

A

01025
107

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO



El sexismo en tres discursos educativos

Tesina que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

Presenta

Clara Scherer Castillo
con la asesoría de

Lic. Glenda Cabrera Aquino

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas:
UNAM a difundir en formato electrónico e impr
contenido de mi trabajo recapt
NOMBRE: Clara Scherer

FECHA: 23 Agosto 2003
FIRMA: [Signature]

- 2 0 0 3 -

FILOSOFIA
LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

B

ÍNDICE.....	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
OBJETIVOS.....	3
CAPÍTULO I	
REFERENCIAS CONCEPTUALES.....	7
CAPÍTULO II	
CONFIGURACIONES HISTÓRICAS Y ANÁLISIS DE TEXTOS	
Las mujeres y los hombres en México: 1860-1890.....	23
Panorama histórico-político.....	23
El matrimonio.....	25
La escolarización.....	29
Participación laboral.....	34
Participación política.....	36
<i>La instrucción pública en México.....</i>	38
Contexto.....	38
Legitimación de la verdad.....	39
Desde el género.....	40
Desde la educación.....	44
En torno a la biografía.....	47
Las mujeres y los hombres en México: 1915-1935.....	48
Panorama histórico-político.....	48
El matrimonio.....	49
La escolarización.....	51
Participación laboral.....	56
Participación política.....	58
<i>Lecturas para mujeres.....</i>	61
Contexto.....	61
Legitimación de la verdad.....	62
Desde el género.....	64
Desde la educación.....	68
En torno a la biografía.....	73
Las mujeres y los hombres en México: 1950-1975.....	74
Panorama histórico-político.....	74
El matrimonio.....	75
La escolarización.....	78
Participación laboral.....	80
Participación política.....	82

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

<i>En la Ceremonia del día del Maestro.....</i>	84
Contexto	84
Legitimación de la verdad	85
Desde el género	87
Desde la educación	92
En torno a la biografía	95
CAPÍTULO III	
LOS DISCURSOS Y LAS ESTADÍSTICAS	97
Los cambios socio-históricos	97
El matrimonio	101
La escolarización	104
Participación laboral	107
Participación política	111
CONSIDERACIONES FINALES	115
ANEXOS	
I. Cuadros estadísticos.	
II. Cronología de los movimientos de las mujeres en México.	
III. Las mujeres en Estados Unidos y en Europa.	
BIBLIOGRAFÍA	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Shiller: "Que el hombre aspire a la libertad
y la mujer a las buenas costumbres.
¿Y en qué consisten las buenas costumbres?
En obedecer"

(Juliano.2002: 37)

INTRODUCCIÓN.

En 1992 fui invitada a trabajar en el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF Oaxaca, experiencia que modificaría mis ideas tanto en lo relativo a la educación como en la visión que adquirí de México y sus múltiples caras. La pobreza, la exclusión, la marginación, al lado de la diversidad cultural, la riqueza ecológica, y por sobre todas ellas, la condición de las mujeres en las que resalta el abuso, la injusticia, la vulnerabilidad.

Desde entonces, uno de mis intereses ha sido la búsqueda de la equidad en los diferentes planos de la existencia, a través del desarrollo de propuestas que permitan a las mujeres ejercer sus derechos y vivir con dignidad. Constantemente los problemas de la falta de capacitación, de inseguridad personal, de medios y de tiempo, nos remiten a la educación que han recibido estas mujeres.

Reconocida como una de las más importantes herramientas para el desarrollo personal y social, la educación en México, al decir de Juan Pradwa, Carlos Ornelas, Gilberto Guevara Niebla, no ha propiciado ese anhelado bienestar. Los estudios que han dado cuenta de la baja calidad en la educación, no hacen diferencias entre la situación de las mujeres y la situación de los hombres. Al ser mixta la escolarización, los resultados pareciera que son iguales para unas y otros. Sin embargo, revisando indicadores de salud, trabajo, violencia y participación política, el sistema educativo poco ha logrado en el campo de la equidad.

Los fines primordiales del sistema de educación pública han sido:

- a) formar a los ciudadanos que la nación requiere, a partir de la idea de la unidad nacional y por ende, de un concepto de nacionalismo (Vázquez. 2000 a), y

- b) formar a los trabajadores que demanda el desarrollo de esta nación (Ossenbach. 2001).

Estos objetivos se han modificado según los criterios políticos, económicos, sociales y culturales de cada época y cada época ha construido representaciones distintas de lo que significa ser mujer y ser hombre, normando con ello, la participación de las personas en las distintas esferas sociales (ocupación, política, familia).

Si fuera cierto que la educación mixta garantiza la igualdad de oportunidades y a través de ella, cada individuo elige, dentro de sus circunstancias, tanto su ubicación en el sector laboral, como el ejercicio de sus derechos, ¿por qué las mujeres están sobre representadas en los sectores en los que menores ingresos se obtienen? (De Oliveira. 2001a), o ¿por qué hay tan pocos espacios públicos de elección popular en los que ellas se desempeñen? (PRONAM. 1997), o ¿por qué las mujeres continúan siendo las únicas encargadas de la mayor parte de lo que es considerado como trabajo doméstico? (INEGI. 1998) .

La igualdad es también un concepto que va modificándose, que no es unívoco y las oportunidades que los seres humanos tienen en un momento dado, son producto tanto de la historia local, como de las categorías y conceptos del conocimiento y de la propia perspectiva de los sujetos. La sexualidad se produce en contextos históricos y con frecuencia, la atención al género no ha sido explícita. Sin embargo es una parte crucial de la organización de la igualdad o desigualdad (Piusi. 1999)

Las relaciones entre los sexos son sociales y los dos sexos tienen historias diferentes. ¿Cuáles son esas diferencias, por qué surgen y cómo el sistema educativo participa en ellas? Siendo el género la forma primaria de significación de relaciones de poder, el sistema educativo no ha podido eludirlo (Larrauri. 1999).

La educación en México ha pasado de ser específica para mujeres o para hombres, es decir, segregada en el siglo XIX, a ser mayoritariamente mixta, a partir de la segunda mitad del siglo XX, ajustándose a diferentes requerimientos tanto del desarrollo económico del país, como a las demandas de distintos sectores sociales.

Estudiar el discurso oficial de la educación y en él, el lugar que las mujeres han ocupado, nos permitirá tener un acercamiento a las preguntas anteriores, y nos permitirá saber algo acerca de la educación que recibe hoy, el 52% de la población en el país.

El presente trabajo es un ensayo reflexivo para el estudio del sexismo, desde la perspectiva del análisis crítico de género en los discursos educativos elaborados en tres diferentes etapas de la historia de México y es parte de los antecedentes de una investigación sobre la educación de niñas y niños en México, que servirá como uno de los fundamentos para la elaborar una propuesta de Coeducación.

OBJETIVOS:

- a) Describir el significado de ser mujer en cada uno de los tres textos.
- b) Analizar los diferentes conceptos sobre educación de las mujeres.
- c) Señalar las implicaciones que para la organización curricular, los programas de estudio, las normas reglamentarias de las escuelas o los materiales didácticos, tienen dichos conceptos.
- d) Describir cómo ha sido la participación familiar, escolar, laboral y política de las mujeres, a partir de los supuestos de la educación femenina.

Cada uno de los discursos seleccionados ha iniciado una etapa importante en el quehacer educativo del país, y de ahí, el interés por analizarlos:

I° José Díaz Covarrubias, Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1875, realiza la primera encuesta nacional sobre recursos educativos del país y comenta

sobre la educación que se imparte a las niñas y la capacitación de las maestras. Aunque pudo ser el inicio de los saberes de gestión, mencionados por Foucault: el control de la población a través de instrumentos burocráticos, al no tener continuidad y al no ser utilizados como herramienta para la planeación de acciones, es hoy solo una referencia a la situación que guardaba la educación pública. En esta época se consolidó el cambio del concepto de enseñanza como oficio de un gremio, al de educación como bien social, resultando el maestro un profesionalista (Granja. 2002); además, se inicia el proceso de feminización de la docencia.

2° José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública en 1921, con su cruzada nacional contra el analfabetismo, sienta las bases de lo que desde entonces será considerado como la Cultura Nacional, acompañado por Gabriela Mistral como voz en lo referente a las mujeres y en la que los roles genéricos tienen una demarcación muy precisa. La educación se convierte en anhelo de vida para la infancia de todos y los conceptos de escolaridad, alumno y otros referidos a la vida escolar, comienzan a ser de uso público (Granja. 2002). Vasconcelos es consciente que con las mujeres como maestras la educación tendría una imagen más maternal y según José Joaquín Blanco: *"En toda la Historia de México no existe un proyecto oficial de redención de la mujer comparable, ni más práctico... Dio por primera vez una función importante a la mujer popular en la vida social y política del país, ya no como comparsa sino como actuante"* (Franco.1994).

3° Jaime Torres Bodet, dos veces Secretario de Educación, en 1943 y en 1959 cuando, con el Plan de Once Años y los Libros de Texto Gratuito, se inicia la generalización de la educación mixta en todo el país, cumpliendo con las insinuaciones hechas casi 100 años antes por José Díaz Covarrubias, en cuanto al lugar de las mujeres en la escuela. Se consolida la idea de la educación como herramienta para el desarrollo, por lo que se hace necesaria su planificación, siendo asesorados desde entonces, por organismos internacionales (Granja. 2002).

Se analizarán los textos de *Instrucción Pública en México, Lecturas para Mujeres y En la ceremonia del día del maestro*, donde se destacarán los recursos utilizados para legitimar la verdad, los conceptos de mujer, cómo se justifica la exclusión de las mismas, la designación del trabajo genérico, la promoción de la violencia. En el campo educativo, de los conceptos sobre educación, educación de las mujeres, maestra-maestro, planeación. En todos ellos es importante resaltar si hay movimientos de emergencia, desarrollo, desplazamiento y/o sedimentación de conceptos que permitan observar el cambio o permanencia en la formación de conocimientos.

El hecho de que los discursos seleccionados para su estudio hayan sido elaborados por los Ministros encargados de la educación (salvo el caso de Gabriela Mistral, quien escribe por encargo del Ministro), se debe a la legitimación que esa posición les da a los mismos y por ello, están respondiendo a determinados intereses, por lo que no sólo reflejan el pensar de ciertos sectores sociales, sino que también elaboran, manipulan, construyen e instauran esa realidad a la que hacen referencia (Jaimez. 2001).

Este análisis considera un texto escrito por los autores seleccionados en el que aludan a la educación genérica, entendiendo por discurso un quehacer a lo largo de un período, que puede significarse como una propuesta teórica que busca o pretende consenso, o bien, una practica que objetiviza ese decir.

En el primer capítulo del trabajo, expondré las referencias teóricas que explican cómo es la conformación de una sociedad, el manejo del poder dentro de la misma, y los mecanismos que se han utilizado para controlar a las mujeres, a partir de la teoría feminista.

En el segundo capítulo, la historia de las relaciones entre hombres y mujeres, vista a través de las leyes vigentes relacionadas con el ámbito de lo político, de lo

laboral, de lo educativo y de lo familiar, pues la legislación (sanción y coacción mediante) contribuye a adscribir roles a lo que considera femenino y masculino y define los valores que la sociedad adjudica a la identidad de unas y otros.

Al término de cada configuración histórica, trabajaré los conceptos del análisis crítico, resaltando el sentido de los educativos y de los de género en los textos señalados. Es importante resaltar que ni la ley, ni los discursos educativos se conforman por los valores de la sociedad en su totalidad y tampoco con los de las mayorías, sino que se refieren a los valores que el grupo en el poder intenta imponer a los demás. Por ello, requerimos acercarnos a las prácticas sociales de los grupos pues nos remiten a las relaciones interpersonales y a un sistema de valores definido en el marco de una comunidad que tiene también sus propias formas para ejercer el poder. Sanciones de la costumbre suelen ser la vergüenza y la deshonra (Salles. 2001).

En el tercer capítulo, se presentarán estadísticas y comentarios sobre las implicaciones educativas de cada período, en cuanto a la participación laboral, educativa, familiar y política de las mujeres en los siguientes 10 y/o 20 años después de cada discurso.

Dentro de las consideraciones finales, me parece que si se pensó que instaurar la igualdad en la escuela significaba simplemente que niñas y niños concurrieran a un mismo espacio, el ejercicio que se presenta demostrará que basta escuchar atentamente los discursos para entender que la complejidad de los seres humanos no es una decisión entre segregar o mezclar géneros, sino que la igualdad educativa supone modificar estructuras androcéntricas, por lo que requiere de un esfuerzo y una práctica educativa inteligente para que las relaciones entre los seres humanos no reproduzcan la subordinación de unas a otros.

“ El poder de la palabra, el poder nombrar es el poder de conformar una cultura determinada, es el poder de establecer lo que existe y lo que no existe, lo que se considera natural y lo que no lo es, lo bueno y lo malo. El poder de la palabra es el poder de escoger los valores que guiarán a una determinada sociedad ”.
(Facio.1993: 7)

CAPÍTULO I.

REFERENCIAS CONCEPTUALES.

Los estudios sobre los discursos proponen investigar la complejidad del uso lingüístico como parte sustantiva de las relaciones interpersonales, públicas o privadas. Siendo estas relaciones producto de representaciones y prácticas sociales, la propuesta es analizar si existe y de qué manera, el sexismo en algunos textos educativos. Para ello, se requiere de herramientas elaboradas por diversas disciplinas, porque si la comprensión y posible construcción de la equidad entre mujeres y hombres son objetivos sociales en México, es necesario ubicar en el espacio y el tiempo las formas y los contenidos del mismo, relacionándolos con la historia de la educación, con las prácticas sociales, con la interacción maestra(o)-alumna(o), con la educación familiar y por sobre todo ello, con las relaciones de poder y dominio que se han ejercido en la sociedad.

El sexismo ha sido definido como el *“conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno de un (sistema) para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación, a partir de la diferencia sexual, a las mujeres. Abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas”* (Sau. 2000), y hasta hoy, parece haber sido una constante, por lo menos, en las sociedades estudiadas, aunque no por ello se le debe considerar como un fenómeno que esté situado por encima o por fuera de lo histórico, ya que cada época y cada cultura, definen lo femenino y lo masculino a partir de consideraciones diversas (Muñiz. 2002).

Estas definiciones constituyen una parte sustancial del estudio, pues es necesario analizar en cada una de las épocas, la concepción de lo femenino y a partir de ello, cómo ha sido la educación, cuáles son los recursos que han utilizado en la

práctica las mujeres y las niñas y qué recursos discursivos se han utilizado para promover la superioridad masculina, señalando los diferentes argumentos para legitimar su dicho.

Uno de los aportes más importantes del feminismo es el concepto de género, mismo que permite entender que ni el ser mujer o el ser hombre implica el ejercicio de una esencia, sino que, mediante las relaciones sociales, tanto unas como otros, van construyendo y actualizando su propia subjetividad. El género es una categoría explicativa que contempla las diferencias sexuales en su noción más abstracta: como producto no de la biología ni de la socialización, sino de la significación y de los efectos discursivos, sobre los cuerpos de las mujeres y de los hombres. Es una estructura de relaciones sociales, en la que la división genérica del trabajo, la asignación de tareas y la lógica de retribuciones y recompensas hacen evidente la concentración de autoridad masculina (Muñiz, 2000).

Las Configuraciones sociales.

Una configuración social es un entramado de relaciones humanas, donde mujeres y hombres están insertos, en un tiempo y en un espacio concretos. Analizarla, contribuye a aclarar los modos cómo los individuos dependen unos de otros (Rodríguez, R. 1999), y cómo, a través de una normatividad considerada legítima, los unos adquieren privilegios, negados a costa de las otras, con lo que les impiden el acceso a derechos humanos, considerados como **universales**.

La legislación es una parte fundamental para comprender lo que algunos decidieron sobre cómo debían ser las relaciones y qué debían y podían hacer las mujeres y los hombres. La historia de las costumbres y de las prácticas sociales, es otra pieza central para entender lo que unas y otros querían, hacían y podían. Es una historia política porque con base en el poder, se han ubicado las distintas posiciones que en el campo social, deberán ocupar los miembros de una sociedad determinada y en un momento concreto.

Siguiendo el pensamiento de Elias (1990), en el proceso histórico no hay comienzos absolutos; los saltos y las discontinuidades son momentos que permiten entender la transformación a la larga de las agrupaciones humanas y sus productos. Así, aunque la consideración discursiva del lugar de las mujeres en la sociedad ha ido variando, la realidad de las prácticas y de las representaciones de y sobre las mexicanas deja pocas dudas respecto de este aparente cambio, pues aún se considera "secundario" el papel que ellas ocupan en la estructura social.

Por lo dicho anteriormente, este análisis busca explicar el por qué y el cómo de la contradicción entre la declaración de igualdad de derechos en la Constitución y la radical diferenciación en los destinos entre niñas y niños, a partir de lo expresado por las autoridades formales del sistema educativo. Por ello, el análisis está ubicado en el campo de la sociología histórica del discurso, indagando sobre los argumentos de un discurso sexuado que supone que las diferencias biológicas entre los seres humanos conllevan, por sí mismas, diferencias en el destino social de los mismos, por lo que cada género requiere aprender y desarrollar capacidades diferentes (Dalton. 1985).

Las modificaciones propias del devenir histórico, aunadas a las necesidades de los grupos sociales, han ido modificando el decir sobre la educación de las mujeres, pero al parecer, no se ha modificado la concepción de superioridad/inferioridad entre lo femenino y lo masculino. Se evidencia por ello, la existencia de una carga ideológica que ayuda a sostener un sistema opresivo para las mujeres, por lo que es necesario analizar las implicaciones sociales que desde la educación, promueven estos discursos (Bourdieu. 2000 a).

Es conveniente para ello, delinear las configuraciones sociales que correspondan a los tiempos en que se emitieron los discursos, lo que permitirá dar cuenta de la representación y de la práctica que se tenía en cada una sobre lo femenino y lo

masculino y del lugar que correspondía a mujeres y hombres en la sociedad, y cómo y por qué ha ido cambiando.

Por tanto, estudiar las leyes que formalizan las relaciones en el matrimonio, las de la escolarización de niñas y niños, así como las referentes al ámbito laboral y a la participación política en cada época, nos permitirá tener una aproximación a los cambios y/o continuidades en las representaciones de las relaciones sociales, y a partir de los datos estadísticos, encontrar los campos donde se ha ubicado la población femenina y cuál es la relación que han tenido desde esos campos, con el campo del poder.

Describir los mecanismos y las estrategias que se han utilizado en México, a través del discurso educativo para controlar a las mujeres, implica la referencia a conceptos actuales de las ciencias sociales, pues "traer el pasado al presente" para explicarlo, no significa tener que hacerlo con sus propias herramientas conceptuales, porque esto únicamente supondría la reiteración de una representación de la sociedad que en nada ayudaría a aclarar el problema mencionado.

Campo, habitus y capital.

Estos conceptos desarrollados por Pierre Bourdieu (2000 a) permiten señalar las diferencias, no sólo en cuanto a jerarquía entre mujeres y hombres, sino también en cuanto a su ubicación social, cultural, los recursos con que cuentan para ejercer derechos y las prácticas que han ido configurando un habitus en cada ser humano*. El habitus es una "capacidad individual" que permite o al contrario, impide, la comprensión y el manejo de alternativas en la vida de cada persona. El habitus es el conjunto de disposiciones en el que las prácticas se convierten en principio generador de nuevas prácticas. Son producto tanto de las estructuras del entorno físico y afectivo, de la familia y la escuela, de las condiciones materiales

* habitus: "*Formación duradera, producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse*" (Bourdieu. 1998. 72)

de existencia y de clase. Es un sistema de competencias que se va conformando en el tiempo y que da lugar a una específica forma de reaccionar ante la realidad.

El habitus se ha construido estableciendo una clara demarcación entre lo femenino y lo masculino, desde la primera infancia. La población adulta tiene, en general, una "clara idea" de lo que les corresponde a unas y a otros, y estos supuestos son ratificados por el quehacer de las mujeres y el de los hombres en la vida cotidiana. Es decir, conjuga en el presente, ideas que en el pasado sirvieron como base de la socialización de las generaciones y las proyecta hacia un futuro, mediante mecanismos de identificación con las figuras que actúan en el entorno, logrando la conservación o la transformación de modos de ver, de hacer, de pensar, de sentir, acerca de un determinado suceso.

El estudio de las relaciones que se establecen entre las estructuras y los habitus, permite comprender una sociedad. El espacio social es un sistema de posiciones que se definen las unas en relación a las otras; es decir, en el caso que nos ocupa, las mujeres han sido definidas por los hombres, y en función de esta definición, se han otorgado ciertos beneficios, tales como la educación, las propiedades, los cargos públicos, que irán constituyendo un capital, sea este económico, político, cultural o social.

El campo es, por lo tanto, un espacio social específico en el que esas relaciones se determinan de acuerdo con un tipo especial de poder o capital específico. Así, en el caso de México, los hombres son los que se adjudicaron el derecho a la propiedad de la tierra y las mujeres fueron consideradas como incapaces para administrar propiedades. Esto, a ellos, los dotó de un capital específico para que ejercieran sus derechos como agricultores, al mismo tiempo que fueron conformando un habitus que les daba competencia para desarrollarse como tales. A ellas, las posicionó en la dependencia.

El campo es definible sólo históricamente, porque es una construcción que va implicando, al mismo tiempo, capitales y habitus, lo que lo va consolidando como un espacio de poder. Los diferentes campos otorgan diferentes poderes y establecen un sistema de diferencias que da legitimidad, lo que permite a cada campo, una autonomía relativa respecto a otros, y en el que determinado capital permitirá la entrada o no, de determinados agentes. Es asimétrico en la distribución y producción del capital.

Así, el sistema de acreditación validado por la educación, permite a los científicos tener un capital y un campo para el ejercicio de su poder-saber y otro, muy diferente, será el de las consideradas "amas de casa", a las que se les niega que posean un saber, ya que todo lo que hacen se considera "natural" y su poder está restringido al manejo afectivo de las relaciones familiares, lo que resulta en un poder acotado sólo a estas relaciones. Todas ellas resultan indiferenciadas, en el sentido de que no hay "las más capaces", ni "especializadas", son idénticas y por ello, cualquiera puede hacer su trabajo. Son intercambiables.

El campo del poder destaca por las relaciones que los otros campos mantienen con él. Por eso, es necesario analizar cómo son estas relaciones, tratar de establecer la estructura de los vínculos entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que están en concurrencia y analizar el habitus de los involucrados (Bourdieu. 2000 b).

Las mujeres no tuvieron acceso formal en México, a este campo de poder sino hasta 1953; el campo donde la mayoría se desarrolló fue el familiar, que por ser parte fundamental de la esfera de lo privado, no debiera tener relación con el campo del poder, que es público, y el habitus conformado en ellas y ellos era fuertemente restrictivo para permitir su participación.

Las estrategias del sistema educativo y las de la educación familiar, junto con la opinión pública, han impuesto la idea de que el jefe (en cualquier circunstancia,

más aún en el campo del poder), sólo puede ser hombre y aunque las mujeres hayan demostrado capacidad para ejercer la función pública y el mando, éstos se les sigue negando, tanto por considerarlos privilegio masculino, como por la falta de liderazgo de las mujeres, aún entre las propias mujeres.

El mundo social es historia acumulada y el capital es trabajo acumulado, ya sea en forma material o interiorizada. El capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas y al mismo tiempo, un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social (Bourdieu: 2000 b).

Los saberes de las mujeres están relacionados con la cocina, el mercado, la limpieza, y es ya historia muy antigua, la tradición de enseñar a las niñas y a los niños, que todo ello es el **deber** de una mujer para **atender** a los hombres. Sí es un capital este conocimiento, pero al ser patrimonio de todas, deja de tener valor porque éste depende, en gran medida, de la escasez. Además, como no puede traducirse en valor económico, pues está teñido por el amor y es lo que las mujeres **deben** hacer para tener, probablemente y no de manera permanente, derecho a él, no genera acumulación ni poder, en el mismo sentido que cualquier otra práctica y cualquier otro saber. Es decir, el trabajo de las mujeres se traduce en bienestar y tiempo disponible para los hombres, lo que incrementará los capitales de ellos, no los de ellas.

El capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, dando pie a los derechos de propiedad, y no es raro encontrar en la lista de Forbes o cualquier otra, sólo nombres de hombres, pues aunque la legislación ha sido modificada y ya no impide a las mujeres la acumulación de capitales, los habitus no lo han hecho a igual velocidad.

El capital cultural sólo en determinadas ocasiones puede convertirse en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización de títulos académicos. Entre mujeres y hombres, los capitales culturales se han valorado a partir de

definiciones tales como "profundo, científico, objetivo", para los de los que se consideran masculinos, y "delicados, tiernos, dulces e intrascendentes", los que se consideran femeninos; el capital social consiste en obligaciones y relaciones sociales y puede ser convertido bajo ciertas condiciones, a capital económico, pudiendo también ser institucionalizado, en forma de títulos nobiliarios (Bourdieu. 2000 b).

Bourdieu plantea que la educación está caracterizada por la doble arbitrariedad: la del acto de imponer y la del contenido impuesto (Ibarrola. 1985). Por ello, es una de las técnicas más eficientes de reproducción cultural y social, encargada de distribuir el capital cultural entre clases y los géneros, donde quien no participe de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, quedará relegado y se asumirá como responsable de no aprovechar las oportunidades. La transmisión del poder y los privilegios seguirán existiendo, pero ahora será la escuela la que oculte esta transmisión hereditaria, reproduciendo la estructura de las relaciones de clase mediante una aparente actitud neutral.

Poder, saber y sujeto.

Michel Foucault define al poder como un conjunto de estrategias utilizadas para obligar a otro a hacer lo que uno quiere, siendo el poder, por ello, simultáneamente local, inestable y difuso, pues incorpora estrategias de resistencia por parte del otro, moviéndose en cada momento, desde un punto a otro de un campo (Popkewitz. 2000). Es, por tanto, una relación de fuerzas, diferencialmente ubicadas en el espacio social.

El concepto de poder evoca de modo espontáneo al ámbito político, al de las leyes. Aunque éste existe y tiene una clara manifestación en todos los órdenes de la vida, actualmente se reconoce que el poder nace en cualquier fragmento del tejido social, ya que es intercambio; es decir, no es un atributo de nadie sino que emerge en todas partes como producto de la acción social, de la interacción entre las personas. Debe concebirse al poder como algo común a todos los espacios de

la vida social y como algo atribuible de una u otra forma a todos los sujetos sociales, no como una única caracterización, sino en términos plurales: los poderes, ya que éstos pueden ser dominantes y/o subalternos. Por tanto, no se está hablando de una relación unívoca ni del ejercicio del poder total de alguien sobre otro que es carente de poder, sino de confrontación de poderes.

Al ejercer el poder, se produce un tipo determinado de conocimiento, de saber y al mismo tiempo, ese saber asegura un específico tipo de ejercicio de poder. Estos saberes, en su relación con el poder, pueden desarrollarse como saberes de gestión (administrativos), de investigación (ciencias sociales) y de inquisición (informes). El saber y la verdad están entonces, estrechamente vinculados con el poder. Éste, está estrechamente vinculado a su vez, con los conceptos de habitus y capital, puesto que no es lo mismo nacer en cuerpo de mujer que en cuerpo de hombre, o en una determinada clase social, o en un país específico. Las leyes han determinado qué campos están abiertos para quiénes y el habitus ya está conformándose hasta antes del nacimiento de un futuro sujeto. Si es masculino, desde el azul, hasta el hostigamiento a las mujeres, le estarán asignados. Si es mujer, el rosa y con él, casi siempre, la educación en la abnegación.

Las creencias, las tradiciones, las costumbres y la propia experiencia de cada individuo, es decir, la socialización de las niñas y los niños a través de la educación y de otros instrumentos, tales como los medios masivos de información, han integrado un conjunto de ideas con estatuto de verdad que confluyen en diversas estrategias, promoviendo determinados valores, formas de ver la vida, lo permitido y lo prohibido, lo que va apoyando la construcción de diferentes subjetividades.

Sujeto es, por tanto, el individuo capaz de disciplinarse, de pensar sobre la vida social, de clasificarla y codificarla, para controlar sus propios pensamientos, deseos y comportamientos. Son "*esos cuerpos constituidos por los efectos de poder*" (Foucault. 2001 a: 38).

La escuela es también un ámbito de poder, donde se construye día a día el conocimiento sobre sujetos femeninos y masculinos, con un estatuto de igualdad legal que es necesario analizar con detenimiento para comprender por qué los resultados de este proceso son tan diferentes en cuanto a trayectorias de vida, entre unas y otros.

Mecanismos de control.

a) El cuerpo.

Todos los seres humanos tienen un cuerpo que ha sido diferenciado a partir de características anatómicas, que refieren a diferencias biológicas. Es decir, todos tenemos un cuerpo, clasificado en el momento de nacer, como de hembra o de macho de la especie. Como este lenguaje resulta poco apropiado, se habla de mujercitas u hombrecitos, pero lo que en realidad sucede, es que en ese mismo momento se inicia la construcción de una nueva subjetividad en la que se intentará imprimir lo que esa sociedad considera qué es lo femenino o lo masculino.

La diferencia sexual ha sido una de las formas para discriminar individuos con el fin de estructurar y organizar a las sociedades. Establecida una jerarquía entre ellos, marcada por el status de superioridad/inferioridad, a partir del pensamiento simbólico, se ha creado una arbitraria división genérica del trabajo. Clasificando virtudes y defectos, se han instaurado sistemas educativos (Serret. 2001).

El pensamiento simbólico, basado en la facultad de representar lo real por su signo y estableciendo entre ambos una relación de significación, ha pautado a lo femenino como inferior, creando la desigualdad entre los dos conceptos, lo que muchos discursos han derivado a los individuos y han argumentado como "diferencias naturales" entre el ser mujer y el ser hombre (Lamas. 2002 a). De todo esto ha resultado un sistema social denominado patriarcado.

El patriarcado, según Adrienne Rich es: *"Un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres – a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo- determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón"*. (Sau. 2000). Ellos se adjudican la asignación de los campos sociales, el prestigio de los mismos, y los que les adjudican o van siendo ocupados por las mujeres, pierden valor, el magisterio, por ejemplo.

Esta arbitraria clasificación necesariamente requiere de una rígida normatividad, para controlar a quienes han sido consideradas inferiores y esta normatividad abarca ámbitos fundamentales para el desarrollo de las personas, tales como la actividad y el reconocimiento públicos, la palabra y el uso y disfrute del propio cuerpo.

El valor de una mujer depende de su clase social, vinculada a la de su padre o de su marido; de su lugar de origen, siendo el medio urbano más prestigioso; de su belleza, lo que la convierte en objeto, y de su virginidad, relacionada con el honor de algún hombre (Dalton. 1985). Bajo estos preceptos, la educación de las niñas se establecerá en la casa, la escuela, los medios masivos, y por sobre todos ellos, en la mirada de los hombres, quienes catalogarán a las mujeres según se ajusten o no, al cumplimiento de las normas anteriores.

b) La opinión social.

Se asigna el valor de buenas, a las que cumplen la normatividad y de malas, a las transgresoras. Los escasos modelos femeninos diseñados por la sociedad, esposa-madre, monja, prostituta, presa y loca, permiten colocar a cada mujer, idealmente, en el lugar que por su aceptación o rechazo de la norma, le corresponde (Juliano. 2002). La moral, así entendida, deja del lado el primer requisito de la conducta adulta: la autonomía en la decisión, la autodeterminación (Luzuriaga. 1973).

Destacar los papeles de las "más mejores y de las más peores", tiene por objeto mostrar que ni las unas ni las otras actúan por simples voluntades, sino que hay una estructura, un campo social, un habitus y unos capitales que, aunados a su propios poderes, les llevaron a tomar decisiones que al margen de la calificación social, les permitió estar en el mundo, aunque la Historia las haya dejado de lado.

Las Primeras Damas, esposas-madres la mayoría de ellas, mujeres que se supone de las más decentes entre las más decentes, o sea, buenas, significan la constatación de la creencia que la Historia (con mayúscula) sólo la hacen los acontecimientos de carácter político, los que marcan el destino de miles o millones de seres humanos y ésa sólo la hacen los hombres. Ellas, primeras, segundas o terceras, "*sólo cuidan del hogar y la familia, sólo nutren, limpian, educan, consuelan y apoyan*" (Sefchovich. 1999: 13), nada importante. El saber algo acerca de ellas permite saber algo acerca de los valores sociales y de las representaciones culturales de cada época. Encarnan modos de ser y de pensar, de sus contradicciones y limitaciones.

La valoración desigual de algo que debería ser común a ambos sexos –la actividad sexual, mercantil o no- es parte de la estructura moral que rige la sociedad. La prostitución es una respuesta a la división genérica del trabajo, a la doble moral, al acceso desigual de las mujeres a las oportunidades educativas, a las de seguridad social y porque ha sido la ocupación mejor remunerada para cientos de miles de mujeres, con horarios flexibles y para la preparación con que cuentan (Lamas. 2002 b).

Estigmatizadas por presunta inmoralidad, este calificativo no toca a los clientes y en general, se las asocia con delincuentes, mendigos e inadaptados. En el siglo XIX, muchas voces se levantaron para explicar que son prostitutas por su inmoralidad, su perversidad y su insaciable apetencia sexual. En realidad, la

diferencia entre las malas y las buenas es que las primeras sirven a los hombres para darles placer y las otras, las buenas, para darles hijos.

c) División genérica del trabajo.

Se **impone** a las mujeres, a través de las costumbres, la educación familiar y otras estrategias, como los juegos y juguetes, (en pocas palabras: el *habitus*), el trabajo doméstico, el "invisible", el no pagado, el que no tiene consideración social, ni prestaciones. La obligatoria realización de este trabajo dificulta el acceso a un trabajo remunerado, provoca el aislamiento social y cultural y es un mandato tanto del contrato matrimonial, como de las costumbres (Uría. 1985).

Cuando las mujeres acceden al trabajo **extradoméstico**, en general es en los puestos de más baja remuneración, en peores condiciones laborales y sólo en ciertas ramas y sectores de la actividad productiva, lo que se conoce como **segregación ocupacional**, realizando además, lo que se ha considerado como **doble jornada**, pues la mayoría de ellas sigue siendo responsable del doméstico. El concepto de **feminización** en el ámbito laboral, es utilizado para designar el incremento de la presencia de las mujeres en relación con los varones tanto en la fuerza de trabajo en general, como en sectores económicos u ocupaciones específicas. Una actividad se considera feminizada cuando cuenta con una proporción de mujeres superior a la correspondiente en la población total ocupada (Pedrero. 1997).

d) Violencia.

Para muchos expertos, es un comportamiento aprendido en contextos discriminatorios ya sea de género, edad, raza, preferencia sexual, donde la manera de resolver conflictos es con la fuerza física y/o con la agresión psicológica. Es definida en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, adoptada por la ONU en 1993 como: "*Cualquier acto de violencia de género que resulte o pueda resultar en daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, incluyendo amenazas de dichos actos,*

coerción o privaciones arbitrarias de la libertad, que ocurran ya sea en la vida pública o privada” (Venguer. 1998: 9).

“Violencia: es la ejecución forzosa, presión psicológica, coacción a la fuerza, sin consentimiento del otro, para obligarlo a hacer lo que se desea” (Imberti. 2001: 19). Hay una violencia clara: la del golpe, la violación, la tortura. Hay la sutil: la de la grosería, el insulto, la humillación, la indiferencia y el maltrato cotidiano.

La violencia contra las mujeres es una práctica sancionada como positiva y normalizada como costumbre en la mayoría de las culturas. Carmen Magallón dice: *“...la desvalorización de las mujeres en la cultura y en la construcción de identidad de los varones es un factor crucial para el mantenimiento y la reproducción de la violencia en general” (Sau. 2000).*

La identidad masculina se elabora, en general, a partir de diferentes tipos de violencia. Los niños requieren ejercerla contra los otros y aún en contra de sí mismos constantemente, pues las posiciones que ganan no son estables. Así, la violencia es consustancial a un tipo de masculinidad, la que es entendida a partir del poder ejercido sobre el otro, en especial, sobre la otra (Subirats. 1999).

La violencia simbólica es aquella que permite que la víctima defienda y asuma como propio, lo que el victimario desea. Tiene éxito porque el (la) que la experimenta, contribuye a su eficacia; no le obliga más que en la medida en la que está predispuesto(a), a reconocerla como legítima por un aprendizaje anterior. (Bordieu. 2000 a). Según este criterio, el habitus de muchas está conformado de manera tal, que justifican siempre las agresiones contra las mujeres.

Análisis crítico del discurso.

Las lenguas, los usos lingüísticos, las prácticas y las formaciones discursivas, en tanto que sistemas simbólicos y prácticas profundamente arraigadas, se inscriben en estructuras sociales, por lo que no sólo reflejan, sino que también construyen

las diferencias jerárquicas y de poder, las cuales se combinan y se confunden con diferencias étnicas, de edad y por supuesto, de género.

Foucault (2002) considera que el discurso oficial es un discurso excluyente, pues se apoya “... *en un soporte institucional: está a la vez reforzado y acompañado por una densa serie de prácticas como la pedagogía, [...] Pero es acompañado también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que lo valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido... esta voluntad de verdad basada en un soporte y en una distribución institucional, tiende a ejercer sobre los otros discursos una especie de presión y como un poder de coacción... la voluntad de verdad, como prodigiosa máquina (está) destinada a excluir*”

La legitimación es la principal función de las ideologías, pues éstas requieren lograr la cohesión, el consenso y el reconocimiento social de la autoridad de determinados sectores sociales (Van Dijk. 1998 a), por lo que al analizar las formas lingüísticas que utilizan los discursos educativos para legitimar su verdad, se manifiestan, en realidad, los intereses de los grupos en el poder.

Se trata de examinar en qué medida estos discursos reproducen, refuerzan y/o modifican posiciones sexistas y visiones androcéntricas, que ignoran otros puntos de vista. El androcentrismo se define por suponer que “*el hombre es la medida de todas las cosas. Desde el enfoque de un estudio o una investigación, el análisis se elabora desde la perspectiva masculina únicamente y generalizando sus conclusiones a todos los individuos, mujeres y hombres*” (Sau. 2000).

En el análisis de los discursos, resaltan, por su definición histórico-pedagógica, los términos de emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación, que permiten observar las modificaciones en el significado de las palabras (Granja. 2002).

La emergencia expresa la dispersión y discontinuidad que es propia a toda formación sociohistórica de sentido: la educación femenina ha sido una de las categorías de más problemática definición. Siendo primero una capacitación para el trabajo doméstico, con añadidos de aritmética y lecto-escritura, se transformará en un compendio de buenas virtudes, donde la "inocencia" ocupa un lugar privilegiado. Por último, la operación conceptual de "igualdad idéntico a masculino", que aún pervive en nuestras instituciones, niega la diferencia y sostiene la desigualdad.

El desarrollo alude al curso de un proceso cuyo transcurrir se da de manera accidentada en la tensión entre lo aleatorio y lo prefigurado a partir de momentos anteriores, resaltando, en el caso que nos ocupa, la profesión magisterial por su composición mayoritariamente femenina.

El desplazamiento trata de captar las dinámicas de recomposición y resignificación que experimentan los elementos implicados en un proceso a lo largo del tiempo, pudiendo ejemplificarse con el "permiso otorgado a las mujeres" para estudiar profesiones consideradas masculinas hasta hace relativamente poco tiempo.

La sedimentación ayuda a identificar los mecanismos de permanencia y/o estabilización relativa de los significados que en un momento dado pueden alcanzar una formación conceptual, de manera destacada, la educación femenina considerada como secundaria y poco importante, tanto para el país como para ellas en su vida individual.

" La mujer mexicana es la verdadera sacerdotisa del hogar; el hogar es su templo; allí está su pedestal, allí el tabernáculo de las inmaculadas páginas de su historia... El hogar de la gran dama mexicana no tiene boudoir, tiene santuario; para visitarlo se debe inclinar la cabeza y doblar la rodilla!"

**Concepción Gimeno de Flaquer.
(Jago, 1998: 485)**

CAPÍTULO II. CONFIGURACIONES HISTÓRICAS Y ANÁLISIS DE TEXTOS.

Las mujeres y los hombres: 1860-1895.

Panorama histórico-político.

La inestabilidad es la característica de la primera mitad del siglo XIX. Para 1857 con la promulgación de una nueva Constitución, la lucha entre las tendencias por conservar las estructuras sociales sin modificación y aquellas que creían posible el progreso de la Nación, (siempre y cuando se modificaran dichas estructuras), fue incesante. Llegó un momento, 1858, en que el país tuvo tres presidentes, pero finalmente el partido liberal fue reconocido por los Estados Unidos como el representante del gobierno legítimo. En 1860 concluía la guerra, iniciada ésta por el descontento de los conservadores a raíz de la promulgación de las Leyes de Reforma de 1859, mismas que pretendían terminar con los privilegios de la Iglesia Católica. Poco tiempo después, en 1862, México fue invadido por Francia, al declarar el gobierno la moratoria del pago de la deuda. El Imperio que se inicia en 1864, fue apoyado por los conservadores mexicanos y es necesario reconocer que la emperatriz fue una mujer fuera de serie en México, pues además de ser extranjera, mandaba y ordenaba, según cuentan, más que su propio marido, el Emperador. Tras una serie de batallas, el Imperio francés es finalmente derrotado por las fuerzas republicanas mexicanas, en 1867. El gobierno federal carece de recursos de todo tipo, los poderes locales son más fuertes en su región, que el central, el bandolerismo y el contrabando están generalizados, el crecimiento de la economía y de la población, son muy lentos, el sistema financiero continúa siendo precario. La agricultura de subsistencia, base de la economía, no permite la captación de ingresos fiscales para iniciar proyectos que permitan el desarrollo del país (Katz. 1994).

Con diversas medidas, entre otras, la venta de tierras pertenecientes a la Iglesia y la construcción del ferrocarril de la ciudad de México a Veracruz, se inicia el proyecto agro-exportador y la Nación, desde entonces, se considerará viable siempre y cuando los recursos extranjeros fluyan para generar empleos, para que el comercio exterior se active y para que los ingresos fiscales aumenten. Pueden ya destinar dinero a proyectos, que como el educativo, fueron considerados desde los años finales de la Independencia, estratégicos para la construcción de la Nación. Esta frágil estabilidad, conocida como la República Restaurada, se ve interrumpida por los intentos de retener el poder y las rebeliones en distintas partes del territorio. De cualquier manera, el proyecto agro-exportador está en marcha y la población prefiere dedicarse a trabajar.

Luis González afirma que en 1867, México contaba con 8 millones de personas, *"más de 6 millones eran cerriles, habitaban en miles de pequeños mundos inconexos [...] La población era escasa, rústica, dispersa, sucia, pobre... se usaban entre indios cien idiomas diversos"* (Domenella. 1991: 325). La pobreza de la mayoría de la población era tal, que en el Congreso se propuso una Ley contra la vagancia, a la que se respondió que *"la ociosidad no es un delito, si así fuera, entonces se debía aplicar la ley de vagos a los ricos y las mujeres de alta sociedad"* (Canudas. 2000: 1421).

En 1877 se inicia la dictadura, "interrumpida" por una simulación de alternancia cuando un amigo del dictador ocupa el poder ejecutivo, sólo por cuatro años (1880-1884), en los que se aprueba la Ley del Divorcio Civil y cuando, por única vez hasta hoy, una primera dama, Laura Mantecón, le demanda a un Presidente el divorcio. Por supuesto, pierde el juicio y tiene que irse a vivir a Estados Unidos (Sefchovich. 1999).

En esta época es cuando se construyen la red ferroviaria, la de las comunicaciones: postal, telegráfica y telefónica. Los puertos de Veracruz, Tampico y Salina Cruz están ya en uso; se inicia el sistema bancario, mejorando con todo

ello, la economía del país. El lema: "poca política y mucha administración", no logró distribuir la riqueza de mejor manera; la pobreza, las condiciones de explotación de mujeres y hombres, la concentración de la riqueza y el poder en unas cuantas familias, la imposibilidad de expresar opinión alguna sobre el gobierno, la no renovación de los cuadros dirigentes, son algunas de las causas del levantamiento maderista de 1910 y del fin de la dictadura (Cosío Villegas. 1998).

El matrimonio.

Como la Constitución de 1857, jurada en Nombre de Dios Todopoderoso y afirmando la voluntad del pueblo mexicano de constituirse en una República **representativa, democrática y federal** (Canudas. 2000), no otorga derechos políticos a las mujeres, es la Ley del Matrimonio Civil la que define su campo de desarrollo: la familia y, para formarla, el matrimonio. La norma exige lo "natural": un sólo hombre con una sola mujer, ya que hay una gran población cuyas costumbres conyugales son diferentes; la fidelidad y la obediencia de ellas son obligatorias y a perpetuidad, por el miedo a que introduzcan en la familia hijos no legítimos. El hecho de que se deba obediencia al marido porque él "la defiende y la apoya", se basa en la supuesta debilidad física, ligada a la maternidad, de todas las mujeres (Suárez, M. 2001).

La epístola de Melchor Ocampo se redacta para otorgarle mayor ceremonia y rito al matrimonio civil. Afirma que el único medio moral de fundar una familia es el matrimonio. Que las "dotes sexuales" de los hombres son la fuerza y el valor, lo que no deja de ser una sutil amenaza de violencia física, advirtiendo además a las mujeres, que trataran bien a los maridos, pues era mejor no provocarlos (Staples. 2001). Ellas podían casarse a los 12 años y ellos, a los 14.

El divorcio significa sólo la separación corporal, más no la disolución del vínculo; el depósito de mujeres es el recurso legal al que acuden para protegerse contra la violencia "*Depositatar en casa de personas de buenas costumbres a la mujer, si se*

dice que ésta ha dado causa al divorcio y el marido pidiere el depósito. La casa que para esto se destine, será designada por el juez. Si la causa por la que se pide el divorcio no supone culpa en la mujer, ésta no se depositará sino a solicitud suya" (García P. 2001: 42). Al solicitarlo, cuentan con un mecanismo para acotar el dominio masculino, ya que el juez decide, previo acuerdo con la solicitante, dónde y con quién vivirán estas mujeres.

Los delitos sexuales (estupro, violación, incesto), constituyeron la tercera ofensa más frecuente en la época, que pocas veces recibió una reparación justa. Ante este desigual panorama de fuerzas, las mujeres utilizaron diversas estrategias para defenderse, (el depósito, el reclamo de divorcio, la educación), lo que fue minando la autoridad indiscutible de los hombres (McCaa. 1993).

Con la Ley del Matrimonio Civil, el poder para regular las relaciones entre hombres y mujeres pasa al Estado. El matrimonio y la familia pueden ya sustentarse en motivos que no sean religiosos. El matrimonio será público y perpetuo, pero el matrimonio del "monte", la unión libre, siguió siendo la norma. El Estado tenía en mente un sólo tipo de familia, la nuclear, con dos contrayentes cuyas funciones estaban claramente delimitadas. Esta legislación dio mayor importancia a la familia nuclear corporativa, especialmente al poder del hombre sobre su esposa e hijos menores (McCaa. 1993).

La población de México creció a partir de 1867. La esperanza de vida era entre 25 y 30 años. Hay datos que indican que las familias tenían alrededor de 8.5 hijos; sólo el 17% de las mujeres, estaban solteras. En los pueblos, ellas se unían a los 16 años y en la ciudad, a los 22. Para ellas, la única forma de no ser pobres, era el matrimonio. Si el matrimonio religioso era desventajoso, por la idea de la dependencia femenina, el matrimonio civil afectó aún más la seguridad de las mujeres para formar y mantener una familia (McCaa. 1993). En el primero, se afirmaba la igualdad de los cónyuges en la esfera doméstica.

La diferencia sexual impuso un destino: todas debían querer ser madres, esposas y no pensar en sí mismas. Esta generosidad, declarada natural, se promovía a través de diversos medios:

- a) la educación familiar: *"la primera obligación de la mujer era cuidar de su marido, de sus hijos y su casa, para ello debía prepararse"* (Canudas. 2000: 865);
- b) para las pocas que asistían a la escuela, donde al parecer, eran más importantes los estudios de "labores propias de su sexo" que la lectura o la escritura pues: *"Todavía no nacía la mujer que escribiera con buena ortografía: Le deceo muchas felicidades, era firma femenina... o la publicidad de aquella casa del Portal de Santo Domingo donde se enseñaba: Hortografía"* (Canudas. 2000: 167);
- c) e informal (revistas, espectáculos, reuniones, donde los manuales de urbanidad, el de Carreño en primerísimo lugar, determinan lo que son *"el buen comportamiento, los buenos modales, las buenas maneras, todo lo cual se relaciona con el bien moral y el bien religioso"* (Torres S. 2001 b: 99),

que conformaron un habitus que hacía que quisieran e hicieran aún sin querer, todas las tareas domésticas y se sometieran al marido. Nace la figura del "ángel del hogar", dedicada al bienestar de los demás, aunque *"...resulta imposible bosquejar un prototipo de la mujer mexicana porque a las diferencias económicas, sociales y culturales, habría que añadir las de raza, edad y religión; además de que el grupo mayoritario, el de las indias, fue ignorado"* (Canudas. 2000: 682).

Como la honra femenina era asunto de hombres, se justificaba que la mujer actuara en defensa de la misma. El Código Penal para el Distrito Federal promulgado el 7 de diciembre de 1871 al tratar al aborto, sentencia que éste será menos penado si la mujer no tiene mala fama (¿qué tiene que ver la "vida futura" con la "fama" de la mujer?), si ha logrado ocultar el embarazo (¿por el escándalo público, que dañaría a...?), o que sea fruto de una unión ilegítima, lo que protege

al honor de los dos hombres involucrados: el encargado de la honra, sea padre, marido, hermano y al compañero en la procreación. Si es producto del matrimonio, entonces la pena aumenta, porque, seguramente, se realizó sin el consentimiento del marido (Instituto Nacional de Ciencias Penales. 1990).

En cuanto al infanticidio, si la mujer quiso ocultar su deshonor (parece ser la única razón que encuentran los legisladores para que se cometa el delito), la buena fama, el ocultamiento del embarazo, el nacimiento secreto y el registro del menor son atenuantes de la penalidad (Instituto Nacional de Ciencias Penales. 1990). Por el contrario, eran castigadas fuertemente cuando transgredían las normas de respeto a ellos (asesinato del cónyuge, por lo que la sentencia era mayor que a cualquier hombre que cometiera el delito contra su esposa; adulterio, tipificado de tal manera que siempre se podía acusar a la mujer, pero pocas veces al hombre que lo cometiera. *"Hay sin duda mayor inmoralidad en el adulterio de la mujer, mayor abuso de confianza, más notable escándalo y peores ejemplos para la familia, cuyo hogar queda para siempre deshonorado"* (Ramos. 1992: 148) La falta de protección legal a las concubinas y el castigo severo a las prostitutas caracterizarán esta doble moral (Speckman. 2002)). Es decir, el cuerpo de las mujeres era uno más de los capitales con los que los hombres contaban, al mismo tiempo que un medio de control para ejercer el dominio sobre ellas.

La obediencia femenina al marido, al padre, al hermano, al hijo, también era norma comunitaria. Las estrategias que dieron un margen de libertad a las mujeres fueron, entre otras, que cuando el marido no cumplía con sus obligaciones, ellas se sentían autorizadas para no obedecer; el recurrir a otros hombres con poder para que las defendiera; el acudir a redes de mujeres que se encargaran de minar el prestigio de sus maridos a partir de chismes o, mediante consejos, los convencieran de llegar a acuerdos (Stern. 1999).

Instituir el matrimonio civil está considerado como un paso hacia la modernidad. Desaparecen las diferencias raciales, pero aparecen las regionales y las de clases

sociales, por el énfasis que se pone en la búsqueda de cónyuges sobre la propiedad y la residencia, con el fin de obtener privilegios (McCaa. 1993). La autoridad familiar reside, indiscutiblemente, en los hombres.

Escolarización.

Durante la primera parte del siglo XIX, se conservaron las instituciones educativas heredadas de la época colonial que prescribían un lugar para la educación de las mujeres y otro, para la de los hombres. Los contenidos de esa educación no eran iguales para unas y otros, pues se consideraba que si su biología era diferente, también lo eran sus destinos sociales. La educación debía responder a la naturaleza biológica de los infantes, pues ésta determinaba la función social que cada quien debía asumir.

La escolarización de las niñas, muy discutida en la prensa, se impulsó con el fin de quitarle a la Iglesia el dominio que, suponían, tenía sobre el alma de las mujeres. Siglos de asistir a la doctrina no eran fáciles de olvidar. Por ello, la escuela pública impartiría moral cívica, a fin de que ellas educaran a sus hijos en las nuevas lealtades hacia los nuevos intereses.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública (1867), preparada por una comisión, en la que no participa ninguna mujer, sostiene que la "ilustración" es el medio más seguro para moralizar al pueblo y para que éste respete las normas emanadas de ella (Vázquez. 2000 b).

La educación tendría un currículum uniforme y homogéneo: geografía, para conocer las nuevas fronteras; historia, para mitificar la nación, creada por y para hombres; un sólo idioma, relegando las lenguas indígenas; aritmética, para unificar pesos y medidas, útiles para un sólo mercado nacional. Esto formaría en la mente de todos, una idea de Estado y con ello, reforzarían la legitimidad del mismo. Por primera vez, no enseñarían la doctrina ni la historia sagrada (Bermúdez. 2000).

Los planes y programas de estudio en las primarias, insisten en *“los deberes de las mujeres en la sociedad, de las madres con relación a la familia, o de moral a secas”* (Vázquez. 2000 a: 55). La escuela continúa separando a las niñas de los niños.

La Ley de 1868 propone la creación de una Secundaria para Señoritas, con lo que se da por concluida la educación de las mujeres, y la Preparatoria Nacional, que, aunque no lo declara, será sólo para varones y cuyo objetivo sería prepararlos para continuar en el estudio, con el fin de ingresar a la Universidad.

En la primaria para niñas se reducen contenidos de aritmética, se eliminan nociones de ciencias y se prescribe higiene práctica y labores manuales. En la secundaria se enseñan *“deberes de la mujer”* y *“artes y oficios”* propios para ellas (Meneses. 1998), legitimando los diferentes destinos. Algunas mujeres protestan ante la desigualdad educativa manifestándose en revistas, reclamando el derecho a la educación y al trabajo (Tuñón. 1998). El capital cultural obtenido vía la educación pública por ley, es sólo para los niños.

En el reglamento interior de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, se señala como requisito para el ingreso, acreditar la moralidad de niñas de 12 años y más. El programa para niños de primaria contempla un año más de estudio y deja de considerar importante la enseñanza de la moral y la urbanidad.

Con el decreto de 1885, que establece la escuela normal para profesores de educación primaria, con carácter federal y nacional, inaugurada en 1887, y el decreto de 1888, que transforma la Secundaria para Señoritas en Escuela Normal para profesoras de instrucción primaria (Meneses. 1998), se inicia un cambio sustancial en los conceptos de maestro y de alumno, lo que modifica a su vez, la relación educativa.

Los planes de estudio para las futuras maestras y los futuros maestros insisten en la diferencia sexual, limitándoles a ellas el estudio de las matemáticas, sustituyendo la economía política por la doméstica, agregando labores femeniles y haciendo extensiva la enseñanza musical al estudio del piano y del melodión

En diez años, se gradúan sólo 49 varones; en la de mujeres, 200, y para 1900, se inscribieron en esta última, 559 aspirantes. Esto refleja la imagen social de la profesión magisterial: es labor de mujeres, pues para ser maestro se requiere de carácter espiritual, moral, sensibilidad, entrega y sacrificio, cualidades atribuidas al género femenino (Cano. 1991: 444). También es consecuencia de la prohibición (implícita) para las mujeres de acceder a otras profesiones.

Con las Normales, se pretende pasar de la instrucción doctrinaria a una didáctica científica. La educación se reorganiza en dos funciones: la de aprendizaje y la de enseñanza. Se vuelven necesarias la disciplina, la higiene y el entrenamiento físico. Las reglas y prescripciones como la obligatoriedad en la asistencia escolar, modifican la vida cotidiana de algunas familias y especialmente, de las mujeres al establecer un horario y un calendario rígidos.

La escuela intenta mejorar la inteligencia de las niñas, aunque no en el mismo grado que la de los niños: *"para no perturbar la frágil condición femenina ni con el pétalo de un pensamiento, existía una larga lista de libros prohibidos, donde figuraban los libros anatematizados por la iglesia católica y otros añadidos por los liberales, que compartían la idea de que no había porque perturbar la delicada naturaleza femenina"* (Canudas. 2000: 871).

En realidad, el esfuerzo es para demostrar que todos los sujetos poseen ciertas facultades, pero no por el interés en un sujeto específico, sino para demostrar la eficacia y la eficiencia en el acatamiento de la orden, de la medida disciplinaria. *"La mirada se deposita en el objeto empírico, en la acción y no en la humanidad del niño"* y menos, en la de la niña; *"éste se ha perdido en los expedientes, listas*

escolares, reglamentos y prescripciones" (Puiggrós. 2001: 32), ésta, en el eterno femenino: si se va a casar, pues ¿para qué...?

En los congresos pedagógicos de fin de siglo, se propone discutir sobre la naturaleza, objeto y límites de la educación de la mujer, aunque el tema siempre quedará pendiente porque otros asuntos más importantes requieren de la atención de los congresistas varones. A estos congresos no asisten delegadas y Manuel Gutiérrez Nájera sule a la Directora de la Normal para Profesoras. En uno de los discursos de clausura, se afirma que la división en el trabajo de los normalistas es por las diferencias entre mujeres y hombres: "*De otra suerte se podría romper el equilibrio al cual la humanidad **debe su perfeccionamiento** incesante"* (Meneses. 1998: 481).

La prensa discute quién está mejor dotada para la enseñanza y decide que: "*la casada, porque ha aprendido a amar al niño y esto la hace mejor. Pero por desgracia, existe un decreto que prohíbe a las casadas enseñar, pues la enseñanza exige moralidad, saber y consagración, y esta última falta a las casadas, como lo demuestra la experiencia. La casada se embaraza, luego experimenta las molestias consiguientes y debe atender al hijo durante la lactancia. Si desatiende a su hijo es mala madre, y si es mala madre no puede ser buena maestra"* (Meneses. 1998: 544).

La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres imparte: modas y fabricación de flores artificiales, bordados, pasamanería, tapicería, dorado, tipografía y encuadernación. Sólo se admite a 100 alumnas. El campo de trabajo es poco favorecedor para ellas, pues no se han abierto aún posibilidades que les permitan acceder a mejores ingresos, y sólo unas cuantas podrán acceder a los bajos salarios.

Para algunos hombres de la época, el desarrollo de la actividad laboral femenina es sólo posible bajo ciertas circunstancias: "*a la mujer de la clase media sola, por viudez u orfandad y venida a menos, se le abren varias posibilidades: empleada,*

cajera, tenedora de libros, etc. Si bien ninguna tan propia como la docencia. Aquellas ocupaciones presentan el inconveniente de que en las oficinas se mezclan hombres y mujeres, y nuestra juventud es demasiado fosfórica para tales frotamientos" (Meneses. 1998: 554). Por tanto, persiste como más recomendable la docencia. Y también, la pobreza de las viudas, solteras, abandonadas, huérfanas. Para otros, *"tales mujeres encontrarán siempre con quien casarse pudiendo con su trabajo doblar los medios de subsistencia en el seno de su familia y multiplicar las comodidades de su esposo..."* (Ramos. 1992: 155).

Desde 1883 algunas mujeres se titulan, lo que habla de la posibilidad de filtrarse en instituciones que no prohibían específicamente su acceso. El Reglamento para el Ejercicio de las Profesiones permite la titulación, previo examen, sin la necesidad de cursar la carrera. Otras, ingresan en la Preparatoria Nacional (Meneses. 1998: 528). El lenguaje del liberalismo y su necesidad de congruencia, no pueden detener el deseo de ellas de estudiar y ejercer profesionalmente. Para las dos últimas décadas, pueden ya cursar las carreras de enfermería, farmacia y obstetricia en la escuela de medicina de Santo Domingo, aunque para estudiarlas, deben acudir a la casa de los maestros, pues está prohibida su entrada al recinto universitario (Agostoni. 2001).

Los principios rectores de la educación en esta época fueron: la laicidad, como proceso para la secularización de la sociedad, (aunque para las mujeres era conveniente seguir el catecismo); la gratuidad y obligatoriedad, con los propósitos de hacer popular y nacional la educación; la uniformidad, necesaria para el orden espiritual (salvo el "caso" de las mujeres), y la utilidad y científicidad que garantizaría el anhelo de progreso. Por sobre ellos, el de la libertad de enseñanza, que difícilmente se podía hacer congruente con los anteriores (Yurén. 2002).

En *El Lector Americano*, libro de texto para los niños, recomendado por el Consejo creado para seleccionar este tipo de material para el Distrito y Territorios Federales, se enseñaba:

“Pedro.- Sí señor: pero tengo una duda. En la familia hay uno que manda a los hijos, porque él los ha criado y él los alimenta y viste. Es claro que debe ser obedecido; pero entre todos los padres de familia ¿quién ha de mandar? ¿A quién deben obedecer los demás, cuando todos son lo mismo?”

El Maestro.- Todos son iguales, quieres decir. Para contestarte, te preguntaré: ¿no es cierto que entre todos ustedes hay unos que sobresalen más que otros, y que son más queridos y respetados, porque tienen mejor corazón, porque son más buenos; o porque tienen más talento? Pues lo mismo sucede entre los hombres formados...” (Núñez. 1892)

Participación laboral.

Las maestras y las obreras demandan, desde 1876, en diversos congresos, la dignificación del género femenino. Sus preocupaciones giran en torno a la doble jornada y el descuido de los hijos que trae aparejada esta circunstancia, ya que al tener necesidad de trabajar, no los pueden atender como consideran conveniente. Se les niega la representatividad de la delegación femenina en el Primer Congreso Obrero de 1876, con base en el criterio de que por ley, la mujer carecía de personalidad jurídica y se les recuerda que el *“teatro de la mujer era el hogar, aunque por su talento y su ilustración, merecieran los más altos honores”* (Tuñón: 1998: 134). No hay manera de hacerse oír.

“La división sexual del trabajo, como toda obra perfecta de Dios, era rígida, inalterable, inmutable: para los hombres, todas las tareas pesadas y peligrosas... para las mujeres ¡cuán dichosas! Proporcionar todo el gozo, descanso y placer a los hombres, ser la depositaria de su confianza,...su masajista, su amante y sirvienta” (Canudas. 2000: 1423).

Los gremios fueron abandonados a lo largo del siglo, lo que abrió las industrias artesanales a la demanda de trabajadores. Como a las mujeres se les pagaba un

tercio o la mitad que a los hombres, las oportunidades para ellas fueron mayores, aunque el empleo estaba limitado a lo que se consideraba propio de su sexo: lo ligado a las tareas domésticas. Muchas trabajaban desde los 10 años y continuaban en él alrededor de la mitad de su vida, con interrupciones por matrimonio, embarazo y cuidado de los niños (Kuznesof: 1993).

Las relaciones laborales, reguladas por la Ley Civil o por el Derecho Administrativo, según fueran contratados por empresarios o por el gobierno, estaban sujetas a la ley de la oferta y la demanda. El trabajo doméstico no será considerado como tal, ya que es su **deber** y lo tienen que hacer por **amor**, por lo que no se retribuye.

La producción tiene lugar en una multitud de unidades económicas familiares que generan bienes, tanto para la subsistencia como para el mercado, y de un conjunto menor de pequeñas unidades de producción industrial. Predomina la agricultura; la actividad industrial es de tipo artesanal, exceptuando la minería, y existe un reducido sector de empleados domésticos y grupos afines. Esta organización permite una gran participación económica del conjunto de la población. El carácter familiar de la actividad, hace posible la superposición entre los mundos del trabajo y del hogar, por lo que la incorporación de las mujeres a las tareas de la producción es lo habitual.

Las principales ocupaciones femeninas: empleada doméstica, lavandera, cocinera, costurera, vendedora ambulante y prostituta, cubrían apenas algo más que las necesidades básicas y les daban una escasa seguridad (McCAA: 1993). Los hombres en cambio, contaban con un abanico mucho más amplio y con la ventaja de tener capitales con mayor valor que los de las mujeres (propiedad de la tierra, títulos universitarios, relaciones sociales adecuadas, etc).

Lo que se esperaba de las mujeres se ejemplifica en los comentarios sobre Margarita Maza: el silencio hasta la muerte, llamado prudencia, discreción y

respeto (Sefchovich. 1999). Ante esta buena mujer, que ni en las horas amargas de la muerte de varios de sus hijos, pronunció una leve queja, las prostitutas, reglamentadas y culpables de todos los males, representan un ámbito de máxima estigmatización.

Vistas por muchos como una institución necesaria para conservar a las familias, su devaluación social sirve de control a las demás, quienes deben atenerse a las normas para no ser confundidas y maltratadas. De límites ambiguos, pues la ejercen desde vendedoras, amas de casa, dependientas, tenderas, maestras (Rios. 2001). Son consideradas desde entonces, como "*grave problema social*" (Lamas. 2000 b).

El reglamento para las malas mujeres las obliga a inscribirse con nombre y foto, lugar de origen, edad, domicilio y categoría. Trabajan "libres" en prostíbulos. El Hospital de San Juan de Dios las atiende con exclusividad. La corrupción y el abuso de policías y personal sanitario se inaugura. Se inicia también la obsesión higienista por desterrar, esconder, prevenir, mejorar la salud de los clientes, no la de esas mujeres (Lamas. 2000 b). En los pueblos, las zonas rojas siguen siendo espacios de explotación y escándalo (Monsiváis. 1978).

Participación política.

La Ley Orgánica Electoral de 1857 suponía un individuo impulsor del desarrollo económico, al mismo tiempo que un ciudadano libre e informado. La mayoría de la población la constituían los campesinos empobrecidos que por supuesto, no eran empresarios. Ellos perciben su destino asociado a la tierra, a la familia y a la iglesia. En cuanto al ciudadano ejemplar, la dispersión geográfica, el analfabetismo, la miseria y la misma ley, impiden a la mayoría el derecho a la participación política (Águila. 1995).

La votación era indirecta en primer grado por delegación del voto en el elector. Lo podían ejercer todos los mexicanos de 21 años ó 18 siendo casados, y que

demostrarán un modo honesto de vivir. Esto excluía a desempleados, pobres y campesinos y, por supuesto, a las mujeres (Águila. 1995).

“Cualquiera que defendiera, aunque fuera tímidamente, los derechos de la mujer, era coqueta. Coquetas hubo por todas partes, ya que desde mediados de siglo se dejaron oír frases de reproche contra el dominio masculino” (Canudas. 2000: 835).

México de fines de siglo era un país de contrastes, donde la mayoría vivía en pueblos pequeños, arraigados a sus costumbres, respetuoso de sus tradiciones. El México de algunos puntos de la ciudad, moderno, imitando a Europa o a los Estados Unidos, con deseos de ser cosmopolita, pero eso sí, sin que las mujeres cambiaran ni un ápice, conviviendo con migrantes de diferentes etnias y extrañándose ante las representaciones artísticas de mujeres y hombres que desafiaron a la sociedad de su tiempo (Romo. 2002).

“Quien desee entender México, necesita observar la poderosa influencia del sentimiento religioso sobre la sociedad, porque toda su vida, económica, política, cultural o cotidiana, estaba sumergida y controlada por una totalizadora atmósfera religiosa” (Canudas. 2000: 1101).

Ante el avance de la laicización, el establecimiento de rígidas normas de género fue la respuesta. Las diversas estrategias femeninas y las necesidades de la nueva sociedad, abrieron el espacio para su participación, primero discreta y luego con todo vigor, en la construcción de relaciones diferentes del México de finales del siglo XIX, (aunque la prensa continuara ironizando sobre su ser en el mundo).

*INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MÉXICO. **

Contexto.

A 9 años de que la República ha sido restaurada (1875), los liberales ya pueden intentar consolidar su triunfo. La relativa estabilidad del país les permite iniciar reformas legales para ello. Es decir, para que la transformación de las estructuras socioeconómicas sea irreversible, para que las ideas y programas sean compartidos por la mayoría de los habitantes, consideran necesario impulsar cambios en las leyes y entre otras, en las de educación, uno de los pocos temas a reformar en los que coincidían los dos partidos políticos (Vázquez. 2000 b). Al adoptar al positivismo como su filosofía, los liberales le otorgan a la ciencia el lugar privilegiado de ser la única poseedora de la verdad y para evitar la reacción de los conservadores y de otros sectores de la sociedad ante este atrevimiento, que va contra la idea religiosa de **Dios es la verdad**, continúan declarando como libre la educación, enfatizando que ésta es la que brinda la familia (Arnaut. 1998).

En 1873 se incorporaron las Leyes de Reforma a la Constitución y se promulgó la Ley de Adiciones y Reformas que se oponía a la existencia de órdenes religiosas y establecía el laicismo en todo el país, mediante el decreto de diciembre de 1874 (Vázquez. 2000 b), lo que sin duda, contribuyó a nuevos brotes de violencia política, ya que la Iglesia y con ella, los conservadores, vieron minados muchos de sus privilegios.

Con la publicación de *Instrucción Pública en México*, intentan persuadir a congresistas federales y estatales, periodistas y gobernadores, del beneficio de la obligatoriedad de la escuela pública. Moralizar al pueblo es requisito indispensable para el progreso de la Nación. Maestros y pedagogos de la educación básica están contra la enseñanza positiva, por lo que la disputa se resuelve dejando en manos de éstos, la primera instrucción y en manos de los positivistas, la secundaria y superior. La educación de las mujeres esta por delimitarse, ya que a

* Todos los números en paréntesis se refieren a citas tomadas de DÍAZ COVARRUBIAS, J. (1993). *Instrucción pública en México*. México: Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología.

pesar de las declaraciones de igualdad, las niñas están poco atendidas por el incipiente sistema; muchas voces reclaman una mayor calidad (Domenella. 1991) y las autoridades encuentran difícil establecer una política justa para ellas. La fe de los liberales en la educación, propició no sólo la multiplicación de las escuelas (Vázquez. 2000 b), sino también, el cambio en los valores y la percepción de la importancia de la escuela, para algunos sectores de la población.

Legitimación de la verdad:

Quien habla es el Ministro, que cuenta con los datos "últimos" y con los consejos de expertos. La retórica de la objetividad utilizada, hace funcionar estrategias que, basadas en la verdad científica, son incuestionables: "*este hecho bien comprobado*"(III), "*hechos revelados por la estadística*" (XV), "*El estado actual de las ciencias*"(XXIV), "*verdad fisiológica bien demostrada*" (XXXIII), que promueven la consolidación de los postulados. No hay cabida para el error. La biología legitima, a través de su terminología, las relaciones de clases y de géneros: "*instinto social*" (LXXXVIII), "*instinto aristocrático*" (LXXI). La estrategia consiste en dirigir la mente del lector de forma que no encuentre alternativa (Calsamiglia. 2000).

El recurso a la comparación con países "*más adelantados*" es constante, haciendo creer que las modificaciones en los sistemas educativos son la causa única del progreso y la modernidad. Con datos descontextualizados, comparan: "... *naciones como Inglaterra, Prusia, Francia, Austria, Italia y otras de avanzadísima cultura...*" (LXVIII); "...*mientras los adversarios de la instrucción primaria obligatoria cavilan y discuten, los hombres prácticos la realizan..., lo mismo en Prusia que en Italia*" (V), creando con ello, sofismas. Para progresar, el camino es el marcado por las conclusiones que ellos derivan de una selección de información para establecer, con esto, la verdad.

Orden y progreso, lema de la época, criterio axiológico de la educación, podría traducirse como:

- a) Orden: la educación de los más pequeños es responsabilidad "familiar": la reproducción de los roles de género es una de las misiones asignadas a las mujeres. La instrucción primaria, corresponde al Estado: su finalidad es moralizar al pueblo, lo que significa que los hombres obedecerán las leyes y las mujeres las enseñarán a sus hijos. La educación media y superior es únicamente para aquellos que puedan sostenerla, para los de las clases dirigentes, quienes generarán el conocimiento científico y dictarán las leyes, acordes con estos avances.
- b) Progreso: en las clases bajas, para no ir a la cárcel (es explícita la conexión que hace entre ignorancia, criminalidad y miseria. Sorprende que un pensamiento positivista no observe que las menos educadas son las mujeres, pero también, las que cometen menor número de delitos. Posiblemente lo justificarían con la "bondad natural") y de las clases medias para cumplir ideales de consumo. Ni la jerarquía, "... *la mujer está destinada a un papel... que exige menos cultivo del espíritu*" (LXXVI), ni la estructura social: "*la clase pobre, que siempre y en todas partes, forma el gran asiento de la Nación*" (LXXXIX), pueden modificarse.

Desde el género.

Concepto de mujer:

Se establece en oposición al de hombre, destacando lo que le falta: "*menos apetencia*", "*tendencia a lo afectivo*", "*no requieren del cultivo del espíritu*" (LXXVI), y una virtud: "*bello sexo*". Esa carencia esta ligada a la maternidad, "...*por su organización fisiológica*" que le impone el carácter: "*graciosa, dulce y pura, con inclinaciones a lo ideal y lo fantástico*" (CXX), mientras que el hombre es viril (*valor, energía, entereza*. Moliner. 1997). No sólo nacen mujeres, nacen femeninas. Y los hombres, por supuesto, viriles. La biología ha marcado las diferencias y por ende, las desigualdades. Esta "razón" considera a la mujer como hombre parcial, a medias, incompleto y el origen de esta idea se remonta a la filosofía de Aristóteles (Hierro. 2001).

Lo público y lo privado:

Con esta oposición, derivada de los derechos individuales, legitima la dominación masculina: *"la vida pública e intelectual es para los hombres, la vida doméstica y la educación de los hijos son para la mujer"* (LXXV). *"Una sociedad culta es la que esta formada por hombres educados"*; *"en los hombres, es universal la tendencia a instruirse. En las mujeres, el predominio de la actividad afectiva no les deja bastante campo"* (¿tiempo, capacidad?) (LXXVI) para la intelectual; parece que en los hombres, al predominar la actividad intelectual, o no les preocupa o si les deja tiempo para la emocional. Se insinúa que el cuidado de los otros requiere tiempo, pero no educación.

Las desventajas "naturales" imponen la vida doméstica a unas, lo que cancela sus derechos como seres humanos, mientras que para los que no las sufren, la vida pública con sus derechos y privilegios, entre otros, el de tener quien cuide su espacio privado y lo mantenga en orden.

La superioridad es cuestión científica: *"Los conocimientos que..., debe poseer todo hombre... están indicados por el estado actual de las ciencias y corresponden exactamente a las diversas necesidades humanas"* (CCXI). La misión de la mujer, está, en cambio, fundamentada en razones morales: *"Esta misión, (moralizar al marido y a la sociedad) y la de la educación materna, bastan para (justificar) la necesidad de cultivar el espíritu de la mujer con instrucción superior conveniente, no para encargarle los ejercicios profesionales de los hombres"* (CXCIII). Puede estudiar, siempre y cuando no persiga un fin personal: ella debe dedicarse a cuidar a los otros. A pesar de ello, hay que reconocer que fueron los liberales los que impulsaron la educación femenina (Vázquez. 2000 b).

División genérica del trabajo:

"La mujer esta destinada a un papel social que no necesita del cultivo del espíritu" (LXXVI), cultivo del espíritu significa conocimiento. La dominación masculina esta

basada entonces, en la ignorancia femenina y es a partir de ella que establecen esta división genérica del trabajo. ¿Cómo saber a qué papel social está destinada una persona?

Para el autor, las cualidades son naturales y están impresas en el cuerpo: *"aunque las cualidades de carácter de la mujer sean distintas de las del hombre, (por lo que no es posible su transformación) sobre unas y otras puede brillar la inteligencia; ésta será la que determine cómo y en qué proporciones puede el bello sexo figurar en el mundo de las ciencias **sin abandonar su cardinal hegemonía**, la del hogar doméstico"* (CLXXXIX) es decir, si las mujeres quieren otra cosa, habrán de trabajar doble.

Afirma también que *"el mismo retraining de la mayoría de ellas [...] para tomar parte en las funciones sociales de los hombres, no obstante que, con excepción de las costumbres, nada les prohibiría hacerlo"* (CXCII). ¡¡Pequeño impedimento!!, siguiendo a Bourdieu, el habitus femenino está cimentado en una educación infantil, en una historia colectiva y en una experiencia de las madres, que refuerzan ese "retraining".

Margarita Chorné, primera odontóloga titulada en México habrá de soportar ese "impedimento": primero, con los maestros ante los que rindió el examen profesional, que la trataron con rudeza; después, la prensa no se cansó de advertir su mal ejemplo. Su familia se preocupó por la falta de pretendientes, quienes tenían temor de una mujer independiente (Díaz de Kuri. 2000). A Matilde Montoya no le fue mejor con su título de médica cirujana, por lo que los periódicos hablaron hasta de su honra perdida (Domenella. 1991).

Violencia:

Este tema es tratado de manera sutil. Hay ciertos sesgos discursivos que insinúan las consecuencias de no acatar los mandatos, tanto para las mujeres como para los jóvenes: *"Si se trata de la instrucción para ejercer carreras profesionales, las*

costumbres y la civilización actual, más que cualesquiera otras consideraciones, han impedido que la mujer tome participio en los trabajos científicos que hasta hoy han parecido reservados solamente al hombre" (CLXXXVIII). ¿De qué costumbres y de cuál civilización específicamente esta hablando? El hostigamiento hacia las que deciden enfrentar de manera diferente la vida, está siendo justificado como "costumbre". Esta misma puede ir desde la burla hasta la violencia extrema, pero el autor sólo señala, veladamente, la amenaza a todas aquellas que intenten modificar el estatuto impuesto. Esas "costumbres", por lo general, no son sancionadas ni castigadas por la ley.

"... el Estado no debe querer apoderarse de la educación, porque ni puede tener para cada joven la eficacia de la familia respectiva, ni es posible moldear en un mismo tipo a todos los educandos y sobre todo, es derecho y deber de los padres cultivar los sentimientos de moralidad, de sociabilidad y las demás condiciones de carácter en sus hijos" (CLXI). La familia, presentada como protagonista en la formación de las jóvenes, en realidad es un auxiliar del Estado, ya que éste es el que dicta las normas legales de lo que se considera moral y lo que no. La madre es la ejecutante de los dictados del poder patriarcal, tanto del Estado como de la Familia; si los hijos y las hijas no son como se quiere, será suya la responsabilidad. La familia cuenta con dos armas diferentes a las del Estado para hacer eficaz su trabajo: el afecto y los golpes, amparados por el derecho a corregir.

"... y aun la vida desordenada, más común en los hombres que en las mujeres, destruyen (matan a) un número considerable de éstos" (LXXIV). Parece causa de muerte natural la "vida desordenada" de los hombres. Esta manera de nombrar la violencia, tanto contra sí mismos como contra las y los demás, no es motivo de inquietud, pues la responsabilidad está diluida. Aunque las mujeres tienen la obligación de moralizar a la sociedad con la sumisión y la dulzura, encerradas en la ignorancia y en su casa, el mismo discurso ha negado la efectividad de este sistema, en el que pareciera que la moral es algo "contagioso" con el marido, con

los hijos y con la sociedad. Las madres, en esta visión, son las guardianas (fracasadas) de la moral social.

Se prefiere ignorar que la economía familiar de la mayoría de la población esta basada en el trabajo infantil y en el de las mujeres, aún en las ciudades, por lo que ellas no se dedican a "labores propias de su sexo" (Canudas. 2000). Las diferencias, a partir de cualquier marcaje, son menospreciadas y la confianza en que la educación obligatoria hará la prosperidad del país esta basada en un "autoritarismo científico", amparado por la ley.

"Hogar, dulce hogar: paredes de adobe, con puertas angostas, techos de tejamanil y un interior que revelaba el hambre y la tristeza. Contrastaba la miseria pueblerina con la proletaria de las ciudades [...] Por encima de esa arquitectura elemental, en las ciudades provincianas y principalmente en la capital de la República, se levantaba una arquitectura amplia, rica... con patios, jardín, establos, huertas" (Canudas. 2000: 548).

Desde la educación.

Planeación educativa:

Al realizar un censo del que deriva una estadística de los recursos para la educación con que cuenta el país, se hace evidente el escaso apoyo que reciben las niñas: sólo una de cada cinco escuelas es para ellas. La lógica de la igualdad implicaría la construcción de espacios, de preparación magisterial y de un presupuesto superior, a fin de ubicarlas en una posición semejante a la de los niños, cosa que no agrada ni al propio ministro, por lo que mejor propone la creación de escuelas mixtas. Los argumentos: es casi idéntica a la de niños, (la diferencia: el destino de unas y otros), *"no presenta inconveniente [...] por la corta edad de las niñas y los niños..."*(LXXVII), (y si tuvieran más edad, ¿cuál sería el inconveniente? la sexualidad, negada en los espacios educativos). No es una propuesta seria, se trata sólo de atenuar la evidencia de la desigualdad. Argumentar, en este caso es presentar un conjunto de enunciados verosímiles

destinados a hacer admitir otro: la educación obligatoria para todos. Lo importante era acelerar la adopción de este principio que seguía siendo cuestionado (Vázquez. 2000 b).

El concepto de escuela mixta centrada en los hombres, negando la sexualidad de los sujetos e inscribiendo en el cuerpo de unas y otros la diferencia sexual y el destino desigual, empieza a sedimentarse.

Educación:

El concepto de educación, aunque señala que ésta debe ser integral, está referido en este texto a la formación de las personas en su esfera "espiritual", que engloba los sentimientos, los afectos, los ideales, la voluntad. Por eso reitera que la educación es una obligación familiar, dando por hecho el que la religión, la enseñanza de roles, los valores morales, son competencia de los padres (madres) de familia. La instrucción, es decir, la información, es la obligación de la escuela. Esta división arbitraria es, por imposible, dejada de lado a cada tramo del discurso.

Al adoptar la distinción biológica masculino-femenino para definir un fenómeno cultural (la enseñanza de niñas y niños), se demuestra la imposibilidad de limitar esta definición a lo que es: la instrucción, puesto que también resulta que es lo que no es: la educación. *"El maestro debe saber mucho más de lo que va a enseñar, no sólo va a enseñar, también va a educar"* (CXV). Al pensar al maestro en neutro (masculino), se traducen las incoherencias: suponer que la profesionalización del mismo pasa por la enseñanza en instituciones y no observar que el campo educativo ha sido legitimado como femenino, al enfatizar que la educación de los niños y las niñas es parte de las obligaciones "naturales" de ser madre-mujer. El reconocimiento de las capacidades de las maestras que por medio del afecto pueden lograr más que por medio de los reglamentos y la lógica que utilizan los maestros, es visto nuevamente como cualidades específicas de la masculinidad o la femineidad y no como correspondientes a la socialización genérica de los individuos, que, además, no en todos los casos, resulta exitosa.

El ideal educativo es que los alumnos posean un conjunto de verdades positivas, patentes por sí mismas y que con este bagaje se puedan formar ciudadanos moralmente buenos. La formación integral combina los sentidos positivistas e idealista romántico, pues al reforzar el sentimiento de unidad nacional y amor fraternal se busca eliminar los conflictos de clase y de género, o por lo menos, suavizarlos. Con esto, establecerían el orden, ya que cada quien realizaría adecuadamente la función asignada en la jerarquía social. Esto constituía el valor de "unidad nacional": trabajador útil a la patria, persona a la altura de los tiempos, hombre moral y por sobre todo, buen ciudadano (Yurén. 2002). ¿Y las mujeres? calladas, trabajando, encerradas: buenas ¿ciudadanas?

Los maestros.

El desarrollo profesional desde la cuestión de lo masculino y de lo femenino se interpreta de manera distinta: "*La mujer tiene menos carreras abiertas... Una profesora bien formada sale más barata puesto que servirá mayor número de años*" (CXXII), ya que no tienen otra opción profesional. Los hombres deben buscar éxito: "*mientras que el hombre está siempre dispuesto a preferir otra ocupación*" (CXXII). Con la creación de las Normales, los maestros pasan a ser servidores públicos, donde otros piensan por ellos y han definido su lugar y cuyo oficio, aunque se reconoce como de los más respetados y necesarios, los inscribe en la lógica institucional: la disciplina, donde es muy difícil obtener prestigio.

Las mujeres por su socialización, saben manejar sentimientos y se relacionan desde una actitud de "servicio", y no deben, ni quieren, ni pueden obtener prestigio. Se adaptan por ello, mejor a los deseos y sentimientos de los demás "*Las cualidades de carácter de la mujer [...] conoce mejor el corazón humano [...] y los inclinan al deber por medio de la afección*" (CXX).

El trabajo emocional del magisterio no se reconoce: "*No bastan sus cualidades, si no se le da la instrucción conveniente con el objeto de moderar un poco su*

inclinación [...] a lo puramente ideal y fantástico y de llenarla de conocimientos positivos para que pueda a la vez, educar y enseñar” (CXXII).

La preocupación fundamental es el que el maestro sea ejemplo moral para los alumnos: los pedagogos piden *“un conjunto de virtudes de todo género y su misión no es un oficio, es un sacerdocio” (CIV)*. La realidad es *“que cualquiera que sepa medianamente leer, escribir y contar, es apto para la enseñanza primaria”(CIV)*, por lo que se *“le relega a la gran masa de los que no se juzgan aptos para otra cosa”(CIV)* lamentando su origen humilde, por lo que la necesidad de dotarlo de conocimientos técnicos es urgente: *“le falta ciencia y método para la enseñanza primaria, tal como debe ser” (CXIII)*.

Lo no dicho: el problema de la Nación con las mujeres, obliga a torcer el discurso ilustrado para no otorgarles la igualdad, radicando en la biología las causas de la desigualdad.

En torno a la biografía.

José Díaz Covarrubias nace en 1842 y muere en 1883. Abogado, diputado al Congreso de la Unión en varios períodos. Miembro de la Comisión para la reforma educativa de 1867. En 1873 es Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el gabinete de Sebastián Lerdo de Tejada. Su hermana Adela está casada con Gabino Barreda, fundador de la Escuela Nacional Preparatoria y principal promotor del positivismo en la educación en México (Díaz C. 1993).

Las mujeres y los hombres: 1915-1935.

Panorama histórico-político.

La pobreza en la que viven los campesinos, después de la Revolución, vuelve urgente el reparto de tierras; los obreros, aunque con escasas capacidades para organizarse, se manifiestan contra la desigualdad: la inflación, el desempleo, el hambre y el depender de patrones extranjeros, los mantiene en una situación precaria; las pugnas entre caudillos revolucionarios y caciques de pueblos y gobiernos estatales que no cesan, hace desesperada la búsqueda de consensos. Para ello, se realizan dos Convenciones, una en la ciudad de México y otra en Aguascalientes, tratando de aminorar las rivalidades por el proyecto de Nación, pero éstas en realidad, se ahondaron. Entonces se propone actualizar la Constitución, creyendo posible añadir a la igualdad jurídica, la económica y la social. La reunión de los constituyentes fue en Querétaro y ahí, después de debates acalorados, se redacta la nueva Carta Magna (Cosío V. 1998).

A pesar de las revueltas, el proyecto agro-exportador tuvo años de éxito, generando recursos, mal distribuidos y cambiando costumbres en todas las clases sociales. La emigración del campo a la ciudad continuó a ritmos crecientes, la clase media se consolidó y apoyó a los gobiernos de estos años. Los campesinos y obreros fueron diferencialmente atendidos, lo que también redundó en legitimidad para los gobiernos. La reforma agraria se puso en marcha (lentamente), la dotación ejidal se inició como forma de redistribución de la tierra, se promovió la pequeña propiedad y con esto, se constituyó la base de una economía más compleja y productiva (Ruíz. 1984).

Los líderes obreros se incorporaron al aparato estatal con cargos en la más alta jerarquía, ganando espacios legales para sus agremiados y ejerciendo desde entonces, un férreo control sobre ellos. El artículo 123 tardó tiempo en ser reglamentado (Ruíz. 1984).

La Iglesia intenta nuevamente recobrar el poder vía la educación y lo que logra es la guerra cristera, un episodio sangriento más en la Historia Nacional. Se va transformando la economía y para los años treinta, se considera que inicia el proyecto del desarrollo estabilizador. Apoyado en la construcción de obras de infraestructura, hará posible el crecimiento económico, lo que permite la creación de servicios públicos de salud y una lenta expansión del sistema educativo (Cosío V. 1998).

Con el proceso de Reconstrucción Nacional desde 1920, emergen dos representaciones de la feminidad: la india bonita y las pelonas, sumando tradición y modernidad, mezcla de la nueva mujer y la buena madre. Cambiar no es fácil, y menos lo fue para las pelonas, a quienes los estudiantes les cantaban:

*“Se acabaron las pelonas, se acabó la diversión.
La que quiera ser pelona, pagará contribución”*
(Monsiváis. 1981: 36),

por lo que hasta los choferes de los camiones se ofrecieron a defenderlas. Dejar la “decencia” traducida en pelo largo, tenía un alto costo.

Las necesidades concretas de mujeres y hombres, en un creciente proceso de urbanización, fueron silenciadas por el requerimiento de orden social. La Iglesia impone su visión de lo femenino, a través de la consolidación de las clases medias, donde la urbanidad, las buenas maneras, el decoro, el recato y la dignidad son las cualidades para establecer las diferencias sociales (Muñiz. 2001). Esto supone un incremento en el capital social de aquéllas pertenecientes a las clases medias y altas y una devaluación del de las pertenecientes a otras clases. La justicia social es el valor rector de acciones de reivindicación de campesinos, obreros y grupos populares (Yurén. 2002).

El matrimonio.

Durante la Revolución, las mujeres tuvieron que (y muchas han de haber querido), transgredir los códigos de lo femenino y lo masculino. Esto representó la salida del único destino válido para ellas: la reproducción. Las demandas en los tribunales

seguramente presionan a los revolucionarios para decretar la Ley del Divorcio en 1914. La causa principal del mismo sigue siendo la violencia doméstica, que afecta a todas las clases sociales (Tuñón. 1998). Se modifica la Ley de Matrimonio en 1915, donde se le define como contrato civil, susceptible de disolución por mutuo consentimiento y se hace obligatorio el certificado prenupcial de salud. Se decreta la Ley de Relaciones Familiares en 1917, que iguala la autoridad de la mujer y el marido dentro de la familia. El abuso sexual es calificado simplemente como perturbación de la paz doméstica o como atentados al pudor (Ramos. 1992). La integridad física de las mujeres es lo de menos. Se reconocen como legítimos los hijos nacidos fuera del matrimonio y en 1929, el matrimonio civil se hace obligatorio (Quilodrán. 2001).

"Yo no fui liviana pero no presumo de mi abolengo y de mi pureza en plena revolución. Si no le di mucho vuelo a la hilacha, tampoco fui lo que se llama decente, decente, decente. Eso ni en un convento. Hice lo que podía sin dinero, y lo demás, crímenes son del tiempo, como dice mi marido que le aprendió la frase a un señor muy fino con el que trabajaba de chofer, aunque me asegura que él nunca nada..." (Monsivais. 1981: 129).

El país se recupera, las instituciones funcionan de nuevo y la población crece. La familia nuclear adquiere rasgos patriarcales, en la doble vertiente de sumisión de género y de generación: esposa e hijos están y viven para obedecer. Este esquema de jerarquías se reproduce en toda la sociedad y aunque el Estado asume responsabilidades que antes competían a la familia (educación y salud), ésta debe encargarse de transmitir la división genérica, el amor al progreso, al trabajo y a la civilización (Muñiz. 2002). El progreso para las mujeres significaría un buen matrimonio; el trabajo, el doméstico y la civilización, la sumisión.

Las nuevas tecnologías de la información aparecen. La fotografía y el cine intentaran nuevas formas de decir lo mismo sobre las mujeres, aunque hay quienes declaran su gusto por el cambio: *"Confieso que me pongo de buen humor*

al ver esa invasión de tigresas en este país de costumbres patriarcales y de puchero español... aquí, donde la mayoría de nuestras mujeres rezan el rosario junto a la rueda familiar y viven amuralladas en sus habitaciones..." (Monsiváis. 1981: 28).

El nacionalismo integra significados discrepantes en los que convergen discursos de orden oficial y religioso en lo referente a la familia y la escuela (Muñiz. 2002). El padre es quien tiene el dinero, por tanto, tiene la razón. La Patria, La Familia y Dios, son representados por el padre.... y de ellos emana su poder ¿?

El aborto y la anticoncepción no sólo eran pecado sino también delito contra el nacionalismo. El Código Penal del 15 de diciembre de 1929, repite para el infanticidio la reducción de pena si la madre trata de ocultar su deshonra, si no tiene mala fama, si ocultó el embarazo, si el nacimiento fue secreto y si el hijo es ilegítimo (Instituto Nacional de Ciencias Penales. 1990). Se protege el honor de los varones, no la "vida futura".

Poblar era gobernar. En 1932, la Sociedad Eugénica Mexicana presentó a la Secretaría de Educación Pública un informe que demostraba la frecuencia de embarazos no deseados y de abortos entre adolescentes. El recato, entendido como ignorancia, seguía siendo el impedimento para el desarrollo de las mujeres. El Secretario fue obligado a renunciar (Tuñón. 1998).

Escolarización.

En los informes de 1910 se observa que han aumentado las escuelas rudimentarias, para las que se recomendaba el régimen de mixtas. Para evitar el contacto: *"las niñas iban en la mañana y los niños por la tarde, o viceversa; o bien, las mujeres asistían un día y los varones otro"* (Meneses. 2000: 745). Estas escuelas debían estar atendidas por maestras y eran comunes en lugares de poca importancia, queriendo significar con ello, de poca población, pobre e indígena.

La mayoría de estas escuelas, enfrentaba numerosos prejuicios. Uno de los más señalados era contra los maestros varones, ya que los padres impedían a sus hijas asistir a la escuela para evitar la promiscuidad. Para resolver este conflicto, se sugiere ofrecer cursos de labores femeninas, con lo que los padres comprenderán la utilidad de la escuela para sus hijas (Loyo. 1999). Es difícil seguir este razonamiento, pero lo indiscutible es el privilegio masculino para hostigar a las niñas y la imposición del aprendizaje de la división genérica del trabajo como la mejor forma de convencer a los padres de las bondades de la educación escolar de las hijas. No el hacer algo por mejorar las relaciones entre unas y otros.

Durante el primer congreso pedagógico celebrado en Mérida en 1915, la atención de 2 000 personas se concentró en la propuesta de la escuela racionalista, basada en postulados científicos y que propugnaba por la igualdad de oportunidades y derechos para todas las clases sociales y para ambos sexos. Esta modalidad escolar fue apoyada, durante algún tiempo, por los integrantes de la Casa del Obrero Mundial (Loyo. 1999).

En 1916, se informa que: *"Con el objeto de impartir la instrucción militar a los niños, se ha creado una dirección General de Enseñanza militar que ha quedado dependiendo de la Secretaría de Instrucción Pública y que actualmente se está impartiendo la enseñanza militar en todas las escuelas oficiales de la capital, con un resultado enteramente satisfactorio. Al mismo tiempo, se están dando clases de servicio elemental sanitario de campaña en las escuelas oficiales de niñas, con objeto de que éstas adquieran los conocimientos necesarios para la curación de heridos y puedan prestar sus servicios de una manera efectiva en caso necesario"* (SEP. 1985: 246). La defensa de la Patria como pilar fundamental de la masculinidad y el servicio, cuidado y atención a los hombres como la única posibilidad femenina, se suman a las formas de imponer determinados roles genéricos a la infancia.

En 1916 se aprobó el plan de estudios de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Señoritas: Cortadoras y confeccionadoras estilo "sastre; estilo "modista"; de ropa blanca; de sombreros; encajeras; peinadoras; floristas; pasamaneras; fabricantes de objetos artísticos; pintoras y decoradoras; cocineras y reposteras; empleadas de farmacia y botica. Y el de la Escuela de Enseñanza Doméstica, donde se preparaba a las mujeres para desempeñar mejor sus labores, aquéllas que eran "naturales", y donde se omitía por completo, la enseñanza de la historia, la geografía o la aritmética (Meneses. 1998).

El servicio educativo se había alterado por las contiendas políticas, la lucha armada, la pobreza, el caos. A principios de 1920 había alrededor de 2 500 escuelas menos que en 1910 y más de la mitad de las particulares, habían cerrado (Loyo. 1999).

La famosa campaña por la alfabetización iniciada en la Universidad bajo la rectoría de José Vasconcelos, logró entusiasmar a la población, sobre todo a las y los jóvenes, quienes con el mejor de los ánimos, salieron a las plazas, a los mercados y barrios para sumarse al esfuerzo nacional. La tarea era titánica, ya que se calcula en más del 80%, a la población que no sabe leer ni escribir. Esta empresa terminó con escaso éxito por falta de organización, de recursos, de metodología. No redujo el problema de manera significativa (Loyo. 1999).

Es durante este periodo que se federaliza el sistema educativo, reestableciéndose la Secretaria de Educación y durante casi 20 años, la SEP no cuenta con Ley Orgánica. Se expande la acción educativa directa en los Estados con la pretensión de ser compensatoria y complementaria de la local. La educación primaria se convierte en una sola etapa de primero a sexto año. La edad para cursarla es de los 6 a los 14 años. Se crean las "misiones culturales" y se impulsa la escuela rural.

Entre 1922 y 1926 la matrícula de la Escuela de Altos Estudios creció espectacularmente: de 851 alumnos a 1 112 y el porcentaje de mujeres pasó de 35 a 78%, sin duda debido al carácter de normal que adquirió la institución, donde preferían, según dicen, los cursos de metodología especial para jardines de niños en las carreras de director e inspector escolar (Loyo. 1999).

Se establece una secundaria especial para señoritas, dependiente de la Escuela Nacional de Maestros, donde son obligatorias las materias "propias para mujeres", con lo que se pretende mantener y reforzar el papel asignado a ellas. Ya existían 5 secundarias para hombres (Arnaut. 1998).

A la Preparatoria Nacional asistían 1 000 alumnos, de los cuales sólo 35 eran mujeres (Cano. 1991). Para 1920, el Barrio Universitario, en el corazón de la ciudad de México era el principal promotor de la modernidad. En la Preparatoria Nacional, la inscripción fue de 325 mujeres y de ahí en adelante, la matrícula femenina se incrementó ligeramente. Sin embargo, la vigilancia sobre ellas no cesó, pues se creó un Departamento de Alumnas, con un salón exclusivo, donde al concluir sus clases debían asistir para que no tuvieran ninguna relación con sus compañeros. Se informaba frecuentemente a los padres acerca de su comportamiento y aprovechamiento. Frida Kahlo, junto con su amiga Carmen Jaime, fueron clasificadas por la prefecta como de *muy difícil dirección* (Romo. 2002).

Las fronteras entre la educabilidad y la ineducabilidad se encontraban claramente establecidas. La disciplina fue contundente y organizó la vida social de las escuelas clasificando como "burros" a todos aquellos que no cumplían las expectativas de orden y obediencia, clasificaciones escolares que sirvieron para establecer las distancias entre diversos individuos y las prácticas educativas que premiaban el esfuerzo (orden y obediencia) y castigaban el fracaso (pensar diferente, actuar diferente). La concepción de la infancia implicaba una vinculación con las diferencias de clase: los niños pobres fueron llamados *menores*, de ahí el

nombre de Consejo Tutelar para Menores, las damas y las señoritas también refieren a diferencias de clases entre las mujeres. *"Las expectativas pedagógicas de niños y padres supeditaban las historias educativas particulares a las características culturales y económicas propias de cada sector"*. (Puiggrós. 2001: 35) y podemos añadir: y propias de cada sexo. Todas las corrientes pedagógicas relacionan en esta época, a la infancia con las ideas de progreso y de futuro, para los varones. Para las mujercitas, la dicha de estar junto a ellos.

Entre 1920 y 1924 se fundaron más de 6 000 escuelas de primaria, asignándoles el papel de instrumento igualador de la sociedad. Para 1928, se habían creado en los estados, 3 270 escuelas en zonas rurales y 504 en zonas urbanas, de las 9 868 escuelas existentes. Los grupos eran numerosos, más de 50 alumnos por aula y la deserción seguía siendo uno de los problemas graves (Loyo. 1999).

El cine ya es una de las instituciones de educación informal. Los papeles que en él tendrán las mujeres, no hacen más que reflejar en gran medida, lo que los hombres, que son los financieros de estas empresas, desean de ellas. Dolores del Río, gran artista nacional, pasa de ser la estrella exótica de Hollywood, a estar confinada en *"el melodrama, la teatralización de las tormentas familiares que es júbilo por la tragedia y pacto inevitable entre la industria cinematográfica y el público que de estas modestísimas catarsis desprende conclusiones didácticas... ¡Juan, déjame ser tu sombra enamorada!"* (Monsiváis. 1981: 226).

A pesar de las diferencias en las leyes estatales, lo que daba una gran heterogeneidad a la educación, ésta seguía siendo laica, gratuita y obligatoria. De cualquier manera, la población la consideraba un elemento fundamental del progreso, por lo que le otorgaban un gran poder (Loyo.1999).

Las mujeres han ampliado su campo en lo tocante al acceso a la educación, pues ya no se discute el grado o las carreras adecuadas para ellas. Están en casi todas

las instituciones, aún cuando eligen profesiones de acuerdo con la costumbre. A pesar del hostigamiento, ejercen sus derechos.

Participación laboral.

Las mayores oportunidades de trabajo debidas al desarrollo económico, a la incipiente modernización de la sociedad, al proceso de urbanización, al desarrollo de la ciencia, a la burocratización del Estado, se manifiestan en el aumento de la oferta, pero sólo para determinados sectores. Muchas mujeres han solventado las necesidades de las familias y han sido desde entonces, las trabajadoras de la doble jornada, acosadas sexualmente y percibiendo menos ingreso por igual trabajo, aún dentro del magisterio (Cano.1991), lo que sin duda, tiene repercusiones negativas en el capital económico, social y cultural de las mismas.

"El proceso de ampliación de espacios (en primer término laborales) es moroso y excluye por décadas a las clases populares. Si en las clases medias y en la burguesía las necesidades de modernización estimulan "licencias", reconocimientos verbales de igualdad y críticas al patriarcado, en los sectores pobres, la estrategia que impide su desarrollo favorece la lógica del machismo: la mujer es el principal recurso de mi patrimonio elemental" (Monsiváis.1981: 147).

Entre 1910 y 1930 va reduciéndose su participación en, aproximadamente, un 60%. Esto responde a tres fenómenos:

- a) al cambio en el modelo de producción: de la artesanal se pasa a la industrial, lo que les dificulta intervenir en actividades extradomésticas;
- b) a la modernización de las industrias en las que participaban: la textil, la del vestido y la alimentaria, y
- c) a la eliminación de las haciendas, lo que produjo falta de estímulos al trabajo agrícola femenino.

Lo anterior fortalece el esquema de la división genérica del trabajo, con una relativa polarización en la distribución de las tareas productivas y reproductivas, en

la medida en que el nuevo modelo demanda tiempo total al trabajo en jornadas laborales continuas y regulares. La industrialización favorece en términos generales, al empleo masculino (Kuznesof. 1993).

María Tapia, primera dama, abandona la "penumbra del hogar" para aparecer en actos públicos al lado de su esposo, manteniendo el debido respeto: callada. Esta "tradición" será continuada por Hortensia Calles, hija del general, pues su madre muere. Desde entonces, las primeras damas "participarán", silenciosa, a veces filantrópica, pero siempre gratuitamente, en la vida pública de México (Sefchovich. 1999).

La representación de la prostitución en los años veinte, se matizó con la idea del "ángel caído", entre otras razones, por la novela best seller de Federico Gamboa: Santa de 1903, aunque esta actividad creció. La hambruna, los ejércitos, la mayor laxitud de la reglamentación, la menor inversión industrial, fueron algunos de los factores que confluyeron en este incremento. Trabajaban en la calle, frente a los salones de baile o en hoteles. En el ámbito oficial, es considerada como un atentado contra la higiene, la profilaxis, el derecho y la moral, por lo que se cobraban cada vez más impuestos para otorgar licencias a los burdeles (Muñiz. 2002).

Se estipula que a trabajo igual, debe corresponder igual salario, aunque no se crean los mecanismos para cumplirlo y a las mujeres que deseen trabajar, se les requiere el permiso del esposo. Su responsabilidad fundamental sigue siendo la familia. Se protege en la legislación laboral a la maternidad y se les prohíbe a todas que realicen determinados trabajos y a determinadas horas, pues se consideraba que estarían expuestas a mayores peligros y serían más vulnerables a la explotación, que los hombres. En estos rubros, son igualadas a los menores de 16 años (Suárez, G. 1999). Aunque el campo para el desarrollo laboral se amplía, el capital se reduce. El habitus, tanto femenino como masculino prestan su colaboración y las demandas de modificación, son silenciadas. Para 1930, las

trabajadoras representaban sólo entre una décima y una quinta parte del total de los trabajadores (Kuznesof. 1993).

Los cambios en los servicios urbanos: provisión de agua, gas y recolección de basura; la expansión de las escuelas; el énfasis puesto sobre la maternidad y la crianza de los niños y la privacidad como un valor familiar, influyeron en la contratación de un menor número de empleadas domésticas.

En 1931 con la Ley Federal del Trabajo, se elimina el requisito de permiso del esposo para trabajar. Las opciones laborales para las mujeres en esta época fueron, mayoritariamente: dependienta, cajera, tenedora de libros, maestra, secretaria, taquígrafa, obrera, sirvienta y prostituta (Ramos. 1992).

El Reglamento General del Departamento de Salubridad Pública se modifica para intentar el control de las enfermedades sexualmente transmisibles, por lo que se decide imponer mayores restricciones a las actividades de las mujeres públicas. Para 1930 se decía que había 40,000 clandestinas en la capital. Se considera que las enfermedades secretas eran ocasionadas porque los hombres no podían escapar a las manifestaciones del instinto o del hábito de la satisfacción sexual, y olvidaban o practicaban mal las medidas profilácticas ó no recurrían a la selección femenina (Muñiz. 2002).

También en este ámbito, los privilegios masculinos son resguardados y las mujeres serán responsabilizadas, tanto de las enfermedades como de los pecados.

Participación política

Las mujeres organizan dos congresos feministas en 1916, donde demandan el derecho al aborto y la educación sexual, medidas anticonceptivas y campañas contra el alcoholismo. Desde entonces, la necesidad del voto femenino esta presente, pero ésta es rechazada por los Constituyentes del 17. Aunque la

Constitución no las excluye específicamente, al hablar en genérico neutro: mexicanos, si lo hace la ley electoral de 1918 que restringe el voto directo a los varones. Se argumenta que la política siempre ha sido asunto de hombres, que las mujeres serían víctimas de la corrupción y además, estas actividades les impedirían cumplir adecuadamente con sus deberes como madres y esposas: *"las agitaría innecesariamente e introduciría la discordia en el hogar"*, pues *"ellas seguían siendo demasiado emocionales, demasiado ilógicas y demasiado caprichosas como para votar con sensatez"* (Davids.1992: 232).

En Yucatán se reconoce en 1922, el derecho de las mujeres a votar en las elecciones municipales. Luego, en San Luis Potosí. En Chiapas también se reconoce la igualdad de derechos políticos. Se inician campañas por el control de la natalidad (Yucatán). Ante estas nuevas formas de estar en el escenario público, la reacción fue la de celebrar la maternidad como la única forma en que las mujeres pertenecen a la Nación, que no se olvide que el único motivo para que existan es ese (Mistral. 1993) y entonces se proclama el Día de la Madre. La familia puede ya prescindir del padre, el divorcio ya es un derecho, pero las mujeres no dejaron de ser vistas como madres. Categoría exenta de capital para actuar en la sociedad, habitus conformado principalmente por la abnegación.

La actuación de las mujeres católicas en la guerra cristera de 1926 fue determinante para apreciar su importancia en la educación de los hijos e hijas y en las costumbres familiares. Deja constancia, además, de que las mujeres, sea cual sea su ideología, son seres pensantes y actuantes.

Se crea el Partido Nacional Revolucionario, que agrupará a diversos sectores, logrará el control de caudillos y caciques, que dejaron de buscar el poder a pistoletazos y desde entonces, ha sabido resistir los embates externos y las divisiones internas, imprimiendo una sensación de paz, tranquilidad y orden, poco satisfactoria para muchas y muchos, deseosos de participar desde otras trincheras, en el quehacer público del país.

En los Congresos sobre Prostitución de 1934, se resalta la relación entre ésta, la pobreza y la desigualdad social. En los Congresos de Obreras y Campesinas se discuten las condiciones de salud en los talleres y el derecho al sufragio (Tuñón. 1998). Esta demanda se convierte poco a poco en la demanda central de las mujeres.

El Frente Único Pro Derechos de la Mujer coordina las movilizaciones. Exigían otro papel en la educación, en las opciones públicas, en el trabajo y la propiedad de la tierra, así como prestaciones sociales adecuadas, que incluyeran a las indígenas. La demanda por el voto concentró los esfuerzos a partir de 1937, ya que consideraron que la participación en la política era la forma más eficaz para abrir otras opciones de vida (Tuñón. 1998).

Las que se oponen a la demanda de derechos políticos para las mujeres piden que: *"todas las mujeres que prestaran sus servicios en las oficinas públicas fuesen desterradas, que se las obligase a casarse dentro del menor tiempo posible y se establecieran sanciones para las que se rehúsen a contraer matrimonio y premios para las que tuvieran varios hijos"* (Sefchovich. 1999: 265).

La iglesia mantuvo el control de las pautas de conducta que las familias reproducían en la vida cotidiana. Conservó su peso como la institución social más influyente en la transmisión y reproducción de un modelo que coincidía con el proyecto de nación de los revolucionarios. Su grado de injerencia fue tal, que pudo impugnar proyectos como la coeducación, la educación sexual, la socialista, provocando la renuncia del Secretario de Educación (Muñiz. 2002).

Durante los últimos años del Porfiriato y en la Revolución Mexicana, las mujeres se organizan y negocian derechos. A pesar de importantes modificaciones legales, la sociedad impide su participación política. La apertura de espacios laborales adecuados a la idea de lo femenino, y por tanto, devaluados, la tradición de que

sean ellas las que se ocupen del trabajo doméstico y la influencia del catolicismo, continúa ubicándolas en las posiciones secundarias de la jerarquía social.

La escuela ya es la institución responsable de certificar los conocimientos, también los de las mujeres, lo que les permite a muchas, acceder al empleo. Los discursos educativos no hacen más que respaldar la subordinación de las mujeres, tanto en el trabajo como en la vida familiar.

“¿Qué hacer con este fardo de imposiciones y clausuras en un ámbito –doscientas o trescientas mil personas que hacen las veces de la ciudad y la nación obsesionadas con el culto a lo actual? Acatarlo ahí donde no hay más remedio... cocottes, vedettes, pelonas, vicetiples, mujeres liberadas, sufragistas, flappers y monjas canceladas, se liberan de tal herencia hasta donde es posible. Tienen a su favor el crecimiento urbano, el contagio universal de las nuevas costumbres...”
(Monsiváis. 1981: 39)

*LECTURAS PARA MUJERES.** (o “Sobre el poder, el nombre y la palabra”).

Contexto.

Gabriela Mistral llega a México en 1922 a trabajar. Invitada por el Secretario de Educación, quien pretende crear una cultura hispanoamericana que rescate mitos, tradiciones, artesanías y todo aquello que favorezca una corriente contrapuesta al pensamiento de Norteamérica, coincide con el ideal bolivariano de Gabriela. Viene precedida por su fama como escritora. Es encargada de supervisar las misiones culturales, los programas de alfabetización y la creación de bibliotecas; además, se le pide recopilar un libro de Lecturas Escolares. Por problemas con algunos maestros, prefiere elaborar uno de Lecturas para Mujeres (Sefchovich. 1997). Este cambio, dice, es por una preocupación al observar “esa especie de empañamiento del espíritu de familia” (Mistral. XIV). Así, el libro será otro y sólo para las alumnas de la escuela que lleva su nombre. Esta es una escuela hogar, que acepta

* Todos los números en paréntesis se refieren a citas tomadas de MISTRAL, G. (1993). *Lectura para mujeres*. México: Porrúa.

mujeres desde los quince hasta los treinta años. El primer tiraje fue de 20, 000 ejemplares. Al entregarlo, se marchó del país, sintiéndose decepcionada del nacionalismo estrecho de los mexicanos. El Libro de Lecturas Clásicas para niños fue elaborado por un equipo integrado por Palma Guillén, Salvador Novo, José Gorostiza, Francisco Monterde, Xavier Villaurrutia, Jaime Torres Bodet, entre otros (Mistral.1993).

Legitimación de la verdad.

“Los que se legitiman a sí mismos son aquellos que ocupan o son designados en cargos públicos y ejercen el poder en razón de ese cargo” (Van Dijk. 1998 a). Desde el inicio, queda claro que el texto es un encargo de la Secretaría de Educación Pública, por lo que el discurso se construye dentro de un marco institucional: el discurso de la Educación Nacional. Por ello, tiene que ser técnico, prescriptivo y autorizado, en el sentido de que quien lo realice tiene que ser alguien reconocido dentro del ámbito educativo. El poder que contiene este texto emana de varias fuentes: primero, la autora es mujer, maestra y fue pobre, lo que la hace sujeta de identificación por parte de la mayoría de su público; segundo, es una escritora reconocida, tanto en su país como en otras partes, lo que refuerza la idea de identificación con otras mujeres. Tercero, es un encargo que se le hace especialmente a ella, por parte de la institución encargada de la educación, con lo que queda cerrado este círculo: mujer, pobre, maestra y autorizada, mediante el reconocimiento a su obra.

El proceso seguido por Gabriela Mistral es mediante un encadenamiento de suposiciones, que parten de un hecho: reconocida como **“buena escritora”** por la sociedad, su nombre tiene fama. Ese ser buena escritora, significa, para las autoridades de Chile ser **“buena maestra”**, suposición que José Vasconcelos aprovecha para invitarla como **“experta en educación y literatura”**, lo que a su vez ella desplaza a ser **“buena mujer”**. Al no cumplir uno de los requisitos necesarios para ello, según su propio concepto, el no estar casada ni tener hijos, recurre a la idea de **“madre espiritual”**, para legitimar su dicho y lo hace

basándose en las declaraciones de amor, cariño e inquietud, que deben, en su opinión, caracterizar el quehacer de las madres: preocupadas por los otros y cuidando de su futuro. (Ella, de "sus" alumnas y de las mujeres jóvenes de "su América").

En la introducción, la autoreferencia es constante: más de 45 veces leemos expresiones como: "*a mi juicio*", "*yo desearía*", "*lo que pienso*", "*comprendí*", "*he recopilado*", "*me siento*". Con este recurso, se erige en autoridad (Brown. 1993) tanto en el difícil tema de qué es ser una mujer, "*su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad*" (XIII); en el de cómo educar a la buena mujer: "*los motivos que deben formar a la madre*" (XIII); por qué enseñar literatura a las mujeres: "*es muy femenino el amor de la gracia cultivado a través de la Literatura*" (XIII); qué es belleza en este arte: "*necesitamos páginas de arte verdadero*" (XV), y qué es ser patriota desde el ser de las mujeres: "*Para mi, la forma de patriotismo femenino es la maternidad perfecta*" (XVI).

Al firmar como "*la extranjera*" asume la discusión con los otros, que construye como "*los maestros nacionales*", a quienes reta a través de diversas formas: "*corresponde a los maestros nacionales*" (XIII) "*[...] no pretende competir con los textos nacionales*" (XIII), (¿en el tema de "las mujeres" no tiene competencia?) "*escribo para ellas, tal vez sin preparación, pero con mucho amor*" (XIII), presentando una recopilación de 250 fragmentos de más de 80 autores consagrados y escribiendo ella misma cerca de 30, señalando así, el lugar que ha ganado en la literatura.

El deseo de participar en la construcción del país desde el ser mujer hace que encuentre un lugar en la "**mística de la revolución**" y al igual que Vasconcelos, quiere dejar una huella profunda de su participación. Con este documento, legitima los papeles asignados a hombres y mujeres por la sociedad patriarcal.

Considerando al autor como una función del discurso, ésta, lejos de ser universal y pertinente para todas las épocas, está ubicada en un cierto espacio social y en un cierto tiempo histórico; la función autor es característica del modo de existencia, circulación y funcionamiento de ciertos discursos en el seno de una sociedad. Implica una distancia radical entre el individuo real y el sujeto al que el discurso está atribuido. Es una ficción que no existe (Chartier. 2000). La asociación entre el sujeto y el autor, entre el yo y el nombre propio, se vuelven una forma de identificación como si el individuo pudiera, en razón de su fama como literato, tener aciertos en todo lo que dice, aunque no sea el área de su competencia. En esta construcción de la verdad de la mujer, la autora establece su amplia experiencia, invocando su "**esencia**" de mujer, sin dejar de lado su inteligencia desarrollada en sus viajes y observaciones. En realidad, se trata de un discurso del saber y del poder que actúa en nombre de los hombres, y es por eso que no son mencionados. El argumento de autoridad intenta incidir sobre las ideas del receptor.

Desde el género:

Concepto de mujer:

Desde el título, se sugiere la idea de que hay "**cosas**" que sólo deben leer "**ellas**" en tanto que es "**natural**", ya que hay mujeres y hombres en el mundo. Es decir, la diferencia sexual empieza a construirse como una representación de la biología que hace mujeres a las mujeres y por eso, deben poseer ciertos conocimientos, negados a los hombres.

La única razón para que existan las mujeres, es la reproducción. Maternidad y mujer son, para ella, un mismo concepto. La ignorancia es la responsable de que las mujeres prefieran otras opciones de vida: "*tal vez, en parte no pequeña hayan contribuido los Libros de Lectura sin índole femenina, a esa especie de empañamiento del espíritu de familia que se va observando en las nuevas generaciones*" (XIV). La feminidad es descrita en términos de los intereses y las necesidades masculinas, y por ello, marca normas para el adecuado actuar de las

mujeres (Hierro. 2001). El poder atribuido a la palabra escrita, la lleva a desconocer el analfabetismo existente, mucho mayor en las mujeres.

En su discurso transforma una práctica social muy compleja, la maternidad, en un suceso "**romántico**" que responde a valores de fidelidad y sumisión establecidos por las prácticas de las clases medias: "*he espigado en unas cuantas obras todas aquellas páginas que exaltan la maternidad o el amor filial y que hacen sentir, hecho nobleza, el ambiente de la casa*" (XIII). Elude lo que bien conoce: el abandono paterno, la discriminación hacia las madres que se ven obligadas a trabajar, la violencia doméstica... Lo meramente biológico de la maternidad, tampoco es motivo de reflexión: las relaciones sexuales, la concepción como proceso fisiológico, los riesgos de las mujeres ante los embarazos, etc.

Lo público y lo privado:

"*A las excelentes maestras [...] corresponde ir creando una literatura del hogar, (¿por qué a ellas, específicamente?) [...] una literatura con sentido humano, profundo*" (XVII), e incluye fragmentos hechos por ella. Así, se autocalifica de "**excelente maestra**" y de literata con sentido humano, profundo. Considera que su vida es ejemplar, pues la autoreferencia da cuenta de que se ha asumido como "**el modelo de mujer**", la que puede dar autoridad al discurso de saber, en una sociedad donde el reparto del derecho a decir la verdad reproduce la jerarquía del mundo social.

El recurso del modelo tiene la intención de incidir sobre la actitud y el comportamiento del destinatario, poniendo en relación la tesis que se quiere hacer aceptar con un comportamiento presentado como modélico (Brown. 1993). Lo presenta en términos polarizados, donde lo que los otros piensan y hacen es malo, y lo que el-la autor-a dice y dice que hace, es bueno. Las lecturas muestran el camino (**único**) para las mujeres y su función en la vida, haciéndoles pensar e instándolas a ser de una cierta manera. La intención moral es obvia: que cumplan bien y con un elevado sentido espiritual. Porque la mujer es la formadora del

hogar, su protectora, la que evita la soledad y el dolor a los demás. Por eso, encuentra la belleza y la verdad en las faenas más comunes, encerrada en el espacio privado (Sefchovich.1997).

División genérica del trabajo:

El argumento: "...su *única razón de ser sobre el mundo es la maternidad, la material y la espiritual juntas, o la última en las mujeres que no tenemos hijos*" (XIII), (a lo que habría que decir que "*una razón única nunca da lugar a una verdadera racionalización*" Camilloni. 1997), justifica su experiencia en el tema y con ello, se erige en modelo: ella es una madre espiritual y lo refuerza con: "*mis alumnas*"; "*las siento mi familia espiritual*"; "*mis inquietudes espirituales por la juventud femenina de mi América*", "*las mujeres de mi sangre*". El trabajo de las mujeres es pues, el cuidar a los otros, estar preocupadas por ellos, servirles en lo que se ofrezca, procurarles bienestar, consejos, paciencia; por eso, la educación, la salud, los servicios, pueden ser consideradas como profesiones "*de ejercicio de la maternidad espiritual*".

Las antimodelos son las mujeres que cambian la independencia económica por los valores declarados como eternos: las que participan en las profesiones liberales y en las industriales, sin cuestionar el por qué toman esas opciones. Simplemente, cambian por cuentas de vidrio el sentido de la maternidad. Preocuparse por sí mismas, seguir su deseo, es "*triste trueque... de virtudes máximas por éxitos mundanos*"(XIV). El espacio privado es para que trabajen ellas, y en el público, que participen siempre en una posición secundaria, cuidando a los otros. Ese espacio público es el espacio para que el protagonismo masculino se manifieste en toda su grandeza.

Las frases como: "*mi pequeño trabajo*", "*estoy con los menos*", "*la pequeña maestra chilena*", parecen darle la razón a Elena Poniatowska: algunos piensan que "*todo sufrimiento es garantía de seriedad*" (Sefchovich. 1997).

El texto es contradictorio, pues por el mismo hecho de escribir, de trabajar y de ganar cuentas de colores, ya está rompiendo con lo que le correspondía: el silencio, además de que ha invadido el espacio público sin ser seguidora de nadie. Con esta actitud, en realidad, apoyó más a aquellas que reclaman mayores y mejores espacios públicos.

La gratitud expresada al final de la introducción, muestra la dualidad de la función autor compartida entre la mujer literata y el Secretario a quien agradece su apoyo. Lo alaba como si fuera el inspirador primordial de la cruzada moral, estética y cultural en que quiso convertir a la Revolución Mexicana: *"he trabajado con complacencia bajo el Ministerio de un Secretario de Estado cuya capacidad, por extraña excepción en los hábitos políticos de nuestra América, está a la altura de su elevado rango"* (XVIII) y como si él hubiera sugerido la necesidad de un libro como el presente: *"y, sobre todo, de un hombre al cual las juventudes de nuestros países empiezan a señalar como al pensador de la raza [...] será para mi siempre un sereno orgullo... la ocasión (brindada) de escribir para las mujeres de mi sangre [...]"* (XVIII).

Violencia.

Este texto es una muestra de violencia simbólica pues intenta, desde la palabra de una mujer famosa, que las mujeres acepten las representaciones dominantes de la diferencia entre los sexos, traducida como desigualdad en la división de tareas y espacios, en la imposición escolar de los roles sociales, en la exclusión de la esfera pública. Incansablemente repetidas y mostradas, se inscribirán en los pensamientos y en los gestos de unas y otros.

Con la frase, esto es *"una traición a la raza"* (XIV) señala a las mujeres que considera que amenazan la estabilidad y la seguridad sociales, por lo que cualquier agresión en su contra, pareciera estar justificada. Intenta construir un discurso de equivalencia al articular y reducir conjuntos diferentes de la formación social a dos fuerzas irreconciliables: la maternidad y el ejercicio de derechos de

las mujeres. Para ello, utiliza la idea de la Patria, vinculándola estrechamente a la idea de naturaleza y extrae de ella su justificación, concluyendo que en lugar de pelear derechos ciudadanos, amen la belleza del suelo que pisan. Amar a la Patria significa sin más, tener hijos y cuidarlos, para que ellos la "engrandezcan". Cumplan con sus obligaciones, no pidan derechos, parece decir la autora.

Desde la educación:

Planeación educativa:

Sin intentar hacer lo que no le corresponde, sino únicamente el libro que le han encargado, sugiere la necesidad de que el Estado se haga cargo de la educación de las madres-mujeres: *"la educación más patriótica que se da a la mujer es, por lo tanto, la que acentúa el sentido de la familia"* (XVI), pues por ignorancia, están traicionando a la raza y perdiendo aquello que considera la mujer ideal, la que era *"más leal a los fines verdaderos de la vida"* (XIV). La preocupación por controlarlas realiza la forma en que el Estado monopoliza el campo de la política de géneros donde la ciudadanía delegada y la sumisión de todas es requisito para el orden. Ella se identifica completamente con la elite en el poder, que no podría tener un portavoz más persuasivo cuando se trata de atacar los derechos de las mujeres. Por eso apela a: *"los que saben mirar a los intereses eternos por sobre la maraña de los inmediatos"* (XIV).

La educación:

La lectura es, para ella, el factor fundamental del aprendizaje pues considera posible que las personas modifiquen su comportamiento sólo con leer libros de autores reconocidos y así, cada quien asumirá su responsabilidad: *"sin intención moral, con las lecturas escolares... no formamos lo que nuestra América necesita con urgencia...: generaciones con sentido moral, ciudadanos y mujeres puros y vigorosos e individuos en los cuales la cultura se haga militante, al vivificarse con la acción: se vuelva servicio"* (XVII)".

Desde la maternidad: *"la primera sección... está destinada a robustecer ese espíritu de familia, ennoblecedor de la vida entera y que ha vuelto grandes a los pueblos mejores de la Tierra: al inglés, por ejemplo"* (XIV), hasta el sentido patriótico: *"el patriotismo femenino... esta formado por las costumbres que la mujer crea y dirige en cierta forma; de la emoción del paisaje nativo, cuya visión afable o recia, ha ido cuajando en su alma la suavidad o fortaleza"* (XIV), se aprenden en los libros.

La moral vigente es el eje en torno al cual, la educación se justifica. La voluntad de las personas se forma a través de la palabra y la palabra escrita tiene virtudes por encima de las solamente dichas, pues ofrece la oportunidad de "escuchar" las palabras de los autores reconocidos. Para ella, esa autoridad es lo mismo que la verdad. Eterna e inmutable. Afirma que las carencias reales están en la falta de educación para la maternidad, no en la realidad que pueden vivir cada una de las alumnas. Las mujeres que se han desviado, lo han hecho por no saber, por no conocer los secretos de la maternidad espiritual, que ella y los escritores que ha seleccionado, se encargarán de corregir: *"tal vez en parte no pequeña hayan contribuido los Libros de Lectura sin índole femenina..."*(XIV).

El maestro:

Ser maestro se debe más a una disposición espiritual que a un dominio de técnicas educativas. Parece que hay algunas diferencias entre ser maestro-hombre o ser maestra-mujer: las maestras tienen a la maternidad espiritual como guía para la acción, aunque en ningún momento señala la "paternidad espiritual". Cuando habla del maestro, *"el maestro verdadero tendrá algo de artista"* (XVII), se esta refiriendo a la sensibilidad, que en alguna forma, puede entenderse como el darse cuenta de la existencia de los otros, pero no el cuidar a los otros.

La función madre esta fusionada con la profesión magisterial. Al insinuar como "mala" a *"la escuela-madrastra"*, induce la idea de la escuela-buena madre. Los maestros *"...no formamos... generaciones con sentido moral, ciudadanos y*

mujeres puros y vigorosos e individuos en los cuales la cultura se haga militante, al vivificarse con la acción". Lo que falta no es preparación científica, sino ideas, **sensibilidad**, militancia.

Tiene una franca desconfianza respecto a los maestros concretos: *"hombres sin agilidad de espíritu, sin imaginación para colorear un relato y sin esa alegría que se hace en el individuo por la riqueza y la armonía de sus facultades"* (XVII). Su preocupación por la adecuada socialización de las niñas y las jóvenes, la lleva a pensar que el libro y la palabra bien dicha pueden ser la base para configurar su conciencia, y para ella, es necesario mantener el control externo de la misma.

Las condiciones materiales de desigualdad y las relaciones de poder y subordinación en la formación social las da por supuestas, por inmodificables, por lo que no les presta atención. La educación como panacea, como solución moral y social, donde la carencia de buenos maestros se suple y con ventaja, por los libros. Cada quien hará lo que el deber, escrito en páginas colmadas de sensibilidad, le dicte y el orden social estará garantizado.

La didáctica de la "buena mujer-esposa-madre:

"Hay demasiado hastío en la pedagogía seca, fría y muerta"(XVII). Con esta declaración, confía en su capacidad para hacer una pedagogía viva, cálida y fresca. Parte de varias suposiciones: ella cree que "[...] (la mujer) *no encuentra los motivos que deben formar a la madre*" (XIII) en los libros de lecturas y supone que eso es lo que buscan; ella sí puede: *"la primera sección, hecha con más cariño que ninguna, está destinada a robustecer ese espíritu de familia"* (XIV), el declarado cariño suple a la inteligencia en la educación de las niñas; ella sí sabe: *"son muy diferentes los asuntos que interesan a niños y niñas"* (XIII), incluso, ella cumple con el deber: *"el deber de dejarle un recuerdo tangible de mis clases"* (XIII), *"una mínima parte de la cultura artística... que una mujer debe poseer"* (XIII), se siente obligada por una relación didáctica con su lector y asume la responsabilidad.

Todo lo anterior corresponde a un metalenguaje que busca producir la propia situación de enunciación (la carencia de sentido de maternidad) en diversos escenarios y en las distintas relaciones interpersonales que caracterizan su discurso (Halliday. 1998). Es un caso de desdoblamiento polifónico que supone siempre la existencia de dos enunciadores que pronuncian dos enunciados divergentes, uno explícito: las mujeres deben ser madres, y el otro, implícito: las mujeres tienen derecho a elegir.

La pedagogía de la literatura tiene ya una larga data, desde Platón e Isócrates quienes la consideraban el medio más auténtico de formación moral e intelectual de la juventud (Avanzini. 1985). Su enseñanza se ha acompañado desde entonces con guiones, comentarios, sugerencias metodológicas y nada de esto hay en el caso analizado. Puede suponerse que la palabra viva, cálida y fresca no necesita, en opinión de la autora, mayor esfuerzo, es fácilmente reconocible, pues interpela a los sentimientos de las alumnas. La educación de las mujeres es, en esta área, con el fin de hacerlas graciosas, (a los ojos de los hombres), conscientes de su responsabilidad moral y " *a veces social*" (XV), afirmando que "*lo inferior*" no educa" (XV), por lo que de antemano, supone que lo suyo es "superior" y por eso sí cumple su cometido. Comprende el "*desamor*" de las alumnas, ya que han sido despreciadas, pues "*no educa nunca lo inferior*", o sea, "*la literatura educativa que circula entre nosotros*" (XV).

El desplazamiento en el concepto de educación de las mujeres pasa de las labores adecuadas a su sexo, a la exaltación del amor filial y la maternidad. Al mostrar una nueva actitud, la escuela responde con el prejuicio de la buena y la mala mujer. La idea de madre, que no presenta fisuras, íntegra, siempre buena y leal, es exaltada en los mismos años que las mujeres mexicanas reclaman el voto, la palabra pública, el derecho a existir como ellas mismas decidan.

Todo lo anterior corresponde a un metalenguaje que busca producir la propia situación de enunciación (la carencia de sentido de maternidad) en diversos escenarios y en las distintas relaciones interpersonales que caracterizan su discurso (Halliday. 1998). Es un caso de desdoblamiento polifónico que supone siempre la existencia de dos enunciadores que pronuncian dos enunciados divergentes, uno explícito, las mujeres deben ser madres, y el otro, implícito: las mujeres tienen derecho a elegir.

La pedagogía de la literatura tiene ya una larga data, desde Platón e Isócrates quienes la consideraban el medio más auténtico de formación moral e intelectual de la juventud (Avanzini. 1985). Su enseñanza se ha acompañado desde entonces con guiones, comentarios, sugerencias metodológicas y nada de esto hay en el caso analizado. Puede suponerse que la palabra viva, cálida y fresca no necesita, en opinión de la autora, mayor esfuerzo, es fácilmente reconocible, pues interpela a los sentimientos de las alumnas. La educación de las mujeres es, en esta área, con el fin de hacerlas graciosas, (a los ojos de los hombres), conscientes de su responsabilidad moral y " *a veces social*" (XV), afirmando que "*lo inferior*" no educa" (XV), por lo que de antemano, supone que lo suyo es "superior" y por eso sí cumple su cometido. Comprende el "*desamor*" de las alumnas, ya que han sido despreciadas, pues "*no educa nunca lo inferior*", o sea, "*la literatura educativa que circula entre nosotros*" (XV).

El desplazamiento en el concepto de educación de las mujeres pasa de las labores adecuadas a su sexo, a la exaltación del amor filial y la maternidad. Al mostrar una nueva actitud, la escuela responde con el prejuicio de la buena y la mala mujer. La idea de madre, que no presenta fisuras, íntegra, siempre buena y leal, es exaltada en los mismos años que las mujeres mexicanas reclaman el voto, la palabra pública, el derecho a existir como ellas mismas decidan.

Este texto pasó a formar parte de los materiales didácticos que se ofrecieron en las escuelas femeninas y en las bibliotecas públicas. " *El libro había sido pensado por Vasconcelos para servir de libro de lectura a las mujeres y, además, de texto escolar. La nueva época del país exigía un cambio en el lugar y las funciones sociales de la mujer, anteriormente, la silenciosa y abnegada esposa del campesino miserable y la callada y desprendida soldadera*" (Meneses. 1998: 354). La idea del magisterio como labor femenina tiene múltiples repercusiones en el ánimo social. Blanco dice que "a pesar de toda esta visión sentimentalista de la mujer hogareña, el mito de la mujer como maestro o "madre del pueblo" tuvo éxito. Con la madre, la novia y la prostituta, la maestra –nacida entonces- integrará la mitología femenina del México Post-revolucionario" (Meneses. 1998: 354).

En torno a la biografía.

Lucila Godoy Alcáyaga (1889-1957), nace en Chile. Tres años después, su padre abandona la familia. A los quince años trabaja, ejerciendo una ayudantía en una escuela. En 1908 figura en la antología *Literatura Coquimbana*. En 1910 rinde examen en la Escuela Normal de Santiago para certificar los conocimientos adquiridos en la práctica escolar. En 1914 obtiene la más alta distinción en los Juegos Florales celebrados en Santiago con *Los Sonetos de la Muerte*. Comienza a usar el seudónimo de Gabriela Mistral. En 1921 es nombrada Directora del Liceo de Niñas N° 6 de Santiago. En 1922, invitada por el gobierno mexicano, se va a trabajar como asesora. *Desolación* aparece en este mismo año, cuando su fama se consolida. Se declara a sí misma como ciudadana de América (Cano. 2000). En 1923 aparece en México *Lecturas para Mujeres*, del que se imprimen 20 mil ejemplares. En 1943 se suicida su sobrino de 17 años, Juan Miguel, a quien consideraba como su "hijo adoptivo". En 1945 se le otorga el Premio Nobel de Literatura. En 1950 gana el Premio Serra de las Américas. En 1951, le conceden el Nacional de Literatura en Chile. En 1957 muere de cáncer (Quezada.1998).

Las mujeres y los hombres: 1950-1975.

Panorama histórico-político.

La economía mexicana estaba en buenas condiciones: en 1950, el desarrollo estabilizador iniciaba su etapa de consolidación con crecimiento debido a la sustitución de importaciones. En gran medida, la Segunda Guerra Mundial, que había propiciado una acumulación de capital, y la tolerancia del gobierno hacia la inversión extranjera, fueron factores determinantes de este auge. Se frenó la reforma agraria, los movimientos obreros se reprimieron y sus líderes, apegados al poder, siguieron utilizando prácticas corruptas. El Partido Revolucionario Institucional se reorganizó y la estabilidad política se mantuvo (Cosío V. 1998).

A partir de la década de los cuarenta, el populismo y el nacionalismo cambiaron su contenido. El modelo de desarrollo se convirtió, por medidas concretas, en asociado y excluyente. El populismo y el nacionalismo fueron más que nada, elementos de control de las mayorías, aunque algunos sectores populares mejoraron sus niveles de vida (Yurén. 2002).

Las inversiones en sistemas de riego, fertilizantes, mejores técnicas para el cultivo, selección de semillas, los avances en la industria de la manufactura, el crecimiento de la industria de la construcción y de la de electricidad, contribuyeron al progreso de la economía, que logró una tasa superior de crecimiento (6% anual), al promedio de los países latinoamericanos (Cosío V. 1998), pero la distribución de esta riqueza seguía siendo inequitativa.

El crecimiento de la población debido sobre todo a la fecundidad, pero también a la mejoría de los sistemas de salud que disminuyeron la mortalidad, enfrenta un desafío: el número de dependientes económicos es cercano a la mitad de la población. La concentración urbana, por el fenómeno migratorio, no ha cesado y la imposibilidad de encontrar trabajo es cada vez mayor (Gómez de León. 2001). A pesar de todo ello, la paz y el orden no se vieron alterados de manera profunda en esta etapa .

La expansión de los sistemas de comunicación, la multiplicación de escuelas, la mejora en los servicios, han permitido un mayor desarrollo de los mexicanos, pero el deseo y la búsqueda de mayores espacios de participación política y la negativa autoritaria a concederlos, son rasgos que caracterizarán a la época y que culminarán en el movimiento de 1968, trágicamente liquidado (Cosío V. 1998).

El matrimonio.

Desde 1931 se reglamenta como el único fin del matrimonio, la procreación. La capacidad jurídica dentro de este contrato, es igual para mujeres y para hombres, aunque el adulterio es más penado en la mujer. La Patria Potestad es derecho de ambos. Se suprime la categoría de ilegitimidad para los nacidos fuera del matrimonio y se reconocen derechos a la concubina y a la amasia (Chirino. 2000). El divorcio, sigue siendo cuestionado, por ser considerado como la manera de acabar con la familia. En lo referente a la violación, no es ni siquiera pensada la posibilidad de que ocurra en el matrimonio y menos que una prostituta pueda establecer una demanda por tal hecho. Así, la única posible víctima de este delito será la mujer que pertenece a otro hombre, pues el delito se comete contra la propiedad de ese otro y es una afrenta a su honor. La mujer es sólo un pretexto (UNIFEM. 1996).

En la década de los treinta, nació un grupo de mujeres que años más tarde, en los cincuenta, serían las pioneras de las prácticas anticonceptivas. Su influencia ha modificado no sólo el tamaño de las familias en México, sino que lo realmente significativo es que les ha dado un mayor poder para gestionar su sexualidad (Tuirán. 2001) y a partir de ella, su autonomía en muchos otros espacios.

Desde los años cuarenta, la televisión y los medios masivos se encargaron de promover a la nueva mujer: el ama de casa, ligada a los electrodomésticos, moderna, que en poco manejará su auto y usará pantalones; y el cine, a la madrecita santa y abnegada. La subordinación de la mujer será ahora la

subordinación al Estado paternal (Franco.1994). La población rural es, a pesar de los cambios, del 64%.

Miles de revistas femeninas hacen su aparición, suponiendo un vasto público, para el que elaboran programas donde aprenderán a hacer, cada vez mejor, lo "natural". Se les aconseja no dejar ir con otra a su marido, formas para lucir cada día más bellas y jóvenes; lo bonito, lo fácil, lo entretenido son lo que les ofrecen. La promoción de la sensibilidad femenina continúa en radio, televisión, cine. El tema amoroso envuelve a las mujeres, las motiva y emociona a muchas, convencíéndolas de que la mejor profesión sigue siendo, para ellas, el matrimonio.

En los cincuenta, al mismo tiempo que algunas mujeres se pronunciaban por el derecho a la anticoncepción y hacían claras referencias a la libertad sexual, aparece el concurso Miss México para *"renovar, continuar e internacionalizar la tradición de reconocimiento de (orgullo ante) la belleza mexicana... ¡¡¡La Belleza Mexicana!!!... meta ajustada al precepto gongorino: resumir muchos siglos de belleza en unos cuantos años de edad* (Monsiváis. 1978: 213). De 1930 a 1970, el país pasa de 17 a 51 millones, ritmo muy acelerado de crecimiento y es hasta 1968 que el Instituto Nacional de la Nutrición inicia acciones para la atención de la demanda de métodos anticonceptivos.

A partir de los años sesenta, hay una disminución importante de uniones libres. El Estado, finalmente, consiguió imponer el matrimonio legal como la manera más frecuente de formar una familia (McCaa.1993).

La teoría social abordaba las relaciones del espacio doméstico desde el consenso. Establecía una definición clara de los diferentes papeles desempeñados por hombres y mujeres, apoyándose en la diferencia sexual. No había cabida a términos como poder, oposición y conflicto, ya que lo establecido era lo bueno, lo funcional. La separación de lo privado y lo público era tajante, encasillando a las

mujeres en el ámbito doméstico y a los hombres se les atribuye el campo público, como proveedores del hogar (Mussen. 1974).

En México, aparecen los chavos de la Onda: *"Anárquicos, improvisados, arbitrarios, los jipitecas contaminan, alarman y previenen. Desafían las normas de aprovechamiento del tiempo de una sociedad en despegue; incomodan las certezas sexistas y sus fronteras rígidas y voluntariosas entre lo femenino y lo masculino; son un riesgo para la moral apenas renovada por las divulgaciones freudianas"* (Monsiváis. 1978: 242) La maternidad libre y voluntaria se convierte en tema de múltiples reuniones, al igual que la lucha contra la violencia sexual.

Se deroga la prohibición de la venta de anticonceptivos en 1973 y la Ley de Población establece como meta, la reducción de la misma. La aparición y el uso de anticonceptivos cuestiona el papel de la institución matrimonial como único espacio regulador de la sexualidad y de la reproducción biológica de los individuos (Gómez de León. 2001).

En 1974 se reforma el artículo 4º. Constitucional que reafirma la igualdad ante la ley de mujeres y varones. Establece el derecho de toda persona a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de sus hijos.

"... a la Señorita México 1975 la agreden consagratóricamente con flores y las mamás llorosas y cansadas apagan el televisor y el sexismo es un poder que recompensa selectivamente a sus víctimas... el concurso ha revelado su verdad, tras su hipócrita apariencia de mercado de carne ha descubierto su genuina identidad de congreso constituyente de las cualidades y de la figura de la Noviecita Santa y la Compañera de mi Vida, la búsqueda de la Madre Ideal de los Hijos o los Nietos" (Monsiváis. 1978: 222).

Escolarización.

Las modificaciones políticas de la década de los cuarenta, el rezago educativo y el crecimiento de la población propician la consolidación de la educación de los adultos. Los proyectos agrícolas demandan, para la aplicación de los paquetes tecnológicos, conocimientos mínimos en manejo de insumos, fertilizantes, técnicas diversas: Las instituciones agrarias se hacen cargo del proyecto y proponen el extensionismo definido como estrategia educativa, modalidad no formal que se orientó al apoyo para incrementar la producción y la productividad de los campesinos.

Desde 1943 se logra la unidad magisterial con la creación del SNTE, organismo importante para el control político de los maestros y decisivo desde entonces en la política educativa del país.

La SEP mantuvo el énfasis en la mexicanidad: la unidad nacional, el arraigo a las tradiciones, la formación moral y cívica: la consolidación de la familia. Por algo, desde antes de 1943 se había prohibido la coeducación (Meneses. 1998).

En 1946 se reformó el artículo 3º. Constitucional, dándole énfasis a la educación democrática y nacional, promoviendo las ideas de fraternidad e igualdad de todos los hombres; evitando los privilegios de razas, sectas, grupos, **sexos** e individuos.

El gobierno, al hacer un diagnóstico de la escolarización, afirma que: *"en la educación de la mujer mexicana influyen, de manera importante, la tradición y las costumbres transmitidas en los diferentes niveles educativos. En algunos sectores de la población, sobre todo en la de escasos recursos, se mantiene el prejuicio de darle preferencia a la educación formal de los hijos varones, viéndose las hijas inducidas a participar en mayor medida en el trabajo doméstico y a ingresar en actividades económicas de baja remuneración y estabilidad"* (CONAPO.1985: 54). La responsabilidad de la sumisión de las mujeres es atribuida sólo a las familias.

En 1956, la oposición organizada de los maestros a los líderes oficiales genera una corriente, la de la sección IX, que no cesará en sus empeños por derrotar a la oficialidad (Meneses. 1998), con lo que generará diferentes conflictos en los que la calidad de la educación será contrargumento, y donde lo laboral, pero más que nada, lo político, será lo primordial.

La secundaria ya es el paso normal, para las clases medias, entre la primaria y la preparatoria. Se impulsa a través de diversos tipos de escuela, según los destinos sociales: industriales, comerciales y de arte del hogar, "*a fin de preparar a la juventud*" (Meneses. 1998: 331). En 1958 había inscritos 79,790 hombres y 40,075 mujeres. Todos los planes de estudio proponen los talleres "mujeriles" o economía doméstica.

La Iglesia seguía considerando la educación como uno de los pilares para su doctrina. El anticomunismo fue motivo de campañas, movilizaciones y propuestas de renovación total y profunda para "no perpetuar estructuras injustas" (Bazant. 2000). Las escuelas confesionales privadas tuvieron auge antes de los años sesenta, cuando inician operaciones escuelas también privadas, pero bilingües, laicas y mixtas. Las escuelas religiosas eran frecuentadas por la élite económica y social de México, cuya estrategia fue "*... apostarse en el desfiladero por donde tenía que pasar el contingente de futuros líderes de la sociedad*" como lo mencionaron los jesuitas (Torres S. 2000: 216), quienes no se preocuparon por las mujeres que pudieran llegar a ser líderes.

El interés de los padres de familia porque sus hijas recibieran una educación, a decir de ellos mismos, "más cuidada", o sea, adecuada a su ideal de género, propicia que existan muchas más escuelas fundadas por religiosas que por religiosos (Torres S. 2000). "*Todavía en los sesentas, la minifalda o la melena son inadmisibles en las escuelas privadas*" (Monsiváis.1978:243).

El ingreso de las mujeres a las instituciones de educación está mediada por lo que se considera femenino: carreras cortas, para ayudar al futuro marido, que de seguro llegará, o en caso de que las cosas no salgan bien, que ellas puedan asumir la responsabilidad de la posible familia. Para los hombres, las carreras técnicas serán un medio para diferenciarse de las mujeres. En educación superior, poco a poco, las mujeres deciden cursar carreras consideradas como masculinas.

En la educación de adultos participan diversas instituciones educativas. Ofrecen cursos cortos, entre otros: Belleza, Corte y Confección, Cocina, Primeros Auxilios. Herrería, Carpintería. El Instituto Nacional de Educación de Adultos ofrece la educación básica y la alfabetización. En muchas instituciones se crean departamentos para capacitar adultos, orientados a la agricultura (Pieck. 1996).

Participación laboral.

Cierto tipo de empleo femenino se expandió en el período 1940-1970 en respuesta a mejores condiciones económicas. El crecimiento del sector terciario, marcado por un cambio en la composición de la fuerza laboral femenina, incorpora mujeres de las clases medias y altas que ingresan como profesionales y a trabajos de oficina. El acceso a la educación permite ampliar las opciones femeninas en el mercado laboral. El empleo doméstico se incrementa, manteniendo así la responsabilidad del manejo de la casa en manos de mujeres (Kuznesof. 1993).

Establecer el derecho de contar con servicio de guarderías y la adición al apartado B del Artículo 123, referente a los trabajadores al servicio del Estado, encarece el trabajo femenino, pues las mujeres continúan siendo las únicas responsables del cuidado infantil (Suárez, G. 1999). Se reduce además, el mercado para la mano de obra femenina no calificada, pues aumentó la disponibilidad de trabajo masculino. Esta disminución de trabajos industriales significó que las trabajadoras tuvieran menos oportunidades, lo cual hace que aún el trabajo mal pagado y no regulado del servicio doméstico sea atractivo para ellas (Kuznesof. 1993).

Entre 1930 y 1970, la conformación de la mano de obra industrial y de los grandes grupos de trabajadores asalariados prevalece, consecuencia de un esquema de producción que tiene en el impulso a la industrialización y la capitalización de la agricultura, sus principales ejes de acumulación. La división genérica del trabajo conserva los rasgos de polarización y se trata de una organización que se aproxima en términos ideales al modelo del jefe proveedor.

El entorno demográfico es de acelerado crecimiento poblacional, con elevadas tasas de fecundidad. El tamaño promedio de las familias, la no participación de los hombres en los trabajos de cuidado familiar y los bajos niveles de escolaridad, son factores que condicionan negativamente las posibilidades de participación económica de las mujeres. Aún así, el estímulo a las actividades terciarias que ocasiona el auge de la actividad industrial, abre de nuevo las posibilidades de intervención de las mujeres en actividades extradomésticas

Eva Sámano, maestra y primera dama, apoyará a la niñez mexicana que vive en condiciones de pobreza, e institucionalizará los apoyos gubernamentales requeridos, canalizándolos a través de la asistencia social. Esto, que por sí mismo es un logro, -ya que desde entonces se mantienen un presupuesto y diversas medidas de política pública para ellos-, colocó a las madres de estos niños en situación de instrumentos de la estrategia social, por lo que sus necesidades quedaron relegadas, siendo consideradas como receptoras necesitadas y pasivas, atendiéndolas únicamente en lo referente a su función reproductora y familiar (Barquet. 2002).

La prostituta continúa siendo un sujeto anómalo, que hay que estudiar y controlar, pero curiosamente, los clientes son personas normales, decentes y anónimas. Las formas de realizar la actividad han ganado en diversidad. Declinan los clubes para caballeros, pues los clientes prefieren lugares privados. Con el fin de adecentar la vida nocturna de la capital del país, se fija la una de la mañana como hora máxima

para tener acceso a los centros nocturnos, con lo que se crea un "cinturón del vicio" en el Estado de México (Lamas. 2000 b).

María Esther Zuno, también trabajadora como primera dama *voluntaria*, iniciará programas para fortalecer a las madres, compañeras de los hombres. La realización de matrimonios colectivos será uno de sus principales afanes. La paternidad responsable, guiada por la campaña de "la familia pequeña vive mejor", inicia el cambio que va desde los hijos que Dios te dé, hasta la práctica de la anticoncepción, abierta o escondida, de las mujeres (Sefchovich. 1999). Aparecen sólo las madres, no las mujeres, como objetos de la política social, otra vez como receptoras necesitadas y pasivas. Se las reconoce como las más pobres entre los pobres y se pretende incorporarlas a proyectos productivos, entendiendo que con esto, se beneficiará la familia (Barquet. 2002).

Participación política.

En los años finales de la década, los movimientos de maestros, de ferrocarrileros, de médicos, hacen necesario un cambio en la política, el nacionalismo estaba agotado. Las críticas a los gobiernos van desde lo electoral, hasta la distribución de la riqueza. Pero es poco lo que se hace, en el sentido de atender demandas, y mucho, en el control clientelar de los inconformes.

El 17 de octubre de 1953 se publica la reforma por la que desde inicios del siglo han peleado las mujeres: el derecho a votar y a ser votada. El Presidente insiste en que deben asumirlo con sumo cuidado para no perder su feminidad, ni olvidar su papel tradicional de esposa y madre (Tuñón. 1998).

Para los años sesenta, el mundo ha cambiado. La "educación para todos" es un imperativo de orden económico con el fin de hacer viable la integración del país a las nuevas economías y la educación para las niñas es subsumida en el "todos".

La escuela mixta, satanizada por el Vaticano, gana espacios en México, por razones poco claras -y al parecer, no discutidas-, y las mujeres ingresarán masivamente a ella. Su participación en movimientos estudiantiles, en política sindical, en organizaciones sociales, las hace visibles. Muchas continúan con una percepción de sí mismas como inferiores a los hombres y se consideran "el pilar de la familia", las únicas responsables del trabajo doméstico, relegando sus intereses personales ante las demandas de sus seres queridos. Participan con energía en el movimiento del 68. El gobierno posterior, abre las puertas a la participación política de los jóvenes, pero no a la de las jóvenes.

Desde los setenta, el movimiento feminista construye una presencia en el espacio público. Se hace posible un trabajo continuo y sostenido hacia la igualdad de condiciones en todos los ámbitos, lo que cuestionó el carácter de la vida misma. Se organizan grupos de autoconciencia, que inician un proceso de cambio personal y social y se coordinan las diferentes corrientes como el Movimiento Nacional de Mujeres y el Movimiento Feminista Mexicano en la Coalición de Mujeres Feministas (Barrera. 2002).

A partir de 1975, año de la Primera Conferencia Internacional de la Mujer, realizada en México, el marco jurídico del país se modificó. La apertura a la influencia internacional cambió el estatus y el potencial organizativo de las mujeres. La presión ejercida sobre los gobiernos para aceptar sus derechos y nombrar delegadas para representar a sus países, fue el comienzo de una movilización general (Barrera. 2002).

La igualdad establecida en la Constitución se tomó como un hecho indiscutible: somos iguales y tenemos los mismos derechos; pero al iniciar el estudio profundo de la legislación, las mujeres no aparecen en casi ningún apartado. El único que hace alguna referencia a sus derechos es el Código Civil, que lejos está de proponer la igualdad, y más bien, se ocupa de mantener la desigualdad. Se

inician entonces las movilizaciones y las luchas para modificar, adicionar y cambiar preceptos legales que acentúan la discriminación (Barrera. 2002).

Las leyes de las sociedades reflejan el interés de aquellos que ostentan el poder. Ni modo, hay que trabajar.

*EN LA CEREMONIA DEL DIA DEL MAESTRO.** (o del "Hombre y la escuela mixta").

Contexto.

Desde 1956, la sección IX del sindicato había iniciado la lucha por demandas de mejora salarial y democracia sindical. Por una parte, el Plan de Once años, puesto en marcha por el Gobierno Federal desde principios de 1959, implicaba la construcción de aulas, la capacitación de maestros y la redistribución de plazas. Por otra parte, los egresados de la Escuela Nacional de Maestros tenían el derecho de que al concluir sus estudios, se les otorgara un nombramiento oficial. En caso de no haber plazas disponibles, se les "comisionaba" a otros trabajos, con lo que recibían su sueldo.

En 1959, los maestros "comisionados" fueron destinados a las nuevas aulas construidas en el D.F.; para 1960, habría plazas sólo para 450 egresados y éstos serían mil doscientos. En los Estados, la falta de maestros era constante, pues los jóvenes preferían prestar sus servicios en las ciudades, sobre todo, en la capital. La decisión fue enviarlos a cumplir el servicio social, remunerado, a los sitios donde la Secretaría los designara. Mientras, se aprobó en el Senado el decreto que exigía que al inscribirse en la Escuela Nacional para Maestros, los estudiantes se comprometieran a prestar sus servicios donde el Gobierno señalara, procurando que fuera un sitio cercano al que radicaba su familia (Torres Bodet, 1981).

* Todos los números en paréntesis se refieren a citas tomadas de TORRES BODET, J. (1961). *Doce mensajes cívicos*. México: Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar. Secretaría de Educación Pública.

Los reclamos no se hicieron esperar y el Secretario recibió delegaciones de estudiantes y maestros que solicitaban la modificación del mencionado decreto. Se canceló la matrícula del ciclo profesional y sólo podrían inscribirse los que aceptaran las condiciones que imponía el decreto. La reacción de los maestros y estudiantes fue violenta, intervino la fuerza pública, pero no se modificó la decisión y las plazas, finalmente, fueron redistribuidas en todo el país.

Legitimación de la verdad.

Desde el inicio de su discurso, señala lo que el Gobierno ha hecho por los maestros y se acoge a la figura, recuerdo y símbolo del Padre de la Patria: Hidalgo.

Utiliza lo que los teóricos han llamado "lengua de madera" (Giménez. 2000), metáfora para un lenguaje rígido que no busca el debate, que intenta eliminar la posibilidad de contradicción y que impide la opinión contraria. El emisor ocupa el lugar de un sujeto prestigioso inatacable, en este caso: Secretario de Educación por segunda ocasión, Director de la UNESCO, miembro reconocido de la Cultura Nacional, integrante del grupo intelectual de los Contemporáneos, con lo que impone a los destinatarios el papel de receptores mudos o de cómplices convencidos. Esta estrategia utiliza diferentes recursos:

1.- Enunciación de una tesis bajo una modalidad categórica y perentoria: *"Estamos viviendo años que son de prueba. En ellos, muchas victorias podrán ganarse si el pueblo, las autoridades y los maestros siguen aliados en la lucha contra la ignorancia, la insalubridad y la miseria"* (111). Hay que recordar el contexto, pues sólo los que viven la confrontación, entienden el sentido exacto de las palabras del Ministro.

2.- Concatenación de universales vacíos formando cadenas de frases repetitivas que no contienen información alguna: *"Lo anterior señala una obligación mayor*

para cuantos intervienen en la obra educativa de la República. Esta obligación es la de pugnar por una educación nacional orientada hacia la comprensión, la aceptación y el ejercicio efectivo de las responsabilidades sociales que entraña la libertad” (119).

3.- Implicación de un sujeto prestigioso en supuestas acciones exitosas del gobierno mediante el “nosotros inclusivo” u otros mecanismos equivalentes: *“Debo decir, con satisfacción y gratitud, que la respuesta del magisterio es alentadora. He advertido en las comunidades que he visitado una decisión constructiva de revisar los antiguos procedimientos. Para convertir (¿quién lo convierte?) el aula tradicional en plantel activo, más abierto a las condiciones del medio que lo circunda y más apto (¿quién lo hace más apto?) para ahondar en el educando el interés por hacer lo que debe hacer, a fin de ser lo que tiene derecho a ser” (118).*

4.- El recurso a pseudo-argumentos sustraídos a toda posibilidad de control y verificación, que remiten al largo plazo o a un futuro indefinido, la posibilidad de constatar su asertividad: *“Toda reforma, por fuerza, es larga... Y el tiempo apremia. En el mundo que nos ha tocado vivir, el menor desfallecimiento suele pagarse en términos angustiosos. Tenemos que rescatar deficiencias de muchos lustros y, simultáneamente, adoptar medidas que nos permitan seguir el ritmo de una población cuyo crecimiento, si no fuese tan promisorio, resultaría casi alarmante” (119).*

5.- La falacia estadística que argumenta apoyándose en valores medios sin explicitar su distribución: *“Nunca había dedicado la Federación un impulso igual a las tareas de la enseñanza. [...] Gracias a esos esfuerzos y sin mencionar a los alumnos inscritos en las escuelas estatales, municipales y particulares, más de tres millones de niños asisten hoy a los planteles primarios de la Federación” (112).*

6.- Sustantivación: *“La norma fundamental de un país que quiere ser verdaderamente libre es la de que todos sus hijos participen en el trabajo que garantiza la soberanía de la nación”* (118). Esto neutraliza las marcas del enunciado verbal: no existe una persona responsable, es la norma. El número singular de la norma, provoca la confusión, ¿cuál de todas? El presente continuo no limita la acción, convirtiendo el participar en el trabajo en un ideal a-histórico, que siempre redundará en soberanía de la Nación. Por lo anterior, genera ambigüedades, (y cuando no había Estados Nación, ¿la gente no trabajaba?) retiene información, (¿cuáles trabajos garantizan la soberanía y cuáles no?), oculta la presencia de agentes y causas, permite presuposiciones y crea un efecto de evidencia incontestable.

Desde el género.

Concepto de mujer:

El silenciamiento de las mujeres en este discurso que aparenta sumarlas en el genérico neutro: *“más de tres millones de niños”* (112), *“dar al niño mexicano una participación cada vez más dinámica y más consciente en el proceso de su formación personal y de su integración en la vida patria”* (114), obliga a reconocer que el no-decir está dotado de sentido. ¿De verdad quieren darle a las niñas una participación **“más consciente”** en el proceso de su formación?, ¿la quieren integrar en la vida patria? La escuela recibe a niñas y niños ya socializados en géneros: mujeres u hombres, por la institución familiar. Lo que hace es reforzar, mantener y reproducir este orden, no cuestionarlo.

Basado en el principio democrático de igualdad entre todos los individuos, supone que la educación tiene que ser la misma para todos los individuos en el ámbito curricular y en el pedagógico. Se destacan únicamente, los valores, actitudes y logros masculinos, invisibilizando el trabajo, valores y logros femeninos, e ignorando la importancia de los recursos invertidos en el espacio privado para hacer factible la vida pública del escolar, del trabajador y del ciudadano. Las

metas del proceso educativo parecen las mismas para unas y otros, aunque los destinos, todos lo saben, serán diferentes.

El genérico no es un espacio neutro, es masculino pues está habitado por el hombre particular: *"al adolescente, no sólo en la cátedra sino en la biblioteca, en el laboratorio y en el taller"* (114) ¿y quién se ocupará de la casa? Al sujeto que se calla, se le relega y en ese sentido, lo que no se dice sobre el otro, la otra, es un acto de poder. Este no-decir de, ni a las mujeres es una categorización de las formas en las que se ejerce como práctica el poder (Benítez. 2001).

Las mujeres están ausentes por definición. Han sido silenciadas y lo que este discurso supone es que **ser hombre** es la única forma de ser y estar en el mundo y que, en todo caso, es la mejor forma de ser-estar, de ahí que en la escuela se imponga como ideal, lo masculino. Es evidente que ellas nunca serán, ni estarán como ellos, pero el discurso aparenta creerlo, lo da por sobreentendido: *"...el tipo de mexicano- justo, verídico, enérgico y laborioso- que demanda la evolución de nuestro país"* (115). En lo no dicho siempre hay algo, alguien, en lugar de nada. ¿Podría suponerse, de acuerdo con la lógica binaria del pensamiento simbólico, que el tipo de mexicana sería "injusta, falsa, débil y haragana"?

Esta manera de no nombrar a las mujeres supone *"la identificación de dos principios en la naturaleza humana. Uno surge de la conciencia natural del ser y es el macho o lo masculino. El otro, en contraste con el primero, encarna cualquier característica que se considera surgiendo del no ser o de lo otro y se toma como hembra o lo femenino"* (Hierro. 2001: 220).

Intenta explicar el mundo de la educación primaria, pero sólo presenta la visión de quien considera importante: **el hombre**. La mujer, las mujeres en este discurso, son lo inefable, lo que no se puede decir. Se ha privilegiado una parte de la verdad educativa y se ha silenciado la otra. Este acto no es sólo selectivo, sino valorativo, es una forma de poder y de autoridad de la palabra. Entendiendo así el discurso,

como una forma de decir lo que calla, se puede traer a la presencia, aquello que queda sólo implícito y para siempre ausente en lo dicho, para recuperar los significados silenciados (Benítez. 2001).

Lo público y lo privado:

En este discurso no hay una asignación explícita de espacios. El ocultamiento de lo que es imprescindible para la producción, la reproducción, aparenta dejar en manos de cada quien qué espacio desea ocupar. Al no intentar siquiera la modificación de las atribuciones de lo masculino y de lo femenino en la construcción de las subjetividades, lo que queda es dar por hecho que ese trabajo corresponde a las mujeres, pues **siempre** ha sido su obligación.

Por eso, no podrán tener las mismas oportunidades en el espacio público. *"A la vez que aprenden a escribir, a leer, a contar, aprenden que no son relevantes, que su experiencia personal no se tiene en cuenta, que son vulnerables"* (Subirats.1999: 26). Aprenden la subordinación y saben ya que el trabajo doméstico demandará tiempo y esfuerzo, por lo que tendrán que optar por ser una mujer sólo de su casa, o una trabajadora con doble jornada. Las expectativas del profesorado, la interacción con el alumnado, los mismos modelos femenino y masculino que reproducen unas y otros, son aspectos ocultos de la vida escolar que tienen un peso definitivo en la definición de los comportamientos de niñas y niños. Aunque el Secretario hable en genérico neutro.

Las mujeres cumplen con la Patria, que es el hogar de todos los mexicanos: *"...el ritmo de una población cuyo crecimiento, si no fuese tan promisorio, resultaría casi alarmante"* (119). En esta frase hay una implicación del trabajo asignado a ellas, la reproducción, pero la manera de presentarlo es **"naturalizando"** la explosión demográfica. Nacen mexicanos y alguien los cuida y los nutre, eso es **"natural"**. El conflicto, que es mejor eludir: *"resultaría casi alarmante"*, supondría controlar la reproducción (¡Eso sí que resulta altamente alarmante!), lo que haría necesario

repensar desde los programas escolares para mujeres y hombres, hasta la redefinición del ámbito de lo femenino y de lo masculino.

Las metáforas utilizadas para subrayar la actitud paternalista del gobierno, son también una forma de aludir al patriarcado, al poder de los padres. Desde la mención a Hidalgo, Padre de la Patria, hasta lo que el gobierno hace por sus "hijos", maestros y alumnos, es obligatorio agradecerlo, obedeciendo.

División genérica del trabajo:

Al hacer uso de abstracciones: "*Se trata de recurrir a todas las fuerzas creadoras de vuestro gremio (compuesto mayoritariamente por mujeres) para hacer de la escuela pública una agencia de capacitación práctica (trabajo extradoméstico) y desenvolvimiento cívico, (participación política) económico, cultural y social, más ágil y más fecunda que en lo pasado*" (114) el trabajo de las mujeres no sólo es invisible, es también inexistente, por lo que no es pertinente que sea parte del saber escolar, nadie parece necesitarlo y menos requerir aprenderlo. Pero frases como: "*... entre lo que el educando tiene derecho a ser, como libre entidad humana, y lo que tiene el deber de hacer, como miembro del pueblo al que pertenece*" (118), puestas en femenino, indican que, aunque la escuela no se preocupe por ese saber, las educandas, por ser mujeres, tienen **el deber de hacer**.

La no relevancia del género en la escuela justifica un currículo adecuado sólo para la vida pública: "*hemos de preparar, ante todo, a ciudadanos que sepan ser buenos trabajadores y a trabajadoras que sepan ser buenos ciudadanos*" (115). El sistema educativo se diseñó desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad. Los niños son la figura central en este panorama y las niñas continúan siendo figuras secundarias, porque ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela (Subirats. 1999). Es más, para muchos no son virtudes, sino defectos y

resulta hasta insultante confundir a un hombre o a lo masculino, con una mujer o con lo femenino.

La vida privada la organizará por supuesto, una mujer, aunque no haya sido escolarizada para ello; pero la costumbre, los medios y la educación informal serán desde ahora, las instancias encargadas de mantener "el orden". El espacio privado, exclusivo para que lo trabajen las mujeres; el espacio público para las mujeres defensoras de valores masculinos y por supuesto, para los hombres.

Violencia:

El autoritarismo en la educación es presentado sin mayor rubor: *"Los estados mayores (el Secretario y sus funcionarios) estudian, proyectan y determinan. Los ejércitos vencen (los soldados-maestros que se rigen o debieran regirse por la ley de la obediencia debida). Y sois vosotros el pacífico ejército [...]"* (121). El juego retórico entre soldados y maestros habla de violencia: hay que derrotar a "los ignorantes", sean grupos étnicos, campesinos, pobres, mujeres y principalmente niñas y niños pues no saben lo que deben saber, en opinión de las autoridades. La educación como arma en contra de quienes son "vulnerables" deja ver la necesidad de imponer una verdad, la del "estado mayor", que reiteradamente ha señalado la importancia de ser **hombre**.

El ignorar por completo a una parte de la población, más del 50%, es una de las mayores violencias que puede ejercerse. Evidencia primero, que está hablando sólo con quienes pertenecen a "su grupo": a otros hombres, aunque entre el público haya mujeres. En este sentido, la ideología patriarcal es precisamente el no-pensamiento acerca de la mujer, donde ni siquiera se la problematiza como objeto de un discurso en el que ellas tendrían algo que discutir. El lugar de lo no-pensado, del no-reconocimiento, de la no-reciprocidad, es el lugar de la violencia (Amoros. 1990).

En segundo lugar, este discurso permite y promueve la violencia dentro de la escuela en contra de las niñas, pues ¿qué hacen ahí?, y en contra de las maestras porque lo que digan será irrelevante, puesto que son sólo dichos de mujeres. La educación primaria refuerza los papeles genéricos sin cuestionar y sin posibilidades de apelación, porque esto no es relevante ni pertinente.

Desde la educación.

Planeación educativa:

El Plan de Once años es *"sólo un programa administrativo robustecido con la adopción de nuevos programas de estudio: los que pusimos en vigor en febrero último"* (114). Reconoce que *" la campaña de superación escolar que ese plan supone, es –por encima de todo- vuestra campaña... Y sois vosotros el pacífico ejército en virtud de cuyo denuedo el Plan sigue realizándose y el triunfo, que el pueblo aguarda, se alcanzará"* (121).

Con otras palabras, los programas de estudio son órdenes que los maestros y maestras deben cumplir, haciéndoles creer que son suyos, aunque no se les permitiera ni la más mínima participación. Se pensaron en otra parte, se hacen generales para la República sin tomar en cuenta ninguna variable y sin considerar las experiencias de cada uno de los maestros y se les trata de sumar al "esfuerzo nacional", haciéndolos responsables del "triunfo" que la nación espera (o del fracaso, según sea la óptica del observador).

En esta planeación, nada se dice sobre indicadores de asistencia escolar de niñas, del número de maestras, de por qué la escuela mixta. La decisión ya ha sido tomada: las niñas estudiarán como si fueran niños y las maestras serán tratadas como si fueran maestros, (aunque sin los privilegios de los mismos, como la movilidad en el escalafón, la asignación de los mejores grupos, etc) . La doble jornada de ellas, niñas y maestras, no es dato que modifique la planeación: el derecho a la educación y el derecho al trabajo **no las exime de sus obligaciones.**

Al magisterio se le insta a que conozca y critique los programas, pero advirtiéndoles que: *"debo decir, con satisfacción y con gratitud, que la respuesta del magisterio es alentadora"* (117), *"sus mejores representantes (de los maestros) han cobrado cabal conciencia del reto inmenso con que las circunstancias nos desafían"* (119), o sea, lo que expresen en contrario ya ha sido neutralizado por otros. De los padres de familia, de otros actores importantes en el tema educativo, ni siquiera se percatan que existen, por lo que ni siquiera su opinión es requerida.

La educación.

La educación ya no será domesticación, será encuentro de voluntades de las niñas, los niños y de sus maestros, que siguiendo los pasos marcados por los programas de estudio, encontrarán respuestas a sus deseos de saber. También encontrarán su vocación y los elementos que le permitirán ser buenos ciudadanos: *"...nos interesa formarlo, por la colaboración efectiva que nos depare en la definición de sus aptitudes y sus hábitos"* (116). Es decir, no trastocar las estructuras sociales y en el caso de las mujeres, la jerarquía entre lo masculino y lo femenino. *"Intentamos su armónico desarrollo, (por lo que) su colaboración personal es indispensable"* (116).

"Hemos de preparar, ante todo, a ciudadanos que sepan ser buenos trabajadores y a trabajadores que sepan ser buenos ciudadanos" (115). Es decir, en palabras de Díaz Covarrubias, moralizar al pueblo. La diferencia está en el contexto, donde tanto ciudadano como trabajador tienen nuevas connotaciones. El primero, mujer u hombre y con derecho a voto directo; el segundo, especializado a través de la escolarización media y/o superior. Reiteradamente, la situación de las ciudadanas está subsumida en el genérico y las condiciones que para ellas implica la democracia no son consideradas en el ser "buen ciudadano". Lo mismo vale para el "buen" trabajador.

Los maestros.

Al ignorar las condiciones de vida de las maestras, es fácil pedirle a los maestros que "...como en las más vigorosas horas de la Revolución, es necesario (añadir a su acción diaria) ese *"suplemento de alma"* (119). Ellas ya trabajan la famosa doble jornada y ahora él les pide, en abstracto, tiempo, cuidado, cariño, voluntad, que es lo que Gabriela Mistral llama "maternidad espiritual" y que por supuesto, no tiene un valor económico.

El requisito fundamental para la formación de los educandos es la lealtad de las maestras y de los maestros a las autoridades, que aunque no se dice explícitamente, queda aclarado cuando menciona que por eso "*se pondrá en contacto con los maestros, para conocer su opinión sobre la reforma que se halla en curso*" (117). La obediencia que se pide es en forma de "*voluntad real de cooperación*" para que "*el progreso (sea) el que emana de esa acción colectiva en cuyo conjunto las acciones individuales se asocian dichosamente, porque el ciudadano y la patria se reconocen y, sin desmayos ni intermitencias, persiguen el mismo fin*" (116). De las desigualdades genéricas, económicas, políticas, sociales y culturales, ni una palabra. Sólo el progreso, sea lo que éste sea, provocará la alegría del reconocimiento.

Las implicaciones que para la organización curricular, los programas de estudio, las normas reglamentarias de las escuelas o los materiales didácticos, tienen los conceptos anteriormente apuntados, -sobra decirlo-, están basados en las valoraciones, experiencias y expectativas masculinas. Las áreas del programa y sus metas, olvidaron, por ejemplo, la diferencia biológica entre mujeres y hombres; también mencionar cómo el trabajo doméstico cambia y altera el medio físico, sobre todo en aquellos pueblos que viven en condiciones de extrema pobreza; cómo el "buen ciudadano" debiera también interesarse en ser un "buen miembro de la familia".

La educación de las mujeres ya no es problema: los mismos contenidos, el mismo edificio, los mismos maestros. La diferenciación en la disciplina y la capacitación de las maestras en la sumisión a los intereses masculinos, permiten la apertura de la escuela mixta, que se irá constituyendo en uno de los rasgos característicos de la educación pública, sin que nadie discuta ni los pro ni los contra de dicha medida.

Lo desplazado.

Los programas de estudio están centrados en los valores masculinos, la biología de la reproducción humana está fuera de su alcance y los "inconvenientes" que no veía Díaz Covarrubias, tampoco se hacen presentes ahora. El discurso de la igualdad en el derecho a la educación parece incuestionable, si se considera este derecho como únicamente *el acceso a la escolaridad en términos masculinos*.

Lo sedimentado.

Los valores considerados como femeninos están fuera de la escuela; la educación de las niñas es de menor importancia que la de los niños, tanto para el gobierno federal como para la sociedad y la evidencia de este señalamiento estriba en el no cuestionamiento de las decisiones gubernamentales. Los medios masivos y la comercialización ya se encargan de restringir las aspiraciones femeninas. De cualquier modo, la obra de Jaime Torres Bodet cambió el panorama educativo de México, al hacer posible la incorporación a la escuela de niñas y niños que hasta ese momento, no tenían expectativas. También los libros de textos gratuito han sido uno de los factores indispensables para que en muchas familias tengan un acercamiento a estos objetos, que de otra manera, hubiera sido casi imposible que tuvieran acceso a ellos.

En torno a la biografía:

Jaime Torres Bodet nació en 1902 y murió en 1974. Escritor. Fue profesor y secretario de la Escuela Nacional Preparatoria, secretario del rector José Vasconcelos, jefe del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación,

profesor de la Facultad de Altos Estudios de la Universidad, codirector de la revista Contemporáneos. Inicia su carrera diplomática en 1929, y en 1940 es nombrado Subsecretario de Relaciones Exteriores. Es Secretario de Educación Pública de 1943 a 1946, en el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Secretario de Relaciones Exteriores de 1946 a 1948 en el gabinete de Miguel Alemán. Representante mexicano en la reunión constitutiva de la Organización de Estados Americanos. Director general de la UNESCO (1948-52), Embajador de México en Francia (1952-58) y nuevamente Secretario de Educación Pública de 1958 a 1964 en el gobierno de Adolfo López Mateos (Torres S. 1985).

**"Nacer mujer es un inmenso reto,
circunstancia toral, dura la vida,
la hembra viene en pecado concebida
y el hombre nace lleno de respeto.**

[...]

**gigante siempre, aunque el dolor embista,
por fuera suave, muy adentro roble,
pero te hacen, a golpes, ¡feminista!"**

Griselda Álvarez (1997).

CAPÍTULO III. LOS DISCURSOS Y LAS ESTADÍSTICAS.

Los cambios socio-históricos.

La historia es el resultado de cambios que se producen en diferentes planos: en el nivel de la ecología, de la demografía, de las técnicas de producción y de los mecanismos de intercambio; en el nivel del reparto de poderes y de la situación de los órganos de decisión y finalmente, en el nivel de las actitudes mentales, de los comportamientos colectivos y de la visión del mundo que gobierna esas actitudes y rige esos comportamientos. Es en este nivel en el que se ubica la valoración de lo femenino y de lo masculino, de las mujeres y de los hombres (Duby. 1988).

La sociedad está construida por tradiciones que se transmiten de múltiples formas, de generación en generación, a través de los distintos sistemas de educación y cuyo apoyo lo constituyen el lenguaje, los ritos y las convenciones sociales. Aquí radica la importancia de la educación familiar, de la escolar y de la informal, todas ellas cruzadas por múltiples contradicciones, pero que permiten a los individuos concebirse como sujetos y actuar, desde sus propios deseos, según lo permita la sociedad en la que se inscriben.

En la mayor parte de esos entornos, las tendencias más poderosas son a la conservación. Las élites sociales, consciente o inconscientemente, están atadas por el miedo a cambios profundos que cuestionan la autoridad que detentan. Y uno de los cambios más profundos que se han intentado ha sido precisamente el del lugar de las mujeres en la sociedad. Por su posición social y política, ellas han estado más inclinadas a combatir las tradiciones, aunque no todas las que se identifican como tales, consideran importante modificarlas a través de la

participación organizada; casi siempre lo han intentado desde el ámbito de lo familiar, de las relaciones personales. De manera paulatina y por diversas circunstancias, entre otras, la escolarización, cada vez más mujeres han ido exigiendo el respeto a sus derechos. Aún las hay que consideran que las cosas siempre han sido así y así deben seguir. Pocas han percibido que las repercusiones de su actuar, sólo a muy largo plazo se traducen en cambios profundos.

El clero, a pesar de las Leyes de Reforma y de la separación de esferas para la actuación de los poderes terrenales y los celestiales, ha estado vinculado en estos cien años a los diferentes espacios educativos (Rodríguez A. 2002), por lo que ha sido un sostén para el mantenimiento de visiones del mundo y de preceptos morales sobre los conceptos genéricos y su jerarquía. El androcentrismo que lo caracteriza, se ha traducido en una continuidad de la mirada maniquea en la representación, con especial énfasis en la sexualidad, de las mujeres: las buenas, vírgenes, madres, puras y castas, y las malas, lujuriosas, depravadas y culpables.

La información disponible da cuenta del crecimiento poblacional de este siglo, que cuadruplicó su tamaño; el propósito de los liberales de la Reforma de tomar el control de las familias a través del Registro Civil, fructificó y para el final de la década de los setenta, la mayoría de la población que contrajo nupcias, lo hizo ante el oficial de dicha institución. El esfuerzo por brindar acceso a la escuela a todos los menores de 6 a 12 años, pudo empezar a cumplirse hasta los años sesenta, cuando se multiplicó la asistencia a la escuela en mayor porcentaje que la tasa de crecimiento poblacional. Aún con este esfuerzo, para 1970 había cerca de 30% que no tenían acceso a la escolarización.

Los datos sobre el empleo femenino reflejan que la mayoría de las mujeres trabajaron como amas de casa y que la escolarización no fue para ellas un motor de cambio, sino de conformación con los roles impuestos. La magnitud entre el número de mujeres y sus representantes políticas fue a lo largo del periodo

estudiado, abismal. A partir de 1953 han ejercido cargos de representación proporcional hasta 1970 sólo 79 mujeres, lo que hace patente la dificultad del sistema para procesar los cambios en cuanto al género. Esto no significa más que un resultado de la idea de mujer que han tenido los diversos actores y funcionarios, entre otros, los de las instituciones educativas (Cuadro I) y las mujeres mismas. *“Los prejuicios culturales, la persistencia de que las mujeres se confinen al hogar y el destino de sus tareas, convierte a las mujeres políticas en temerarias, amenazantes e incluso extrañas, para otras mujeres que prefieren votar por hombres en un esquema tradicional reproductor”* (Chapa. 2002: 322).

En cuanto a los cambios en la demografía mexicana, cabe destacar la disminución de la mortalidad, producto tanto del aumento de la productividad de la agricultura, las mejoras en la nutrición y en el ambiente, la difusión de prácticas de higiene, la extensión de los sistemas sanitarios en las ciudades y el control de las epidemias (Segob. 1993) (Cuadros II y III). Pero aún **la vida desordenada de los hombres**, como lo llama Díaz Covarrubias, sigue siendo la principal causa de mortalidad en los de 15 a 40 años: alcoholismo, accidentes y violencia (Cuadro IV).

El crecimiento de la población que sobrevino con estos cambios, provocó modificaciones importantes en la nupcialidad y en la formación de familias, fundamentalmente en lo relativo al número de hijos por mujer (Cuadro V). En 1970, una madre pasaba alrededor de 20 años atendiendo a la prole (López M. P. 2000). El 95% de la población contrajo al menos una unión, legal o no, durante su vida, misma que se celebró alrededor de los 21 años para las mujeres y de 24, para los hombres.

La migración de los pueblos hacia las ciudades y el crecimiento poblacional de éstas, modificaron costumbres, tradiciones y valores. La educación ha sido una de las causas de la migración y también, uno de los reclamos de diversos sectores sociales (Cuadros VI Y VII).

Los cambios que afectan a las estructuras políticas tienen consecuencias más directas en la medida en que hay una nueva distribución de los poderes y ésta se traduce en la intención deliberada de modificar los sistemas educativos (Duby: 1988). Así, el deseo de los liberales de moralizar a la población, cambiar la mentalidad de los hombres sin modificar el estatus de las mujeres, se tradujo en el reclamo por mayores y mejores espacios laborales y educativos para ellas; la política de José Vasconcelos, donde la mística de la Revolución sustituía la falta de recursos de todo tipo y donde maestras y maestros estaban, dicen, empeñados en salvar a la Patria, cuando las clases medias ingresaron a las burocracias, y muchas oficinistas, taquígrafas, secretarias, accedieron al empleo, lograron silenciar, aplazar, la exigencia del sufragio femenino. O con Torres Bodet, donde la ciencia y la tecnología producirían el milagro de trastocar la pobreza en riqueza, con el sólo paso por las aulas escolares, la Universidad observó el paso y la constancia de literatas, filósofas, científicas, ingenieras. En 1970 estudiaban en la Facultad de Contaduría y Administración 4,500 mujeres, ejercían 3,200 médicas, 2,600 químicas, 2,250 abogadas y 664 arquitectas (Castellanos.1997). Aunque las mujeres seguían consideradas en un estatuto de inferioridad, la educación superior, básicamente en el área de ciencias sociales y humanidades, les permitió reflexionar sobre su lugar en el mundo (Cuadro VIII).

Los datos que resultan del cruce del matrimonio y la ocupación de las mujeres, permite apreciar que si el índice de mujeres casadas por lo civil se ha ido incrementando con el paso del tiempo y por las presiones del gobierno, la igualdad dentro de la pareja no ha sufrido, en los años estudiados, una modificación sustantiva en cuanto al reparto de tareas (Cuadro IX), lo que hace difícil que las mujeres se incorporen al trabajo productivo y más aún, a los espacios de la política. Los discursos educativos han traducido el sentir de parte de la población, quizá mayoritaria, pues las estadísticas indican que más del 80% de las mujeres se dedicaron sólo a las tareas del hogar.

En el entorno cultural, penetrado por la exigencia de verdad, de comprender y el gusto por lo moderno, parece no haber modificaciones en el sistema de valores. La primacía de la razón es incompatible con **"el honor del hombre"**. De 1875 a 1920, el cambio en el discurso acerca de las mujeres va del "ángel del hogar" al horror por las "pelonas". En pleno siglo XX, la participación pública, -sobre todo política- de las mujeres, provoca el "Día de la Madre", día de los remordimientos y las culpas, que mitigarán regalando electrodomésticos, para que las madres, con mayor comodidad, sigan trabajando. Para 1960, desde el sector oficial, lo más importante en cuanto a la educación genérica es reafirmar la masculinidad e ignorar por completo aquello que tenga algo que ver con lo femenino. La simple idea de que en el currículo aparezcan asignaturas tales como labores domésticas para ambos sexos, es imposible por impensable: es un atentado contra la virilidad.

En lo que se refiere a la valoración de las virtudes femeninas y de las propias mujeres, las modificaciones parecen menos marcadas que aquéllas que afectan, en el mismo momento de la historia, a la actividad económica, la demografía y el juego del poder. El sufragio femenino no tuvo el impacto inmediato que podrían haber esperado las mujeres que lo pelearon: los hombres las prefieren abnegadas y no politizadas. La mayor parte de ellas no parece percibir la importancia de adquirir este derecho. La escasa educación cívica y los prejuicios acerca de la corrupción de la actividad política, son factores importantes de esta indiferencia. Pero como los sistemas de valores no son inmóviles, la transformación de las estructuras materiales, políticas y sociales ha perturbado los fundamentos y los hace evolucionar, aunque esta evolución se produce sin prisa y sin conmociones, incluso en los ambientes culturales de vanguardia, cuya función concreta consiste en trabajar el ajuste de esos sistemas.

El Matrimonio.

Las sociedades humanas buscan perpetuar su existencia, por lo que intentan reproducirse en un marco de estructuras estables. Esta reproducción no es sólo de los individuos, sino también del sistema cultural que los une y ordena sus

relaciones. Así, se han establecido normas que definen el estatus de lo masculino y de lo femenino, que reparten entre los dos sexos el poder y las funciones y controlan los nacimientos: sustituir la filiación materna, la única evidente, por la filiación paterna y elegir de entre todos los emparejamientos posibles, los legítimos. Es decir, aquellos considerados los únicos susceptibles de asegurar convenientemente la reproducción del grupo.

Este esfuerzo civilizatorio ha propiciado que las familias se parezcan cada vez más entre ellas (Cuadro X). Las diferencias que a fines del siglo XIX se observaban en cuanto a arreglos matrimoniales, composición de las familias y sobre todo, las creencias religiosas asociadas a estos eventos, fueron modificándose. Tanto el matrimonio civil, como la asignación de las mujeres a la vida hogareña, ganaron espacio. El divorcio no aparece sino hasta los años sesenta como un factor de desestabilización en el control de las familias. La mayor esperanza de vida dio a las uniones, una mayor duración en años, lo que ha permitido un mayor contacto intergeneracional y un mayor arraigo a las tradiciones (Cuadros XI y XII).

Todo esto es parte fundamental de la institución y por eso se halla en medio de ritos y prohibiciones. De ritos porque se trata de hacer público, de socializar, de legalizar un acto privado; y de prohibiciones, porque se trata de establecer la frontera entre la norma y la marginalidad, lo lícito y lo ilícito, lo puro y lo impuro (Duby. 1988).

Las funciones de la familia actual son fundamentales para la reproducción y el control social, para el sistema de herencia y transmisión de la propiedad, para la reproducción demográfica, para la socialización de los individuos, para determinar las relaciones de género y la solidaridad entre las generaciones (Tuirán. 2001).

De la "prisión" que resultaba para muchas el arreglo matrimonial a principios de siglo, para los años 60 es ya, por lo menos, negociable. Al divorcio recurrieron

pocas parejas. En cambio, el abandono del hogar por parte de los hombres siguió siendo el mecanismo más socorrido para anular un matrimonio, pero de este hecho no hay estadísticas. Las mujeres asumieron, por ésta y otras razones, la jefatura de sus hogares (Cuadros XIII y XIV). Los discursos educativos continuaron promoviéndolo como el mejor destino para las mujeres.

Su vida sexual y reproductiva quedó enmarcada de manera exclusiva dentro de la pareja establecida. De la fuerte condena a las relaciones prematrimoniales y a los hijos habidos fuera del matrimonio a fines del XIX, para la década de los setenta, estas percepciones son ya menos violentas, aunque persisten valoraciones negativas para las mujeres que deciden ejercer su sexualidad de manera poco convencional.

La violencia doméstica continuó siendo un arma masculina para controlar a la esposa. Los resultados de algunos estudios actuales sugieren que entre 30 y 60% de las mujeres sufren algún tipo de violencia por parte de su pareja (Venguer. 1998). Considerada como asunto privado, según los gobiernos, su "solución" competía a las familias (Saucedo. 2002). En un estudio de Hernández Bringas se muestra la evolución de la mortalidad por causas violentas. En especial, la de menores de entre 1 y 4 años de edad (Cuadros XV y XVI). En 1950 morían violentamente 115 niñas menores de un año por cada 100 000 (Riquer. 1998). Es tan común en la sociedad y está tan profundamente arraigada en tradiciones culturales o religiosas, que pocas personas la denunciaron, aunque las golpizas y ataques sexuales se asemejen a formas reconocidas de tortura. Sobre este tema, aún hoy, es difícil hablar.

En los años setenta, más mujeres jóvenes han asistido con mayor frecuencia a la escuela, lo que les permite, entre otros muchos beneficios, tener acceso a la anticoncepción y por ende, a controlar el tamaño de sus familias. Para 1976, las mujeres tuvieron en promedio 5.7 hijos, aunque las desventajas para las que viven

en zonas rurales continuó, ya que ellas tuvieron 7.4 hijos en promedio (INEGI. 2000).

No hay que olvidar que cualquier norma es más o menos transgredida y que entre la teoría y la práctica existe un margen cuya amplitud es, aún hoy, ignorada. Desde la época novohispana se han registrado elevados porcentajes de unidades domésticas encabezadas por mujeres (Tuirán. 2001). La historia del matrimonio no es la misma en una clase social que en otra y esto en México tiene muchas variables: desde la lengua (Cuadro XVII), si se es indígena, pasando por la venta de hijas; matrimonios a la usanza tradicional, es decir, un hombre con varias mujeres, las "casas chicas", el "rapto", etc., etc. En las familias se viven diferentes procesos y se procesan de manera diversa de acuerdo con las peculiaridades culturales, socioeconómicas, étnicas y políticas del contexto histórico social que la circunda y del cual forma parte (Tuirán. 2001).

El matrimonio en los discursos educativos, es una imposición para las mujeres, presentado de manera descontextualizada, donde la sumisión al jefe de la familia es una verdad incuestionable, pero cumplió la función de dotar de sentido "las decisiones" de las jóvenes...

La escolarización.

En la educación se depositaron las esperanzas de integración nacional, desarrollo social y crecimiento económico desde el siglo XIX, con las mujeres como "eterno femenino", es decir, sin cambios. Hasta el Porfiriato, se enfatizó la idea de incorporar a los mexicanos a un marco cultural que les permitiría ejercer sus derechos cívicos elementales, pero no a las mujeres. Al triunfo de la Revolución, la justicia social sería el compromiso primordial, aunque no se alteró la concepción liberal de la educación, y mucho menos, de la femenina. Es hasta 1970 que más de la mitad de las niñas y los niños, asisten a la escuela (Cuadro XVIII).

De cualquier forma, es indudable la influencia que el sistema educativo tuvo en la estructura social, en los cambios y en el volumen y magnitud de las clases sociales, ya que se convirtió, si no en el único, sí en el más accesible canal para la movilidad vertical de la población (Suárez, M. H.1996), y al mismo tiempo, en el más eficaz promotor de la política de población, pero no en la modificación de lo que se consideraba como responsabilidades femeninas, ni en cuanto al lugar que ellas ocupan en la estructura social. De esto dan cuenta los discursos educativos analizados.

Hacia los años cuarenta, en que se inicia la subordinación a las prioridades de la industrialización y el desarrollo a corto plazo, la oferta escolar de carreras técnicas se amplía, pero las mujeres no pueden participar ni en la industrialización ni en el desarrollo, pues carecen del capital necesario para hacerlo. Las carreras técnicas medias para ellas son las referidas a trabajos de oficina, enfermería y maestra normalista. En la década de los sesenta y aún en los setenta, la discriminación educativa se expresaba en la preparación profesional sobre todo, en las consideradas femeninas (Cuadro XIX). En la matrícula de las escuelas de educación normal básica, para el ciclo 1976-1977 el porcentaje de mujeres fue del 69% y para el de 1984-1985, de 73%. En educación superior, en los mismos años, pasó de 24% a 38% (Conapo.1985)

El Plan de Once años pretendía atender a todos los niños en edad escolar, ampliando la cobertura del sistema, mejorando los programas de estudio, capacitando más y de mejor manera a los maestros. Se otorgan, por primera vez, los libros de texto gratuito a todos los alumnos de la enseñanza primaria. La igualdad en el derecho a la educación está restringido a su más elemental definición: el acceso a la escuela.

Para las mujeres, el discurso masculino significó que muchas familias continuaran pensando que la escolarización sólo es útil para los hombres, que las niñas no merecen ese privilegio pues se van a casar (Cuadro XX y XXI). Que si había que

trabajar, tanto dentro como fuera del espacio doméstico para apoyar a los hermanos, ellas tenían la obligación de hacerlo (Cuadros XXII y XXIII). Y más aún, si eran indígenas, tenían muchas menos posibilidades de terminar la primaria y de las pocas que terminaban la primaria en las zonas rurales, sus probabilidades de ingreso a la secundaria eran aún más remotas que las de sus hermanos (Gómez de León. 2001).

En opinión de Germán Rama: " ... *por la dinámica de la expansión cuantitativa de la matrícula, por la falta de estructuras académicas consolidadas y por el interés de los grupos en el poder de neutralizar los efectos de la democratización educativa, el proceso fue acompañado de una disminución considerable del conocimiento*" (Suárez, M. H.1996: 20).

La movilidad social como efecto de la escolarización, en el caso de las niñas, no fue tal; más bien, la escolarización fue un mecanismo para la transmisión de las desigualdades, pues al tratar como naturales los rasgos específicamente políticos de las relaciones entre los sexos, las autoridades escondieron el poder concedido a los hombres a través de instituciones tales como la familia y la escuela.

El sistema educativo nacional ha tenido muchos otros efectos contrarios al desarrollo de una educación igualitaria, permitiendo, entre otras formas, la segregación entre niñas y niños, mediante el uso de mecanismos sutiles: ciertas materias, los deportes adecuados a la diferencia sexual, los uniformes, - indispensables para no confundirse-, los lenguajes, la formación de grupos. Con la operación de escuelas privadas, que favorecieron a las clases medias, se reforzó el mantenimiento de la jerarquía social, y la diferenciación en ellas entre niños y niñas, fue aún más grande (Cuadro XXIV).

Los discursos consideraron al cuerpo y sus pasiones, a la reproducción, a la familia y al individuo, como aspectos atemporales e invariables de la naturaleza.

Junto con las prácticas educativas guiadas por los discursos, crearon sujetos adaptados a su papel como "mujeres-madres" y "hombres-libres".

Lo que hay que agradecer a la escolarización es que ha permitido la reflexión, la autoestima, el mejoramiento de la situación de las mujeres en la medida en que **ellas mismas** las han reclamado y han propiciado las modificaciones a las circunstancias.

Participación laboral.

Si el modelo y los valores masculinos han dominado el pensamiento filosófico y político en la educación, su comprensión por parte de las mujeres ha evidenciado la explotación económica dentro de la estructura familiar. Esto es, la declaración de igualdad de los seres humanos, la dignidad de la vida, la no violencia para la resolución de conflictos, -por citar unos cuantos ideales-, han sido argumentos para que las mujeres los apliquen a sus circunstancias: la igualdad: ¿por qué el trabajo doméstico, si lo hace una persona extraña a la familia, se paga y si lo realiza la esposa, "es por amor"?; la dignidad: ¿por qué trabajar en el hogar no es "económicamente productivo"?; ¿por qué la falta de respeto a las trabajadoras, quienes han tenido que soportar el hostigamiento de sus jefes y compañeros y no hay diálogo posible?

La conquista de los derechos políticos y civiles y la lucha para acceder a todas las profesiones, han ocultado la crítica de la exclusión económica. Por exclusión económica se entiende tanto al mantenimiento de las mujeres dentro de sus casas, como la exclusión del trabajo doméstico femenino de la esfera económica. Hecho cuestionado desde el primer congreso internacional feminista de 1878 de Francia, pero enfáticamente ratificado en los discursos educativos y en la práctica cotidiana de la sociedad mexicana desde 1875 hasta 1960 (Cuadro XXV).

El que las mujeres trabajen fuera del hogar suele considerarse como algo favorable para ellas mismas, ya que se piensa que las que están dedicadas

exclusivamente a sus familias, no tienen ninguna autonomía y que éste ha sido uno de los principales mecanismos generadores y preservadores de la desigualdad. El hecho de que trabajen supondría una mayor independencia económica y una mayor libertad para participar en diversos espacios de la vida social. Dada la calidad del empleo que la mayoría tuvo a lo largo del siglo XX y a que en el trabajo doméstico continuaron siendo las únicas responsables, ambas hipótesis resultaron poco certeras (De Oliveira. 2001a).

Durante todo el siglo, los hombres, aunque de manera decreciente, se dedicaron a la agricultura, (son o pueden ser, dueños de la tierra) y las mujeres, a las actividades no agrícolas. Aunque hay que recordar que, por lo general, la participación femenina en esa área ha sido subestimada. A finales del siglo XIX, la proporción de las mujeres en la industria era casi cinco veces la de los varones. Esta diferencia, hacia 1930 se había reducido a 2.4 veces y para 1970, de 20.5% para los hombres y de 20.3 para las mujeres. En 1895 la participación de las mujeres en los servicios era casi cuatro veces superior a la de los varones. En 1940 la diferencia se incrementa a 4.6, pero a partir de 1970 disminuye (Cuadros XXVI, XXVII y XXVIII).

En 1895 se concentraban en oficios de costureras, cigarreras, fabricantes de petates, floristas, molenderas y tortilleras, oficios todos ellos, considerados como adecuados a las mujeres, tal vez por su escasa remuneración. En 1930, la situación no es muy diferente: confección de ropa y sombreros femeninos, elaboración de masa, tamales, tortilla y atole. Para 1970, en la confección de prendas de vestir, fabricación de textiles y artículos de palma, carrizo y mimbre. Las actividades no agrícolas, las industrias de bienes de consumo final y los servicios personales fueron, a lo largo del siglo, los espacios laborales de las mujeres.

Es a partir de 1970 que empieza a reducirse la disparidad entre mujeres y hombres en los niveles de actividad económica, debido, entre otros factores, a la

expansión y diversificación del sector terciario, el crecimiento y reestructuración de la planta industrial, el establecimiento de industrias de exportación, a los traslados masivos del campo a la ciudad, al incremento de la escolaridad y al descenso de la fecundidad.

A lo largo de estos cien años, las mujeres han participado mayoritariamente, desde el comercio y los servicios. La presencia femenina en espacios ajenos al hogar se ha ampliado, pero sigue restringiéndose a determinadas ramas de actividad, ocupaciones específicas y concentrado en ciertas categorías ocupacionales. Esta segregación refleja que la discriminación sigue existiendo. Sólo se redefine, pero no desaparece (Pedrero. 1997).

Por otra parte, el empleo público en México ha presentado un crecimiento constante, prácticamente desde la década de los años 20. El empleo público se ubica en el sector terciario y en él es destacada la participación femenina (Cuadro XXIX). Del 10.8% en 1966, pasó a 44% en 1985.

En el Censo de Recursos Humanos del Sector Público de 1975 (realizado por única vez), se puede constatar la segregación ocupacional. Lo primero que salta a la vista es la distribución de mujeres y hombres entre las diferentes Secretarías de Estado: Salubridad y Educación cuentan con una proporción de alrededor del 50% de mujeres (tendencia en esta última registrada desde la década de los 30) y las fuertemente masculinas, como Defensa, Desarrollo Agropecuario u Obras Públicas (Cuadro XXX).

Por escolaridad, se concentran en el rubro actividades correspondientes a la proporcionada por las carreras cortas (no hay que olvidar los discursos); el magisterio, secretarías, contadoras; y en el de médicos y técnicos afines, donde seguramente son enfermeras. Los hombres se concentran en el magisterio, labores de oficina y jefes de unidad y profesionales (Cuadros XXXI y XXXII). Las mujeres presentaban una escolaridad algo superior a la de los hombres.

A pesar de datos, trabajos, investigaciones, el hecho fundamental de que el magisterio esté compuesto primordialmente por mujeres en la educación básica, suele pasarse por alto y no se considera significativo. Son, la mayoría, al mismo tiempo, profesionales, trabajadoras asalariadas y miembros de un sindicato, además de madres y amas de casa.

La condición femenina *"es un elemento que garantiza la perpetuación del sentido común acerca del magisterio en el cual predominan el amor, la vocación y la ausencia de un reconocimiento como profesión"* (Sandoval.1992). Trabajar con niños implica una fuerte dosis de afectividad, ya que éste es el puente que posibilita la comunicación y es ésta comunicación la que define la función docente.

Justificaciones a la feminización del magisterio son: la jornada laboral corta, suponiendo como siempre, la doméstica; los períodos vacacionales, lo que le permite combinar ser ama de casa, madre, profesionista, sindicalista. Un mito más, dice Sandoval, pues con los bajos sueldos, la necesidad ha orillado a muchas a buscar otros trabajos.

Para 1956, ya formado el sindicato, demandaban aumento salarial. Las maestras participantes enfrentaron a la política estatal. Torres Bodet, en sus memorias, refiere que: *"El 22 de marzo, por la tarde, líderes y estudiantes invadieron los patios de la Secretaría. Se habían hecho acompañar por mujeres de condición humilde y hasta por niños, que les servían de vanguardia y parapeto"* (Torres Bodet. 1981: 108). ¿Cómo reconocía y diferenciaba a las mujeres "de condición humilde" de las maestras?

La mayoría de las mujeres que en los setenta trabajaban fuera de la casa eran las jóvenes: las casadas y con hijos fueron las menos. En estos años, crece la participación de aquéllas que tienen carreras cortas de manera importante, pero

de cualquier manera, las que tienen alguna escolaridad tienen mejores oportunidades que las que carecen de ella (Cuadros XXXIII, XXXIV y XXXV).

Dentro del rubro de actividades insuficientemente especificadas, cabe resaltar el incremento en la participación femenina, que fue de 9.65% a 36.92% en el período de 1970-1980. Estas actividades involucraron, seguramente a las mujeres de los sectores informales de la economía de las áreas urbanas. *"La mayor concentración de población femenina del sector servicios se da en la rama de servicios domésticos"* (Conapo. 1985: 42), que para 1970 constituían el 29% de la PEA femenina (Tarrés.1992).

La incursión de las mujeres en el sector laboral ha ido creciendo de manera acelerada y en cuarenta años se cuadruplicó, llegando a 30% en 1990. Su participación económica está modelada por las características del crecimiento del país, no es igual en cada uno de los estados y dentro de ellos, en cada una de las regiones.

Participación política.

El sistema político mexicano es autoritario La vigilancia del estado sobre la educación es uno de los indicadores más precisos para conocer la naturaleza del régimen y por eso, las discusiones sobre el artículo 3° a lo largo del siglo XX fueron férreas. Por supuesto, no hay estado que no limite la libertad de sus ciudadanos, aunque sea de manera constitucional, para lograr su supervivencia y el mantenimiento de sus ideas políticas.

El contexto es lo que cuenta, pues cada acto, pensamiento, valor, adquiere significado y objetivo a partir de una realidad política y social más amplia, que constituye a las personas y las condiciona. El autoritarismo está fuertemente vinculado al patriarcado y por eso, no es raro encontrar sólo hombres en las posiciones de poder. Las mujeres que desde los años veinte ejercieron su derecho al reclamo, fueron duramente castigadas por las convenciones sociales y su

ejemplo, silenciado en los textos de la Historia Nacional, por ser altamente inconveniente.

Las mujeres y la política evocan muchas contradicciones: entre lo privado y lo público, entre los gobernantes y los ciudadanos, entre las mujeres y los hombres. Lo que parece claro es que soslayar el tema no ha resuelto las contradicciones y la escasísima participación política de las mujeres en México ha ocasionado que muchas demandas sociales y económicas no hayan sido resueltas y que la vida democrática del país esté aún bajo un panorama de autoritarismo patriarcal.

El liberalismo del siglo XIX supone un individuo autónomo y racional, cuyas necesidades y capacidades parecen ser independientes de cualquier condición social o política inmediata. Por eso, la sociedad debe garantizarle a sus miembros la libertad, con el fin de que éstos realicen todas sus capacidades. De ahí, la insistencia en la igualdad humana. La justicia social implica solamente el sufragio igual. La creencia del liberalismo en el valor definitivo del individuo se expresa como igualitarismo político. Se piensa al individuo como portador de derechos formales, los que están calculados para protegerlo de la infracción o interferencia de los demás y para garantizarle las mismas oportunidades o acceso igual que a los demás. Aquí el contexto es nada (Dietz. 2002). El individuo era masculino, a las mujeres les exigía sólo el cumplimiento de sus capacidades biológicas.

Los derechos individuales refuerzan los principios de la libertad individual y de la igualdad formal (por eso, ésta se les niega a las mujeres) y establecen también la distinción entre público y privado, distinción responsable de la perspectiva liberal sobre la familia (léase: mujer) y las instituciones sociales. Los derechos individuales corresponden a la noción de un ámbito de libertad privado, separado y distinto del público que requiere de su mantenimiento y orden (para eso están las mujeres). En el ámbito privado, el Estado no puede interferir legítimamente (por eso no interviene en casos ni siquiera de extrema violencia). Este ámbito abarcó matrimonio, familia, trabajo doméstico y cuidado de los niños. Lo que se ha

denominado esfera de la mujer ha sido propiedad del hombre y no sólo se ha tratado de defenderlo de la interferencia del ámbito público, sino que también ha mantenido aparte de la vida de lo público, a quienes pertenecen a esa esfera: a las mujeres (Dietz. 2002).

Las mujeres del siglo XIX al escuchar los discursos de libertad e igualdad, no podían menos que sentirse aludidas, pues el genérico neutro, suponían, las incluía. Hacen uso de la palabra, a través de la literatura, de los periódicos, reclamando el derecho a la educación y al trabajo, lo que para los albores del siguiente siglo se convertirá en una exigencia de espacios políticos, a través de congresos y manifestaciones (Anexo II).

Aparece lo que puede considerarse como el primer movimiento feminista del país. Las ciudadanas se forman y las ciudadanas mexicanas se formaron en la batalla cotidiana, en los mítines y manifestaciones que corrieron por lo ancho de las calles y a lo largo de los años. Aunque todo proceso cultural se orienta para insertar al individuo en su sociedad, continuar separando los espacios en femenino y masculino instituyendo la desigualdad como norma, hace que las tensiones entre mujeres y hombres vayan creciendo al avanzar el siglo XX.

La mayoría de las mujeres no pertenecieron a grupos de carácter político o feminista, ni adquirieron práctica en organizaciones que no fueran filantrópicas. Sin embargo, de un modo u otro, vivieron procesos de socialización política, aunque no fueran conscientes de ello: muchas apoyaron la educación de sus hijas, otras intentaron brindarles carreras o profesiones que les permitieran independencia, la mayoría se ha hecho cargo de las nietas y los nietos cuando estas hijas han salido a trabajar. Las mujeres han sido actores sociales involucradas en estrategias sociales, con propósitos tanto inmediatos como de largo plazo (Davids. 1992). El sufragio femenino fue una victoria de millones de mujeres, que aunque no participaron directamente por su consecución, hicieron

posible la transformación colectiva de asuntos personales en políticos, lo que ha favorecido la aparición de nuevas formas de hacer política.

La Política tiene una exigencia: la libertad de expresión, que aunada a las otras libertades políticas, hacen posible la búsqueda de consensos para resolver las necesidades tanto naturales como sociales, de los grupos humanos. Sólo a través de la voz de las mujeres en el Congreso de la Unión, ha sido posible el planteamiento de problemas tan complejos como la violencia en la familia, la situación de las madres adolescentes, el aborto, la discriminación laboral.

Desde 1953, las pocas mujeres que se han ganado el derecho a participar en la Cámara de Diputados y en la de Senadores (Cuadros XXXVI y XXXVII), han modificado la percepción de la mayoría de las mujeres en México. Participar en política es difícil, pero no imposible. Es muy importante porque hasta hoy, ha sido una de las formas para transformar las relaciones entre los géneros.

"La participación de la mujer en la política consiste en lograr que la mujer sea visible en tanto realidad histórica y discursiva, de manera que pueda convertirse en agente de su propia representación en términos que abarquen toda la gama de sus experiencias y deseos, que pueda convertirse de hecho en sujeto político de pleno derecho" (Lauretis.1984: 290).

Declarar la igualdad entre mujeres y hombres no es señalar que sean idénticos, pues el principio de igualdad no excluye el reconocimiento de la diferencia. La igualdad es una decisión política y la idea de justicia no se puede limitar a la de igualdad. Por eso es la exigencia de equidad, en muchas partes del mundo (Anexo III).

"Escribir, amar, ella ve que todo se vive en el mismo desconocimiento, en el mismo desafío del conocimiento llevado a la desesperación".

**Marguerite Duras.
(Gamonedá. 1995: 238).**

CONSIDERACIONES FINALES.

Después de este recorrido por la historia de la educación en México, de 1875 a 1960, vista a través de los discursos de los funcionarios encargados, interpretados a la luz del análisis crítico y retomando los aportes de la teoría de género, las sugerencias más significativas son:

- a) Incluir a las mujeres en la escolarización no significó sumar lo hasta hoy valorado como femenino. El manejo de los afectos, de las relaciones personales, de las actitudes de convivencia y de las relaciones políticas entre alumnas y alumnos, maestras y maestros son factores indispensable para fomentar la democracia, la tolerancia y la convivencia. La escuela segregada y la escuela mixta no propiciaron relaciones diferentes de las tradicionales, tanto católica, como de algunas culturas originarias de México. La violencia de los hombres hacia las mujeres, permitida, tolerada y muchas veces, fomentada por la misma escuela (recordar las instrucciones de Venustiano Carranza) habla de la incapacidad para controlar emociones, síntoma según algunos, de inmadurez; de la necesidad de practicar, ejercer y dominar a las demás como medio para asegurar un nacionalismo, que por definición, está a la defensa de los intereses "nacionales" para no permitir la injerencia "extranjera" (recordando a Virginia Wolf, todas somos extranjeras) o de la indiferencia hacia el sufrimiento que ocasiona, por considerarse la vida de las mujeres como la representación auténtica del "Valle de lágrimas".
- b) Revalorar la participación de las mujeres en la historia del país, de su lugar en las leyes, de sus espacios en la demografía, de sus aportaciones a la

ciencia, el arte, la literatura, de sus decisiones en la vida personal, ya que son un acervo indispensable para comprender nuestro pasado, nuestro presente y lo que podemos construir para el futuro. Esto permitiría, por un lado, tener un mayor, mejor y más completo conocimiento de nosotros mismos, al mismo tiempo que se constituiría en un factor en la autoestima de las mujeres y en el indispensable respeto de los hombres hacia ellas, por lo que merecen un lugar en los programas de estudio.

- c) Estudiar a las sociedades concretas, en su totalidad, implica estudiar al género. Es decir, las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres. La oposición binaria sexo-género debiera ampliarse para incluir tres unidades: sexo, como condición biológica al nacer; la sexualidad, como la organización de nuestro deseo; y el género, es decir, nuestra identidad psicológica y nuestros comportamientos. Esto, que en términos generales se puede decir que se ha hecho al construir la escuela para los hombres, ha carecido en estos cien años de la necesaria comprensión de la otra, y para ellas, del conocimiento de sí mismas y de su relación con las otras. En los hombres, las han concebido como unidades excluyentes, sin matices y promoviendo las relaciones entre hombres sólo a partir de la competencia. Las relaciones armónicas entre los géneros, partiendo del conocimiento, reconocimiento y comprensión de las diferencias es una de las claves del respeto entre los seres humanos.
- d) Los conceptos que hacen diferentes a las mujeres de los hombres son: el cuerpo, la historia y la experiencia. Legitimarlos como diferentes y no como motivo para la desigualdad, es labor de la escuela, en especial, si es mixta. Ignorar estos tres elementos propicia la prepotencia y la impotencia de unos y otras. Desde el planteamiento de los objetivos de la educación ha estado ausente el consolidar los valores humanos, los derechos individuales como principio generador del/a ciudadano/a y del/a trabajador/a.

- e) El género se plantea como un elemento estructurante de las relaciones de poder. El ser humano dispone de la potencialidad de ejercer poder y, en función de pertenecer al género masculino o femenino, esta posibilidad ha sido distinta. Resignificar las relaciones entre mujeres y hombres a partir de la equidad, sería un avance sustancial para la erradicación de la violencia en especial, la ejercida contra las mujeres. Liberaría a los hombres de la tutela que ejercen sobre las mujeres y a ellas les permitiría su autonomía.
- f) Analizar la situación de las mujeres requiere del estudio de sus intereses y entenderlos como procesos que se construyen en contextos históricos específicos: con episodios de confrontación, de negociación y de alianzas. No como los discursos hechos a partir de una idealización del deber ser y del sexismo. La escuela y con ello las instituciones académicas y los intelectuales que han acompañado su desarrollo, no han dejado de ver a LA MUJER y esa entidad, incomprensible, es una camisa de fuerza donde deben caber las huaves, las ricas, las discapacitadas, las niñas, etc, etc.
- g) Si no hay reconocimiento, no hay autoridad, según Hanna Arendt. Las mujeres necesitan el reconocimiento a sus capacidades en todos los espacios, específicamente en este caso, en el educativo y esta autoridad, nacida del reconocimiento, es una de las responsabilidades del magisterio nacional. Aunque se hace público el desempeño escolar de las niñas, reciben felicitaciones y premios al igual que los niños, no deja de señalárseles que su lugar es el doméstico, que su actitud, la sumisión y que la modestia debe ser una virtud, por medio del silenciamiento de las mujeres que brillaron en otras épocas, de los logros y las luchas de mujeres como ellas que supieron y pudieron vencer resistencias y destacaron en el mundo valorado por los hombres, pero más aún, de aquellas que fueron capaces de ser coherentes consigo mismas y destacaron a pesar de no ajustarse a los valores denominados masculinos y abrieron espacios para la autonomía de las demás.

- h) Los discursos han contribuido a la pervivencia de las asimetrías sociales. Analizar cómo se reproducen y mantienen las desigualdades en las relaciones genéricas, comprender que la práctica lingüística es uno de los medios por los que operan los procesos sociales y fundamentalmente, la educación, intenta poner en evidencia que la lengua es uno de los más poderosos mecanismos, tanto para la opresión como para la búsqueda de relaciones igualitarias.
- i) La filosofía de la educación tiene en común con la filosofía política el tema del poder; *"la relación pedagógica significa el poder del educador sobre el educado, incluso si el educador critica este poder, incluso si tiene por fin negarlo, incluso si lo rechaza. Sin embargo, el educador preocupado por liberar las potencialidades del educado, de ayudarlo a crear su propio poder, se encuentra a su vez puesto en duda por el poder naciente del educado"* (Debesse. 1972: 133). En la situación concreta de las mujeres, el educador, femenino o masculino, debiera estar dispuesto a **empoderar** a las niñas. La feminización de la pobreza no es un accidente, ni una casualidad. Es el efecto de la desigualdad, consolidada, transmitida y permitida por la educación que reciben las niñas y los niños.
- j) El dominio del lenguaje equivale a poder hablar de igual a igual y a tener el poder de expresarse. Es uno de los requisitos para un sistema de convivencia, para cualquier relación humana, para comprender al otro. La libertad de expresión en la política ha sustentado la dignidad de los hombres. Es necesario que más mujeres rompan el silencio y participen en el diálogo, para que sea posible sustentar también, la dignidad de las mujeres.

ANEXO I.
DATOS ESTADÍSTICOS.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO I.
Datos comparativos.

Año	Población			Nupcialidad ****	Educación mujeres *****	Empleo mujeres *****	Política mujeres *****
	Mujeres	Hombres	Total				
1895*	6 250 000	6 250 000	12 500 000	4 X 1000	1 594 (D.F.)	712 413	0
1930**	8 433 718	8 119 004	16 552 722	7 X 1000	490 000	371 609	0
1970***	24 159 624	24 065 614	48 225 238	7 X 1000	4 290 759	2 466 257	79

Fuentes: * Secretaría de Gobernación. T. III: 95. ** Secretaría de Gobernación. T. IV: 84. *** INEGI. (1992): 2.
**** Quilodrán, J: 250. ***** Meneses, E: 854. ***** Solana: 595.
***** De Oliveira: 886. ***** PRONAM: 231.

CUADRO II.
Mortalidad

Años	Tasa bruta de mortalidad
Entre 1930 y 1940	De 26.93 a 21.39 X 1 000
Entre 1943 y 1960	De 21.39 a 12.84 X 1 000
Entre 1960 y 1983	De 12.84 a 6.02 X 1 000

Fuente Fuente: Gómez de León: 83.

CUADRO III

Esperanza de vida por sexo

Años	Mujeres	Hombres
1895*	25 a 30	25 a 30
1930**	34.7	33
1970**	63	58

* Segob: 103

** INEGI.(2000): 47

CUADRO IV.

Mortalidad por causas. (1970)

Causas	Mujeres	Hombres
Lesiones y accidentes	6.60%	21%
No transmisibles	63.40%	56%
Transmisibles y perinatales	30.00%	23%

Fuente: Gómez de León: 129.

CUADRO V.

Tasa global de fecundidad

Años	Tasa
1895	6.8 hijos por mujer
1930	6.5 hijos por mujer
1972	4.2 hijos por mujer

Fuente: Gómez de León: 67 y 175.

CUADRO VI.

Población urbana y rural.

Año	Urbana	Rural
1895*	20%	80%
1940**	19.98%	80.20%
1970**	44.69%	55.31%

Fuente: *Segob: 154. t. III.

** Gómez de León: 581.

CUADRO VII.

Emigrantes interestatales.

Año	Emigrantes
1950	1 262 228
1960	1 945 034
1970	3 043 704

Fuente: Gómez de León: 408.

CUADRO VIII.

Porcentaje de la población de 6 a 14 años que asiste a la escuela, por sexo.

Año	Total de alumnos	Mujeres	%	Hombres	%
1875* (D.F.)	8 103	1 594	19.6	5 567	80.4
1923**	1 124 193	490 000	43.0	620 000	57.0
1970***	8 947 555	4 290 759	47.0	4 656 796	53.0

Fuente: *Meneses. VI. 850.

**Meneses. V. II: 731

***Meneses. V. IV: 38.

CUADRO IX.

Porcentaje de mujeres que trabajan y las que sólo hacen trabajo doméstico.

Año	Mujeres	Empleo	Porcentaje	Solo doméstico
1895	6 250 000	712 413	17%	83%
1930	8 433 718	371 609	7%	93%
1970	24 159 624	2 466 257	19%	81%

Estimación a partir de datos anteriores.

CUADRO X.

Indicadores seleccionados del ciclo de vida familiar.

Año	1895		1930		1970	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Edad media al primer matrimonio	21.5	24.8	21.5	24.8	21.1	24.5
Esperanza de vida al matrimonio	28.0	25.9	36.4	32.6	49.8	42.9
Duración media del matrimonio	18.3	16.8	25.4	23.1	37.4	37.1
Edad media a la viudez	39.8	41.6	46.9	47.9	58.5	61.6
Periodo medio de viudez	19.5	17.7	21.2	18.9	19.4	15.1
Edad media de la muerte de viudo/a	59.3	59.3	68.1	66.8	77.9	76.6
Proporción que sobrevive a cónyuge	53.1	46.9	56.3	43.7	64.2	35.8

Fuente: Tuirán, R: 50 y 51.

CUADRO XI.

Distribución de las mujeres mexicanas por tipo de curso de vida. Sobrevivientes a los 15 años.

Cohorte de nacimiento	Muerte temprana	Soltera	Sin hijos	Viuda con hijos	Divorciada con hijos	Curso esperado	Total
1861-1881	415	63	76	140	13	293	1 000
1910-1914	260	63	54	98	8	517	1 000
1940-1944	95	65	45	63	44	688	1 000

Fuente: Tuirán, R: 57.

CUADRO XII.

Distribución de mujeres mexicanas por tipo de curso de vida. Sobrevivientes a los 50 años.

Cohorte de nacimiento	Muerte temprana	Soltera	Sin hijos	Viuda con hijos	Divorciada con hijos	Curso esperado	Total
1861-1881	0	109	130	239	21	501	1 000
1910-1914	0	85	73	132	11	699	1 000
1940-1944	0	72	50	69	48	761	1 000

Fuente: Tuirán, R: 58.

CUADRO XIII.

Porcentaje de hogares con jefatura femenina.

Año	Jefatura femenina
1811 (D.F.)*	32%
1970**	17%

Fuente: * Gómez de León: 680.

** INEGI: (2000): 277

CUADRO XIV.

Hogares por tipo de hogar y sexo del jefe.

Tipo de hogares	1970
Total de hogares	9 816 633
Jefe mujer	1 705 234
Jefe hombre	8 111 399
Hogares familiares	9 081 208
Jefe mujer	1 385 935
Jefe hombre	7 695 273
Hogares no familiares	735 425
Jefe mujer	319 299
Jefe hombre	416 126

Fuente: INEGI: (2000): 277.

CUADRO XV.

Muertes violentas.

Edad	1950	1982
Menos 1	0.009	0.02
1 a 4	0.02	0.17
5 a 9	0.08	0.45
10 a 14	0.16	0.56

Fuente: Riquer: 38

CUADRO XVI.

Muertes violentas.

mujeres	1950	1982
1 a 4 años	0.02	0.17
5 a 9	0.05	0.30
10 a 14	0.06	0.34
15 a 19	0.06	0.33
20 a 24	0.05	0.29

Fuente: Riquer: 38

CUADRO XVII.

Hablantes de lengua indígena.

Año	Monolingües	Total
1895*	¿?	2 100 000
1950*	800 000	2 400 000
1995**	808 100	5 483 555

Fuente*Gómez de León:61 **INEGI.2000.380

CUADRO XVIII.

Porcentaje de la población de 6 a 14 años que asiste a la escuela, por sexo.

Año	Población en edad escolar.	%	Total de alumnos	Mujeres	%	Hombres	%
1875*	1 800 000	19.0	8 103 (D.F.)	1 594	19.6	5 567	80.4
1923**	3 013 904	37.3	1 124 193	490 000	43.0	620 000	57.0
1970***	13 434 767	66.6	8 947 555	4 290 759	47.0	4 656 796	53.0

Fuente: *Meneses. V. I. 850.

**Meneses.: V. II: 731

***Meneses. V. IV: 38.

CUADRO XIX.

Porcentaje de participación de mujeres en el sistema educativo, en relación con la matrícula total.

Ciclo escolar	Primaria	Capacitación	Secundaria	Técnica media	Normal	Superior
1965-1966	47.7%	S/D	38.9%	33.6%	S/D	17.0%
1976-1977	48.3%	66.8%	43.8%	62.9%	66.4%	27.1%

Fuente: Tarrés: 41.

CUADRO XX.

Población analfabeta.

Año	Mujeres	Hombres	Total
1895*	89	83	85.6%
1930**	?	?	61.0%
1970***	29.6	21.8	23.8%

Fuente: *Segob. T III: 156.

**Segob. T. IV: 108.

***INEGI: (2000): 121

CUADRO XXI.

Población de 15 años y más. Situación educativa. 1970.

Porcentaje	Mujeres	Hombres
Sin instrucción o con primaria incompleta	72.2	68.6
Con primaria completa	18.0	15.6
Con un grado aprobado en secundaria	4.9	8.0
Con estudios posteriores a secundaria	4.9	7.8
Rezago educativo	92.6	88.7

Fuente: INEGI. (2000): 125. 127. 129. 131. 133. 150.

CUADRO XXII.

Porcentaje de ocupación principal. 1970.

Ocupación	Niñas	Niños
Agricultura y ganadería	17	68
Obreros y artesanos	10	13
Comerciantes y vendedores	7	5
Servicios	48	4
Otros	18	9
Número de casos	945	2480

Fuente: Gómez de León: 812.

CUADRO XXIII.

Tasa de participación laboral según tipo de trabajo. 1970.

Tipo de participación	Niñas	Niños
Trabajo remunerado	6.9	11.8
Trabajo familiar sin pago	0.0	3.1
Quehaceres domésticos	35.6	3.1
Total	42.5	18.0
Número de casos	7880	3451

Fuente: Gómez de León: 813.

CUADRO XXIV.

Escuelas Privadas. 1963.

Escuelas	Privadas	Urbanas	Rurales	Religiosas	Religiosos
39 213	2 309	2 193	116	724	117

Fuente. Torres Septién. 2 000: 222.

CUADRO XXV.

Población femenina y población económicamente activa femenina.

Año	Mujeres*	Empleo femenino
1895	6 250 000	712 413
1930	8 433 718	371 609
1970	24 159 624	2 466 257

*Estimación.

Fuente: De Oliveira: 886.

CUADRO XXVI.

PEA por sectores de actividad

Sector/año	1895	1930	1970
Agropecuario	76.2%	72.3%	46.1%
Industria	12.1%	12.8%	20.3%
Construcción	1.3%	1.4%	5.8%
Servicios	6.0%	8.2%	18.8%
Comercio	4.4%	5.3%	9.0%
Mujeres	712 413	371 609	2 466 257

Fuente: De Oliveira: 896.

CUADRO XXVII.

Índices de feminización Sector servicios

Sector/año	1895	1930	1970
Total	18.3	7.5	23.5
Agropecuario	0.4	0.7	5.5
Industria	86.0	18.0	24.5
Servicios	107.9	45.4	65.2
Comercio	25.7	17.6	39.5

Fuente: De Oliveira: 898.

CUADRO XXVIII.

Distribución de la población económicamente activa en el sector "servicios" por subrama de actividad.

Subrama/año	1895	1930	1970
Servicios sociales	16.90%	28.50%	23.20%
Servicios al productor	2.30%	2.00%	5.10%
Servicios personales	23.40%	12.70%	20.70%
Comercio	41.80%	38.80%	35.60%
Transportes y comunicaciones.	15.60%	18.00%	15.40%
Total de mujeres	293 931	214 048	1 419 007

Fuente: De Oliveira: 890

CUADRO XXIX.

Participación femenina en el sector servicios 1970.

Sector servicios	Mujeres	Porcentaje
Total mujeres PEA	2 466 257	10.0
Mujeres en el sector	463 656	18.8
Servicios sociales	107 568	23.2

Fuente: De Oliveira: 898.

CUADRO XXX.

Distribución por sexo de los empleados en algunas Secretarías de Estado. 1975

Secretarías	Mujeres %	Hombres %
Salubridad	50.47%	49.53%
Educación	49.90%	50.10%
Trabajo	41.88%	58.12%
Relaciones Exteriores	38.79%	61.21%
Industria y Comercio	37.54%	63.46%
Patrimonio Nacional	37.28%	62.72%
Reforma Agraria	33.08%	66.92%
Hacienda y Crédito Público	32.66%	67.34%
Gobernación	30.96%	69.04%
Comunicaciones y transportes	16.94%	83.06%
Agricultura	15.53%	84.47%
Obras públicas	10.98%	89.02%
Recursos Hidráulicos	9.65%	90.35%

Fuente: Blanco: 191

CUADRO XXXI.

Niveles de escolaridad por sexo entre los empleados de la administración central 1975

Niveles	Mujeres %	Hombres %
Sin instrucción	0.87%	3.12%
Primaria	11.01%	37.64%
Carreras cortas	13.73%	3.24%
Secundaria	7.63%	12.64%
Nivel medio	56.85%	22.16%
Preparatoria	3.43%	6.94%
Nivel superior	5.30%	11.81%
Postgrado	0.70%	1.72%
No especificado	0.48%	0.73%

Fuente: Blanco: 192.

CUADRO XXXII.

Tipos de ocupación por sexo, entre los empleados de la Administración central. 1975

Ocupación	Mujeres %	Hombres %
Funcionarios	0.26	1.69
Jefes de unidad	4.32	8.79
Profesionales diversos	4.33	7.76
Médicos-técnicos afines	7.30	3.32
Maestros	43.53	18.06
Empleados contabilidad	1.89	1.61
Taquimecanógrafos	15.93	1.58
Telefonista, telegrafista	0.44	1.00
Carteros, mensajeros	1.88	4.97
Personal administrativo	6.70	8.83
Servicios personales	1.80	0.97
Conductores vehículos	0.07	4.81
Protección y vigilancia	0.75	7.47
Conserjes limpieza	5.74	6.13
Otros servicios	0.45	1.54
Actividades agropecuarias	0.08	2.20
Oficios varios	0.27	3.24

Fuente: Blanco: 192

CUADRO XXXIII.

Tasa específica de participación femenina por edad y escolaridad. 1976.

Participación femenina			Sin escolaridad y primaria incompleta.		Primaria completa		Secundaria completa		Preparatoria y mas	
20 a 34 años	26.5	4 270	18.1	2 354	28.1	1 090	40.9	459	65.4	257
35 a 49 años	27.5	2 556	25.6	1 985	27.0	366	37.2	148	70.2	57
Total	26.9	6 826	21.5	4 339	27.8	1 456	40.2	717	66.2	314

Fuente: García, B: 166

CUADRO XXXIV.

Tasa específica de participación femenina por edad y estado civil. 1976.

	Total		Solteras		Unidas		Separadas	
Total	26.9	6 826	56.1	1 041	17.4	5 208	60.0	577
20 a 34 años	26.5	4 270	55.7	901	15.1	3 131	66.0	238
35 a 49 años	27.5	2 556	58.6	140	20.8	2 077	55.8	399

Fuente: García, B. 164.

CUADRO XXXV.

Tasa específica de participación femenina por número y edad de los hijos. 1976.

Total	17.4	(5 208)
Sin hijos	28.0	(379)
Con uno y dos hijos, el menor de 0-3 años	15.2	(999)
Con uno y dos hijos, el menor de 4 años y más	24.9	(374)
Con tres hijos y más, el menor de 0-3 años	14.2	(2 332)
Con tres hijos y más, el menor 4 años y más	19.9	(1 124)

Fuente: García, B: 163.

CUADRO XXXVI.

Diputadas Federales.

Periodo presidencial.	Legislatura	Mujeres	%	Total de escaños
1952-1958	XLII 52-55	1	0.60%	162
	XLIII 55-58	4	2.50%	160
1958-1964	XLIV 58-61	8	5.00%	162
	XLV 61-64	9	4.90%	185
1964-1970	XLVI 64-67	13	6.20%	210
	XLVII 67-70	12	5.80%	210
Total		79		1 089

Fuente: PRONAM: 231

CUADRO XXXVII.

Senadoras de la República..

Periodo presidencial.	Legislatura	Mujeres	%	Total
1964-1970	XLVI-XLVII	2	3.44%	58

Fuente: PRONAM: 232

ANEXO II.

Cronología de la participación política.

Las que rompieron el silencio: algunas de las escritoras de finales del siglo XIX y principios del XX.

María Néstora Téllez,
María Enriqueta Camarillo,
Josefa Murillo,
Refugio Barragán,
Teresa Vera,
Isabel Prieto de Landázuri,
Rosa Carreto,
Dolores Bolio,
Antonia Vallejo,
Laura Méndez de Cuenca.

Algunas de las que quisieron cambiar el orden del mundo:

- 1821. Grupo de zacatecanas piden derechos ciudadanos.
- 1821. Personas fundan en Zacatecas El Abanico, para instruir a la mujer.
- 1833. Conquista del derecho a la educación subprofesional: Escuelas normales y escuela de enfermería.
- 1854. Josefa Letechipía se da a conocer como poeta de ideas liberales.
- 1857. Primera huelga de obreros textiles. 90% eran mujeres.
- 1859. Se instituye el matrimonio civil, la separación legal, se castiga la bigamia y el adulterio, la libertad de creencias, el derecho a la educación.
- 1862. Circula un manifiesto demandando mejores condiciones laborales para las mujeres.
- 1869. Publicación del semanario *Biblioteca de Señoritas*. Yucatán.
- 1869. Se funda la escuela secundaria para señoritas
- 1870. Rita Cetina publica *La siempreviva*. Periódico de Yucatán.
- 1873. Grupo: Hijas del Anáhuac.
- 1876. Congreso obrero donde las mujeres reclaman participación. Se les niega pues carecen de personalidad jurídica.
- 1877. Evarista Mesa, líder obrera.
- 1883. Concepción Gimeno. *El Álbum de la Mujer*, Periódico redactado por Señoras.
- 1883-1888. Laureana Wrigths y Mateana Murguía. Periódico: *Violetas de Anáhuac*.
- 1901. Juana Belen Gutierrez de Mendoza. Periódico *Vesper*.
- 1903. Juana Belen y Elisa Acuña, directivas del Club Liberal Ponciano Arriaga.
- 1904. Constitución del club antirreeleccionista: Las admiradoras de Juárez.
- 1905. Sociedad Protectora de la Mujer.
- 1906. Las admiradoras de Juárez demandan el derecho al sufragio.

1906. El Partido Liberal Mexicano reclama la igualdad entre mujeres y hombres y la reglamentación del trabajo doméstico.
1907. Hijas de Anáhuac. Club antirreeleccionista.
1907. Anselma Sierra, líder de la huelga de Río Blanco.
1907. Margarita Martínez, líder de la huelga de Río Blanco.
1907. Lucrecia Toriz, madre de 22 hijos, líder de la huelga de Río Blanco.
1909. Club Político Femenil: Amigas del Pueblo.
1910. Grupo Hijas de Cuauhtémoc.
1911. Las soldaderas.
1911. Sara P. de Madero.
1916. Congreso feminista, reclamos:
- 1.- Manumitir del yugo de las tradiciones.
 - 2.- Papel de la primaria en la educación de las niñas.
 - 3.- Artes y ocupaciones para las mujeres.
 - 4.- Funciones públicas que pueden y deben desempeñar.
1917. Hermelina Galindo demanda el voto para las mujeres.
1919. Liga de los Maestros del Distrito Federal.
1922. Ligas feministas de Yucatán, exigencias:
- 1.- Educación sexual,
 - 2.- Planificación familiar.
1922. Institucionalización del Día de la Madre.
1923. Congreso Nacional Feminista:
- 1.- Igualdad civil.
 - 2.- Exclusividad de servicios de beneficencia.
 - 3.- Custodia de los hijos en caso de divorcio y manutención del padre.
 - 4.- Igualdad política y representación parlamentaria por parte de agrupaciones sociales.
 - 5.- Una sola moral en asuntos sexuales y coeducación en las escuelas.
 - 6.- Cooperativas para bajos precios.
 - 7.- Igualdad en el trabajo y fundación de escuelas industriales y de artes y oficios para adultos.
 - 8.- Protección a las trabajadoras del servicio doméstico.
 - 9.- Casas de maternidad, guarderías y comedores en las fábricas.
 - 10.- Salas especiales en las comisarias para mujeres.
 - 11.- Cierre de casas de asignación y combate a la mendicidad,
 - 12.- Exclusión de los menores de cafés-cantinas.
 - 13.- Asesoría a las mujeres solas en fronteras y puertos.
1923. Elvia Carrillo Puerto, Beatriz Peniche y Raquel Dzib, candidatas a diputadas del Congreso Estatal de Yucatán. Rosa Torres, regidora de Prensa y Beneficencia de Mérida. Elvia Carrillo Puerto es electa diputada al congreso local por el V distrito. Dos años después, renunció por amenazas. Las otras candidatas no pudieron desempeñar sus funciones, aun habiendo sido electas.
1923. Derecho a votar y ser elegida en San Luis Potosí.
1925. En Chiapas se concede a las mujeres mayores de 18 años los mismos

- derechos políticos de los hombres.
1934. Organización del sector femenino del PNR.
1935. Frente único pro derechos de la mujer:
- 1.- Voto para y de la mujer.
 - 2.- Defender la soberanía.
 - 3.- Extender la alfabetización, guarderías, maternidad, hospitales.
1936. En Puebla, las mujeres adquieren el derecho a ser inscritas en el padrón electoral.
1936. Refugio Rangel Olmedo dirige ligas femeninas rurales. Demandan modificación del artículo 37.
1937. Soledad Orozco, candidata a diputada del congreso de Guanajuato. Refugio García, en un distrito de Michoacán. Aunque ganan la elección, no se les reconoce.
1938. Proyecto para otorgar el voto a las mujeres, enviado por el Presidente al Congreso Federal. No se hizo el último trámite, por lo que quedó aplazada.
1940. Comité nacional femenil, agrupando a las secretarías femeniles de las grandes centrales del PRM.
1946. Participación de las mujeres en elecciones municipales, por adición al artículo 115 constitucional.
1947. Reforma que permite el voto femenino en el ámbito local.
1953. Reforma que autoriza el sufragio femenino.
1954. Medalla Belisario Domínguez a Rosaura Zapata.
1954. Primera Diputada Federal: Aurora Jiménez por Baja California.
1958. Primera Diputada de oposición: Macrina Rabadán, del PPS.
1961. María Cristina Salmorán, primera mujer ministra de la Suprema Corte de Justicia. (Primera a nivel mundial).
1964. Primeras Senadoras de la República: María Lavalle Urbina y Alicia Arellano.
1964. Preside el Congreso Luz Zaleta, quien responde el informe presidencial.
1971. Nombramiento interino de las primeras magistradas y Juezas del Poder Judicial Federal.
1974. Luz María Perdomo Juvera designada Magistrada.
1975. Livier Ayala Manzo, segunda mujer en la Suprema Corte de Justicia.

De 4,948 curules para Diputaciones Federales, las mujeres han ocupado 476, poco menos del 10%, en 48 años. Y en el Senado de la República, sólo cuatro curules de 118, o lo que es lo mismo: 3.3%

ANEXO III

El contexto Internacional.

Desde Estados Unidos.

Con la Convención de Séneca Falls, de 1848, se inició el movimiento de las mujeres. Exigen el sufragio, la educación, el empleo, derechos maritales, maternidad voluntaria, derecho de propiedad, reforma sanitaria y de la vestimenta. Para finales de siglo, los líderes religiosos, los médicos y la prensa reaccionan amenazando a las mujeres con la soltería ("solo el 28% de las mujeres con educación terciaria podrían casarse"), con la pérdida de la fertilidad: el conflicto entre el cerebro y el vientre, porque la energía sólo puede dirigirse a uno u otro. A las que trabajaban, les pronosticaron: "sufrirían un agotamiento del sistema nervioso, por lo que poco a poco, se transformarían en hermafroditas". Todas ellas fueron acusadas de poner en riesgo el futuro de Norteamérica, de provocar la crisis de la familia y denunciadas por el Presidente Theodore Roosevelt como "criminales contra la raza y objetos de desdeñoso aborrecimiento de parte de la gente sana" (Falaudi: 68).

Para 1910 retoman la bandera del sufragio. En 1916 el Partido Nacional de las Mujeres inicia una campaña por la enmienda de Derechos Iguales. Las mujeres trabajadoras forman sus propios sindicatos, demandando igualdad salarial y mejores condiciones de trabajo. Al obtener el voto, el deber de integrar jurados y por haber promulgado leyes de igualdad salarial, los ataques reinician: destruían la felicidad de la mujer, eran propagandistas del divorcio y la esterilidad, además de que el control de la natalidad estaba causando un incremento en enfermedades: en la tuberculosis, en la diabetes y en el cáncer. En lugar de respeto, la nación ofreció a las mujeres el evento de belleza Miss América, creado en ese mismo año: 1920.

Para 1934, Eleanor Roosevelt escribe: "¿Dónde comienzan los derechos humanos, después de todo? En lugares pequeños, cercanos a casa; tan cercanos y tan pequeños que no están registrados en ningún mapa del mundo. Sin embargo, estos lugares constituyen el mundo de las personas individuales, el vecindario

donde ellas viven, la escuela o la universidad a las cuales ellas trabajan. Esos son los lugares donde cada hombre, cada mujer o cada niño buscan igualdad en la justicia, igualdad de oportunidades, igualdad en la dignidad, sin discriminación alguna. A no ser que estos derechos tengan verdadera validez en esos pequeños lugares, será difícil que la tenga en otros. Sin la acción preocupada y comprometida de los ciudadanos de mantener esos derechos cerca de casa, será en vano buscar indicios de progreso en un mundo más amplio" (Rodríguez: 5).

La economía de guerra de los años cuarenta, abre espacios laborales a las mujeres y el gobierno ofrece mínimo cuidado diurno y ayuda para el hogar. Entre 5 y 6 millones entraron a la fuerza laboral durante los años de guerra, dos millones en la industria pesada. Al final de la guerra, representaban 57% de la gente empleada. 75% de ellas se manifestó por conservar su empleo después de concluido el conflicto y 88% de las jóvenes expresó su deseo de tener una carrera profesional. Durante la guerra, se aprobaron 33 proyectos de ley que favorecían los derechos de las mujeres. A dos meses de declarada la paz, 800 000 mujeres perdieron su empleo en la industria aeronáutica; al finalizar el año, 2 millones más salieron de la industria pesada. Volvieron las prohibiciones al trabajo para las casadas, topes a los salarios femeninos y bono de desempleo exclusivo para los hombres. En 1948 la ONU emitió una declaración de apoyo a los derechos iguales para las mujeres. El gobierno norteamericano fue el único, de las 22 naciones de América, que no la firmó. La prensa y diversos sectores de la población, reiniciaron los ataques contra las mujeres, contra el feminismo, contra el deseo de autonomía.

Para la década de los cincuenta, las mujeres volvieron silenciosamente a trabajar fuera del hogar, aunque la publicidad siguiera hablando del ideal femenino: la tierna e infantil ama de casa. La fuerza laboral se duplicó con respecto a la década anterior y por primera vez, en su mayoría eran casadas. Hasta 1955 la mujer promedio trabajaba hasta que nacía su primer hijo y volvía a hacerlo en cuanto sus hijos entraban a la escuela. Creció la proporción de los bajos salarios, la diferencia entre el sueldo de las mujeres y los de los hombres, se amplió y la segregación laboral se intensificó. La década siguiente inició la recuperación del movimiento feminista, retornaron las demandas por igualdad de derechos y por la anticoncepción, lo que sin duda, mejoró la situación femenina (Falaudi: 65-77)

Desde Europa.

Desde 1880 hasta la Primera Guerra Mundial, el ambiente estuvo impregnado por los debates sobre el género. El mismo término, "fin de siglo", hace referencia tanto a la percepción de decadencia moral y espiritual, como a las nuevas concepciones sobre la sexualidad. La discusión estuvo relacionada con el descenso en las tasas de natalidad, lo que motivó debates sobre el matrimonio, la vida familiar y la sexualidad; con la sociedad de masas y sus efectos; con el patriotismo y la virilidad.

En 1870, Frances Power Cobbe y Mary Carpenter redactaron un proyecto de ley para separar a las esposas de los maridos violentos mediante la creación de refugios y un sistema de ayuda para las mujeres. (Wise: 26)

Ni el crecimiento, ni la expansión de las economías europeas trajeron beneficios para todos. Las clases medias empezaron a preocuparse por el desarrollo de la sociedad de masas, a la que caracterizaban como irracional, crédula e inestable, características consideradas femeninas. Entre el índice de natalidad, cuyo descenso era más pronunciado en las clases medias, la difusión del aumento de las enfermedades hereditarias y el anuncio de que algunos sectores se estaban degenerando, la civilización europea podría quedar sumergida en una masa incapaz de ser educada o controlada.

Con la eugenesia, se pretende disuadir a los "degenerados" de reproducirse y animar a la población sana a hacerlo. Para 1910 ya existía una sociedad internacional dedicada a propagar estas ideas. Se insiste en que la maternidad es la única y principal responsabilidad de las mujeres hacia la nación y la raza. Todos los eugenistas se oponen a la educación superior de ellas y a que participen en política, pues la primera puede dañar la capacidad reproductora de la mujer y la segunda, las estimularía a no tener hijos, con lo que dañarían la raza. Muchas mujeres participaron activamente en esta sociedad, pretendiendo combatir sobre todo, la doble moral sexual.

La sexología y la psicología pusieron de manifiesto que la sexualidad forma parte de la identidad individual, siendo por ello, importante factor a considerar desde la infancia. Fue señalada como razón de desórdenes emocionales y mentales. Este debate estuvo dominado por especialistas en medicina y derecho, quienes iniciaron reformas en los códigos y la homosexualidad se convirtió por primera vez, en delito.

El feminismo parecía minar el orden social. Se habla de las "nuevas mujeres", quienes buscaban llevar una vida independiente, se valoraban a sí mismas y tenían un compromiso con la función pública. Aunque pocas de estas "nuevas mujeres" rechazaron abiertamente el matrimonio o el tener hijos, cualquier demanda de ellas por educación, trabajo, puestos políticos, era percibido como rechazo de las actividades femeninas tradicionales y como un deseo de convertirse en hombres.

La relación entre imperialismo y virilidad en los discursos sobre el nacionalismo y el trabajo fueron constantes, debido a los repetidos conflictos bélicos. Se establecieron así las líneas del debate sobre los cambios en la vida familiar, las normas y prácticas sexuales, y la situación de las mujeres

El movimiento sufragista inglés marcó la pauta para que en muchos países, las mujeres se organizaran y decidieran agruparse, ya no solo nacional. sino

internacionalmente. La masculinización de la mujer suponía, para muchos, la mayor amenaza para la civilización moderna.

Se fomentó la creencia de que la guerra era inevitable y beneficiosa. Diversos círculos intelectuales y científicos la presentaron como factor de renovación social y regeneración de la virilidad masculina de la nación. El pacifismo, si bien en un principio contó con el apoyo, considerado natural, de las mujeres, muchas decidieron después, apoyar la guerra para mostrar su patriotismo.

Al estallar la Primera Guerra, las formas convencionales de feminidad y masculinidad se vieron amenazadas. La realidad del conflicto y la guerra de trincheras cuestionó la idealizada figura del soldado heroico y con él, las formas agresivas de masculinidad. En la retaguardia se consideró como un desafío el llamado que hicieron los gobiernos a las mujeres para desempeñar funciones civiles y militares como contribución al esfuerzo bélico. Para 1916 las mujeres ya participan en labores de ingeniería, del transporte, de las fábricas de municiones. En Francia, por ejemplo, de 6000 mujeres empleadas en el ferrocarril, aumentaron a 57 000. Sin embargo, en todos los países se les pagó menor salario.

Durante la guerra, se recalcó que las mujeres sólo estaban temporalmente ejerciendo tareas masculinas para ayudar a los hombres en el trabajo real: la guerra. Se dejaba claro que su lugar era el hogar, aunque en ese momento, el hogar era la patria. Se hizo hincapié en el sufrimiento y sacrificio de los hombres en las trincheras, lo que contrastaban con las comodidades de las mujeres en la retaguardia. En la posguerra, la restauración del orden exigió de nuevo la negociación del lugar de los hombres y de las mujeres, del ámbito público y del privado.

La desilusión ante la guerra alentó un sentimiento antibélico entre los hombres que a menudo se volvió contra las mujeres. La mayoría de la gente en la década de los veinte creía que la guerra había alterado de forma dramática la relación entre los sexos. (Caine: 173-191).

Europa quedó dividida entre democracias liberales y regimenes totalitarios fascistas y comunistas. La reconstrucción del género es consecuencia necesaria de la reestructuración política y económica de la posguerra, que atendió primordialmente los intereses de los excombatientes, de los lisiados, de los veteranos y a la reconstrucción de los países

La Revolución Rusa inspiró a políticos radicales de toda Europa, presagiando una revolución de clase e incluso de género en Europa. La crítica socialista tocaba también las instituciones del matrimonio y la familia, por lo que concebía una nueva relación de género donde la sumisión impuesta a las mujeres fuera superada.

En Inglaterra, el voto se les concedió a las mujeres hasta 1928. En Francia, ante la demandas de las mujeres, se instituyó el Día de la Madre como símbolo de su apoyo a la maternidad. "Las mujeres, proclamaba el gobierno francés, contribuían a través de sus descendientes a mantener el genio y la civilización, la influencia y el resplandor de Francia" (carta del ministro de Higiene Jules-Louis Breton, Decreto francés para otorgar medallas a las madres, Journal Officiel de la Republique Francaise, 28 de mayo de 1920 (Caine: 197). Esta estrategia fue emulada por Alemania, tanto la de la República de Weimar como la nazi, y por la Italia fascista.

Las mujeres obtienen el voto en Holanda, Suecia, Rusia, Lituania y Estonia, Austria Alemania y Checoslovaquia. La Sociedad de Naciones y la Organización Internacional del Trabajo promovieron la reglamentación de la jornada laboral, el desempleo, el salario mínimo, la prevención de enfermedades, la protección infantil, juvenil y femenina. En 1919 se acepta el principio de igual salario por igual valor de trabajo, algo notoriamente ambiguo, y las mujeres son limitadas a cuestiones de ayuda por maternidad, trabajo antes y después del parto, trabajo nocturno y condiciones insalubres.

Las mujeres descubrieron que ni por el patriotismo, ni por el trabajo, les era concedido el derecho de ciudadanía legal y política. Recurrieron entonces a la Sociedad de Naciones en busca de representación, basándose en la falta de nacionalidad, considerando que carecían de patria. Para muchos, los judíos afeminados, las mujeres y los comunistas eran la explicación al fracaso nacional y al desorden. La nueva mujer era la antagonista del héroe de guerra y de la autoridad patriarcal, esta imagen combinaba tanto a la andrógina y sexualmente liberada flapper, como aquellas mujeres que habían cumplido sus responsabilidades.

En los regímenes fascistas, la masculinidad volvió como valor sustantivo de la sociedad. En los demás, la masculinidad fue nuevamente el eje de los derechos políticos y de las concepciones sobre la ciudadanía. La legitimidad del estado-nación estaba todavía definida por la moral concerniente al sexo y por la reproducción basada en cuestiones demográficas. Las mujeres continuaron sin derechos individuales en aras de las necesidades y preferencias nacionales (Caine: 203).

Después de la Segunda Guerra Mundial, el considerable crecimiento económico e industrial, la intervención del Estado en la marcha de los asuntos económicos a través de la regulación y el control, las demandas de los movimientos de las mujeres que obligaron la intervención del poder público en la vida social, con el objeto de garantizar mínimos derechos y prestaciones y el gasto público en servicios sociales, como instrumento igualitario, corrector y de integración social, consolidan el estado de bienestar.

Europa parte de la idea de que todos los individuos tienen derecho a un nivel de bienestar mínimo garantizado, sin vinculación expresa con el lugar que ocupan en la estructura de la división del trabajo, sino por el mero hecho de ser ciudadanos de un Estado democrático, de pertenecer a una misma comunidad basada en la solidaridad. Se reconocen así los derechos civiles, políticos, y sociales. Aún con una serie de políticas diferentes por países, las demandas de las mujeres no han sido del todo, resueltas. En concreto, la violencia contra ellas, que no tiene un freno institucional y el trabajo doméstico que se ven obligadas a realizar.

La crisis energética de los años sesenta replanteó la mayor parte de los postulados del Estado de Bienestar, principalmente aquellos vinculados su papel como garante de unas prestaciones mínimas y el de regulador social. Para algunos autores, la crisis de las organizaciones sociales de solidaridad, la decadencia de las ideologías o la quiebra de la familia patriarcal, son fenómenos que han potenciado la creciente hegemonía del individualismo en el sistema de valores de nuestra sociedad (López: 82-92). Para otros, la masculinidad no ha sido cuestionada como centro de privilegios, ocasionando no sólo la dependencia de las mujeres, sino la incapacidad masculina para incorporarse de otra manera al ámbito privado, al ámbito familiar, y es ahí donde puede radicarse la crisis de los valores de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA.

- AGUILA, M. (1995). *El liberalismo mexicano y la sucesión de 1880: dos ensayo*. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana/Miguel Ángel Porrúa.
- AGOSTONI, C. (2001). Médicos y parteras en la Ciudad de México durante el porfiriato, en Gabriela Cano y Georgette Valenzuela (coord.) *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México, D.F: Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM. 71-96.
- ÁLVAREZ, G. (1997). *Sonetos terminales*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- AMORÓS, C. (1990). Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales, en Virginia Maquieira y Cristina Sánchez (comp.) *Violencia y sociedad patriarcal*. Madrid: Pablo Iglesias. 1-15.
- ARNAUT, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México, D. F: El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- AVANZINI, G. (1985). *Inmovilismo e innovación en la escuela*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BABBIE, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D. F: International Thomson Editores.
- BARCELÓ, R. (1997). Hegemonía y conflicto en la ideología porfiriana sobre el papel de la mujer y la familia, en Soledad González y Julia Tuñón (comp.) *Familias y mujeres en México*. México, D. F: El Colegio de México.
- BARQUET, M. (2002). Sobre el género en las políticas públicas: actores y contexto, en Elena Urrutia (coord.) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México, D. F: El Colegio de México. 345-372.
- BARRERA, D. (2002). Hacia la visibilidad: mujeres y política en México, en Elena Urrutia (coord.) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México, D. F: El Colegio de México. 313-343.
- BENÍTEZ, I. (2001). Lo inefable y los límites del lenguaje, en *Curare 17*. México, D. F: Curare. 7-14.
- BERMÚDEZ, M. T. (2000). Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876, en Milada Bazant (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre la historia de la educación en México*. México, D. F: El Colegio Mexiquense, A. C. 111-127.
- BLANCO, M. (1992). La mujer en el empleo público en México, en María Luisa Tarrés (comp.) *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*. México, D. F: El Colegio de México. 173-194.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México, D. F: Fontamara.
- _____, (2000 a). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- _____, (2000 b). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BROWN, G. y YULE, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- CAINE, B. y SLUGA, G. (2000). *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*. Madrid: Narcea.
- CALSAMIGLIA, H. (edit.) (2000). Decir la Ciencia: las prácticas divulgativas en el punto de mira, en *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria. Vol. 2. N° 2*. Barcelona: Gedisa. 3-8.

- CAMILLONI, A. (comp.) (1997). Prólogo: *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa. 9-30.
- CAMACHO, R. y FACIO, A. (edit.) (1993). El derecho como producto del patriarcado, en *Sobre patriarcas, jerarcas, patrones y otros varones. (Una mirada género sensitiva del derecho)*. San José, Costa Rica: ILANU. 7-23.
- CANO, G. (1996). Gabriela Mistral: la dura lección de que existen patrias, en *Debate Feminista*, vol. 13. México, D.F.: Debate Feminista. 133-140.
- _____ y RADKAU, V. (1991). Lo privado y lo público o la mutación de los espacios (Historia de las mujeres, 1920-1940), en Vania Salles y Elsie Mc Phail (coord.) *Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer*. México, D.F.: El Colegio de México.
- _____ y VALENZUELA, G. (coord.) (2001). Introducción. Historia y género en el México decimonónico, en *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México, D.F.: Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM. 7-26.
- CANUDAS, E. (2000). *Viaje a la República de las letras, vol. I, II y III*. Villahermosa, Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- CASTELLANOS, R. (1997). *Mujer que sabe latín...* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CONAPO. (1985). *Evaluación del decenio de la mujer: 1975-1985*. México, D.F.: Consejo Nacional de Población.
- COSÍO VILLEGAS, D. et al (1998). *Historia mínima de México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- CHAPA, M. E. (2002). Mujeres y política. Equidad y gobernabilidad democrática, en Griselda Gutiérrez (coord.) *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*. México, D.F.: Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM. 321-339.
- CHARTIER, R. (2000). *Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la edad moderna*. Madrid: Cátedra.
- CHIRINO, J. (2000). *Código Civil para el Distrito Federal en materia común y para toda la República en materia federal. Notas previas al articulado*. México, D.F.: McGraw-Hill / Interamericana editores.
- DALTON, M. (1985). *Una aproximación a cómo se construye el discurso de lo femenino*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DAVIDS, T. (1992). Identidad femenina y representación política: algunas consideraciones teóricas, en María Luisa Tarrés (comp.) *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*. México, D. F.: El Colegio de México. 213-240.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DE IBARROLA, M. (1985). La educación como violencia simbólica; el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social, en María de Ibarrola (comp.) *Las dimensiones sociales de la educación*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- DE LAURETIS, T. (1984). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Madrid: Cátedra
- DE OLIVEIRA, O./ ARIZA, M./ ETERNOD, M. (2001a). La fuerza de trabajo en México. Un siglo de cambios, en José Gómez de León y Cecilia Rabel (coord.) *La población de México. Tendencias y perspectivas sociodemográficas hacia el siglo XXI*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional de Población. 873-926.
- _____ y ARIZA, M. (2001b). Transiciones familiares y trayectorias femeninas en el México urbano, en Cristina Gomes (comp.) *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México, D.F.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 129-144.

- DÍAZ COVARRUBIAS, J. (1993). *Instrucción pública en México*. México, D.F: Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología.
- DÍAZ DE KURI, M. (2000). *Margarita Chorné y Salazar. La primera mujer titulada en América Latina*. México, D.F: Documentación y Estudios de la Mujer, A. C.
- DIETERICH, H. (2002). *Nueva guía para la investigación científica*. México, D.F: Planeta.
- DIETZ, M. (2002). El contexto es lo que cuenta: feminismo y teorías de la ciudadanía, en *Ciudadanía y feminismo*. México, D.F: Instituto Federal Electoral/UNIFEM/Debate Feminista. 3-32.
- DOMENELLA, A. R. y PASTERNAK, N. (edit.) (1991). *Las voces olvidadas. Antología crítica de mexicanas nacidas en el siglo XIX*. México, D.F: El Colegio de México.
- DUBY, G. (1988). *El amor en la Edad Media y otros ensayos*. Madrid: Alianza Universidad.
- ELÍAS, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Madrid: Península.
- FACIO, A. (1993). El derecho como producto del patriarcado, en Rosalía Camacho y Alda Facio (edit.) *Sobre patriarcas, jerarcas, patronos y otros varones. (Una mirada género sensitiva del derecho)*. San José, Costa Rica: ILANUD. 7-23.
- FALAUDI, S. (1992). *La guerra contra las mujeres. La reacción encubierta de los hombres frente a la mujer moderna*. México, D.F: Planeta.
- FOUCAULT, M. (1991a). *Saber y verdad*. Madrid: ediciones de la Piqueta.
 _____ et al (1991b). *Espacios de poder*. Madrid: Endymion.
 _____ (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
 _____ (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquet editores.
- FRANCO, J. (1994). *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México. (Versión actualizada)*. México, D.F: El Colegio de México/ Fondo de Cultura Económica.
- GAMONEDA, A. (1995). *Marguerite Duras. La textura del deseo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARCÍA, B. (1992). El nuevo perfil del mercado de trabajo femenino: 1976-1987, en María Luisa Tarrés (comp.) *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*. México, D.F: El Colegio de México. 157-172.
- GARCÍA, P. (2001). El depósito de las esposas. Aproximaciones a una historia jurídico-social, en Gabriela Cano y Georgette Valenzuela (coord.) *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México, D.F: Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM. 27-70.
- GILLIGAN, C. (1994). *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- GIMÉNEZ, G. (2000). Autoritarismo político y "lengua de madera", en Adrián Giménez-Welsh (comp.) *Ensayos semióticos. Dominios, modelos y miradas desde el cruce de la naturaleza y la cultura*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla/Porrúa. 57-70.
- GÓMEZ DE LEÓN, J. (2001). *La población de México. Tendencias y perspectivas sociodemográficas hacia el siglo XXI*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional de Población.
- GONZÁLEZ, L./ ÁLVAREZ, D. (2000). La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, en María Arcelia González, (coord.) *Las mujeres mexicanas en el tercer milenio*. Morelia: Milenio feminista. 123-136.

- GRANJA, J. (2002). Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente, en Rosa Nilda Buenfil (coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México, D.F: Plaza y Valdés. 235-252.
- GUTIÉRREZ, G. (coord.) (2002). *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*. México, D.F: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- HALLIDAY, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- HIERRO, G. (1998). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, D.F: Torres Asociados.
- _____. (2001). La diferencia sexual y el feminismo, hacia una nueva identidad femenina, en Rubi de María Gómez (coord.) *Filosofía, cultura y diferencia sexual*. México, D.F: Plaza y Valdés. 217-229.
- IMBERTI, J. (2001). Miradores sobre la violencia, en Julieta Imberti (comp.) *La violencia y la escuela. Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós. 17-52.
- INEGI. (1992). *La mujer en México. Encuentro Nacional de mujeres legisladoras*. México, D.F: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
- _____. (1993). *Los niños en México*. México, D.F: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- _____. (1998). *Trabajo doméstico y extradoméstico en México*. México, D.F: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- _____. (2000). *Mujeres y hombres en México*. México, D.F: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS PENALES. (1990). *Las Leyes Penales. T. I y T. II*. México, D.F: Instituto Nacional de Ciencias Penales, UNAM.
- JAGOE, C. BLANCO, A. y ENRIQUEZ, C. (1998). *La mujer en los discursos de género*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- JAIMEZ, R. (2001). La biografía de inventores (o los hombres máquina), en *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria. Vol. 3, N° 4*. Barcelona: Gedisa. 35-59.
- JULIANO, D. (2002). *La prostitución: el espejo oscuro*. Barcelona: Icaria.
- KATZ, F. (1994). *Ensayos mexicanos*. México, D.F: Alianza Editorial.
- KUSNIR, L., JUSIDMAN, C. et al (2000). Consideraciones para la elaboración de un estado del arte sobre las políticas públicas y la mujer, en María de la Paz López y Vania Salles (comp.) *Familia, género y pobreza*. México, D.F: Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Pobreza y Trabajo.
- KUZNESOF, E. (1993). Historia del servicio doméstico en la América hispana (1492-1980), en Elsa Chaney y Mary García (edit.) *Muchacha, cachifa, criada, empleada, sirvienta y... más nada. Trabajadoras del hogar en América Latina y el Caribe*. Caracas: Nueva Sociedad. 25-40.
- LAMAS, M. (1996). Por un marcaje feminista o lo personal sigue siendo político, en *Debate Feminista, Vol. 13*. México, D.F: Debate Feminista. 415-428.
- _____. (2002a). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México, D.F: Taurus.
- _____. (2002b). El mercado sexual en México, en *Arcana, N° 10*. México, D.F: Sextante. 44-48.
- LARRAURI, M. (1999). ¿Iguales a quién? Mujer y educación, en Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes?* Barcelona: Paidós. 33-42.

- LÓPEZ, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- LOYO, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, D.F.: El Colegio de México.
- LUZURIAGA, L. (1973). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- McCAA, R. (1993). El poblamiento de México decimonónico: escrutinio crítico de un siglo censurado, en SEGOB. *El poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica*. T.3. México, D.F.: Secretaría de Gobernación/Conapo.
- MENESES, E. (1998). *Tendencias Educativas oficiales en México, Vol. I, II, III y IV*. México, D.F.: Centro de Estudios Educativos/Universidad Ibero Americana.
- MISTRAL, G. (1993). *Lecturas para mujeres*. México, D.F.: Porrúa.
- MOLINER, M. (1997). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONSIVÁIS, C. (1978). *Amor perdido*. México, D.F.: Era.
- _____. (1981). *Escenas de pudor y liviandad*. México, D.F.: Grijalbo.
- MUÑOZ, E. (2001). Garcones, flappers y pelonas: en la década fabulosa ¿de qué modernidad hablamos? en: *Fuentes Humanísticas*. 21-22. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana. 3-15.
- _____. (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- MUSSEN, P., CONGER, J. y KAGAN, J. (1974). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, D.F.: Trillas.
- NAVARRO, M. (comp.) (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- NÚÑEZ, J. A. (1892). *El Lector Americano. Nuevo curso gradual de lecturas. Libro Tercero*. Nueva York: D. Appleton y Cía.
- OSSENBACH, G. (2001). Génesis histórica de los sistemas educativos, en José Luis García, Gabriela Ossenbach y Javier M. Valle. *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos. Cuadernos de Educación comparada, 3*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 13-58.
- PEDRERO, M. y BARRÓN, A. (1997). *Segregación ocupacional por género en México*. Cuernavaca, Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. UNAM.
- PIECK, E. (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. Estado de México: El Colegio Mexiquense, A. C./ UNICEF.
- PIUSSI, A. M. (1999). Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación, en Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes?* Barcelona: Paidós. 43-67.
- POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (comp.) (2000). *El desafío de Foucault*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- PRONAM. (1997). *Más mujeres al congreso*. México, D.F.: Secretaría de Gobernación.
- PUIGGRÓS, A. (2001). Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico, en Adriana Puiggrós, Inés Dussel, et al. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens. 7-23.
- QUILODRÁN, J. (2001). *Un siglo de matrimonio en México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- QUEZADA, J. (comp.) (1998). *Antología de poesía y prosa de Gabriela Mistral*. Santiago: Fondo de Cultura Económica de Chile.

- RAMOS, C. (1992). Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910, en Carmen Ramos (coord.) *Presencia y transparencia de la mujer en la historia de México*. México, D.F: El Colegio de México. 143-162.
- RIQUER, F. (coord.) (1998). *Estado de la discusión sobre la niñez mexicana. La niña de hoy es la mujer de mañana*. México, D.F: Grupo Interdisciplinario: Mujer, Trabajo y Pobreza/ DIF/UNICEF.
- RÍOS, G. (2001). Imágenes de las mujeres públicas, en *Fuentes humanísticas 21*. México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana. 27-33
- RIVERA, M. (1998). *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria editorial.
- RODRÍGUEZ, A. (2002). Una mirada a la Historia Regional de la Educación, en *Debates y desafíos en la Historia de la Educación en México*. Estado de México: El Colegio Mexiquense, A. C./Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 77-89.
- RODRÍGUEZ, R. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. México, D.F: Anthropos Editorial.
- RODRÍGUEZ, Z. (edit.) (1995). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Convención de Belem do Para*. San José, Costa Rica: Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia.
- ROMO, M. (2002). Las modernas: estudiantes en los años veinte de la Escuela Nacional Preparatoria, en Juan Manuel Piña y Claudia B. Pontón (coord.) *Cultura y procesos educativos*. México, D.F: Centro de Estudios sobre la Universidad/ UNAM. 134-146.
- RUIZ, R. (1984). *México: la gran rebelión. 1905-1924*. México, D.F: Era.
- SALLES, V. (2001). Familias en transformación y códigos por transformar, en Cristina Gomes (comp.) *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México, D.F: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 103-126.
- SANDOVAL, E. (1992). Mujer, maestra y sindicalista, en María Luisa Tarrés, *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*. México, D.F: El Colegio de México. 269-290.
- SAU, V. (2000). *Diccionario Ideológico feminista, I y II*. Barcelona: Icaria editorial.
- SAUCEDO, I. (2002). De la amplitud discursiva a la concreción de las acciones: los aportes del feminismo a la conceptualización de la violencia doméstica, en Elena Urrutia (coord.) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México, D.F: El Colegio de México. 265-288.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1985). *La Revolución Mexicana. Textos de su historia. T. IV*. México, D.F: SEP/ Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (1993). *El poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica, T. III y IV*. México, D.F: Secretaría de Gobernación/ CONAPO.
- SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (1999). *Mujer, trabajo y sector laboral*. México, D.F: Secretaría del Trabajo y Previsión social.
- SEFCHOVICH, S. (1997). *Gabriela Mistral, en fuego y agua dibujada*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____. (1999). *La suerte de la consorte*. México, D.F: Océano.
- SERRET, E. (2001). *El género y lo simbólico*. México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana.
- SOLANA, F. y CARDIEL, R. (coord.) (1997). *Historia de la educación pública en México*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

- SPECKMAN, E. (2002). *Crimen y Castigo. Legislación penal, interpretaciones de la criminalidad y administración de justicia. (Ciudad de México, 1872-1910)*. México, D.F: El Colegio de México.
- STAPLES, A. (2001). El matrimonio civil y la epístola de Melchor Ocampo, 1859. en Pilar Gonzalbo (coord.) *Familias iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*. México, D.F: El Colegio de México. 217-229.
- STERN, S. (1999). *La historia secreta del género. Mujeres, hombres y poder en las postrimerías del período colonial*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- SUÁREZ, M. (2001). La sexualidad y el discurso sobre el género en el imaginario social mexicano de los albores del siglo XIX, en *Fuentes Humanísticas*. 21-22 México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana. 17-25.
- SUÁREZ, M. H. (1996). *Educación-empleo en México: elementos para un juicio político*. México, D.F: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- SUBIRATS, M. (1999). Género y escuela, en Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- TARRÉS, M. L. (comp.) (1992). *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*. México, D.F: El Colegio de México.
- TORRES BODET, J. (1961). *Doce mensajes cívicos*. México, D.F: Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, Secretaría de Educación Pública.
- _____. (1981). *Memorias. Vol. II*. México, D.F: Porrúa.
- TORRES SEPTIÉN, V. (1985). *Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- _____. (2000). Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX, en *La educación en la Historia de México. Lecturas de Historia Mexicana*. México, D.F: El Colegio de México. 211-239.
- _____. (2001a). La educación primaria en México: una forma de resistencia social de los sectores católicos, en *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México, D.F: Centro de estudios sobre la Universidad, UNAM/Fondo de Cultura Económica. 275-289.
- _____. (2001b). Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900, en Gabriela Cano y Georgette Valenzuela (coord.) *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México, D.F: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM. 97-127.
- TUIRÁN, R. (2001). Estructura familiar y trayectorias de vida en México, en Cristina Gomes (comp.) *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México, D.F: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 23-65.
- TUÑÓN, J. (1998). *Mujeres en México*. México, D.F: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- UNIFEM-UNICEF. (1996). *La mujer en los códigos penales de América Latina y el Caribe hispano*. Quito, Ecuador: UNIFEM.
- URÍA, P., PINEDA, E. Y OLIVÁN, M. (1985). *Polémicas feministas*. Madrid: Editorial Revolución.
- URRUTIA, E. (coord.) (2002). *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México, D.F: El Colegio de México.
- VAN DIJK, T. (1998a). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- _____. (1998b). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

- VÁZQUEZ, J. (2000a). *Nacionalismo y educación en la historia de México*. México, D.F: El Colegio de México.
- _____, (2000b). La República restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva, en Alicia Hernández y Manuel Miño (coord.) *La educación en la Historia de México. Lecturas de Historia Mexicana*. 7. México, D.F: El Colegio de México. 91-103.
- VENGUER, T., FAWCETT, G., VERNON, R., PICK, S. (1998). *Violencia doméstica: un marco conceptual para la capacitación del personal de salud*. México, D.F: Population Council.
- WISE, S. y STANLEY, L. (1992). *El acoso sexual en la vida cotidiana*. México, D.F: Paidós.
- YURÉN, M. T. (2002). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México, D.F: Trillas.