como definitivamente verdaderos, positivos y determinantes de la evolución futura.⁵

3 AHUMSNH. Decreto de fundación de la Academia de Niñas, Morelia, 1886, art. 14.

4 Véase Ochoa 1892: 719. En la actualidad, la geografía es la ciencia que se ocupa de la descripción y explicación de los fenómenos físicos y humanos en la superficie de la Tierra.

5 Véase la definición de historia en Ochoa 1892: 786.

Para la directora de la Academia, el estudio de la historia era un conocimiento que debería llegar a las niñas, con sus límites prudentes; si bien la historia era la gran maestra de la vida y se debía actuar de acuerdo con las leyes de la evolución positiva, ella sugería atención especial a las leyes divinas y, por supuesto, a las de la República:

En cuanto al estudio de la Historia es incontestable su importancia; ella hace presente lo pasado, cercano lo distante; testigo de los tiempos y espejo limpio de las acciones y costumbres humanas, es la universal maestra de la vida; teniendo por fin principal, sacar de los hechos realizados en el mundo provechosas lecciones que nos enseñen y nos muevan a obrar siempre según la ley divina y la recta razón de la justicia nos lo exigen. Se comprenderá la grande utilidad que tiene su estudio, cuando se hace con método y reducido a prudentes límites.⁶

La historia se enseñaba a partir de la vida de los héroes y aprendiendo la sucesión de gobernantes, evaluando sus actos y tomando ejemplos educativos de sus virtudes. Personajes como Agustín de Iturbide, José María Morelos, Benito Juárez, Melchor Ocampo y otros próceres aún eran polémicos, generaban pasiones y dividían las opiniones en los grupos políticos de la entidad. Las niñas tomarían particularmente enseñanzas de sus virtudes, de su sacrificio y de sus nobles esfuerzos.

Idiomas extranjeros

- Francés (500 hrs.) e Inglés (500 hrs.)

Mientras que en los seminarios se continuaba con la enseñanza de latín, griego y hebreo, considerados indispensables para entender el texto de las Escrituras, para los colegios civiles se establecía el inglés y el francés como los idiomas necesarios para tener acceso a un conjunto de lecturas ilustradas y modernas para formar personas cultas.

La legislación para escuelas secundarias de niñas proponía la enseñanza de francés e italiano. Spencer criticaba la enseñanza del italiano en las escuelas por el sentido de frivolidad con que se le empleaba, pues no era para

6 HMJT. Piñón viuda de Alvérez, Josefa, Informe de la Dirección de la Academia de Niñas, relativo al año escolar de 1902, p. 155.

leer a Dante en su idioma sino para pronunciar bien ciertas canciones de salón. El italiano se empleaba para la cortesanía femenina, para cantar arias o piezas teatrales; al pronunciarlo bien, se oía gracioso y atractivo y no se hacía el ridículo.⁷ En lo que no hay duda es que el dominio de idiomas era necesario para tener acceso a una lectura más amplia y para viajar al extranjero, por ello era distintivo de “lo mejor y más selecto de la sociedad”, según decía Covarrubias.

En la Academia de Niñas se estudiaba francés e inglés durante dos años, favoreciéndose tanto la traducción de textos como el dominio hablado del idioma. En los exámenes de segundo año las alumnas deberían contestar solamente en francés o inglés.

Destacaron por sus enseñanzas el profesor Enrique Gonthier, en los cursos de francés, y la profesora Rosa Tournat, en la enseñanza de inglés.

Materias artísticas

- Dibujo (1250 hrs.), Música (1250 hrs.)

La cátedra de Dibujo: El arte de dibujar era parte fundamental de todas las profesiones. Sacerdotes, abogados, médicos y profesores debían cursarla por varios años. El dibujo era concebido como el arte de trazar líneas o hacer imágenes por medio de preceptos, tipos, observaciones y reglas (Ochoa 1892: 500). Un hombre o mujer cultos deberían poseer nociones y habilidades estéticas, para apreciar el arte y desarrollar el buen gusto.

En la carrera de profesor el dibujo era revalorado por la educación moderna por las ventajas intelectuales que ofrecía a maestros y alumnos. Para los maestros era indispensable saber dibujar bien, pues no bastaba hacer descripciones verbales de cosas. Eran tiempos en que las estampas proliferaban y la imagen ocupaba un papel importante en la vida urbana. Los niños preferían los libros con “muñequitos” y los relatos de cuentos dibujados a los

7 Spencer hace una crítica a la enseñanza tradicional de los idiomas para los jóvenes; señala que, aunque los varones pasan muchos años estudiando hebreo y latín, nunca les encuentran una aplicación práctica, pero que los estudian porque se considera digno de la educación de un caballero. En cuanto a las mujeres dice: “si se averigua por qué se hace estudiar a una joven italiano y alemán, se encontrará que, en todos los pretextos que se dan como buenas razones, la real y verdadera es que el conocimiento de esos idiomas es considerado como muy señoril y elegante. No entra la idea de que podrán utilizarse los libros escritos en dichos idiomas, cosa que raramente sucede; pero hay que cantar las canciones italianas y alemanas, y haciéndolo bien se obtienen aplausos y admiración”; véase Spencer 1983: 12.

que solo les eran presentados con letras o en forma oral. Los maestros, por tanto, necesitaban el dominio del arte de dibujar para ganar la atención de los estudiantes, incluso, decían los manuales, era la forma de ganarse admiración y respeto.

La práctica del dibujo por los niños tenía gran relevancia en la educación moderna pues por ese medio desarrollaban habilidades que les permitían educar la vista y el pulso. La educación de la vista se lograba con la identificación de formas al dibujar y esta habilidad se aplicaba a la lectura de letras o de números, y en geometría, en el trazo de líneas y figuras. Se empleaba igualmente en materias como física y química, donde a falta de gabinetes o laboratorios los maestros y los alumnos podían utilizar el dibujo para registrar experimentos, fenómenos, artefactos, etc. En botánica era indispensable la habilidad de dibujar para el registro e identificación de plantas y sus partes. En geografía, simplemente el alumno no aprendería a localizar los continentes si no fuera con la habilidad para identificar formas. En zoología, el maestro no tenía más recursos que el dibujo para mostrar a los niños animales que no se pueden ver en el entorno. El dibujo era un recurso fundamental de la enseñanza moderna:

así como creemos que el mejor modo de aprender la lectura es aprendiendo a escribir al mismo tiempo, que así como aprender mejor la geografía debe empezarse dibujando los mapas, y para aprender la historia ligar ésta con la geografía y dibujar las armas, utensilios y trajes del pueblo que se estudia, así creemos también que el mejor modo de conocer y recordar siempre. Por ejemplo, ciertos caracteres zoológicos o botánicos como las garras, o los dientes de un animal, los pétalos de una flor o el margen de las hojas, lo mejor es dibujarlos.⁸

En una época en que no había muchas imágenes ni impresos en el ámbito familiar y la vida pública, el dibujo gozaba de un valor indiscutible para la formación de maestros y de alumnos.

La materia de Acuarela, o *pintura a la aguada*, y pintura al óleo, daba las pautas para el manejo del color en la elaboración de material didáctico, especialmente de estampas y representaciones de la naturaleza.

8 BCSNH. *La Educación Moderna, Dibujo*, México, Tipografía de Aguilar e Hijos, 1883.

La enseñanza de Música: El gusto por la música era parte de la tradición educativa para la formación de las niñas en Morelia desde la época colonial, pues en diferentes conventos, y especialmente en el Colegio de las Rosas, se favoreció el reconocimiento de las aptitudes femeninas para la música, logrando que sus colegialas fueran parte importante de los actos litúrgicos en la ciudad, con un prestigio no inferior a los niños y jóvenes del Colegio de San Nicolás, el Colegio de Infantes y el Seminario.

La Academia fortaleció esa particularidad local; ahora la educación musical para las niñas salía de los claustros y casas particulares que ofrecían estas enseñanzas a costos altos y se ofrecía a una gran cantidad de muchachas de diferentes grupos sociales.

Algunas estudiantes de la Academia aspiraban a convertirse en maestras de música. Estos conocimientos, y la carrera, gozaban de una amplia aceptación social en México y en el extranjero:

No hay familia que aspire a ser considerada entre las distinguidas o de cierto rango que no haga que sus hijas aprendan música; a tocar el piano especialmente. Una profesora de música en España, aparte de poder aspirar a los cargos oficiales de profesora de tal asignatura en las Escuelas Normales de maestras, en la Escuela del Hogar y en otros centros docentes del Estado, la provincia o el municipio, contará sin duda alguna, con un cierto número de lecciones particulares, que por lo mismo que son conocimientos de pura ornamentación y pagadas por familias ricas, se remuneran con largueza (Abenza 1914: 97).

El gobernador Aristeo Mercado se ornamentaba con los grupos de música en que participaban las colegialas pobres, y también con la orquesta de presos y la de la Escuela Industrial Militar, que formaban parte de sus presentaciones públicas en la ciudad, como muestra de la regeneración y exquistez educativa que propiciaba su gobierno.⁹

9 Véase Torres 1991: 199-203, donde afirma que anteriormente los actos cívicos como el del 16 de septiembre se hacían con donativos de particulares y gracias al apoyo de “las principales familias de Morelia”. En 1856 se celebró el grito dentro de un teatro y con un elegante concierto musical en el que “las jóvenes más hermosas y elegantes de esa época” y jóvenes de riguroso traje de etiqueta, entonaron un himno bellísimo compuesto exclusivamente para el evento por el profesor Luis I. Parra. Señala que posteriormente el entusiasmo patrio se extiende aún más y se populariza al grado de que las escuelas públicas empiezan a participar en estos acontecimientos, en donde aparecen incluso los pobres: “y aún cuando es cierto que la pobreza no es

En la Academia se recuperaba una amplia experiencia para graduar la enseñanza de la música vocal e instrumental, como podrá advertirse en los artículos respectivos del decreto de fundación de la institución:

Art. 15° El curso de música se concluirá en cinco años, repartidos de la siguiente manera: en el primer año, solfeo; en el segundo, solfeo y primero de piano; en el tercero, vocalización y segundo de piano; en el cuarto año, primero de canto superior y tercero de piano; y en el quinto, segundo de canto superior y cuarto de piano.

Art. 17° [...] es obligatorio a las alumnas que se presenten a la escuela de canto los dos años de solfeo, el de vocalización, y los dos de canto superior; y a las que se presenten al estudio de piano, los dos de solfeo y los cuatro de piano [...]¹⁰

La directora de la Academia señalaba en 1903 el gusto masivo que había por las artes; aunque los resultados no eran muy buenos, su informe es valioso porque recupera la experiencia de dieciséis años de la institución:

Por lo que se ve, el gusto por las artes está más desarrollado que por los estudios científicos; pero el resultado no corresponde a esa afición, pues son pocas, relativamente, las alumnas que obtienen notable aprovechamiento en esos ramos, debido sin duda, por una parte a falta de aptitudes especiales que para ello se requieren y por otra a la poca constancia para perseverar en un aprendizaje de suyo largo; no así en los estudios científicos que aunque menor el número de las que a ellos se dedican, es mayor el de las alumnas aprovechadas.¹¹

Debido a que una gran cantidad de alumnas solo asistían a la Academia buscando mayor instrucción y educación del gusto, las materias científicas no eran las más solicitadas sino por aquellas que deseaban obtener un título o prepararse para dominar un oficio.

un defecto, ni que debemos los republicanos fijarnos mucho en los trajes, no parece decente que aparezcan en una comitiva seria algunos niños andrajosos”.

10 AHUMSNH. Decreto de fundación de la Academia de Niñas y Reglamento interior del establecimiento, 1886.

11 HMJT. Josefa Piñón viuda de Alvérez, Informe de la Dirección de la Academia de Niñas relativo al año escolar de 1903, en *Memorandum de las Distribuciones de Premios* de 1903, p. 44.

Materias para fomentar virtudes y habilidades femeninas

Moral y urbanidad (1,250 hrs. o más), Economía doméstica (250 hrs. o más), Costura (2,500 hrs.), Elaboración de flores de tela (1,000 hrs.) y otros trabajos manuales (1,000 hrs.), y a partir de 1908, Gimnasia para mujeres (se desconoce la carga horaria).

Cátedra de Moral y Urbanidad: Esta materia era considerada de gran delicadeza y sabiduría. En los colegios de niñas, la única que daba estos cursos era la directora; su designación para ocupar el puesto incluía como requisitos que estuviera capacitada y reconocida para dar estas clases a las niñas.

La señora Josefa Piñón viuda de Alvírez era, por decreto, la que poseía la obligación de impartir esta cátedra y, por reglamento, tenía las atribuciones para “corregir con medios prudentes las faltas que cometen las alumnas”, incluso proponiendo al gobierno su expulsión o retiro de la Academia. Para enseñar urbanidad se apoyaba en dos textos de gran circulación en la época: *Elementos morales*, de Zamacois y el *Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras*, de Carreño. Las estudiantes llevaban este curso los miércoles y los sábados.

En los documentos no se especifican los contenidos de esta materia, por ello suponemos que se dejaba al buen juicio de esta mujer la educación moral de las estudiantes; tampoco sabemos acerca de su método de enseñanza para atender a tantas estudiantes. Las niñas tendrían que aprender a ser mediadoras y a tener influencia moral en los demás de maneras sutiles:

El poder moralizante de la mujer se imaginaba como una cosa capaz de penetrar silenciosamente, oblicuamente, en el mundo y operar cambios benéficos y saludables. [...] La mujer, se decía, debía ser invisible y callada y ejercer su influencia redentora sin que se le notara, y sin esperar ningún reconocimiento público (Jagoe *et al.* 1998: 35).

La urbanidad era un ramo importante; se definía como “el conjunto de reglas a que debemos ajustar nuestras acciones para hacer amable nuestro trato en la sociedad” (Pascual 1896: 5-6). Por ello se les enseñaba a las niñas a suavizar el genio, a moderar sus sentimientos y a aprender las palabras y actitudes adecuadas para su comportamiento en la familia, la escuela y las reuniones.

Se consideraba que la urbanidad debía enseñarse con especial atención en el hogar, ya que:

Los buenos modales [...] solo pueden inculcarse con buen éxito en los primeros años de la vida y en el hogar doméstico. No hay nada que dependa tanto del hábito como la constante repetición de los actos propios de las gentes de buena educación; y si un niño crece sin adquirir dichos hábitos, raro es el caso en que pueda adquirirlos cuando esté más entrado en años. [...] Los hábitos constantes de buenas maneras, buen lenguaje y hasta los movimientos corporales no se pueden cambiar de repente; y los que en su casa son impolíticos y mal educados, aún cuando fuera de ella traten de ocultar sus malos hábitos, tienen de seguro que faltar a muchas reglas de urbanidad sin darse cuenta de lo que hacen (Atkinson y García Purón 1915: 166).

En la Academia, la urbanidad se enseñaba a todas horas corrigiendo y reprendiendo a las niñas, especialmente en el internado. Diversas opiniones de pedagogos del siglo XIX reconocían que el aprendizaje de la urbanidad y las buenas maneras se daba a través de la socialización y del contacto con un grupo de privilegiados que recibían disciplinamiento permanente, de ahí que la presencia en la institución escolar debía ser prolongada o intensiva, como en los internados.

Cátedra de Economía doméstica: También impartida por la directora, esta materia se definía como “el arte de manejar, dirigir o gobernar la casa y la familia, sin perder o malgastar tiempo, trabajo ni dinero” (Atkinson y García Purón 1915: 166). Los temas que ofrece el manual de uso en la Academia abarcan: economía de tiempo y trabajo; economía de gastos; sistema y orden; limpieza y aseo; lavado y planchado; las manchas y el modo de quitarlas; el aire que respiramos; la cocina; el comedor; el dormitorio; adorno de la casa; vestido y calzado; labores de aguja; corte de prendas más usuales; buenas maneras; cuidado de los enfermos; el cuidado de los niños; ejercicio corporal; diversiones domésticas y deberes sociales (Atkinson y García Purón 1915: índice).

La economía doméstica pretendía el dominio científico y moderno de las actividades de la vida doméstica y privada; esta materia, exclusiva para las mujeres, iba acompañada de una apología del ama de casa.

Es importante recordar que el siglo XIX fue un periodo de gran racionalidad, en el que la división social del trabajo y el uso de los espacios sociales retrocedió a sus límites más extremos. Según Michelle Perrot (1998: 34) en los asuntos del trabajo femenino, socialistas, anarquistas, feministas y hasta funcionarios del gobierno y ministros de la iglesia, todas las instituciones, coincidían en que el lugar de la mujer era el hogar. No preveían otro destino para ellas que no fuera el de ama de casa o cortesana. La segregación abstracta de las esferas del hogar y del trabajo tiene que ver con los valores de género vigentes. Según Mary Nash, la segregación de las mujeres a la vida privada sirvió para reconfigurar la familia como unidad de producción y de consumo que necesitaba la sociedad industrial capitalista (Jagoe *et al.* 1998: 34).

La mujer, al tener como única prioridad su papel de madre y esposa, con la ayuda de la escuela y de materias como Economía Doméstica, favorecía como especialización y profesionalización femenina la maternidad y el matrimonio. Los discursos a favor de la moderna domesticidad de las mujeres proliferaban en todas partes: en las escuelas de niñas, en la prensa, la literatura, las tertulias, los libros de texto, los juguetes y juegos, etcétera.

Cátedra de Costura: Tradicionalmente, las labores de aguja se habían afianzado desde mucho tiempo atrás como un arte de mujeres, al grado que se creía que el arte mismo definía lo femenino. De alguna manera así se prescribía la formación de mujeres desde el seno doméstico, las niñas para hacerse mujeres, desde muy pequeñas empezaban a hacer labores; a mayor dominio y fineza en este arte, mayor era la admiración que se les profesaba.

Se medía ser “más mujer” en función de la posesión de estas habilidades. La escuela para niñas —elemental, superior o secundaria— tendría que perfeccionar y elevar la complejidad en la enseñanza de labores de mano, pero nadie, ni las feministas de entonces, consideraban prudente suprimirlas de la enseñanza. Las propuestas de los reformistas pedían que estos conocimientos llegaran a las mujeres pobres y del medio rural, pero de ninguna manera que desaparecieran del horizonte cultural femenino.

La escuela potenciaba lo que ya se enseñaba en casa: a través de la costura se enseñaban la modestia, la laboriosidad, la perseverancia, la obediencia, la paciencia, el gusto por el recogimiento en el hogar y, desde luego, a ser útil.

Un manual de mujeres de la época decía:

Deben empezarse muy temprano a ocupar las hijas en las labores de la aguja; pero hasta la edad de doce años, y aún más tarde, sea cual fuere la fortuna de los padres, no conviene permitirles ninguna de las labores de adorno a que suelen dedicarse las mujeres ricas; pues el gusto solamente basta para sobresalir en esas tareas, al paso que es muy esencial ejercitarse desde temprano en las labores, cuya habilidad y destreza no pueden aprenderse tan fácilmente en edad más adelantada.

Las niñas por precisión deben acostumbrarse desde sus primeros años a aquella actitud quieta y reposada que tanto conviene a la modestia, peculiar adorno de su sexo, por lo cual es bueno habituarlas a la vida sedentaria. Sus primeras labores han de ser la bastilla, el pespunte, el dobladillo, y el dechado de cañamazo, sin dejar de hacer calceta. Todo cuanto tiene relación con el coser y cortar ora sea ropa blanca, ora sean cortinas y vestidos de toda clase, deben aprenderlo desde la niñez, practicarlo cada día, hasta que lleguen a lucir su mano ligera y su buen gusto en tan útiles ejercicios. Por otra parte, ya se sabe que cuanto más habilidad adquiera una joven en estas labores, tanto mayor es el placer con que se dedica a ellas, y tanto más apreciada es de las personas que la oyen nombrar con las alabanzas que merece (Verdollín 1886: 97).

Desde el surgimiento de las escuelas públicas para niñas se impartía la costura como un ramo indispensable al que se le dedicaban dos horas diarias por la tarde, cuando menos. Según el reglamento de 1882, las niñas desarrollaban este oficio en la instrucción elemental y superior llevando obligatoriamente seis clases de labores: hilván, pespunte, dobladillo, ojal, pliegues y zurcidos; ropa blanca de todas clases; tapicería y bordado en canevá y otras telas haciendo ocho puntadas diferentes; toda clase de bordado dominando ocho puntadas diferentes; deshilados y calados de todas clases y tejidos al crochet de agujas y de malla.¹²

Una niña de doce años debería saber todas las labores anteriores y de continuar con estudios secundarios, tocaría la perfección de lo ya aprendido y el inicio de alguna labor de lujo, como la elaboración de flores de tela, que no se aprendía hasta el quinto año en la Academia de Niñas. El orden y

12 BSCHM. Reglamento para el régimen interior de las escuelas públicas del Estado. Septiembre 15 de 1882, en Coromina, *op. cit.*, t. XXVI.

carga horaria presencial dedicada a labores en la escuela, sin contar lo que hacían en casa, era la siguiente:

Primer año: bordado de tapicería (500 hrs.)

Segundo año: costura en blanco (500 hrs.)

Tercer año: bordados en todas telas (500 hrs.)

Cuarto año: tejidos (500 hrs.)

Quinto año: flores y otros trabajos de mano (500 hrs.)

Las maestras, para conseguir empleo en las escuelas públicas, presentaban su muestrario de labores de agujas y en algunos casos les solicitaban ser examinadas frente a un jurado para mostrar estas habilidades.

En 1903, en la Academia ya se hacían distinciones entre las labores de instrucción elemental, las de primaria superior y las que seguían cursos de perfeccionamiento.

Las maestras de instrucción elemental destinadas a trabajar en el medio rural no siempre cursaban los cursos avanzados de corte y confección en la Academia, y por ello, en la Escuela Práctica Pedagógica se les hacía expertas en “las labores humildes y precisas del hogar”, como remiendos y zurcidos. Aprendían a arreglar ropa blanca, teniendo sus moldes para ello:

Al presentar el examen profesional las alumnas maestras, han llevado de la Escuela Práctica, sus apuntes pedagógicos, su documentación simulada y un muestrero de puntadas en canevá, etamina y géneros; relindos y calados, ojales, remiendos, etc. para poder comenzar una obra de por sí difícil, con algunos preparativos.¹³

Durante muchos años la cátedra de Costura y labores estuvo a cargo de la profesora Refugio Vázquez, quien dominaba la costura blanca, las labores de adorno y de flores artificiales. En 1903, Sabina García Chávez se ocupó de enseñar corte y confección, atendida por la ayudante señorita Luisa Ruiz.

13 HMJT. Elodia Romo viuda de Adalid, Informe de la Directora de la Escuela Práctica, en *Memo-rándum de las Distribuciones de Premios de 1903*, pp. 63-64.

Cátedra de Elaboración de flores artificiales: En el siglo pasado, la elaboración de flores artificiales no era solo un pasatiempo para las mujeres, sino un oficio para vivir:

Se trata de una ocupación artística que puede adoptarse después de haberla estudiado y ejercitado [en instituciones] o teniendo una profesora particular que haya frecuentado esas instituciones u otras idénticas donde se educan el gusto y el sentimiento de la belleza, y donde se adquiere instrucción teórico-práctica en dibujo, pintura, historia artística y otras materias análogas (Abenza 1914: 63).

Aureliano Abenza explica que la carrera de florista de flores artificiales era un oficio limpio, bonito y adecuado a las aptitudes femeninas. Ellas tendrían que observar y dibujar muchas flores para tomar modelos de la naturaleza, pero también tendrían que desarrollar una sensibilidad especial:

Una florista de flores artificiales ha de tomar como modelo a la naturaleza, pero es preciso que la sienta, que sepa copiarla y que sepa aplicarla al arte cuando para éste necesite sus producciones. En el templo, en el teatro, en toda clase de solemnidades, en la indumentaria, en mil ocasiones, son necesarias las flores artificiales, o por no ser época de flores naturales, o para caracterizar países lejanos de cuyas flores carecemos [...] Con la venta de flores para adornar templos, salones, sombreros de señoras, etc. se obtiene gran ganancia (Abenza 1914: 63-64).

Por su ubicación en el quinto año, es claro que se sigue el consejo de enseñar primero *lo útil* y después *lo de adorno*.

Algunas mujeres morelianas hábiles en la elaboración de flores de tela aplicaban en la vida hogareña sus aprendizajes y eran recordadas por ello.¹⁴

Con esta información se puede comprender por qué el gobernador asistía a la Academia a la inauguración del curso de elaboración de flores. Se tenía una clase de labores de distinción para las mujeres michoacas.

14 HMJT. Mariano de Jesús Torres, *La Mujer Mexicana, publicación mensual dedicada al bello sexo*, Morelia, imprenta particular del autor, 1901, p. 190.

Durante varios años este curso lo impartió la profesora Refugio Vázquez y en 1903, la señora María Uribarren viuda de Hernández.

Las críticas por parte de un grupo de liberales que abogaban por una educación más popular y menos elitista estuvieron presentes en la negociación del currículo, de tal manera que en la Circular núm. 4, del 13 de mayo de 1910, se plantea, atendiendo a las críticas, que las niñas deben aprender prioritariamente labores sencillas y que las labores de adorno solo deben enseñarse al final, especialmente porque los costos de este material son más elevados:

6° Se recomienda muy especialmente a las Srtas. Directoras y profesoras auxiliares que en el ramo de costura no den preferencia a las de lujo, como pudo conservarse [sic] en la exposición que acaba de pasar, y que lo que domine sea el remiendo, surcido [sic], confección de ropa blanca, de la de uso más común, sin que esta circunstancia sea obstáculo para que se hagan algunas prendas de mero adorno.¹⁵

La controvertida enseñanza de la gimnasia para mujeres: La gimnasia, calistenia o ejercicios físicos para mujeres se inició como parte de la educación moderna a partir de la década de 1880 en diferentes países anglosajones. Los contenidos de la clase de Gimnasia para niñas eran cuidadosamente seleccionados y se consideraba que solo un especialista podía determinar los ejercicios para ellas; en este caso no bastaba conseguir manuales, sino que se debía contar con un hábil profesor, generalmente varón, que dominaba este conocimiento, para *no lastimar* a las niñas y *no deformar* sus cuerpos.

Quizá por ello, los primeros ejercicios llegaron a la Academia con el nuevo siglo, a partir de 1908, gracias a la casualidad de que un profesor de esta materia instaló su residencia en Morelia. Los programas de esta cátedra no aparecieron en los archivos ni en el reglamento.

Es importante aclarar que en esta época los ejercicios para mujeres no tenían en absoluto la intención de desarrollarles habilidades para el deporte, el objetivo era estrictamente higiénico: se pretendía fortalecer los cuerpos

15 Circular núm. 4, Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo. Secretaría. Sección 2ª. Mayo 13 de 1910, Luis B. Valdés. Secretario. Publicada en la sección Oficial de *La Enseñanza, Órgano de la Instrucción Pública en Michoacán*, t. I, núm. 1, Morelia, junio de 1910.

femeninos para los esfuerzos físicos de la futura maternidad y las cargas de trabajo doméstico. Se trataba de prácticas de higiene que servirían a las mujeres para hacerlas más hermosas y madres de hijos más sanos.

La materia implicaba un vestuario especial, un lugar adecuado para su enseñanza y un profesor experto en la materia.

Materias para dominar un oficio o profesión

Pedagogía (500 hrs.), Metodología (250 hrs.), Telegrafía (250 hrs.), Teneduría de libros (250 hrs.)

Ninguna de estas materias tenía una prescripción establecida en el decreto de fundación y el reglamento; no obstante, por la bibliografía que se incluye en el oficio y los libros utilizados para estos cursos se pueden conocer los contenidos y conceptos que las constituían.

Cátedra de Pedagogía y Metodología: Estas cátedras se establecieron en México después de 1900, resultado del impulso pedagógico de los congresos nacionales y de una auténtica aspiración de renovación educativa que recorría todo el país, pues ya nadie se satisfacía con las técnicas lancasterianas. La modernización educativa requería esfuerzos de los estados para adoptar los modernos métodos de la enseñanza objetiva y los métodos froebelianos para la educación de párvulos.

En la Academia de Niñas de Morelia estos conocimientos llegaron gracias a la profesora Elodia Romo viuda de Adalid, quien fue formada en la Escuela Secundaria para Niñas de la ciudad de México. Ella fue la responsable de las cátedras de Pedagogía y Metodología. La parte teórica se daba en la Academia y la parte práctica en la Escuela Práctica Pedagógica, fundada en 1901, que contaba con una escuela de párvulos y primaria anexa, donde hacían sus prácticas las estudiantes. La profesora Adalid publicó en 1903 un libro de texto para estas cátedras cuyo título era: *Apuntamientos de pedagogía y metodología, ilustrados en los autores Ruiz, Avendaño, Flores, Baldwin y Compayré*.¹⁶

16 En su obra no se incluye bibliografía, pero suponemos que se refiere a los pedagogos que se estaban leyendo en México en ese momento: Luis Eduardo Ruiz, Julia Avendaño, J. Baldwin, Manuel Flores y Gabriel Compayré.

Los contenidos del texto que correspondían a las clases de ambas cátedras eran: conceptos de instrucción y educación; cualidades del profesor; ligera idea del hombre (respiración, circulación, movimiento, órganos de las sensaciones); facultades físicas; idea de los sentidos; educación de las facultades intelectuales; educación moral; facultades morales; cultura del sentimiento moral; cultura de la conciencia moral; voluntad y carácter (psicología e historia de la idea del alma).

Finalmente, se hacía un recuento de pedagogos y sus aportaciones a la educación, entre ellos: Quintiliano, Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Federico Froebel y Herbert Spencer.

Para la enseñanza de la Metodología de la Educación los temas eran: didáctica; modos de enseñanza; formas de enseñanza; procedimientos metodológicos; preparación de las lecciones; educación e instrucción (grados que alcanza la enseñanza en el Estado); sistema de táctica escolar, táctica de mano, clasificación, biblioteca de las escuelas, libros de texto; organización de la escuela; reglamento escolar; deberes escolares; plan de estudios y programas.

Cátedra de Telegrafía: Siendo proyecto del Estado la expansión de líneas telegráficas, se pensó en las mujeres para ocupar los puestos de telegrafistas, por ser un “cargo que requiere bastante finura y delicadeza de los sentidos, siempre de natural más educados en la mujer que en el hombre” (Abenza 1914: 116). Inglaterra fue pionera en introducir mujeres a los servicios telegráficos; con cálculo economicista, ya se sabía que ellas podrían ofrecer un trabajo más calificado aceptando salarios de subsistencia. Alemania y Francia retomaron ese modelo (Scott 2001: 448). Este oficio en España se expandía con el deseo aún poco exitoso de convertirlo en un oficio femenino:

si fuesen mujeres las encargadas de este servicio, el Estado tendría recursos para extenderlo de un modo considerable, porque la mujer no ha de aspirar nunca, ni los necesita tanto, a sueldos tan elevados como el del hombre.

Las mujeres españolas no debieran, pues, mirar con poco aprecio el cargo de empleadas de telégrafos, sino acudir numerosas a las convocatorias o pedir que estas se hagan con más frecuencia que, aunque el sueldo inicial no sea alto, ya conseguirían, siendo muchas a prestar el servicio, que la carrera mejorase para ellas como ha mejorado para los varones (Scott 2001: 116).

En el distrito de Morelia, a finales del xix ya se veía a varias chicas trabajando de asistentes en los servicios telegráficos; sus salarios eran menores a los de los hombres.

El maestro de telegrafía en la Academia fue el señor Eduardo M. González, quien era el director de la oficina telegráfica en la ciudad.

La Academia ofreció los cursos de telegrafía por varios años, pero al final solo fueron obligatorios para las mujeres del internado. De esta manera el Estado deseaba contar con maestras-telegrafistas para los pueblos de donde provenían las jóvenes pensionadas.

Cátedra de Teneduría de libros: Era obligada en los estudios secundarios y ocasionalmente en la primaria; se consideraba necesaria para quienes administraran sus propios negocios o para quien tomara este oficio como asalariado. El libro de Eduardo López Yáñez lo consideraba un arte:

La contabilidad de un comerciante la constituyen un conjunto de operaciones pormenorizadas ordenadamente; y la escrupulosa exactitud, la perfecta claridad y limpieza con que se practiquen dichas operaciones en los libros especiales, es el ARTE que ha sido denominado TENEDURÍA DE LIBROS (López Yáñez 1912: 7).

El lenguaje de un tenedor de libros incluía el dominio de conceptos tales como: métodos de partida simple y doble, deudor, acreedor, mercancías generales, libro mayor, libro de cuentas corrientes, etcétera.

Algunos manuales planteaban como viable la participación de la mujer en el comercio —como empleada o como patrona—, por su dulzura y cortesía para atender a los clientes, para mantener muy limpio el lugar y llevar puntualmente los libros (Verdollín 1886: 17-18).

Durante muchos años el maestro de esta materia fue el profesor Emilio Madrigal. Esta cátedra desapareció del mapa curricular de la Academia en 1899, como parte de los recortes y economías que hizo Aristeo Mercado.

Las materias seleccionadas por las estudiantes

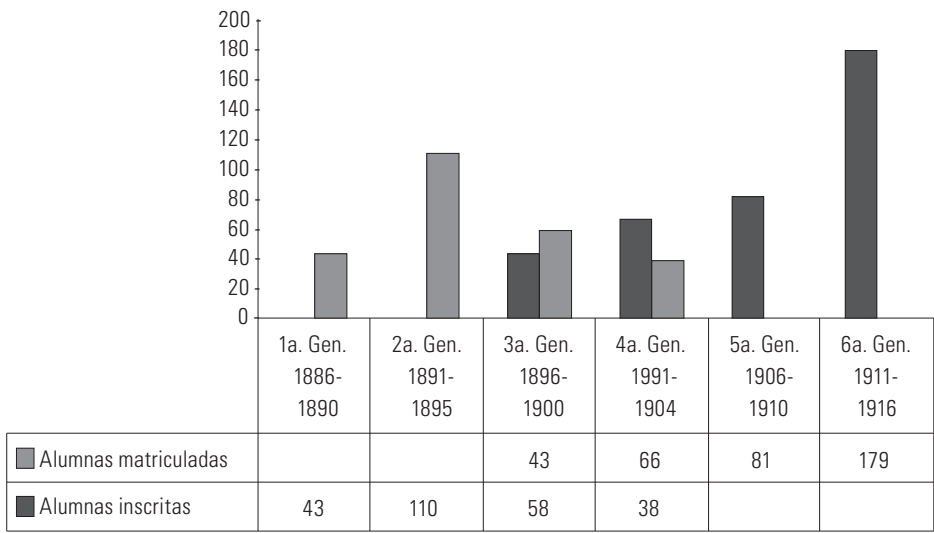
Con el objeto de simplificar la lectura de miles de datos surgidos en la investigación, hemos seguido la clasificación señalada en este capítulo. Asi-

mismo, es importante distinguir entre alumnas matriculadas e inscritas, porque las primeras poseían una mayor determinación para la obtención de títulos, mientras que las alumnas inscritas tomaban cursos por el placer de aprender. En las gráficas 4 a 8 puede apreciarse la evolución que tuvieron las materias en cada generación.

Es notable el movimiento ascendente que tienen las materias para las alumnas matriculadas, mientras que para las alumnas inscritas el crecimiento es más cuantitativo en ciertas materias y se presentan movimientos irregulares en la seleccion de materias no tradicionales.

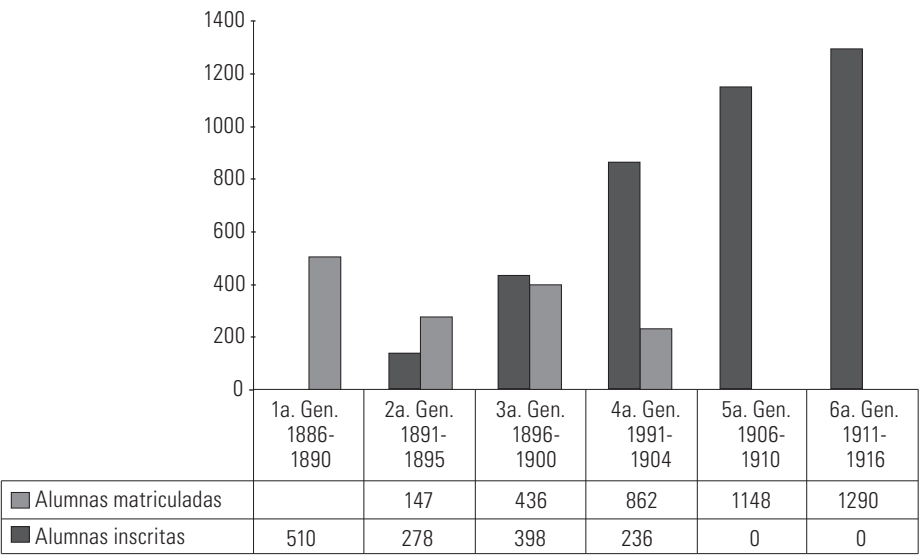
Lo revelador para nuestro estudio es que el crecimiento de las materias científicas no es mayor al desarrollo de las materias para fomentar las virtudes y habilidades femeninas. Especialmente entre las matriculadas que iban tras el título de profesoras, el desarrollo tan significativo de las materias llamadas mujeriles, que suponíamos decrecería a través del tiempo, nos confirma que en el modelo de educación superior liberal que se ofrecía a las mujeres, si bien se abrían limitadas opciones profesionales, todas ellas iban acompañadas de los contenidos que afianzaban un modelo de feminidad tradicional.

Gráfica 4. Alumnas que cursaron materias artísticas en la Academia de niñas de Morelia en el periodo 1886-1916



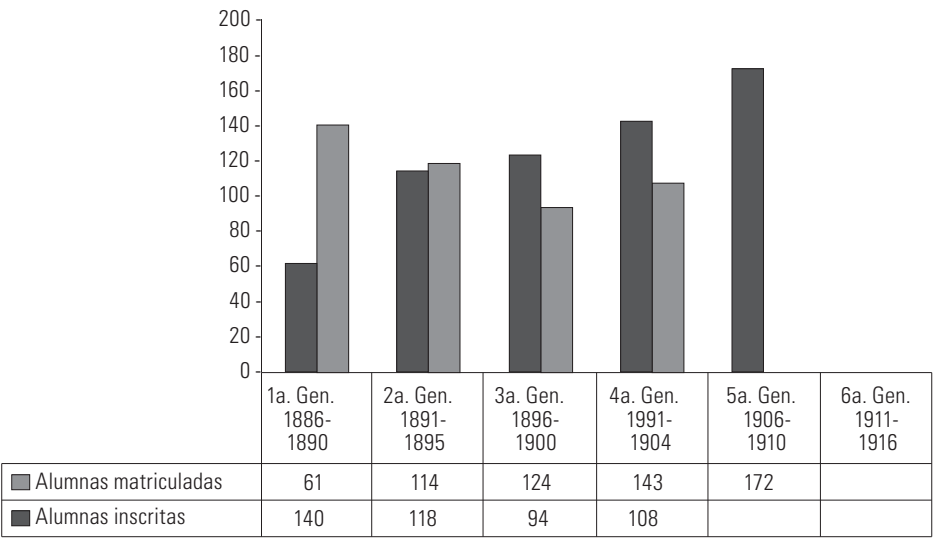
Fuente: elaboración propia con datos de AHUMSNH, *Libro de Matriculas de la Academia de Niñas de Morelia, 1887-1916*.

Gráfica 5. Alumnas que cursaron materias literarias y científicas en la Academia de Niñas de Morelia en el periodo 1886-1916



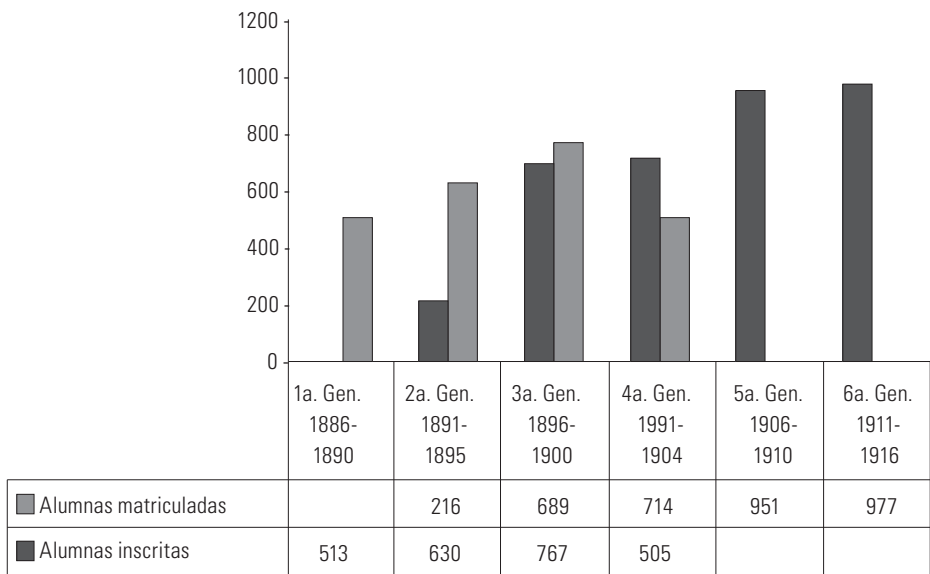
Fuente: elaboración propia con datos de AHUMSNH, *Libro de Matrículas de la Academia de Niñas de Morelia, 1887-1916*.

Gráfica 6. Alumnas que cursaron materias de idiomas extranjeros en la Academia de Niñas de Morelia en el periodo 1886-1910



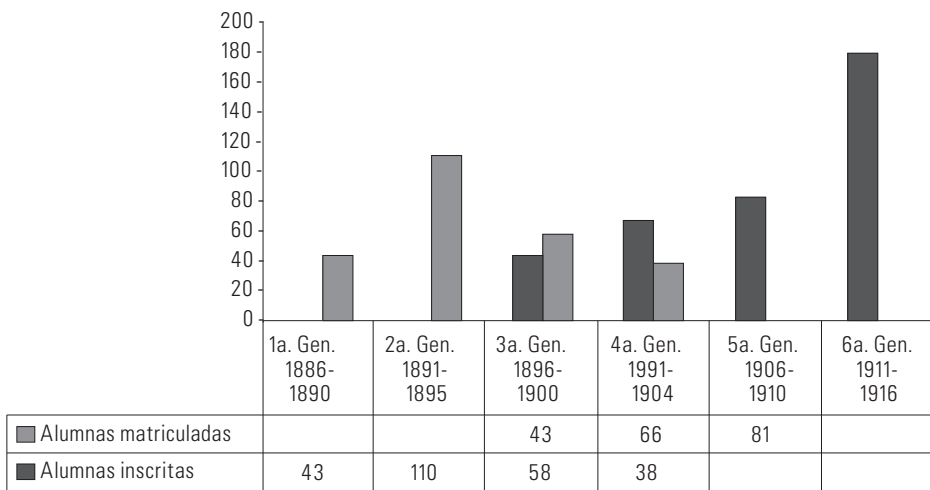
Fuente: elaboración propia con datos de AHUMSNH, *Libro de Matrículas de la Academia de Niñas de Morelia, 1887-1916*.

Gráfica 7. Alumnas que cursaron materias para fomentar virtudes y habilidades femeninas en la Academia de Niñas de Morelia en el periodo 1886-1916



Fuente: elaboración propia con datos de AHUMSNH, *Libro de Matricúlas de la Academia de Niñas de Morelia*, 1887-1916.

Gráfica 8. Alumnas que cursaron materias para dominar un oficio o profesión en la Academia de Niñas de Morelia en el periodo 1886-1916



Fuente: elaboración propia con datos de AHUMSNH, *Libro de Matricúlas de la Academia de Niñas de Morelia*, 1887-1916.

Ilustración 8. Grupo de alumnas del internado de la Academia de Niñas de Morelia



Fuente: HMJT. Fotografía del grupo de alumnas del internado de Niñas de la Academia, 1893.

Ilustración 9. Sello de la Academia de Niñas y medallas de premiación



Fuentes: AGHPEEM y FAGHPEEM. Fototeca del Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán.

Ilustración 10. Presupuesto de música para la ceremonia de premiación, 1887

94
184

Presupuesto de Música.
para la Distribución de premios a las niñas
de la Academia, que tendrá lugar el 15 del
presente mes.

Piezas de música para piano y canto	15.00
Afinaciones de dos pianos	10.00
Tenor para un Cuarteto	8.00
Gratificación para un violinista	8.00
Gastos de alumbrado para ensayos en el Teatro Campo, por cuatro noches	6.00
A cargadores por traslación de pianos	8.00
Gratificación a un pianista	8.00
Suma	\$ 63.00

Nota:
De las piezas de Música que se mandaron
traer para uso de la Academia, quedan en
poder de la Sra Directora la mayor parte
cuyo importe asciende a diez pesos.
Morelia, Enero 7 de 1887.
Dña. 3 de la Torre

FAGHPEEM. Fototeca del Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán.
Academia de Niñas de Morelia, 1887.