

01082 4  
291



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**EDUCANDO PARA SER MUJER:  
LA FILOSOFÍA EDUCATIVA EN PUERTO RICO  
Y MÉXICO SU EFECTO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL  
GÉNERO  
1900-1930**

**TESIS QUE PRESENTA**

**YOLANDA LÓPEZ FIGUEROA**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. GRACIELA HIERRO PÉREZ-CASTRO**

**1998**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

259547





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.

## ABSTRACT

This research adds the concept of gender to historical studies from the theoretical basis that the stages of social change, within the time framework of traditional historiography, affect men and women differently in a particular society. In proving this theory, the cases of Mexico and Puerto Rico, specifically the stages of educational changes that took place in both countries during the first three decades of the twentieth century, are analyzed. I wish to know whether the educational philosophies implemented in Mexico, after the Revolution of 1910, and in Puerto Rico, after the U.S. invasion in 1898, generated meaningful changes on the concept of gender in the new curricula proposed by both countries. I analyze several textbooks used at elementary level using a questionnaire that focused on sexual roles, descriptions and prescriptions of female and male characters portrayed in the graphic and written parts of each textbook.

The data found in this research describe the gender system in the Mexican and Puerto Rican societies based on the theory of Vázquez, who points out that the history of education is a mirror of its society, in that it involves socially dominating ideas, beliefs, values and objectives that will be transmitted to the next generation. In the First Chapter, I examine the educational theories proposed by J.J. Rousseau. I review the positivist theories proposed by Horacio Barreda and Eugenio M. de Hostos. In the Second Chapter, I review the Mexican educational system, from the Porfirista Period, and its impact on the Mexican women, to the pedagogical project of the Revolution. The Third Chapter focuses on the analysis of the Mexican textbooks. In the Fourth Chapter, I examine Puerto Rico's political, economical, and educational situation, from the late years of the Spaniard Colonialism to the late 1930's. The Fifth Chapter shows data found in Puerto Rico's textbooks.

The research concludes that the pedagogical theories from both administrations did not promote meaningful changes in the concept of gender. Both governments did not meet national, social, economic and cultural needs, *did* support specialization of functions based on biological differences and did not instill ideals of economic growth nor individual freedom in women. This must be translated as an explicit attempt by both regimes to stop the development of education and equality of women.

Tesis: *Educando para ser mujer: La filosofía educativa en Puerto Rico y México y su efecto en la construcción del género 1900-1930*

Presentada por: Yolanda López Figueroa

## RESUMEN

Esta investigación integra el concepto género a los estudios históricos partiendo de la tesis de que las etapas de cambios social, dentro de los marcos temporales trazados por la historiografía tradicional, afectan de forma distinta a hombres y a mujeres de una sociedad particular. Para probarla analiza los casos de México y Puerto Rico, específicamente las etapas de cambios educacionales acaecidos en los dos países durante las tres primeras décadas del siglo XX. Se desea conocer si las filosofías educativas que se implantaron en México luego de la Revolución de 1910 y en Puerto Rico tras la reestructuración del sistema educativo público producto de la invasión estadounidense en 1898 promovieron modificaciones significativas en las concepciones de género dentro de los nuevos programas educativos que ambos gobiernos promovieron. Se llevó a cabo un análisis de una muestra de los libros de texto más utilizados en las escuelas primarias oficiales mediante el uso de un cuestionario que examinó los roles sexuales, descripciones y prescripciones adjudicados a los personajes femeninos y masculinos en las secciones gráficas y escritas de cada libro.

Los datos encontrados describen el sistema genérico imperante en las sociedades mexicana y puertorriqueñas partiendo de la tesis de Vázquez que señala que la historia de la educación es explicativa de cualquier sociedad, ya que dentro de ella se encierran ideas, creencias, valores y objetivos socialmente dominantes que han de ser transmitidos a la generación siguiente. En el primer capítulo se analiza el concepto de educación sexualmente diferenciada que se originó en la Ilustración, examinando las propuestas educativas propuestas por J.J. Rousseau hasta desembocar con el análisis de las propuestas positivistas de Horacio Barreda y Eugenio M. de Hostos. En el segundo capítulo se lleva a cabo una revisión general del sistema educativo mexicano comenzando con el periodo porfirista, su impacto en la educación de las mexicanas y finaliza con el proyecto pedagógico de la Revolución. En el tercero se analizan los libros de texto mexicanos. El capítulo cuarto examina la situación política, económica y educativa de Puerto Rico desde los últimos años de la colonización española hasta los años de la década de 1930. El capítulo quinto detalla los datos encontrados en los libros de texto puertorriqueños.

El trabajo concluye que las orientaciones pedagógicas auspiciadas por las dos administraciones no produjeron modificaciones significativas en las concepciones de género. Las mismas no estuvieron a tono con las necesidades sociales, económicas y culturales nacionales, afirmaron la especialización de funciones basadas en la diferenciación biológica, no perseguía la transmisión de ideales de progreso económico y libertad personal para las mujeres. Ello se debe interpretar como un intento explícito de parte de ambos regímenes por apaciguar los avances en materia de educación femenina y la igualdad para las mujeres.

**A la memoria de mi hijo,  
Santiago Manuel,  
mi hermoso bebé, mi ángel protector,  
y de mi madre Ana del C. Figueroa,**

## **AGRADECIMIENTOS**

**La realización de este proyecto debe mucho a varias personas que en todo momento estuvieron brindándome de su tiempo y cooperación. Quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Graciela Hierro por su constante apoyo y asesoría. A la Mtra. Andrea Sánchez Quintanar, la Dra. Johanna von Grafenstein Gareis, el Dr. Horacio Cerutti, el Dr. Ricardo Melgar, la Dra. María Luisa Tarrés y el Dr. Edgar Llinás, quienes tomaron de su tiempo para leer, corregir y hacer sugerencias al manuscrito final del texto. A la Mtra. Mónica Toussaint, asesora del Departamento de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras, por el respaldo que siempre me ofreció.**

**Debo además agradecer de todo corazón el estímulo y la ayuda que me brindaron mis compañeras en México. A Antonieta G. Hidalgo Ramírez, mi querida hermana mexicana, que en todo momento me ayudó, confortó y me hizo seguir adelante en medio del pánico y a su compañero Victor Hugo Méndez, por soportar mi constante presencia en su hogar. A Marta Torres Falcón, Hiroko Asakura, Irma Bravo Garcia y Patricia Lorena Yllescas quienes de igual forma, me brindaron apoyo incondicional y hospedaje. A Beatriz Martínez, quien desde Monterrey me alentaba a continuar. Y sobre todo, a mi esposo y compañero Juan Martín Yllescas, quien leyó y corrigió el manuscrito final de este trabajo, siempre tuvo confianza en mi, y me alentó en todo momento.**

# INDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>A. Marco Teórico.....</b>	<b>1</b>
<b>B. El desarrollo historiográfico durante el siglo XX y los estudios de género.....</b>	<b>20</b>
<b>1. Historia positivista y la nueva historia.....</b>	<b>23</b>
<b>2. Historia social y la Historia de las mujeres...</b>	<b>28</b>
<b>3. El género como categoría de análisis.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO I LA EDUCACIÓN POR SEXOS DENTRO DEL MARCO DE LA MODERNIDAD.....</b>	<b>38</b>
<b>A. El proyecto de la modernidad.....</b>	<b>43</b>
<b>B. Educación femenina funcionalista.....</b>	<b>50</b>
<b>C. Educación igualitaria o el feminismo contestario.</b>	<b>61</b>
<b>D. La América colonial.....</b>	<b>66</b>
<b>E. El debate pedagógico durante el positivismo.....</b>	<b>77</b>
<b>CAPÍTULO II EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.....</b>	<b>96</b>
<b>A. Educación durante el Porfiriato.....</b>	<b>97</b>
<b>B. Educación para las mujeres durante el Porfiriato...</b>	<b>103</b>
<b>C. La Revolución y su ideal educativo.....</b>	<b>111</b>
<b>D. Educación para las mujeres mexicanas en el siglo XX.....</b>	<b>129</b>
<b>CAPÍTULO III ROLES GENÉRICOS EN LOS LIBROS DE PRIMARIA MEXICO.....</b>	<b>144</b>
<b>A. Imágenes femeninas y masculinas en las ilustraciones de los libros.....</b>	<b>146</b>
<b>B. Roles y comportamientos asignados a mujeres y hombres en las secciones escritas.....</b>	<b>167</b>
<b>1. Protagonismo.....</b>	<b>168</b>
<b>2. Patrones estéticos.....</b>	<b>170</b>
<b>3. Roles dentro de la familia.....</b>	<b>173</b>
<b>4. El mundo profesional y laboral.....</b>	<b>182</b>
<b>5. Exaltación de la maternidad.....</b>	<b>189</b>
<b>6. Presencia femenina y masculina en la historia..</b>	<b>194</b>

<b>CAPÍTULO IV EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN</b>	
<b>PUERTO RICO.....</b>	<b>199</b>
<b>A. Política y economía.....</b>	<b>199</b>
<b>B. Educación.....</b>	<b>205</b>
<b>C. Las puertorriqueñas en su diario vivir.....</b>	<b>223</b>
<b>D. El movimiento sufragista femenino.....</b>	<b>229</b>
<b>CAPÍTULO V ROLES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE</b>	
<b>PUERTO RICO.....</b>	<b>240</b>
<b>A. Visión de género en los estudios históricos.....</b>	<b>240</b>
1. Sindicalismo y grupos feministas.....	243
2. Otros temas.....	247
3. Género y educación.....	249
4. Debate ideológico respecto a la igualdad femenina en el nuevo régimen.....	252
<b>B. Idealizaciones genéricas en los libros de texto.....</b>	<b>256</b>
1. Sección gráfica.....	256
1.1 Protagonismo.....	257
1.2 El mundo laboral y familiar.....	259
1.3 Juegos y diversiones.....	261
1.4 Otras actividades.....	264
2. Sección escrita.....	272
2.1 Protagonismo.....	272
2.2 Oficios y profesiones.....	275
2.3 Roles dentro de la familia.....	280
2.4 La maternidad aprendida.....	283
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>287</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>306</b>

# INTRODUCCIÓN

---

## A. MARCO TEÓRICO

El propósito de esta tesis es conocer el discurso de género que imperaba en las sociedades de México y Puerto Rico a principios del siglo XX mediante el análisis de las simbolizaciones<sup>1</sup> masculinas y femeninas que los sistemas educativos de estos dos países proyectaron a sus estudiantes durante las tres primeras décadas del siglo. Con ese fin recurrí a los libros de texto más utilizados en las escuelas públicas primarias<sup>2</sup> y los sometí a un cuestionario donde se

---

<sup>1</sup> Preferimos el término símbolo sobre imagen ya que, según Dorflès, este último puede ser cualquier aparición fugaz que presente el creador o que surja en el receptor. Mientras que el símbolo es definido como la representación sensorialmente perceptible de una realidad, en virtud de rasgos que se asocian con esa realidad por una convención socialmente aceptada, adquiere su sentido por la repetición y la persistencia de una imagen ya sea como elemento presentativo o representativo. Simbolización se refiere a la acción y efecto de simbolizar. Cuando se simboliza se presenta una cosa como símbolo de otra para representarla y explicarla por alguna relación o semejanza que entre ellas haya. En Gillio Dorflès, *Símbolo, comunicación y consumo*, Barcelona: Lumen, 1975, p. 165.

<sup>2</sup> En esta investigación nos concretaremos exclusivamente al estudio de los libros de texto como fuente primaria en la materia español - lectura y escritura, cartilla y fonética -. Se llevó a cabo un elección al azar de los textos de mayor circulación durante las tres primeras décadas del presente siglo. Para la elección de los textos mexicanos me basé en el listado de Francisco Ziga Espinosa "Bibliografía pedagógica. Libros de texto de enseñanza primaria 1830-1970". Los libros puertorriqueños, en su gran mayoría traducciones al español de las editoriales neoyorquinas Heath y Silver Burdett, estuvieron reseñadas en los libros sobre la instrucción pública de Cordero Matos y de Antonio Cuesta. También incluí en las fuentes originales de lecciones para la enseñanza del idioma publicados por el Negociado de Materiales, Imprenta y Transporte del gobierno de Puerto Rico. Los originales de estas últimas fuentes se encontraron en la Hemeroteca y Sala

**examinaron los roles sexuales que los personajes masculinos y femeninos llevaban a cabo en las secciones gráfica y escrita de cada libro. Con este estudio deseo comprobar las siguientes hipótesis:**

**1. Los cambios de orientaciones pedagógicas ocurridos en ambos países durante la época estudiada no propiciaron modificaciones significativas a las concepciones tradicionales masculinas y femeninas.**

**2. Las simbolizaciones genéricas que se transmitieron en los textos no iban a tono con las necesidades sociales, económicas y culturales por las que estaban atravesando hombres y mujeres de ambos países, sino más bien, con una tendencia sustentada en la filosofía positivista, que afirmaba que la especialización de funciones debía basarse en la diferenciación sexual o biológica.**

**3. Partiendo de la premisa de que en esta época al definir los objetivos de la educación el estado tenía mayor control respecto a la calidad de vida, las oportunidades de trabajo para hombres y para mujeres y de cómo utilizar los recursos humanos, y que términos históricos, el estudio de los sistemas educativos nos ayuda a entender cuál era la disponibilidad de**

las opciones abiertas para mujeres y hombres, y la manera en que esas condiciones moldeaban el destino de la mayoría<sup>3</sup>, afirmo como hipótesis general que, en términos ideológicos<sup>4</sup>, las coyunturas de la Revolución Mexicana y la americanización del sistema de enseñanza de Puerto Rico no propiciaron un cambio profundo en las nociones genéricas, específicamente las relacionadas a las funciones sociales de las mujeres. Por el contrario, tomando en consideración la frecuencia y la constancia de las imágenes, concluyo que ello debe entenderse como un intento para frenar, o por lo menos apaciguar, los avances que se venían dando en materia de educación

---

Rico recinto de Río Piedras.

<sup>3</sup> Basándome en la tesis de Lavrín, que propone que la literatura educativa de mediados del siglo XIX reemplaza la literatura prescriptiva en América Latina, y que el contenido en la primera nos puede servir como índice de las normas de conducta que se buscan respecto a las mujeres, en "Algunas consideraciones finales sobre las tendencias y los temas en la historia de las mujeres de Latinoamérica", Asunción Lavrín, (comp.), *Las mujeres latinoamericanas. Perspectiva histórica*, México: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 349.

<sup>4</sup> Ideología se refiere al sistema de ideas y representaciones que dominan en un grupo social. Según Althusser, existen ideologías particulares que siempre expresan, cualquiera que sea su forma, posiciones de clase a la que debemos añadir las de género, parte importantísima de ese "bricolage" imaginario. Como ilusión las concepciones de género, al igual que cualquier ideología, no representan las relaciones existentes, sino la relación imaginaria de los individuos con las relaciones. Ver: Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Buenos Aires: Nueva Visión, ©1974. Más específicamente Hadjinicolaou señala que la ideología es un conjunto de "coherencia relativa de representaciones, valores, creencias, en el cual los seres humanos expresan la manera como viven sus relaciones con sus condiciones de existencia. Ideología tiene por función, en oposición a la ciencia, disimular la contradicción reales, reconstruir, sobre un plano imaginario, un discurso relativamente coherente. Nicos Hadjinicolaou, *Historia del arte y lucha de clases*, México: Siglo Veintiuno, 1979, p. 12-96.

femenina, en particular, y en derechos para las mujeres en general.

La elección del periodo 1900 a 1930 se basa en las premisas historiográficas que lo proclaman, en ambos países, como etapa de cambio social dentro del cual se consolidaron procesos encaminados a la modernización<sup>5</sup> y a la masificación educativa estatal, específicamente en los niveles escolares primarios. La selección de esta etapa partió de los argumentos de pedagogos y administradores gubernamentales de la época, y de investigadores contemporáneos dentro campo de la historia, quienes afirman que las políticas educativas entonces gestadas estaban encaminadas a desarrollar en

---

<sup>5</sup> Aunque la modernización suele referirse a un proceso de cambio social en el cual el desarrollo del componente económico social produce un aumento de los ingresos individuales, no existe un consenso general acerca de esta última definición. Empero, existen características sobresalientes que definen el proceso en su nivel social, entre ellas: 1. Un grado de aumento sostenido de la economía por un aumento significativo de tanto la producción como el consumo; 2. Aumento de la participación pública en lo político o al menos, representatividad democrática en la definición y elección de políticas alternativas; 3. Difusión de normas culturales seculares o racionales; 4. Incremento en la movilidad, entendida socialmente como libertad personal y 5. Transformación de los modelos que propician un cambio de los individuos para que pudiesen funcionar eficientemente en el orden social.

Por otro lado, la modernización política, vista desde una perspectiva histórica, se refiere a la totalidad de cambios de las estructuras políticas y culturales que han afectado o han sido afectadas por procesos de transformación modernizadores mayores como la secularización, comercialización, industrialización, movilidad social acelerada, estratificación, incremento de los estándares de vida, difusión masiva de la educación y de los medios de comunicación, unificación nacional y la expansión de la participación popular. David Sills, (ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 10, Estados Unidos de América: The Macmillan Company & The Free Press, 1989, pp. 387-395.

los y las estudiantes conceptos de libertad individual y al progreso general.

Desde los años sesenta, la historia de la educación ha cobrado auge en México. La abundancia de fuentes primarias y enfoques ha permitido al lector contar con un vasto cúmulo de enfoques investigativos que abarca la época colonial<sup>6</sup>, el establecimiento de la República<sup>7</sup>, hasta nuestros días. Los sistemas educativos instaurados durante el porfiriato<sup>8</sup> y la fase posrevolucionaria<sup>9</sup> han sido revisados desde la lectura<sup>10</sup>, la ideología, la instrucción indígena y las mujeres<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> Pilar Gonzalbo, "La lectura de evangelización en la Nueva España", Dorothy Tank de Estrada, "La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España 1700-1821" en El Colegio de México, *La Historia de la lectura en México*, México: Ediciones Del Ermitaño, 1988, José María Kazuhiro Kobayashi, "La conquista educativa de los hijos de Asís", y Pilar Gonzalbo Aizpuru, "La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI" en Josefina Zoraida Vázquez, *La educación en la historia de México*, México: El Colegio de México, 1995.

<sup>7</sup> Dorothy T. Estrada, "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842", Josefina Zoraida Vázquez, "La República restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva" en El Colegio de México, *La educación en la...*

<sup>8</sup> Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México: El Colegio de México, 1993.

<sup>9</sup> Mary V. Vaughan, *The State, Education and Class in Mexico 1880-1928*, Illinois: Northern Illinois University Press, 1981, Irma Wilson, *Mexico; a Century of educational Thought*, Westport Connecticut: Greenwood Press, 1974, y Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México: Centro de Estudios Educativos, 1986.

<sup>10</sup> Seminario de Historia de la educación en México de El Colegio de México, *Historia de la lectura en México*, México: El Ermitaño, 1988, y Engracia Loyo, "Lecturas para el pueblo, 1921-1940" en El Colegio de México, *La educación en...*, pp. 243-290.

<sup>11</sup> Pilar Gonzalbo, "Tradición y ruptura en la educación femenina del siglo XVI" en Carmen Ramos et.al., *Presencia y transparencia. La mujer en la historia de México*, México: El Colegio de México, 1992, pp. 33-59, Pilar Gonzalbo Alzpuru,

El periodo mexicano que examino comprende los últimos años del porfiriato y la etapa posrevolucionaria. Esta es una etapa coyuntural muy diversa y compleja debido a las transformaciones políticas, sociales y económicas acaecidas. Sin embargo, cuando se examina desde la perspectiva de la educación, el porfiriato se convierte en fase introductoria durante la cual se enclavaron principios educativos de corte liberal que contribuyeron a sentar las bases para futuros cambios revolucionarios pedagógicos que se llevarían a cabo durante las primeras décadas del siglo XX.<sup>12</sup> Si revisamos los presupuestos ideológicos de las tendencias educativas propuestas de Orizaba y su escuela modelo, Rébsamen y Torres Quintero, encontraremos, como señala Zea, que:

En la escuela, en las instituciones públicas de cultura se fueron gestando muchas ideas que animarían la nueva generación. Y esto hay que decirlo en abono del mismo porfirismo, que las hizo posible al permitir orientaciones pedagógicas que iban a acabar por poner en crisis al positivismo oficial... El porfirismo no llevó a la escuela

---

*Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*, México: El Colegio de México, 1987, Josefina Zoraida Vázquez, "Educación y papel de la mujer en México" en Adelaida R. Del Castillo (comp.), *Between Borders. Essays on Mexicana/Chicana History*, California: Floricanto Press, 1990, pp. 377-398, Chabaud, Jacqueline, *Educación y promoción de la mujer*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975, Gabriela Cano, "Las mujeres en el proyecto educativo de Vasconcelos", *Signos*, Universidad Autónoma de México, año V, tomo II, 1991, y Josefina Muriel, "Notas para la historia de la educación de la mujer durante el virreinato", *Estudios de Historia Novohispana*, Universidad Autónoma de México, vol. V, (1974)

<sup>12</sup> Así lo resume Milada Bazant en *Historia de la educación durante el porfiriato*, p. 269.

a las grandes masas del país, pero permitió que se expusiesen a las ideas que habrían de llevarla.<sup>13</sup>

Fundamentalmente, estos pedagogos planteaban orientaciones didácticas dirigidas al desarrollo de la libertad como último eslabón del progreso personal en el educando. Este ideario se consumó con la "victoria" liberal del movimiento revolucionario armado iniciado en 1910.

Por otra parte, la llegada del presente siglo encontró a Puerto Rico sumergido en una nueva etapa de cambios sociales, políticos y culturales producto de su reciente "relación" con Estados Unidos tras la Guerra Hispano-cubano-americana. Esta transformación permitió la reestructuración de todo el sistema educativo público, con miras a convertirlo en lo que los gobernantes estadounidenses pensaban sería el mecanismo americanizado por excelencia.

Aunque la historiografía puertorriqueña cuenta con trabajos que examinan el proceso educativo colonial español<sup>14</sup>, esta época de

---

<sup>13</sup> Leopoldo Zea, "Hacia un liberalismo en la educación" en *El Colegio de México, La educación en...*, pp. 292-293.

<sup>14</sup> Juan José Osuna, *Education in Porto Rico*, New York: Columbia University, 1923, Manuel Rosado Díaz, *The Historical Development and Legal Status of the Public School in Puerto Rico*, Denver: s.e., 1967, Enrique Lugo Silva, *Apuntes sobre la historia de la educación en Puerto Rico*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1963, Apolinario Castro, "Higher Education in Puerto Rico: 1898-1956" Tesis Doctoral, Lehigh University, 1975, Carmen Gómez Tejera y David Cruz López, *La escuela puertorriqueña*, Sharon: Troutman Press, 1970, y Pedro A. Cebollero, *Education in Porto Rico 1920-1930. Education Leaflet no. 4*, Washington: United States Department of the Interior, s.f.

principios de siglo XX ha sido la más estudiada<sup>15</sup>, dándose especial atención al problema de la enseñanza bilingüe como representativo de los conflictos suscitados por la imposición de políticas coloniales en la formulación de normas pedagógicas en la Isla.<sup>16</sup> La reacción general de los puertorriqueños tras la invasión fue de regocijo. Finalmente Puerto Rico se liberaba del yugo español y desde ese momento estaría unido políticamente a un país económicamente próspero que había llevado el concepto de libertad hasta su más alto grado. Impera la idea en el discurso institucional e historiográfico de que esta nueva relación dirigió a los puertorriqueños por el camino de la libertad, el progreso y la democracia<sup>17</sup>, y que todos estos conceptos estuvieron contenidos y transmitidos mediante su sistema educativo público.

Se desprende de lo anterior que estos dos sistemas educativos proponían igualdad, desarrollo y progreso como metas ulteriores.

---

<sup>15</sup> Sobre historia de la educación durante el régimen español ver a Cayetano Coll y Toste, *Historia de la instrucción pública en Puerto Rico hasta el año de 1898*, San Juan: Boletín Mercantil, 1910, R. Matos Cordero, *La instrucción pública en Puerto Rico*, Ponce: Imprenta de M. López, 1903 y Antonio Cuesta Mendoza, *Historia de la educación en el Puerto Rico colonial*, República Dominicana: Imprenta Arte y Cine, 1948.

<sup>16</sup> Aida Negró Montilla, *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública 1900-1930*, Universidad de Puerto Rico: Universitaria, 1977 y Germán de Granada, *Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo 1898-1968*, Río Piedras: Edil, 1980.

<sup>17</sup> Para más información sobre este tema ver María Dolores Luque de Sánchez, *La ocupación norteamericana y la Ley Foraker*, Río Piedras: Editorial Universitaria, 1980.

Entonces, sería lógico pensar que estos dos procesos, que calificamos como modernizadores, en donde imperó la efervescencia política y los avances ideológicos, hubiesen desembocado en una inversión *de facto* de los modelos pedagógicos basados en lo genérico. De hecho, cuando acudimos a la historia de las mujeres se afirma que en este periodo se ampliaron las facilidades pedagógicas para dar cabida a las mujeres dentro de los proyectos progresistas. Pero, ¿Pretendían ampliarse estos ideales para todos y todas de forma equitativa? ¿Podemos hablar de un rompimiento ideológico en los proyectos educativos que permitiese la idea de una educación de hombres y mujeres encaminada hacia la libertad individual, el desarrollo intelectual y el progreso material? ¿Se transformaron las actitudes y las ideas tradicionales que se tenían acerca de las funciones que hombres y las mujeres debían llevar a cabo en la sociedad? Estas son las preguntas que deseamos contestar en nuestra investigación y para ello nos adentramos en el estudio de los símbolos genéricos que imperaban en los contenidos educacionales en ambos países, específicamente dentro de la escuela primaria.

Los datos encontrados en esta investigación nos acercaran al conocimiento del sistema sexo-género<sup>18</sup> imperante en las sociedades puertorriqueña y mexicana de principios de siglo. Según Vázquez, la historia de la educación es explicativa de cualquier sociedad ya que dentro de la educación se encierran las ideas, las creencias, los valores y los objetivos socialmente dominantes que serán transmitidos a la generación siguiente.<sup>19</sup> Entretejidos en ese conjunto ideológico hegemónico se encuentran los preceptos de lo que significa ser hombre y mujer, o el *Género* que envuelve:

La red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas, y actividades que diferencian al hombre de la mujer mediante un proceso de construcción social que tiene una serie de aspectos distintivos.<sup>20</sup>

En este estudio separaré y analizaré los elementos constitutivos, las descripciones y las prescripciones que las simbolizaciones masculinas y femeninas contenían para relacionarlas con las versiones que nos ha mostrado la historiografía más reciente de lo imperante en los aspectos sociales y educacionales de ambos países. Así, al examinar la ideología

---

<sup>18</sup> Según Gayle Rubin, el sistema sexo-género se refiere al sistema institucionalizado que asigna recursos, propiedades y privilegios a las personas de acuerdo con el papel de género. Más explicación por favor referirse a la segunda parte de esta introducción.

<sup>19</sup> Josefina Zoraida Vázquez, *La educación en la historia de México*, México: El Colegio de México, 1992, p. XII.

<sup>20</sup> Lourdes Benería y Martha Roldán, *Las encrucijadas de clase y género*, México: Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 24.

genérica de estos dos sistemas educativos, se podrá conocer el ideal de hombre y de mujer que esas sociedades deseaban transmitir a sus futuras generaciones.

La delimitación de la escuela primaria se basa en la importancia que este nivel de enseñanza tuvo dentro de los planes de masificación escolar en ambos sistemas. La primaria fue el nivel escolar al que más estudiantes tuvieron acceso durante la época en ambos países. Políticos, legisladores y pedagogos denotaron en su estructuración una marcada preocupación por hacerla más accesible, que expresara los valores revolucionarios en México, y los mecanismos de aculturación estadounidense, en Puerto Rico.

La escuela ha sido un aparato ideológico social importante para la adquisición y transmisión de roles genéricos. Históricamente, los programas educativos se han estructurado de acuerdo con las necesidades particulares y los objetivos de cada sociedad. Las actitudes intelectuales y morales contenidas en ella, dependerán de los mecanismos creados para la subsistencia de la ideología hegemónica. Aunque el ideal filosófico de toda educación constituye la búsqueda de conocimiento, la autonomía y el libre

intercambio de ideas, la mayoría de los centros de enseñanza están comprometidos con el mantenimiento del "status quo".<sup>21</sup>

Es preciso tener en consideración que la escuela primaria, como institución, resulta ser un aparato ideológico muy efectivo, sobre todo, por el clima de emocionalidad representado en el contacto diario con los niños y las niñas. Se advierte que esta interacción, dentro del contexto del aprendizaje, normalmente produce efectos duraderos. En el prolongado tiempo que opera en las y los estudiantes se transmiten orientaciones valorativas oficiales. En las escuelas, ellas y ellos aprenden, según lo afirma la teoría de aprendizaje social, una conducta apropiada para cada sexo, que concuerda con los roles genéricos socialmente imperantes. El estudiantado aprende lo que otros niños y niñas hacen, dicen y sienten, lo que está bien y lo que está mal, lo que se espera de los niños y de las niñas de su edad, además de proveerles modelos de rol, imágenes de lo que pueden ser cuando crezcan.<sup>22</sup>

Son variadas las formas en que la escuela primaria expande los conceptos de distinción genérica. La primera sería el personal docente que imparte la enseñanza. Quienes se dedican a impartir

---

<sup>21</sup> Katherine Newland, *La mujer en el mundo moderno*, Madrid: Alianza Universidad, 1982, p. 45.

**cursos no están ajenos de los estereotipos genéricos que la sociedad sustenta y produce. Estas y estos profesionales tienden, en la mayoría de los casos, a reproducir esquemas, valores y jerarquías de la misma forma en que los han recibido.<sup>23</sup> La elaboración y el contenido de los cursos también refuerzan las creencias tradicionales sobre las funciones que la sociedad asigna a hombres y mujeres**

**Los libros de textos son también otro mecanismo importante en la propagación ideológica dentro de las escuelas. A través de sus páginas, los libros transforman la información en lenguaje e imágenes que moldean de forma consciente o inconsciente el diario vivir de quienes los leen. Así, la reproducción de múltiples experiencias los convierte en agentes de transformación social. El papel que ellos juegan en la concepción del mundo que presentan es decisivo en la socialización, proceso a través del cual los seres humanos aprendemos diversos patrones de conducta aceptados por nuestro grupo social inmediato. Investigaciones recientes demuestran que cuando se analizan los mensajes que los libros**

---

<sup>22</sup> Catalina H. Weinerman, *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población, 1984, pp. 8-9.

<sup>23</sup> Elena Gianini Belotti, *A favor de las niñas. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino en los primeros años de vida*, Venezuela: Monte Ávila, 1985, p. 166.

transmiten se presentan estereotipos sexuales través de las descripciones de cualidades físicas, emocionales y la asignación de roles. Esto ha ayudado a perpetuar las concepciones sociales genéricas vigentes.<sup>24</sup>

A través del lenguaje y de elementos visuales se contribuye a la permanencia de modelos y valores y a la consiguiente calificación de ellos como ideales de comportamiento. Las imágenes son representaciones de algo en escultura, pintura, grabado o dibujo. Mediante ellas los seres humanos expresamos la manera en que vivimos y nuestras relaciones con las condiciones de existencia.<sup>25</sup> La presentación de imágenes en los textos permite una comunicación a un nivel no científico, lógico o racional de la ciencia, sino, que es un medio más plástico y dúctil para la transmisión de nociones y experiencias<sup>26</sup>. A través de ellas se

---

<sup>24</sup> Nos basamos en las conclusiones de los siguientes autoras y autores: Susan Béreaud, "Sex-Role Images in French Children's Books", *Journal of Marriage and Family*, vol. 37, no. 1 (febrero 1975), pp. 194-207. Isabel Picó, *Machismo y educación en Puerto Rico*, Puerto Rico: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico, 1983, Purita Sánchez, *Y ellas aprendieron, un intento de análisis de la imagen de la mujer en los libros de enseñanza primaria*, Santo Domingo: s.e., 1977, Scher Dena *et.al.*, "Sex Role in Israeli Elementary School Reader", *The Journal of Social Psychology*, vol. 114 (agosto 1981), Mollie Schwartz Rosenhan, "Images of Male and Female in Children's Readers" en Dorothy Atkinson, *et.al.*, *Women in Russia*, Stanford: Stanford University Press, 1977, y Leonore Weitzman, *et.al.*, "Sex-Role Socialization in Pictures Books for Preschool Children", *American Journal of Sociology*, vol. 77, no. 6, pp. 1125-1150.

<sup>25</sup> Hadjinicolaou, *Historia del arte...*, p. 96.

<sup>26</sup> Dorfler, *Símbolo, comunicación y...*, p. 37.

permite la introducción de conceptos aún no institucionalizados o racionalizados, como sería los llevados a cabo en los medios publicitarios. También contribuyen a afianzar nociones más ligadas con la realidad a vida del receptor, como serían las conductas genéricas.

El lenguaje es un mecanismo muy eficaz en la construcción y propagación del género. Su aprendizaje es un proceso sumamente complejo y depende de funciones fisiológicas, psicológicas y sociales.<sup>27</sup> Como sistema simbólico, es un medio de comunicación y modelo de control de la realidad por parte de un grupo dominante. Al ser los hombres quienes dominan en las relaciones, que este grupo es el que tiene el poder de control de la organización de los sistemas normativos y de su ideología, incluyendo las reglas que rigen el comportamiento sociolingüístico. Una de las principales leyes que gobiernan el uso del lenguaje en la sociedad es que los que son iguales utilizan el mismo código para comunicarse; éste varía cuando se habla a un superior o a un inferior. El lenguaje ha sido un medio que históricamente ha segregado a la mujer de la continuidad socio-cultural e individual para garantizar su permanencia en un sistema ajeno a ella, en el que sólo representa una mercancía de

intercambio con finalidades exclusivas de reproducción, producción y alianza.<sup>28</sup>

Al apoyarnos en lo antes descrito, no es sorprendente descubrir los prejuicios genéricos del lenguaje inmersos en los libros de texto de escuela. Desde nuestra óptica de investigación, se percibe que su labor va más allá de la mera enseñanza de lectura o una materia particular. Ellos canalizan las aspiraciones de las y los estudiantes, repitiéndoles y dirigiéndoles constantemente hacia una forma en la que pueden obtener aprobación social.<sup>29</sup>

Los datos obtenidos en este trabajo muestran imágenes masculinas y femeninas descontextualizadas del devenir social, político y económico de ambos países. En el caso de las imágenes femeninas, la incongruencia es mucho más profunda porque está diseñada para ajustarse a una ideología patriarcal que explícitamente descalifica, por su condición biológica, la entrada de las mujeres al camino del progreso y la igualdad que puede ser obtenida por medio de la educación. Esta lógica de distinción de saberes por sexos no es nueva, se remonta desde la misma creación de programas educativos renacentistas en Europa. En esta región

---

<sup>27</sup> Helia M. Robles, *Lenguaje y habla en la escuela actual*, Madrid: Paraninfo, 1974, p. 169-170.

<sup>28</sup> Sara Bolaño, "Por respeto a una dama: hacia un estudio de formas lingüísticas sexistas", *FEM*, vol. 2, núm. 6 (enero-marzo, 1978), p. 44.

aparece entre los siglos XVII y XVIII un nuevo tipo de propuesta educacional que superaba las tendencias instruccionales de lo laboral y lo religioso que se transmitieron durante el medievo. Entre el Renacimiento y la Ilustración se comienzan a estructurar filosofías educativas que distinguieron entre lo que era propio aprender para los hombres y para las mujeres. En el primer capítulo trataremos este fenómeno moderno de educación para los dos sexos. Veremos cómo desde sus inicios resultó ser un proyecto sexualmente discriminatorio ya que esa aparente democratización no brindaba experiencias ni contenidos educativos similares a hombres y a mujeres. Encontraremos que lo que se desprende de las variadas disposiciones es la agrupación de los saberes según los sexos: para los hombres tocaba el saber cultural y para las mujeres el saber de lo doméstico, resultando en una monopolización del conocimiento emancipador en manos de los primeros.

Como ejemplo de estas propuestas sexualmente discriminatorias tomaremos el trabajo de Juan Jacobo Rousseau, específicamente su *Emilio o de la educación*, en particular, por el fuerte impacto que esta obra tuvo en la pedagogía moderna hasta desembocar en dos propuestas educativas positivistas de Horacio

---

<sup>29</sup>Schwartz, "Images of Male and Female...", p. 295.

Barreda, hijo de Gabino Barreda, uno de los mas famosos pensadores mexicanos; y de Eugenio María de Hostos, educador y filósofo puertorriqueño. Este análisis nos mostrará cuán unidos la naturaleza y la educación estaban cuando se trataba el tema de las mujeres, hecho que nunca ocurría cuando se ha proponía educación para los hombres. En esta conceptualización pesaba la noción positivista de la especialización de funciones sociales entre hombres y mujeres, considerada como indicio de progreso y que llevaba a la jerarquización entre los sexos.<sup>30</sup> La importancia de este tema es crucial en mi discusión porque, en el caso preciso de las simbolizaciones femeninas, se aprecia una continuidad discursiva de tipo positivista, extremadamente parecida a las que proponían Barreda y Hostos.

En el capítulo II, haré una revisión general del desarrollo del sistema educativo mexicano comenzando con el periodo porfirista, la nueva escuela mexicana y su espíritu positivista. Revisaré las leyes y las resoluciones aprobadas en los diversos congresos educativos que se celebraron a lo largo de las dos últimas décadas del pasado siglo. Compararé esas reglamentaciones a los datos

---

<sup>30</sup> Cano Ortega, Ruth Gabriela. "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización" Tesis doctoral en Historia de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1996, p. 18.

históricos sobre el desarrollo educativo femenino de la época para luego pasar a la escuela de la Revolución, que pretendía hacer de la escuela oficial un instrumento mediante que prepararía a los y las estudiantes para la obtención de progreso y desarrollo económico. Estas metas contrastarán dramáticamente con los datos sobre la educación femenina que señalan que, con una que otra excepción, se seguía relegando a las mujeres a papeles de segunda y subordinados en la sociedad. Veremos que aunque la educación femenina fue preocupación constante de hombres y mujeres de mente liberal durante y después del periodo revolucionario acabó convirtiéndose en un proyecto incompleto.

De igual forma, el capítulo IV se dedicará al examen de la situación política, económica y educativa en Puerto Rico durante las tres primeras décadas del presente siglo, para periodizar el desarrollo educativo desde la colonia española hasta el régimen estadounidense. El sistema de enseñanza que se inauguró a principios de siglo en la Isla indudablemente sufrió cambios substanciales, más que nada por la cantidad de jóvenes que pudieron tener acceso a las instituciones de enseñanza primaria. En términos ideológicos, la nueva metodología de enseñanza, a lo estadounidense, contribuyó a legitimar el nuevo régimen político y

ayudó a la imposición de patrones culturales y sociales totalmente ajenos a la realidad puertorriqueña.

En los capítulos III y V expondremos detalladamente los datos encontrados en las fuentes primarias divididas bajo los renglones, ilustraciones y secciones escritas. El capítulo III tratará el caso de México y el V el de Puerto Rico. Los datos encontrados nos darán una idea muy detallada de los elementos constitutivos de los discursos genéricos de ambos países.

En las conclusiones finalmente se verá cómo a pesar de la diferencia social, política y económica por la que se atravesaba en México y Puerto Rico, los discursos genéricos muestran una similitud, difícil de predecir, antes del examen de las fuentes primarias.

## **B. EL DESARROLLO HISTORIOGRÁFICO DURANTE EL SIGLO XX Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO**

La investigación histórica, como en otras disciplinas sociales, obedece a los presupuestos ideológicos o visión de mundo del historiador, que condicionan por medio de sus preguntas, enfoques y selección de las fuentes, tanto la temática como la metodología de

su obra.<sup>31</sup> Para quienes realizan historias de grupos subalternos, en especial historia de las mujeres, este hecho es crucial, pues la tendencia general dentro de la definición de esta materia, tanto como su motivación y su posterior función analítica, ha sido dominada y llevada a cabo por un grupo exclusivo que hasta hace poco tiempo estuvo compuesto en su extensa mayoría por hombres.

Definir *Historia* no ha sido una tarea fácil, quizás porque a diferencia de otras disciplinas científicas y sociales su designación incluye tanto la materia como el conocimiento de la misma.<sup>32</sup> Para quienes la han escrito, ha surgido siempre una imperiosa necesidad de entender su significado. Pierre Vilar, por ejemplo, realiza un recorrido conceptual que da a conocer al lector los diferentes significados del término<sup>33</sup> y finalmente propone una historia comprensiva, que parta del análisis científico más que de la resurrección del pasado, dando al estudio un carácter científico por la susceptibilidad a la comprobación *como cualquier otro proceso*

---

<sup>31</sup> Mary Nash, ed., *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*, Barcelona: Del Serbal, 1984. p. 17.

<sup>32</sup> La amplitud nominativa se puede apreciar en la definición que ofrece el diccionario de la Real Academia Española, donde es: "la narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos y privados; la disciplina que estudia y narra estos sucesos"; y finalmente: "la obra histórica compuesta por un escritor". Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 1994, p. 1114.

<sup>33</sup> Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona: Grijalbo, 1980.

*natural*, pero siempre reservándole ciertos rasgos humanísticos debido a la intervención del historiador.<sup>34</sup>

En *Introducción a la Historia*<sup>35</sup>, Marc Bloch aclara que este libro surge con el propósito de explicar, tanto a doctos como a estudiantes, el verdadero significado del término. Bloch define *historia* como la ciencia que *estudia a los hombres en el tiempo*, pero esta descripción no parece ajustarse a los parámetros investigativos contemporáneos de los que él fue uno de los principales propulsores, pues entre líneas omite el análisis de la otra parte de la experiencia humana, la de las mujeres.

La exclusión histórica de un grupo social tan heterogéneo en términos de clase y raza, como el de las mujeres, no se ha dado en un vacío y está íntimamente ligada al desarrollo cognoscitivo disciplinario y ulteriormente a una visión patriarcal<sup>36</sup> del devenir humano que las ha convertido en un concepto intrascendente. Afortunadamente, gracias al debate interdisciplinario y a la evolución historiográfica, esta problemática ha comenzado a

---

<sup>34</sup>Ibid., pp. 25-27.

<sup>35</sup> Marc Bloch, *Introducción a la Historia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

<sup>36</sup> Gerda Lerner define patriarcado como la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general. Visión patriarcal implica que los hombres tienen el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres de acceder a él. En *La creación del patriarcado*, Barcelona: Crítica, 1990, pp. 311-316.

superarse dando lugar a la inclusión de las mujeres como sujetos protagónicos en la historia contemporánea.

## 1. HISTORIA POSITIVISTA Y LA NUEVA HISTORIA

La historiografía que imperaba a principios del siglo XX, conocida como historia positivista, planteaba una metodología centrada en la exposición de un relato fiel y exacto de los acontecimientos del pasado. Esta metodología consistía en el establecimiento de los hechos históricos a partir de documentos. Para los positivistas, la historia era tan sólo una sucesión de estadios. Cada sociedad se denominaba como un sistema de leyes y como sistemas cerrados recuperaban su dimensión histórica que se desarrollaban de manera evolutiva siguiendo leyes específicas de sucesión. Dicha noción partía de la creencia de que utilizando la ciencia se podían entender tanto los hechos naturales como los hechos sociales, los historiadores podrían ser tan “objetivos” como cualquier científico natural.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Yvon Belavar (dir.), *La filosofía en el siglo XIX*, vol. 8 de *Historia de la filosofía*, México: Siglo XXI, 1981, pp. 266-273.

Los historiadores veían su obra como el resultado de la ordenación lineal de las acciones de figuras sobresalientes, héroes o genios. Se caracterizaba al desarrollo histórico de los seres humanos como la presentación de una larga cadena donde se eslabonaban causas y consecuencias en la que los hechos singulares daban la apariencia de movilidad y progreso al relato. Estos hechos debían ser recolectados exhaustivamente, de forma objetiva y sin mediar ningún tipo de predilección entre ellos. Para que una fuente adquiriera la categoría de documento histórico debía poseer una serie de características singulares, individuales e irrepetibles ante los ojos del investigador.

Vista desde esa forma, la historia parecía estar oculta en los documentos, sólo esperando que el historiador llegará a develarla y a hilvanar los diferentes retazos de una determinada época que crearían era una mirada fiel, objetiva y real del pasado. Pero la llamada imparcialidad y objetividad positivista eran sólo un mito. Los hechos históricos que supuestamente eran “la realidad exterior que se imponían al historiador en realidad constituían una creación del investigador”.<sup>38</sup> La utilización de un aparente método científico y la búsqueda de la objetividad absoluta no fueron lo único que esta

---

<sup>38</sup> Bloch, *Introducción a la ...*, p. 35.

historia heredó del positivismo. Otro aspecto importante contenido en la investigación y escritura disciplinaria es lo que François Furet llamó el sentimiento de progreso:

Tal conciencia ideológica de la historia puede asumir formas más refinadas; puede reorganizar el saber adquirido sobre determinado período alrededor de esquemas unificadores menos directamente ligados a elecciones políticas o a valores (tales como el "espíritu" de una época, su "visión del mundo"); pero ella traduce en el fondo el mismo mecanismo de compensación; para ser inteligible, el acontecimiento necesita una historia global definida fuera e independientemente de él. De ahí viene esa concepción clásica del tiempo histórico como una serie de discontinuidades descritas de manera continua, que es naturalmente la narración.<sup>39</sup>

Esa prerrogativa discursiva orientó los estudios tomando como punto de referencia etapas políticas, religiosas o filosóficas específicas. La visión positivista, con su énfasis en la explicación de lo público y dinámico, hizo a un lado a lo privado y a todo aquello, que mirado con ese lente sencillo, daba la impresión de inalterabilidad. Con el desarrollo obtenido en el presente siglo de la nueva historia, se alteraron esas técnicas y metodologías. La expansión de la historia económica y social permitió un sinnúmero de cambios temáticos, tales como el desplazamiento del análisis a enfoques más estructurales o "privados" y a realidades sociales más variables y lentas, por lo tanto menos perceptibles.

---

<sup>39</sup> François Furet "L'histoire quantitative et la construction du fait historique" en *Annales E.S.C.*, Armand Colin, Paris, (enero-febrero 1971) p. 71, tomado de Ciro

Las primeras señales de este cambio fueron percibidas a principios del presente siglo cuando los historiadores acudieron al contacto y debate con otras ciencias sociales. Primero con la psicología, de la cual adoptaron sus problemáticas y terminologías; luego con la economía política, la econometría y la demografía<sup>40</sup>. Por consecuencia, cambiaron los temas, los protagonistas y las fuentes utilizadas, dando inicio al análisis de acontecimientos y sujetos antes olvidados.

La creación en Francia de la revista *Annales*<sup>41</sup> por Lucien Febvre y Marc Bloch, en 1929, inauguró un punto alternativo de encuentro y de discusión para los jóvenes historiadores e investigadores. Con su publicación se dio inicio a una etapa dentro del saber histórico que debe mucho al estado actual de la disciplina. La Escuela de los *Annales* proponía que el ser humano y su actividad creadora fueran los actores primordiales del nuevo quehacer investigativo. Sus tres orientaciones básicas giraron en torno a los estudios de las estructuras, de las coyunturas y los estudios regionales. La influencia lingüística y antropológica permitió la

---

F.S. Cardoso y H. Pérez Brignoli, *Los métodos de la historia*, Barcelona: Grijalbo, 1980, p. 20.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>41</sup> La revista se llamó *Annales d'histoire économique et social*, luego, *Annales d'histoire sociale*, más tarde *Mélanges d'histoire sociale*, y finalmente en 1943 *Annales. Economies, sociétés, civilisations*.

incorporación del concepto *estructura*, usado por los marxistas desde el siglo XIX, pero sin el suficiente rigor académico. Con este último aspecto, los historiadores tomaron conciencia de que la evolución social presenta características de estabilidad y permanencia relativos y extremadamente variables. “Se rechazaron determinismos simplistas o esencialistas que argumentaban una relación unidireccional entre los fenómenos naturales y la experiencia humana. La subjetividad se empezó a evaluar como una construcción mediada y/o traspasada por un discurso social más allá del control individual, donde las experiencias están determinadas en algún sentido por fuerzas mayores, que incluyen los discursos y las prácticas sociales, las cuales no están sobredeterminadas, ya que poseen una complejidad de elementos que se superponen y entrecruzan, en donde ninguna direccionalidad es perceptible y no existe causa final eficiente”.<sup>42</sup> Todo esto condujo a una historia “problema, no síntesis”, preocupada más por las pautas y las tendencias de larga duración que por una periodización de hechos, hombres y acontecimientos singulares.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Linda Alcoff, “Feminismo cultural versus pos-estructuralismo: La crisis de la identidad en la teoría feminista” *Feminaria*, año II, núm. 4 (noviembre 1989), p. 4.6.

<sup>43</sup> Nash, *Presencia y protagonismo...*, p. 24.

## 2. LA HISTORIA SOCIAL Y LA HISTORIA DE LAS MUJERES

La historia social es una de las especialidades que se desarrolló fuertemente junto con la económica y la demográfica durante este periodo. Su objetivo está centrado en el estudio de los conjuntos: las clases, los grupos sociales y las categorías socio-profesionales.<sup>44</sup> La metodología de su análisis desafiaba la línea narrativa de la historia política en particular y de la positivista en general, pues tomó como temas de estudios procesos sociales dentro de las múltiples experiencias humanas. De los acontecimientos políticos o públicos pasaba a las relaciones interpersonales y al hogar, temas más privados y complejos. Se reflexionaba además sobre otros aspectos, como la creación de movimientos sociales, la lucha de clases, la educación, la medios de información, las ideas sobre los niños, el orden simbólico, la ideología y el lenguaje; todos ellos cambiantes según las épocas y los medios sociales. Con este nuevo dinamismo investigativo se promovió la incorporación de sujetos de estudio que hasta entonces estaban sumergidos en la subalternidad o en la invisibilidad, entre ellos las mujeres.

---

<sup>44</sup>Cardoso y Pérez Brignoli, *Los métodos de la historia*, p. 292.

La historia de las mujeres que se había estado haciendo hasta ese momento se concretaba al estudio de mujeres individuales, reinas o políticas, mujeres excepcionales que, como señala Nash, llevaron a cabo papeles tradicionalmente masculinos mas no representaban la experiencia colectiva de los grupos femeninos de su época.<sup>45</sup> En general, la constante con respecto a las otras mujeres historizadas había sido su invisibilidad, y para las pocas historizadas, no se entendía que el simple hecho de ser mujer implicaba tener un tipo particular de experiencia social diferente a la masculina.

El feminismo, con la construcción de un marco conceptual y la elaboración de instrumentos metodológicos apropiados, contribuyó a su visibilidad en la historia. En efecto, se señala que previo a este periodo existía un escaso conocimiento de su experiencia social y que en los estudios, hasta entonces existentes, no se evidenciaba la presencia de las mujeres en el acontecer histórico.<sup>46</sup> Anteriormente, investigaciones aisladas como *Women as a Force in History*, de la estadounidense Mary Beard, publicada en 1946, y *El segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, trabajaron este fenómeno. Ambas autoras reconocieron a la historiografía tradicional en particular, y a

la cultura patriarcal en general, como causantes del desconocimiento de las contribuciones sociales que las mujeres como grupo han brindado a la sociedad. Aunque hoy en día sus enfoques son muy criticados por universalizar a las mujeres como víctimas y contribuir a su esencialización,<sup>47</sup> tanto la erudición de Beauvoir como la estructuración de ideas de Beard lograron convencer a muchas feministas contemporáneas de la pertinencia de sus enfoques.

Para los años sesenta se popularizó la escritura de un nuevo tipo de historia de las mujeres que compartía enfoques vinculados a la historia social. Es necesario puntualizar que la historia de las mujeres constituye una rama disciplinaria distinta de la social<sup>48</sup> ya que parte del intento concreto de elaboración de un marco conceptual vinculado al desarrollo de la teoría feminista. Según Joan W. Scott, la historia social proveyó a la de las mujeres los siguiente aspectos:

---

<sup>45</sup> Mary Nash, *Mujer y movimiento obrero en España 1931-1939*, España: Fontamara, 1981, p. 9.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>47</sup> Berenice A. Carroll, "Mary Beard's Woman as a Force in History: A Critique" y Sheila Ryan Johansson, "Herstory" as History: A New Field or Another Fad?" en Berenice A. Carroll (ed.) *Liberating Women's History*, Chicago: University of Illinois Press, ©1976

<sup>48</sup> Nash, *Presencia...*, p. 24.

1. Metodologías en la cuantificación, en el uso de detalles de la vida cotidiana y el préstamo interdisciplinario de la sociología, la demografía, la etnografía y la psicología.
2. Conceptualizaciones innovadoras de las relaciones familiares, la sexualidad y la fertilidad como fenómenos históricos.
3. Legitimación de estudio a grupos excluidos en la historia política, con lo que el análisis se extiende a trabajadores, campesinos, esclavos, élites y diversos campos ocupacionales o grupos sociales.<sup>49</sup>

Sin embargo, el grado de desarrollo que la historia de las mujeres ha alcanzado actualmente debe de igual forma los avances de la discusión interdisciplinaria llevada a cabo por las académicas feministas. Con el surgimiento de la segunda ola del feminismo contemporáneo, que tuvo lugar durante los años de 1960, se elaboró toda una nueva metodología a partir del estrecho contacto de las feministas con corrientes renovadoras y nuevos conceptos que permitieron la “desencialización” de los sujetos femeninos. El feminismo, como movimiento ideológico surge a finales del siglo XVIII de sectores ilustrados con demandas específicas que

desembocan en la elaboración de un proyecto de liberalización femenina. La idea principal que conecta todas las argumentaciones teóricas del feminismo, sin importar las diferentes tendencias o disciplinas académicas, ha sido y es el cuestionamiento de las desigualdades sociales entre hombres y mujeres. Su tesis básica es la problematización del "hecho natural" de la subordinación de las mujeres producto de la cultura. Surge, con este intento de explicación, una teoría de cambio social que yace en la recuperación de las emociones, la crítica de las concepciones filosóficas tradicionales, la construcción de un nuevo significado de ser mujer y en resaltar la importancia de las experiencias personales contra las generalizaciones.

### 3. EL GENERO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS SOCIAL

La tradición filosófica occidental nos ha heredado un concepto de mujer esencial, "algo inevitablemente accesible a la aprehensión directa de los hombres...ella ha sido el *objeto*, un conglomerado de atributos controlados junto con otros fenómenos naturales"<sup>50</sup>. Según esta visión, los roles de las mujeres han marcado su devenir

---

<sup>49</sup> Joan W. Scott, "Women in History" *Past and Present*, núm. 101 (noviembre

histórico y son inalterables como la familia, institución donde los ha llevado a cabo. El feminismo se enfocó en la familia, reconociéndola como producto de la historia y cambiante a través del tiempo, diversa y por lo mismo susceptible de modificación. Esto hizo necesario nuevas teorías que la analizaran, precisaran sus orígenes, su historicidad y la interrelación con otras instituciones sociales. Las investigaciones en el campo de la antropología fueron pioneras en este renglón, al probar que lo que se calificaba como roles sociales, variaban de cultura en cultura.<sup>51</sup>

Posteriormente, antropólogas feministas se concentraron en el estudio de las causas de la opresión de las mujeres y vieron necesaria la creación de nuevas conceptualizaciones que explicaran y describieran esa parte olvidada de la vida social, donde en última instancia reside la subordinación de las mujeres. En este esfuerzo, señala G. Rubin, la antropología feminista se apoyó en teorías como la del *sistema de parentesco* de Levi-Strauss, la cual ofrece una explicación socio-cultural de la opresión de la mujer y la organización sexual; la escuela *psicoanalítica* freudiana y la

---

1993), p. 150.

<sup>50</sup> Alcoff, "Feminismo cultural...", p. 41.

<sup>51</sup> Entre los más importantes están los estudios de Margaret Mead, *Sexo y temperamento*, Buenos Aires: Paidós, 1982 y *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona: Laia, 1975 y de Ruth Benedict, *El hombre y la cultura*, Buenos Aires: Paidós, 1967.

lacaniana, que ilustran las formas de producción y reproducción de la identidad genérica del sujeto, y los trabajos de Karl Marx y Federico Engels, quienes priorizaron la parte de la reproducción de la mujer en la historia humana, específicamente en el libro, *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*.<sup>52</sup>

Uno de los primeros conceptos utilizados para poder dilucidar la problemática femenina fue el de *Sexo*, que definía las relaciones entre mujeres y hombres como de índole social. Con esta categoría se trató de expresar un significado más abarcador de las experiencias femeninas y entender que el papel socio-histórico de las mujeres es mucho más complejo que el de la maternidad o del hecho de su subordinación frente al hombre.<sup>53</sup> Con el término *sexo* las desigualdades basadas en la fisiología no explicaban los respectivos papeles que hombres y mujeres han asumido a lo largo de la historia, ni la subordinación de ellas.<sup>54</sup> En 1975, Rubin lo llamó concepto *Sexo-género*, definiéndolo como el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana y en el cual se

---

<sup>52</sup> Gayle Rubin, "El tráfico de las mujeres: notas sobre la economía política del sexo", *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, (noviembre, 1986), pp. 95-111.

<sup>53</sup> Joan Kelly Gadol, "The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History" en Elizabeth Abel y Emily K. Abel (ed.), *The Sings Reader. Women & Scholarship*. Chicago: University of Chicago Press, 1983, pp. 14-15.

satisfacen esas necesidades humanas transformadas.<sup>55</sup> Finalmente, a principios de los años ochenta las académicas estadounidenses lo denominaban como concepto *género*.

El *género* designa las cualidades sociales de las diferencias entre hombres y mujeres. Con su utilización, ha sido posible ir más allá de las características estrictamente basadas en la biología, o distinciones sexuales, y conciliar con otras teorías que explicaban la causa de la opresión femenina como consecuencia de la desigualdad de clases y el papel reproductor y de cuidado de las mujeres en la familia. Con *género* se desafían los esencialismos que proclaman la biología como "destino" inalterable y centra la problematización hacia el estudio de los sistemas simbólicos y las relaciones sociales.

El término ha sido particularmente útil en la tarea de inscribir a las mujeres en el panorama histórico. Su uso ha significado la incorporación de una perspectiva comparativa en el examen de las actividades y los lugares masculinos y femeninos a través de diferentes tiempos. En otras palabras, propone el análisis de hombres y mujeres en relación de unos con otros y nos refiere al estudio de los orígenes sociales de las identidades femeninas y

---

<sup>54</sup> Nash, "Mujer y movimiento...", p. 12.

masculinas. Si en el principio el interés por su estudio apuntaba hacia un compromiso de las historiadoras para hacer visible el papel de las “sin historia” y realizar una historia que incluyese las circunstancias de los oprimidos, ahora la inclusión de las mujeres, introduciendo el *género* como herramienta analítica, ha implicado “la redefinición y ampliación de nociones tradicionales del significado histórico”<sup>56</sup>.

En términos generales, quizás la contribución más grande que la historiografía feminista de género ha llevado a cabo es el cuestionamiento de los marcos temporales tradicionales o las llamadas grandes etapas de cambio social y el efecto verdadero que éstas tuvieron en las mujeres. Ya que las tesis históricas tradicionales han enfatizado exclusivamente las experiencias de los hombres, debe aducirse que éstas no han sido las mismas para las mujeres. De hecho, cuando se replantea la historia de las mujeres desde esta nueva perspectiva, lo que realmente emerge es un patrón regular de relativa pérdida de status para las mujeres, precisamente

---

<sup>55</sup> Rubin, *El tráfico de mujeres...*, p. 97.

<sup>56</sup> Joan Scott, “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Marta Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia social*, México: Porrúa, 1996, p. 25.

en aquellas llamadas etapas de progreso.<sup>57</sup> Este replanteamiento obliga a analizar procesos históricos para ver cuáles fueron las repercusiones que pudieron haber tenido sobre la vida de las mujeres.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Carolyn C. Longee, "Modern European History", *Signs. The Journal of Women in Culture and Society*, vol. 2, núm. 31, (1977), pp. 632-633.

<sup>58</sup> Un ejemplo de esa revalidación de los marcos temporales y su efecto en las mujeres se aprecia en el estudio que lleva a cabo Joan Kelly donde analiza la relación inversa en la adquisición de opciones sociales y personales para las mujeres italianas frente a los hombres durante el renacimiento en "¿Tuvieron las mujeres renacimiento?" en James S. Amelang y Mary Nash, *Historia y género. La mujer en la Europa contemporánea*, Valencia: Alfons El Magnaniun, ©1990, pp. 93-126.

# CAPITULO I

---

## EDUCACIÓN POR SEXOS DENTRO DEL MARCO DE LA MODERNIDAD

Históricamente, la creación de proyectos políticos ha implicado la reestructuración educativa como principio idóneo para la organización social. Al describir el tipo de persona ideal que ha de convivir en una sociedad, la educación ha sido uno de los mecanismos más eficaces para iniciar, estructurar y finalmente consolidar diversos ideales de cambio revolucionarios. Su función va más allá de preparar y profesionalizar al ser humano para resolver los problemas que ha de afrontar en su entorno social y cultural ya que, como señala Durkheim, esta acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras, suscita y desarrolla en los niños un número estados intelectuales y morales.<sup>1</sup> Actuará, también, como medio para “formar el carácter de los seres humanos, de tal modo que puedan integrarse en su hábitat

---

<sup>1</sup> En E. Durkheim, *Educación y sociedad*, Madrid: Editorial La Lectura, p. 64.

social, en una relación positiva con los principios valiosos que la rigen".<sup>2</sup>

Desde este punto de vista la educación tiene un carácter afirmativo, pero existen elementos que han obstaculizado la labor de integración positiva de todos los recursos humanos. Uno de los criterios más importantes que se ha tomado en consideración al establecer doctrinas educativas ha sido el sexo. Esto es debido al carácter socializador de la función educativa, que prepara a hombres y mujeres internalizando normas, valores, imágenes, conceptos, actitudes y pautas de comportamiento para el desempeño de roles que la "sociedad les otorga".<sup>3</sup> A través de la historia podemos apreciar cómo las mujeres, por su condición sexual, han estado en desventaja educacional en comparación con los hombres; las pocas que han podido obtenerla ha sido como privilegio de clase social.<sup>4</sup> A partir de la diferenciación sexual se ha construido lo que George Simmel califica como un paradigma histórico, que nosotros llamamos patriarcado. Este último destaca a cada uno de los

---

<sup>2</sup> Graciela Hierro, *Naturaleza y fines de la educación superior*, Cuadernos de Planeación Universitaria, UNAM-ANUIES, año 4, núm. 1, feb. 1990, p. 9.

<sup>3</sup> Tomás Vasconi e Inés Recca, "Modernización y crisis en la universidad latinoamericana" en Guillermo Labarca et.al., *La educación burguesa*, México: Nueva Imagen, 1977, pp. 18-19.

<sup>4</sup> Gerda Lerner, *The Creation of Feminist Consciousness*, New York: Oxford University Press, 1993, p.22.

elementos que constituyen este par de conceptos y les designa sentidos y valores polares, por comparación mutua.<sup>5</sup>

La concepción que ha dominado en la cultura occidental es la jerarquización que separa a los seres humanos en femenino y masculino, hembra y varón y les otorga una valorización polar a cada uno de ellos. Dentro de ese dualismo, lo que se asocia con lo masculino se ha relacionado con la cultura, la preeminencia y la superioridad, mientras que a las mujeres les ha tocado la identificación con lo natural, lo inferior, lo pecaminoso, lo oscuro y lo pasivo. Simone de Beauvoir argumenta desde el existencialismo, en el clásico feminista, *El Segundo sexo*, que es debido a esta concepción que las mujeres han permanecido carentes de igualdad respecto a los hombres, y han sido convertidas en *el otro*. El otro es el complemento prescindible, “es justamente ese sueño encarnado; es la intermediaria deseada entre la Naturaleza extraña al hombre y el semejante que le es demasiado idéntico”.<sup>6</sup>

Una de las contribuciones del feminismo como corriente de pensamiento ha sido el denunciar que esta visión genérica no es natural sino un fenómeno universal socialmente construido. Este viene a ser el punto central en la tarea de entender la situación pasada y presente de las mujeres en el mundo occidental y su

---

<sup>5</sup> George Simmel, *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*, Madrid: Península, 1985, p. 56.

subordinación respecto a los hombres, causal que ha impedido a ellas un pleno desarrollo social, cultural e intelectual a través de la historia.

Uno de los argumentos que explican el porqué de esta valoración puede encontrarse en la conceptualización moderna de la naturaleza y el afán humano por su dominio. Sherry Ortner lo discute de forma excelente en su artículo *¿Es la mujer al hombre como la naturaleza a la cultura?*<sup>7</sup>. La autora señala que la posición secundaria e inferior de la mujer parece ser una verdad universal a través de la historia. Ello se ha debido a la identificación de lo femenino con símbolos que esa misma cultura define como secundarios, y la naturaleza, como categoría conceptual, es la más recurrente y generalizada para explicar lo femenino. Así, se asocia a las mujeres con la naturaleza, diferenciándola con la relación hombre-cultura. “Es decir, la cultura igualada relativamente en forma ambigua con el hombre, reconoce que la mujer es una participante activa en sus procesos especiales, pero a la vez la ve como más arraigada o con una afinidad más directa con la

---

<sup>6</sup> Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, Buenos Aires: Siglo Veinte, 1989, pp. 181-182.

<sup>7</sup> Título original “Is Female to Male as Nature to Culture?” en Michelle Zimbalist Rosaldo y Louise Lamphere, eds. *Women, Culture and Society*, Stanford: Stanford University Press, 1974

naturaleza.”<sup>8</sup> La autora entiende que se ha categorizado a las mujeres como más cercanas a la naturaleza por:

1. Sus funciones biológicas, mientras que el hombre se afirma por medio de actividades creativas.
2. Sus actividades en el grupo doméstico. Como cuidadora y mantenedora del hogar, se consideran inferiores frente a otras actividades más trascendentes socialmente, como la religión, la política, las artes y los ritos, que son de pleno dominio masculino.
3. Finalmente, debido a las dos razones anteriores, las mujeres adquieren una estructura psíquica diferente.<sup>9</sup>

Es importante tener en mente la relación mujer-naturaleza y hombre-cultura pues más adelante veremos cómo la modernidad, en su intento por trasponer los centros de poder hacia la naciente burguesía, tomó como consigna la dominación de la naturaleza. La naturaleza se convierte en fuentes de materias primas a ser controladas, extraídas, explotadas y domesticadas, y la mujer como “naturaleza” no se escapó de tal destino dentro de las propuestas educativas modernas.

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>9</sup> Aquí Ortner parte del supuesto de que la psiquis femenina no es innata. Para ello cita los trabajos de Nancy Chodorow que establecen que la situación estructural de la crianza de los niños, reforzada por la formación de roles de los hombres y de las mujeres, produce estas diferencias, las cuales se repiten y reproducen en la psicología de la vida adulta. *Ibid.*, p. 96.

## **A. EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD**

Hablar sobre la modernidad implica referirse a una ruptura con el pasado, a renovación, libertad e individualidad. En términos historiográficos, Hegel la periodizó comenzando con el “descubrimiento” del Nuevo Mundo, el Renacimiento y la Reforma, en el siglo XVI. Weber distinguió la modernidad por su separación de la razón, en tres esferas: la ciencia, la moralidad y el arte.<sup>10</sup> Pero en realidad fue durante el siglo XVII, según la historia de las ideas y de la filosofía, cuando se plantearon las problemáticas anticipadoras de la crisis con que nació la modernidad: discernimiento científico entre certeza y error, metodologías analíticas, esferas de sistematizaciones, y sobre todo, un nuevo punto de partida descartiano que hizo del sujeto pensante único, para él cual la razón tuvo supremacía en la tarea de disipar las “ilusiones y trampas de los cambios”.<sup>11</sup> Sus principios fundamentales fueron el mecanicismo, que disolvió la noción jerárquica y todista del ser; y el subjetivismo, que desvió al hombre de su apegamiento a Dios o lo desplazó del centro de la vida hacia el sujeto.<sup>12</sup>

Durante este periodo se comenzaron a estructurar diversas concepciones filosóficas articuladas bajo el eje de la racionalidad,

---

<sup>10</sup> Jürgen Habermas, “La modernidad, un proyecto incompleto” en *Ibid.*, p. 27.

<sup>11</sup> Nicolás Casullo, “Modernidad, biografía del ensueño y la crisis” en Nicolás Casullo, comp. *El debate modernidad pos-modernidad*, Buenos Aires: Punto Sur, 1991, p. 15.

las cuales se diferenciaban del pensamiento escolástico. Se denomina escolástica a la filosofía cristiana de la Edad Media; su problema fundamental fue llevar al ser humano a la comprensión de la verdad revelada y para ello no sólo se confiaba en la razón, sino que se recurrió de la tradición religiosa mediante el uso de *autctoritates* que podían ser una sentencia bíblica de un Padre de la Iglesia o también la de un gran filósofo pagano, árabe o judío. Desde el siglo XIII hasta el XIV, época cuando la escolástica tiene su gran florecimiento, ese arreglo entre fe y razón se consideraba como algo parcial sin que mediara ningún tipo de contradicción. Ya para los primeros decenios del siglo XV hasta el comienzo del Renacimiento la oposición de esos dos conceptos se vuelve fundamental.<sup>13</sup> Se rechazó la creencia de que toda revelación “procedente de Dios” fuese la fuente última de conocimiento y, desde ese momento, el lugar que antes ocupaba Dios, fue cedido a la ciencia, fomentándose así la investigación científica y el razonamiento.

Hubo la preocupación de establecer orden a un mundo que había sido superado filosóficamente por los descubrimientos científicos de la época que expandieron y cambiaron las fronteras terrestres y la organización astral. Galileo, Isaac Newton y el barón Gottfried Wilhelm Leibnitz estudiaron y trazaron el movimiento de

---

<sup>13</sup> I. M. Bochenski, *La filosofía actual*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987, pp. 23-24.

los planetas, descubrieron la gravedad y la relación real entre la tierra y sol. Cristóbal Colón confirmó, con su llegada a lo que luego bautizaron América, las teorías de Ptolomeo sobre la redondez de la tierra. Con la Ilustración, el pensamiento filosófico se preocupó por la razón instrumental; mientras que la cultura se dirigió a detalles específicos de la expresión, como fueron la realización del ser y la evolución de su realidad psico-social colectiva.<sup>14</sup> Por medio de la racionalización se reformularon valores, saberes y certezas diversas en el cuestionamiento de cosas y fenómenos, edificando así, una serie de discursos hegemónicos que buscaban la secularización de la historia. Nació un nuevo lenguaje que planteó lo científico como única manera de encontrar la verdad dentro del caos ideológico y el destronamiento de verdades ancestralmente aceptadas. Las “verdades” se fragmentaron y diversificaron; esta es la riqueza y la complejidad del proyecto de la modernidad que, al buscar respuestas y soluciones a problemas sociales tradicionales, se descartaron las antiguas bases ordenadoras divinas para pasar a nuevas soluciones, todas ellas articuladas bajo la consigna de la razón.<sup>15</sup> Desde entonces en adelante los científicos serían considerados como los sacerdotes. La consigna de la racionalidad los convierte en los

---

<sup>13</sup> Nicola Abbagnon, *Diccionario de filosofía*, México: Fondo de Cultura Económica, p. 427.

<sup>14</sup> Kenneth Frampton, “Hacia un regionalismo crítico: Seis puntos para una arquitectura de resistencia” en Hal Foster et.al., *La posmodernidad*, Barcelona: Bay Press y Kairós, 1985, p. 39.

legitimadores de todo el pensamiento moderno. Lo que ellos expresaron pasó a convertirse en la quintaesencia de lo verdadero.

Poco después de la aparición de la ciencia moderna, en el siglo XVII en la Europa noroccidental, se comenzaron a estudiar los comportamientos humanos y se estableció la tesis de que eran causados por las características físicas o que las interacciones humanas eran debidas simplemente a factores biológicos, lo que equivalía a afirmar que eran inevitables e irrevocables. En otras palabras, naturaleza es destino, nunca podría cambiarse. Este nuevo giro fue necesario para legitimar procesos revolucionarios burgueses que rechazaban la herencia o la gracia de Dios, como premisa para el ascenso social.

Los liberales pensaban que el mundo estaba compuesto de una masa de átomos individuales que competían entre sí para conseguir sus propios beneficios individuales. La competencia, libre y sin restricciones, también beneficiaría a la sociedad porque saldrían ganando los más justos y los más virtuosos, y éstos utilizarían su poder de manera altruista, a la vez que los malos indolentes recibirían inevitablemente su merecido.<sup>16</sup>

Los filósofos políticos desarrollaron la idea de la existencia, a *priori*, de derechos naturales que llegaban a conocerse sólo a través del ejercicio de la razón. Se estableció así una de las ideas morales más importantes del mundo moderno: que cada individuo poseía derechos inherentes o naturales. Sin embargo, este nuevo modelo, con sus derroteros de libertad e igualdad, realmente significaba que

---

<sup>16</sup> Casullo, "Modernidad...", p.18

cada generación era libre para la competición. Se exigió la libertad de inversión y la igualdad de los nuevos grupos burgueses, compuestos por comerciantes, fabricantes, abogados y arrendatarios, a la par con la nobleza feudalista.<sup>16</sup> Pero en términos de igualdad total, lo biológico siguió siendo una de los mayores atenuantes para impedir la equidad a las mujeres respecto a los hombres.

Para las mujeres no hubo ninguna revolución científica. En una época durante la cual el italiano Gabriel Fallopius disectaba el cuerpo humano, el inglés William Harvey descubrió la circulación sanguínea y el naturalista holandés Anton Leeuwenhoeck encontró el espermatozoide con la ayuda del microscopio, la anatomía femenina siguió explicándose con teorías pre-científicas. Lo científico dejó de existir también cuando los hombres estudiaron a las mujeres y hablaron de su psicología, de sus órganos reproductivos y del rol en la procreación. Los premisas médicas contenidas en los escritos clásicos de Aristóteles continuaron teniendo la misma autoridad que tuvieron al ser redactadas. Se siguió hablando de los humores masculinos y humores femeninos y cómo estos últimos, por su frialdad y humedad, eran prueba de la pasividad de las mujeres. Melabranche, filósofo francés del siglo

---

<sup>16</sup> Richard J. Evans, *Las feministas*, Madrid: Siglo XXI, 1980, p. 15.

<sup>17</sup> R.C. Lewontin, Steve Rose y Leon J. Kamin, *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, México: Grijalbo, 1991, p. 38.

XVII, anotaba que las delicadas fibras del cerebro femenino la hacían muy sensitiva y que por ello no podía analizar ideas ni llevar a cabo abstracciones. Afirmaba que sus cuerpos y sus mentes eran tan débiles que debían permanecer dentro de los confines protectores del hogar para que así estuviera protegida de todo mal.<sup>18</sup>

Es así como, por su naturaleza, las mujeres también fueron condenadas a no participar de los avances del progreso del nuevo esquema filosófico y político. De hecho John Locke (1632-1704), quien expuso, al menos teóricamente la existencia de derechos naturales para todos los individuos, estableció inequívocamente que el hombre estaba dotado por naturaleza con derechos a la vida, a la libertad y a la propiedad. Locke separaba a las mujeres de su contrato social subordinándolas al poder masculino dentro de la familia. Mientras que cada hombre poseía la racionalidad, o por lo menos la capacidad “natural” para encabezar y gobernar la familia, las mujeres carecían “naturalmente” de esa facultad, lo que las descalificaba para ostentar el status de libres e iguales, y de paso, para la participación en la vida pública.<sup>19</sup> Cuando trató el tema de la educación admitió que la de los hijos no deberá ajustarse en todo a la educación de las hijas, “...si bien donde la diferencia de sexo

---

<sup>18</sup> Bonnie S. Anderson y Judith P. Zinsser, *A History of Their Own. Women in Europe*, vol. II, New York: Harper & Row, ©1988, pp. 96-98.

<sup>19</sup> Josephine Donovan, *Feminist Theory*, New York: Frederick Ungar, 1992, pp. 4-5.

exige un trato diferente no será materia difícil de distinguir”<sup>20</sup>. Esta inconsistencia no pasó desapercibida ante John Stuart y Harriet Mill quienes, en *The Subjection of Women* (1869), denunciaron que se seguía sosteniendo la desigualdad femenina dentro de un sistema de ideas que suponía que los hombres no nacían para un lugar determinado en su vida, donde la libertad era una prerrogativa de todo ser humano:

En la actualidad, en los países más adelantados, las incapacidades de las mujer son, con una sola excepción, el único caso en que las leyes y las instituciones toman a una persona desde su mismo nacimiento y decretan que en toda su vida no se le permitirá aspirar a ciertas posiciones... a ningún individuo varón se le incapacita legalmente: ni la ley ni la opinión añaden obstáculos artificiales a los naturales... Las incapacidades a que está sometida la mujer, por el mero hecho de su nacimiento, son los únicos ejemplos de esta clase que hallamos en la legislación moderna.<sup>21</sup>

De todos los argumentos de esa llamada inmutable naturaleza femenina, el que más peso tuvo en esta regulación fue el maternal, que a su vez llevó a una idealización puramente funcionalista que se basaba en la necesidad de que tanto la mujer como sus roles estuvieran dentro de una familia nuclear, encabezada por un hombre. Los pensadores modernos no pudieron lidiar con este aspecto tan importante de la organización social como es la familia. Por tener un “conocimiento imperfecto y superficial de la mujer”, tal como apuntaba Stuart Mill, todas las teorías de igualdad

---

<sup>20</sup> Elsa Cecilia Frost (comp.), *La educación y la ilustración en Europa*, México: El Caballito, 1986, pp. 107-120.

<sup>21</sup> John Stuart Mill y Harriet Taylor Mill, *Ensayos sobre la igualdad sexual*, Barcelona: Península, 1973, pp. 175-178.

chocaban al entrar en ese terreno tan eminentemente privado. El resultado fue un mantenimiento de funciones que exageraba justamente lo biológico de las mujeres. Investigaciones recientes señalan que las propuestas burguesas modernas son un ejemplo de esa negación total de la independencia y de la libertad para las mujeres. En un estudio sobre las mujeres en el Renacimiento italiano, se afirma que en comparación con los hombres de su misma época, las mujeres experimentaron una disminución en oportunidades sociales y personales.<sup>22</sup> Esa tesis puede aplicarse también al rezago femenino dentro del proceso de institucionalización educativa en Europa, iniciado durante el siglo XVI, que hizo más obvia la desventaja educativa de las niñas frente a los niños de su misma clase social.

## **B. LA EDUCACIÓN FEMENINA FUNCIONAL**

Si los criterios de funcionalidad biológica y domesticidad de la mujer fueron los que imperaron dentro de la prédica política, no sorprende entonces tropezar con un punto de vista filosófico y social ilustrado similar en la educación. Llamamos educación funcional a aquella pedagogía que distinguía los saberes y la cultura

---

<sup>22</sup> Joan Kelly, "¿Tuvieron las mujeres un Renacimiento?", en James S. Amelang y Mary Nash, *Historia y género. La mujer en la Europa Contemporánea*, Valencia: Alfons El Magananimun, 1990, pp. 93-96.

que había de ser propia para hombres y mujeres y en donde intervenía la definición de naturaleza como categoría reguladora de lo que las mujeres debían o no aprender. Esto es un fenómeno moderno, pues la educación en la edad media, que se concretaba a la transmisión de conocimientos laborales y/o religiosos, no diferenciaba entre lo propio para hombres y lo propio para mujeres como pauta para establecer el aprendizaje de ambos. Esta asociación cultura-hombre, mujer-naturaleza está implícita en las propuestas educativas ilustradas.

No es casualidad que fuera hasta ese momento histórico cuando, además de utilizar categorías jerarquizadas asociadas al cuerpo, como la edad y el color, se usara el sexo como otra variante discursiva, porque la existencia humana, que para la mujeres ha implicado necesariamente la cosificación de su cuerpo. Entre el Renacimiento y la Ilustración (siglos XVI a XVIII) las prácticas educativas comenzaron a desarrollar una progresiva tendencia diferenciadora que tomó lo genérico como modelo. Gracias al desarrollo y a la diversificación de las instituciones escolares que se dieron durante esos siglos se comenzaron a ampliar los saberes fundamentales, hecho que no tuvo los mismos efectos para niñas que para niños. El saber transmitido a las niñas fue uno incompleto y totalmente vigilado en el cual la experiencia educativa de las alumnas estuvo fuertemente marcada por el papel de madre, que se

suponía sería el fin ulterior de toda mujer, sin importar su condición social.<sup>23</sup>

El siglo XVIII se considera el siglo pedagógico por excelencia; durante el cual “la educación ocupó el primer plano de las preocupaciones de los reyes, pensadores y políticos”.<sup>24</sup> La gran mayoría de los filósofos ilustrados del mundo occidental valoraron la educación y la consideraron como el único vehículo capaz de crear un nuevo “hombre” ilustrado despojado de los viejos prejuicios religiosos. No deja de ser cierto que el proceso originado en esta época habría de tener efectos irreversibles, pero el esquema educativo que muchos centros de educación, tanto religiosos como laicos, sólo reconocía que lo necesario para las niñas era el dominio de destrezas básicas como la lectura, la escritura y la aritmética y la función social de exclusividad doméstico-familiar que estas niñas habrían de llevar a cabo estuvo lejos de ser cuestionada. Un ejemplo claro de estas distinciones genéricas viene a ser el tratado de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) conocido como *Emilio o De la educación*<sup>25</sup>, obra escrita en el 1756, que orientó gran parte de la

---

<sup>23</sup> Martine Sonet, “La educación de una joven” en George Duby y Michelle Perrot (dir.), *Historia de las mujeres. Del Renacimiento a la Edad Moderna*, tomo 5, España: Taurus, 1991, pp. 130-132.

<sup>24</sup> Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y la pedagogía*, Buenos Aires: Losada, 1989, p. 37.

<sup>25</sup> La publicación del *Emilio* trajo a Rousseau graves consecuencias. En 1762 la misma fue confiscada en Francia, teniendo Rousseau que abandonar el país para evadir una orden de arresto en su contra. Al mismo tiempo *Emilio* y *El Contrato Social* fueron quemados en Ginebra. Ya en Môtiers, principado de Neuchâtel el filósofo francés redactó la *Carta a M. de Beaumont*, réplica a la condena del

pedagogía moderna. Las ideas de Rousseau sobre el estado de la naturaleza en el hombre, en armonía con su mundo físico, tuvieron grandes repercusiones dentro de la ideología liberal de su tiempo. Rousseau es considerado por muchos como el más influyente intelectual moderno. Aunque Voltaire había comenzado con las consignas de lo que luego se conoció como modernidad, la entronización de la razón y la ruptura con el orden teológico, Rousseau fue el primero en combinar todas las características destacadas dentro del proyecto moderno. Afirmó su derecho a rechazar el orden existente en su totalidad, confió en su capacidad para rehacerlo desde los cimientos, de acuerdo con principios ideados por él mismo. Tuvo además, la creencia de que esto podía lograrse por medio del proceso político y no por el reconocimiento del papel que el instinto y la intuición desempeñan en la conducta humana.<sup>26</sup>

La nueva forma de pensar en la obra de Rousseau contribuyó a que el naturalismo fuese aceptado dentro de los círculos científicos y literarios de su tiempo. Llamó "estado de naturaleza" al estado en que las tendencias sociales llegan a la plenitud de su desarrollo. Esta revalorización de la naturaleza equivalía a desconfiar en las mejoras producidas por la lenta marcha de la cultura materialista

---

*Emilio* por el arzobispo de París, y las *Cartas de la montaña*, en respuesta a la prohibición de sus obras impuestas por las autoridades de Ginebra.

<sup>26</sup> Paul Johnson, *Los intelectuales*, Buenos Aires: Javier Vergara, 1990, p. 14.

que sumía a la sociedad de su tiempo de caos existencial. Muchos autores señala que en este sentido Rousseau rechazó una de las consignas básicas de la ilustración porque, insistió que la razón tenía limitaciones cuando se consideraba como el único medio para la cura social. Siguiendo los preceptos cartesianos, señala que las tendencias fundamentales del ser humano existen en él, más o menos en todos los tiempos.

Sus trabajos: *Emilio*, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1755) y *El contrato social* (1762) pueden clasificarse como una literatura militante al servicio de la burguesía. Cada libro desarrolla, a su nivel, la experiencia individual, social y política necesaria para resistir el mal de su tiempo. Mediante el *Discurso* y *El contrato social*, Rousseau preparó teórica y políticamente el camino de la revolución. La efervescencia revolucionaria de entonces, exigía la construcción de todo un aparato de consentimiento social que asegurase la hegemonía de esa pujante clase frente a la monarquía, más que una toma real de poder político o una transformación económica.

Este filósofo consideraba que la falta de libertad política y de felicidad social eran consecuencias de la pérdida del “estado de naturaleza” en el hombre. En este primer estadio, todos los hombres son esencialmente iguales, exceptuando las diferencias

físicas, pero con el surgimiento de la propiedad privada nació la desigualdad.<sup>27</sup> La única forma de encontrar la igualdad y la libertad era mediante la asociación que sólo se lograría a través de un contrato social, con el cual cada hombre recobraría su primitiva libertad e igualdad natural. Con ese contrato, cada persona se convertiría en un ciudadano y en “una persona pública”. Ya adquirida la calidad de persona civil, vuelve a alcanzar su libertad y la propiedad que poseía en su estado natural.<sup>28</sup> Según Rousseau, la democracia no era la mejor forma de gobierno porque el pueblo no podía reunirse constantemente. Lo más conveniente era un gobierno de tipo aristocrático en el que se ejercitase el poder por acuerdo con la voluntad general. Solamente mediante las votaciones en elecciones generales, no universales, se podía conocer en qué dirección iba la voluntad popular.

En sus dos escritos políticos Rousseau nos expresa ideas sobre la libertad, la razón y la equiparación de los hombres a ciudadanos; sin embargo, desde el punto de vista del género ésta es una teoría política incompleta ya que olvidó a la mujer, porque no podemos decir que la utilización del sustantivo “hombre” pretendía englobarla. Sólo la menciona cuando se refiere a su carácter

---

<sup>27</sup> Juan Jacobo Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Barcelona: Península, p. 98.

<sup>28</sup> Juan Jacobo Rousseau, *El contrato social*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1984, p. 20.

maternal, a su labor de cuidadora y transmisora del lenguaje.<sup>29</sup> La sociedad civil creada mediante el contrato rousseauiano es de orden patrilineal. Al hablar de la familia, espacio femenino por excelencia, la califica como “algo así como una pequeña patria, la única sociedad natural y la sociedad más antigua”.<sup>30</sup> Este proyecto que buscaba la igualdad de los “seres humanos”, cuestionaba los órdenes y daba existencia a todo ser pensante, pero no a las mujeres. La función femenina, como señala Roberta Hamilton, era considerada de interés privado para los maridos y los padres, y no mantenía relación alguna con la vida del estado. Por tanto, no exigía ninguna provisión o cuidado del conjunto de la comunidad.<sup>31</sup>

En *Emilio*, Rousseau denuncia igualmente el mal por el cual atrasaba el hombre moderno y la sociedad civilizada en general. Todo el progreso de su época, con sus leyes y su cientificismo, sólo habían logrado extender el vacío, la esclavitud y la discordia entre los hombres. El filósofo francés concede, por primera vez, plena personalidad a la niñez y establece que la tarea educativa sea integral. Hay en él una especial preocupación por crear un individuo lo suficientemente fuerte, capaz de sobrevivir y enfrentarse a un mundo pleno de “atractivos engañosos” de una

---

<sup>29</sup> Rousseau, *Discurso...*, pp. 42-53.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 162.

<sup>31</sup> Roberta Hamilton, *La liberación de la mujer. Patriarcado y capitalismo*, Barcelona: Península, 1980, p. 37.

sociedad moderna.<sup>32</sup> El nuevo concepto de la labor educativa que propuso estuvo acorde con la necesidad de transmitir una verdadera praxis: reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para así poder transformarlo. En esta práctica se opondría el sentimiento y la sensibilidad a la autoridad y a las costumbres, ideario que refleja tanto el optimismo antropológico como el pesimismo histórico del pensador francés.

En su libro V, se nos presenta a Sofía o el tratado para la educación de la mujer. En él se encuentra anotadas una serie de concepciones hombre y mujer, que reflejan las características de la cultura interna del estado que Rousseau deseaba promover.<sup>33</sup> El *Emilio* es un ejemplo de cómo el pensamiento ilustrado se apoderó y englobó las percepciones genéricas tradicionales de lo que significaba ser hombre y ser mujer y las hizo suyas en favor del sostenimiento y el fortalecimiento de un nuevo estado de cosas, aparentemente revolucionarias, pero que seguían percibiendo a las mujeres como animales domésticos. Al buscar una apertura para un diseño específico de estado, se revaloraron los intereses de las élites políticas e intelectuales, de las que Rousseau fue uno de los principales exponentes, y se llevó a cabo la exposición de nuevas

---

<sup>32</sup> Belaval, *La filosofía en el siglo...*, p. 323.

<sup>33</sup> Cultura interna se entiende como las creencias y las valoraciones de los líderes del gobierno involucradas en la elaboración e implementación de las políticas públicas.

concepciones genéricas indispensables para el establecimiento de un orden particular, el burgués.

La Sofía de Rousseau nos aparece como un nuevo producto cultural de mujer. Ella es la perfecta compañera para Emilio, nuevo hombre burgués rousseauniano que llevará a cabo su proyecto político. De entrada se explicita que por sus diferentes naturalezas, la educación del hombre y la mujer debe variar y así:

Siguiendo las direcciones de la Naturaleza, deben obrar acordes, pero no deben hacer las mismas cosas; el fin de sus tareas es común, mas éstas son diferentes, y por consiguiente, los gustos las dirigen.<sup>34</sup>

Por esa misma "naturaleza", el hombre debe ser activo y fuerte y la mujer débil y pasiva. El fin de esa pasividad femenina era agradar al hombre porque : "el mérito del varón consiste en un poder, y sólo por ser fuerte agrada"<sup>35</sup> Rousseau no niega el poder a las mujeres, pero sólo el poder que tiene el débil frente al opresor, "el ser objeto de poder del otro en el cual el dominado confiere por su sujeción, poder y existencia al dominador".<sup>36</sup> Al no haber paridad alguna entre ambos, sus campos de acción deben ser diferentes. A la mujer le pertenece el imperio de lo privado donde debe llevar una vida sedentaria, educándose para su exclusiva labor: la maternidad y más tarde ser quien mantenga unida a la familia. Ya que la

---

<sup>34</sup> Juan Jacobo Rousseau, *Emilio o de la educación*, México: Editorial Porrúa, ©1989, p. 238.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 279.

naturaleza “le fió el depósito de los hijos”, así la infidelidad es más castigable, pues, “disuelve la familia y quebranta todos los vínculos, dando al hombre hijos que de él no son”.<sup>37</sup> En un orden capitalista-patriarcal, donde prevalecía la ley de la herencia, el hombre tenía que estar absolutamente seguro de dejar sus propiedades y capital a herederos legítimos. No es gratuito entonces que el pedagogo hiciera tanto énfasis en el control del cuerpo de la mujer.

El ideal rousseauiano exigía a la mujer un barniz intelectual que la capacitara para ser la compañera ideal; capaz de sostener una conversación agradable, pero que no tuviera un excesivo conocimiento, que apocara al hombre. Su educación debía estar dirigida al buen mantenimiento del hogar, a la crianza de los hijos, pero sobre todo, a que comprendiera cuál era su posición frente al hombre. Por ello, sus virtudes debían desarrollarse con cierto recelo, teniendo siempre en mente las diferencias físicas y morales que la naturaleza le confería a mujeres y a hombres.

Como buen ilustrado, Rousseau criticó la excesiva religiosidad de las mujeres. La iglesia, en especial la católica, hasta hacía poco, había sido la institución encargada de la educación y la simbolización del mundo. Sus enseñanzas también indicaban las ideas que los hombres y las mujeres debían tener de sí mismas/os y

---

<sup>36</sup> Marcela Lagarde, *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1990, p. 142.

<sup>37</sup> Rousseau, *Emilio*, p. 281.

de la relación ente sí.<sup>38</sup> Además, la iglesia era un espacio de fuga para las propias mujeres, ya que era uno de los pocos lugares donde tenían la oportunidad de acudir para recibir consejo y socorro espiritual. La influencia que tenían los sacerdotes y confesores en la vida de las mujeres ha sido patente a través de la historia y Rousseau tuvo muy claro esto. Por eso, aconsejaba:

Abandonad, por tanto, todos esos misteriosos dogmas que para nosotros sólo son palabras sin ideas, todas esas estafalarias doctrinas, cuyo vano estudio supe a la virtudes en los que a ellas se entregan, y más sirven para hacerlos locos que buenos. Mantened siempre a vuestros hijos en el estrecho círculo de los dogmas que tienen relación con la moral; persuadidles que no hay para nosotros otra ciencia útil que la que nos enseña a obrar bien. No hagáis teólogas ni argumentadoras a vuestras hijas...<sup>39</sup>

Tanto Rousseau, como otros filósofos ilustrados de su tiempo que trataron el tema de la educación de las mujeres, inspiraron el culto a una educación eminentemente maternal y doméstica. Kant opinaba que la educación de las mujeres permitiría que fueran las primeras institutrices para sus hijos. Pero en el caso de Rousseau, quien buscaba que la educación en los niños se opusiera y los liberara de los condicionamientos impuestos por la sociedad, su propósito se desvirtúa cuando toca, de manera tan superficial, la educación de las mujeres. Sus obras no pretendieron que las mujeres obtuvieran conocimientos ni saberes para su función personal, sino en función de los otros, dentro de las cuales el agrado

---

<sup>38</sup> Hamilton, *La liberación de la mujer...*, p. 27.

<sup>39</sup> Rousseau, *Emilio*, p. 301.

y el bienestar de los esposos y los hijos debía ser lo primordial para ellas. A pesar de la agudeza y perspicacia que demostró en la crítica de su sociedad, Rousseau jamás llegó ni siquiera a sospechar que la maldad de su tiempo estaba contenida también en las categorías de diferenciación sexual que el apoyaba en su tratado educativo.

### C. EDUCACIÓN IGUALITARIA O EL FEMINISMO CONTESTARIO

Las ideas sobre la educación para las mujeres, de Rousseau, son reaccionarias no sólo desde nuestros estándares, sino desde los de su época. Dentro del planteamiento que promovía la emancipación femenina, la argumentación de la igualdad educativa fue central y se había venido exponiendo desde casi un siglo antes. El punto medular de esta posición pro-femenina declaraba que mediante la educación se erradicarían las fronteras y las jerarquizaciones que habían sumido a las mujeres a un plano social secundario. La escritora francesa Christine de Pizan, (1365?-1430), argumentó en *The book of the City of Ladies*, publicado por primera vez en 1405, que la falta de educación, no la posesión de cualidades inferiores "innatas", era lo que atrasaba a las mujeres. Razonaba que si "existiera la costumbre de enviar las hijas a las escuelas, tal como se hacía con los hijos y se les enseñara las ciencias naturales,

ellas podrían aprender cabalmente y entender las sutilezas de todas las artes y las ciencias tan bien como los hijos".<sup>40</sup>

En España, María de Zayas (1590-1661) arremetió contra la crueldad y tiranía masculinas que mantenían a las mujeres enclaustradas y carentes de educación. Tal como Pizan, Zayas admitió que no era la falta de habilidades sino la carencia de educación lo que impedía a las mujeres el conocimiento:

"en empezando a tener discursos las niñas, pónenlas a bordar y hacer vainicas... Si nos dieran libros y preceptores, fuéramos tan aptas para los puestos y las cátedras como los hombres y quizás más agudas."<sup>41</sup>

En el siglo XVI, la inglesa Bathsua Makin, quien se cree vivió entre los años 1608 a 1674, propuso en *Ensayo para revivir la educación de la mujer gentil*<sup>42</sup> los beneficios de una educación femenina que estimulara la búsqueda del conocimiento y el ejercicio de la mente. Mary Astell (1666-1731) también se preocupó por el tipo de educación que recibían las mujeres de su tiempo. En 1694 escribió su libro *A Serious Proposal to the Ladies* con el que trató de que sus contemporáneas tomaran conciencia de las posibilidades inexploradas que tienen las mujeres por falta de la educación. Llevó a cabo una exhaustiva crítica de los sistemas instruccionales ingleses, particularmente por la ineficiencia contenida en ellos, que

---

<sup>40</sup> En Anderson y Zinsser, *A history of Their*, p. 343.

<sup>41</sup> En Angel Flores y Kate Flores, *Poesía feminista del mundo hispánico desde la edad media hasta la actualidad*, México: Siglo XXI, 1988, p. 16.

<sup>42</sup> Su título original *An Essay to Revive the Ancient Education of Gentlewomen*.

de alguna forma empujaba las mujeres a contraer matrimonio con el único propósito de tener un soporte económico "respetable". Consciente de los obstáculos que trae la vida conyugal a la actividad intelectual, la autora aconsejó a las mujeres que deseaban "escapar" de las obligaciones domésticas a unirse en sororidades o "colegios". También afirmo que la educación elevaría a las mujeres a un grado de conciencia que su propia situación la haría mejor contra el abusivo poder masculino.<sup>43</sup>

Pero quizás el más famoso escrito sobre la igualdad femenina nos llega de Mary Woolstonecraft, considerada una de las propulsoras del feminismo inglés del siglo XVIII. Su libro, *Vindicación de los derechos de la mujer*, escrito en 1792, es un alegato contra la inferioridad legal y social a las que estuvieron sometidas las mujeres de su tiempo. El mismo parte de la tesis de la necesidad de la igualdad educativa para hombres y mujeres. Su propósito fundamental fue debatir el esencialismo femenino de la época que afirmaba la superioridad del hombre debido a su fortaleza física y que siempre vinculaba a las mujeres a los hombres de manera subordinada, sólo como hijas, madres o esposas, pero nunca como iguales. Postulaba finalmente, una nueva educación para conducir a la libertad, no el saber incompleto y vigilado que se admitía para las mujeres.

---

<sup>43</sup>Lerner, *The creation of...*, 200-206.

Su argumento en pro de la igualdad femenina se fundamenta en una de las premisas ilustradas: la justicia, y escribe: "la igualdad de la mujer no sólo es justa, sino de manera especial socialmente necesaria para la marcha de la sociedad y de la humanidad, por y para la realización personal de la mujer y del varón..."<sup>44</sup> Al admitir que el origen de la subordinación de la mujer se encuentra en su debilidad física, Woolstonecraft cuestionaba la tendencia cultural de relacionar lo femenino con lo natural. Para ello, traslada el concepto de naturaleza a la razón. Por consiguiente, la preeminencia masculina sería injustificada, pues tanto las mujeres como los hombres poseen razón, y a medida que la civilización progresa, la razón avanza. Ya que las mujeres habían tenido hasta ese momento una instrucción repetitiva que las alejaba de la razón, se encontraban en un estado antinatural. Así, la difusión de la razón, por medio de la educación y la reforma de los esquemas pedagógicos las llevarán a la realización de su racionalidad innata.<sup>45</sup>

En el capítulo XII de los Derechos, Woolstonecraft desarrolla su propuesta de educación nacional en la que critica la instrucción privada que los niños de las élites recibían en sus hogares. Consideraba imperativo para el proceso de aprendizaje la presencia de otros niños y que esto debía ser establecido nacionalmente. Uno

---

<sup>44</sup> Mary Woolstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid: Debate, 1977, p. 143.

<sup>45</sup> Evans, *Las feministas...*, p. 13.

de los aspectos más radicales de su proposición fue la co-educación, que veía saludable la presencia de niñas y niños en la sala de clase, y la incorporación de ciencias naturales, anatomía y medicina, dentro del plan de estudios femenino. Estudios sobre la historia de la educación de las mujeres señalan que para finales del siglo XVIII en la Europa Occidental, la población femenina escolarizada, egresada de los conventos, escuelas elementales e internados laicos, aumentó de manera vertiginosa. Durante los siglos XVI al XVIII se tomó conciencia de la necesidad de que las hijas tuvieran cierto conocimiento, más allá del saber leer, escribir y contar. Pero lo aprendido en esas instituciones siguió teniendo un carácter fuertemente diferenciador del conocimiento respecto al que le ofrecía a los hombres. Estos lugares ofrecieron experiencias educativas limitadas debido al escaso tiempo que se le proporcionaba a las estudiantes como al pobre programa escolar. Las instituciones escolares no producían mujeres sabias y únicamente aquellas educaciones familiares, bien dirigidas, fueron capaces de producir mujeres de vasta cultura, comparable a la que el colegio daba los hombres.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Sonet, "La educación de una ...", p. 138-140.

#### D. LA AMÉRICA COLONIAL

En los territorios americanos hispanohablantes existía la tradición ideológica, heredada de España, que exaltaba el modelo femenino de la Virgen María y otras santas católicas, como ideales de pureza y castidad para las mujeres. Si nos remontamos a los orígenes del cristianismo encontramos una simbolización femenina recurrente, conciliada, por una parte, en la figura de María, que enseñaba a los creyentes que las mujeres debían ser altamente respetadas como madres - *mulier tota in utero* - pero conservando una posición subordinante respecto a los hombres. Con María y el tema del nacimiento de una virgen, los padres de la Iglesia Cristiana retomaron los antiguos mitos del hijo-consorte de la *Magna Mater* y el de la Gran Madre sin esposo. Ocurre aquí, una reformulación simbólica del concepto paleolítico de la mujer fertilizada por una entidad espiritual sin la ayuda del hombre o la *conceptio immaculat*. En un principio María fue solamente considerada como "madre de Cristo", lo que restringía su rol de madre a un solo miembro de la Trinidad, el miembro que fue encarnado. Para el 451, el Tercer Concilio Ecuménico de Chalcedon reguló que la Virgen María era en realidad la Madre de Dios, o *Theotokos*.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Amaury De Riencourt, *Sex, Power in History. How the Difference Between the Sexes Has Shaped Our Destinies*, New York: David McKay Company, ©1974, pp. 144-146.

Aunque en obras del siglo de oro español, como las de Miguel de Cervantes y Lope de Vega, se alababa con frecuencia a las mujeres como personajes fuertes, heroicos y llenos de virtudes, la figura de María representa la culminación de la combinación de las cualidades de obediencia a Dios, maternidad, pureza sexual y liberación de las vanidades terrenales.<sup>48</sup> El marianismo priorizaba las capacidades morales de las mujeres frente a los hombres, elevando a un grado superlativo la influencia que la "supremacía femenina" podía traer para la sociedad. Paralelamente a la adoración mariana, subsistía la noción, igualmente antigua, de mujer pecadora, la tentación, la carne, personificada bíblicamente en la figura de Eva. Desde San Pedro, el Cristianismo percibía a las mujeres como seres de engrandecida dignidad, pero no por ello, dejaban de ser almas a las que había que salvar. Aunque las mujeres eran admitidas en las congregaciones, y muchas veces llevaron a cabo un papel importante dentro de la iglesia, se les condenaba moralmente por considerárseles agente de potencial seducción. El mismo San Pedro ordenó evitar todo artificio, cosmético o joyas, que entraran al templo con la cabeza cubierta, que permanecieran calladas y que llevaran una vida sumisa. Asimismo, se urgía a los hombres a salvaguardar su honor por bienestar no sólo de ellas, sino de la familia en general. Así, la virginidad femenina lucía como uno

---

<sup>48</sup> John A. Phillips, *Eva. La historia de una idea*, México: Fondo de Cultura

de los más apreciados dones que ellas podían tener. Este ideal se hizo cumplir mediante el control de su sexualidad en y antes del matrimonio. Aunque, como prueba Ann Twinam en su estudio sobre la sexualidad en la colonia mexicana, hubo una gran brecha entre las maneras en que funcionaba este mandato y las formas en que realmente operó el código del honor en los territorios coloniales, específicamente en la Nueva España.<sup>49</sup>

Desde el medievo, la tradición española admitía, especialmente entre las hijas de los nobles y las familias ricas, gran importancia en la educación esmerada para las mujeres. Luego del Concilio de Trento (1545-1563) y paulatinamente hasta el siglo XVII, los reformistas católicos tomaron interés por comprender el papel notorio que las niñas podían representar en la reconquista religiosa y moral. Por esta razón se insistió en la idea de que cada niña era una madre en potencia, y que contaba con todas las oportunidades en su carácter de primera educadora de transmitir la palabra sagrada. Este cambio dio paso al impulso generalizado por parte de las instituciones católicas para que todas las niñas aprendieran por lo menos los rudimentos básicos de lectura y escritura y el conocimiento del catecismo. Lo que antes era un privilegio para unas pocas, alcanzó nuevas capas sociales gracias a la

---

Económica, ©1984, p. 204.

<sup>49</sup> En Asunción Lavrín, (coord.) *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica Siglos XVI-XVIII*, México: Grijalbo, 1991, p. 132.

multiplicación de las congregaciones católicas dedicadas a la enseñanza por los territorios de América.<sup>50</sup>

Juan Luis Vives (1492-1540) transmitió ideas sobre la moralidad femenina en su *De la Instrucción de la mujer cristiana*, publicado en 1523, en el que recomendaba, junto a la alfabetización de las jóvenes, las labores domésticas: hilar, bordar, guisar; y en general todas las artes del hogar: “para que sepa contentar a sus padres y hermanos siendo doncella, y a su marido e hijos casada...”<sup>51</sup> Instaba el humanista el conocimiento sólo a aquellas más aptas, pero siempre advirtiendo que este proceso debía estar guiado por personas, mujeres sobre todo, de alta calidad moral y siempre vigilando el contenido de sus lecturas:

Yo por mí no aprobaría ni querría ver a la mujer astuta y sagaz en mal leer en aquellos libros que abren camino a las maldades y desencaminan las virtudes y a la honestidad y bondad: pero que lea buenos libros compuestos por santos varones, los cuales pusieron tanta diligencia en enseñar a los otros a bien vivir como ellos vivieron, esto me parece, no sólo útil, más aún necesario.<sup>52</sup>

Tomás Moro recomendaba largas horas de estudio diarias y que la educación literaria en las escuelas estuviese al alcance de tanto hombres como mujeres. Erasmo de Rotterdam, uno de los humanistas hispanos más influyentes, recomendaba a las jóvenes el estudio del latín, el acceso a las obras filosóficas y literarias

---

<sup>50</sup> Sonet, “La educación de una...”, p. 132-133.

<sup>51</sup> Juan Luis Vives, “De como se han de criar las doncellas” en *Instrucción de la mujer cristiana*, Amberes: s.e., 1524 en Pilar Gonzalbo, (comp.) *La educación de la mujer en la Nueva España*, (documentos) México: El Caballito, 1985, p. 33.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 35.

contemporáneas sobre la base de la marcada influencia de las madres en la educación de sus hijos<sup>53</sup>. Menos permisible fue el mensaje de Fray Luis de León en *La perfecta casada* donde establece que el carácter eminentemente doméstico de la mujer como pauta para su preparación en la vida adulta. Si su constitución física la ha determinado para estar casada, señalaba de León, y para apoyarse en “el seso, el valor, la cordura y el maestro”, que es el hombre, ella no necesita más saber que ese y el del manejo del huso y la rueca.

Estos modelos fueron criticados por una de las mentes más privilegiadas que ha dado México, Sor Juana Inés de la Cruz. La religiosa mexicana rompió con la idea de ineptitud y de inferioridad intelectual femenina, con su extensa obra poética y narrativa, y con sus planteamientos en pro de la educación femenina. Estudiantes feministas de su obra afirman que Sor Juana cuestionaba las contraposiciones sociales e ideológicas que encajonaban a las mujeres a una situación de marginalidad y opresión.<sup>54</sup> Abogó no sólo por el desarrollo del intelecto femenino sino que objetó la opinión general que desestimaba el gusto por el aprendizaje en las mujeres, particularmente dentro la iglesia católica, que no consideraba necesario que las monjas leyeran los textos sagrados.

---

<sup>53</sup> Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*, México: El Colegio de México, 1987, pp. 28-29.

<sup>54</sup> Antonieta Guadalupe Hidalgo Ramírez, “Perspectivas del género en la obra de Sor Juana Inés de la Cruz” en Graciela Hierro, (coord.) *Diálogos sobre filosofía y género*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 117.

Aunque muchas monjas escribían, existió un gran control por parte de los confesores. Es recientemente sabido que monjas de su misma congregación criticaban la forma de escribir de Sor Juana “porque parecía la de un hombre”<sup>55</sup> y posiblemente por ese tipo de comentarios escribe en su poema *En perseguirme, mundo ¿Qué intereses?*:

...¿En qué te ofendo, cuando sólo intento  
poner bellezas en mi entendimiento  
y no mi entendimiento en las bellezas?  
Yo no estimo tesoros ni riquezas;  
y así, siempre me causa más contento  
poner riquezas en mi entendimiento  
que no mi pensamiento en las riquezas.<sup>56</sup>

En su *Respuesta a Sor Filotea*<sup>57</sup>, hizo uso de las mismas fuentes bíblicas, de San Agustín y San Pablo, con las que se negaba tanto la presencia de las mujeres en el púlpito como la lectura e interpretación de los libros sagrados. Esta obra demostró una extraordinaria erudición en temas grecorromanos. En ella Sor Juana deconstruye esos argumentos para luego afirmar que:

...el estudiar, escribir y enseñar privadamente, no sólo les es lícito, pero muy provechoso y útil; claro está que esto no debe entender con todas, sino con aquellas a quienes hubiere Dios dotado de especial virtud y prudencia y que fueren muy provecas y eruditas y

---

<sup>55</sup> En *Carta de Sor Juana Inés de la Cruz a su confesor: Autodefensa espiritual*, citado en Jean Franco, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, versión actualizada, México: Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 59.

<sup>56</sup> Sor Juana Inés de la Cruz, “En perseguirme, mundo, ¿Qué intereses?” en Flores y Flores, *Poesía...*, pp. 68-69.

<sup>57</sup> La *Respuesta a Sor Filotea* fue una carta dirigida al obispo de Puebla quien publicó, sin el consentimiento de Sor Juana, la *Carta Atenagórica*. Al final de la *Carta* el obispo agregó una advertencia pública firmada con el seudónimo de Sor Filotea.

tuvieren el talento y requisitos necesarios para tan sagrado empleo.<sup>58</sup>

Aunque en la cita anterior se refiere exclusivamente a los estudios privados, por considerar los realizados en la escuelas como poco decentes para la "honestidad de una mujer, por la ocasionada familiaridad con los hombres"<sup>59</sup>, Sor Juana probablemente vinculó su propia experiencia de autodidacta cuando estimó importante lo "privado" y lo consideró como único lugar donde las mujeres de su tiempo podían aprender, lejos de las restricciones sociales y eclesiásticas. Sobre este aspecto, señala Jean Franco, que lo público y lo privado no se tienen la misma connotación que distribución público-privado burguesa. Puede ser posible que al hablar de estos dos términos, Sor Juana estuviese denotando la importancia que las experiencias supuestamente femeninas tienen en la ampliación del campo del aprendizaje.<sup>60</sup>

La monja mexicana fue por sí sola ejemplo vivo de cómo las ansias de conocimiento en una mujer se veían restringidos por poderes institucionales mayores, en su caso el de la Iglesia, en otras, la costumbre social. Esta prohibición no se establecía a mujeres privilegiadas, particularmente de las élites, quienes por su calidad de herederas y por la disponibilidad de recursos familiares,

---

<sup>58</sup> Sor Juana Inés de la Cruz, "Respuesta a Sor Filotea", en *Obras Completas*, Tomo IV, México: Fondo de Cultura Económica, 1975, p. 462.

podían compartir los mismos beneficios educacionales que los hombres de su clase. El grado de complejidad y contenido decrecía en proporción directa con la inferioridad del grupo económico-social. Las jóvenes criollas que pudieron asistir a algún colegio para niñas o escuela *de las amigas* recibieron una formación eminentemente católica, instrucción conducente al manejo del hogar junto a principios básicos de lectura y a veces de escritura. No se promovía para ellas el trabajo fuera del hogar, muy estigmatizado en ese entonces, ya que no contribuía a la ascenso social por su baja remuneración ni retaba la imaginación o la creatividad. Esta labor tocó a aquellas hijas de familias pobres quienes, a falta de recursos económicos y de instrucción, no tenían más opción que la de emplearse en oficios domésticos o en labores que requerían una extensa mano de obra no diestra para contribuir a su grupo familiar o para su propia manutención.<sup>61</sup>

Durante el último tercio del siglo XVIII, proliferaron en España textos de corte pedagógico influenciados por los trabajos de Locke. En la gran mayoría de los centros docentes se transmitía la obra del religioso portugués Luis Antonio Verney (1713-1792). Elsa Cecilia

---

<sup>59</sup> *Pax Christi*, Carta de la Madre Juana Inés de la Cruz escrita al R.P.M. Antonio Núñez, de la Compañía de Jesús en Octavio Paz, *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, México: Fondo de Cultura Económica, 1983, p. 642.

<sup>60</sup> Franco, *Las conspiradoras...*, p. 80.

<sup>61</sup> Sobre otros aspectos de la educación durante la colonia mexicana ver Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. México: El Colegio de México, 1987.

Frost señala en su antología sobre la educación ilustrada en Europa, que los escritos pedagógicos de este eclesiástico influyeron no sólo en Portugal y España sino también en la América española.<sup>62</sup> Verney apoyaba la idea de que las mujeres estudiaran particularmente por las tareas de corte socializador y doméstico que llevaban a cabo las mujeres dentro de la familia. Denunciaba las costumbres de su época y admitía que ... “no encuentro texto alguno en la ley, ni sagrada ni profana, que obligue a las mujeres a ser tonta y a no saber hablar... yo digo que también las casadas y las doncellas pueden encontrar una gran utilidad en las noticias que dan los libros”<sup>63</sup>.

Ideas ilustradas pedagógicas como éstas se infiltraron en América Latina al finalizar el siglo XVIII.<sup>64</sup> Pero el nuevo influjo no se impregnó en las instituciones educativas ni produjo cambios substanciales en las conceptualizaciones genéricas. Tanto en México como en Puerto Rico la función reproductora continuó determinando la manera en que las mujeres eran representadas y el matrimonio siguió siendo la esfera moralmente adecuada para llevar a cabo sus labores. El escritor y pensador mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi, en su novela, *La Quijotita y su prima*, describió y criticó ciertos aspectos de la educación de mujeres de su

---

<sup>62</sup> Frost, *La educación y la ilustración...*, p. 143.

<sup>63</sup> *Ibid.*, pp. 155-156.

<sup>64</sup> Cynthia Jeffres Little, “Educación, filantropía y feminismo: Partes integrantes de la femineidad argentina” en Asunción Lavrin, (comp.), *Las mujeres*

tiempo, en especial la ofrecida en los internados católicos y en las escuelas de las *amigas*. Aunque estos dos recintos vienen a pasar a un lugar secundario de acción educativa ya que para Fernández de Lizardi la educación tiene su principal núcleo dentro de la familia, posteriormente, la escuela será “extensión del hogar... ambiente armónico donde el niño prolongue sus relaciones no sólo con la vida, sino con el mundo y sus iguales”<sup>65</sup>. Sus recomendaciones se mantuvieron dentro las mismas fronteras de “ley natural” y “orden divino” que habían sustentado la mayoría de sus antecesores masculinos con respecto a las mujeres. El punto de partida de tales argumentaciones aseveraba que la mujer es siempre inferior al hombre, su destino es la maternidad y que su debilidad física tiene como estricto fin que permanezcan en el hogar al cuidado de los hijos.

...La naturaleza, o hablemos como cristianos, el sapientísimo Autor, no concedió a las mujeres la misma fortaleza que a los hombres, para que éstas, separadas de los trabajos peculiares a aquéllos, se destinasen únicamente a ser la delicia del mundo, y de consiguiente fuesen las primeras y principales actrices en la propagación del linaje humano.<sup>66</sup>

A partir desde ese orden, la instrucción femenina que recomendaba Fernández de Lizardi sugería la transmisión de destrezas domésticas y una educación sexual que exaltaría la virginidad como distintivo de

---

*latinoamericanas. Perspectiva histórica*: México: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 271.

<sup>65</sup> René Nájera Corvera, *La isla de Saucchofú. Fernández de Lizardi, educador*, México: El Caballito, 1986, p. 19.

la virtuosidad en las jóvenes y la extrema vigilancia maternal en todos los aspectos de la crianza de sus hijas. Además de criticar las instituciones de enseñanza, condenó en ellas la presencia masculina, o co-educación, la rigurosidad disciplinaria en la salas de clase y los prejuicios y aptitudes clasistas que permeaban en las instituciones escolares religiosas.

En Puerto Rico, también se promovieron la cualidades de moralidad y virtuosidad cristianas, como base exclusiva para la educación de las niñas. Estos fueron los conceptos resaltados por maestras como Celestina Cordero, quien deseaba establecer en 1820 una escuela para niñas en San Juan. Al enfermar Celestina, su hermana Gregoria se hizo cargo de la mencionada escuela, y describía así, sus funciones como maestra de niñas:

Desde entonces con el posible esmero, y con el más vivo deseo de corresponder á tan honrosa confianza no he perdido tiempo en proporcionar a mis dicipulas [sic] cuanto há estado al alcance de mi conocimiento, y me lisongo de que aunque bajo mi dirección no hayan penetrado hasta descubrir los umbrales de las luces que brillan en la juventud puertorriqueña han recibido por lo menos aquellas impresiones qe. dan fuerza a las virtudes, por medio de la doctrina Cristiana, por. una cuidadosa observación y por una celosa disciplina en sus costumbres. A esto, á un método sencillo de primeras letras y á comunes labores propias de mi secso, há estado reducida la escuela que hé desempeñado hasta hoy...<sup>67</sup>

Tan penetrada en la costumbre estaba la idea de total diferenciación educativa que el ayuntamiento de San Juan denegó a

---

<sup>66</sup> José J. Fernández de Lizardi, *La Quijotita y su prima* en Gonzalbo (comp.), *La educación de la mujer en la Nueva España*, p. 135.

Lorenzo Sancho, director y maestro de escuelas, una petición para admitir niñas en su sala de clases por considerarlo que atentaba a las costumbres “que ha bien tuvo imponer la tradición española”. La negativa sirvió de paso para descalificar la práctica y subrayar el carácter bárbaro de una práctica totalmente ajena a las tradiciones del país:

... Que sí en las regiones glaciales se practica de montón es porque siendo allí las mujeres prácticas y apáticas, no ocurren los riesgos, son todo alma y a la causa menos influyente se excitan...que siendo la mujer destinada a las faenas y cuidado del interior de la casa debe ser educada para que se acostumbre y habitúe a llenar sin molestias importantes deberes que exige de ella la naturaleza.<sup>68</sup>

#### **E. EL DEBATE PEDAGÓGICO DENTRO DEL POSITIVISMO**

El positivismo fue la filosofía que prevaleció en México durante buena parte de la segunda mitad del siglo XIX. El término fue utilizado por primera vez por Saint-Simon para designar el método exacto de las ciencias y su extensión a la filosofía y tenía la pretensión de absorber en la ciencia todas las manifestaciones del hombre.<sup>69</sup> Se define como el método filosófico que admite como verdadero lo experimental y rechaza las concepciones *a priori* y todo concepto universal y absoluto. Sus antecedentes se encuentran en Francia donde, tras el triunfo de la revolución y la toma de poder de

---

<sup>67</sup> Gerardo Sellés Solá, *Lecturas Históricas de la educación en Puerto Rico*, San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1948, pp. 63-64.

la burguesía, fue necesario la implementación de una filosofía contrarrevolucionaria que justificara por un lado, el orden, y por otro, que invalidara la antigua doctrina ilustrada revolucionaria que había llevado a los grupos burgueses al poder. El positivismo congregaba los conceptos orden, libertad, progreso y a la ciencia como el medio para lograrlos.<sup>70</sup> Establecía que las sociedades se comportaban como entes orgánicos y que el orden social no era distinto al de la naturaleza. Por ello, mediante lo científico se podría reformar la sociedad para alcanzar el progreso; las instituciones políticas debían establecerse científicamente, o por lo menos, consultando las condiciones biológicas, económicas, religiosas y sociales.<sup>71</sup>

En México, tras el triunfo de Porfirio Díaz, fue necesario también diseñar una filosofía que justificara el nuevo orden, estableciera y protegiera las clases más aptas, en este caso, la nueva burguesía nacional. El positivismo fue la doctrina ideal para el sostenimiento de la dictadura porfiriana. El nuevo proyecto filosófico poseía algunos principios característicos del positivismo francés de Augusto Comte, pero adaptado a la realidad o la

---

<sup>68</sup> Gerardo Sellés Solá y José J. Osuna, *Lecturas históricas de la educación en Puerto Rico*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1945, pp. 165-168.

<sup>69</sup> Abbagnon, *Diccionario de filosofía*, pp.936-937.

<sup>70</sup> Leopoldo Zea, *El positivismo y la circunstancia mexicana*, *Lecturas mexicanas* núm. 81, México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1985, pp. 39-41

<sup>71</sup> Manuel González Ramírez, *La revolución social de México*, tomo 1, México: Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 131.

circunstancia mexicana. La consigna básica proponía que en lo político y económico el progreso se obtendría por medio de la libertad pero siempre mediando el orden para realizarlo.

En lo educativo el positivismo se adaptó a las necesidades pedagógicas del liberalismo. Tocó a ideólogos como Gabino Barreda y Justo Sierra conjugar las ideas del positivismo ortodoxo francés y adecuarlas a la realidad de la época. Con su nueva consigna, "educar para poblar", la educación se convirtió en vehículo de cambio y en medio para otorgar el poder, que hasta entonces había estado en manos de la iglesia y los sectores conservadores, a la nueva clase burguesa. La meta primordial fue la creación de un sistema educativo laico, alejado de los intereses de la iglesia.

Uno de los postulados de la burguesía liberal mexicana era la *libertad de conciencia*. Sin esta liberación la independencia política de México no era otra cosa que un mito. De aquí el afán de descatoización de los dirigentes del liberalismo mexicano. Sólo creando una conciencia no católica se podía liberar a los mexicanos de la influencia del clero. Para esto era menester una educación no católica. Una educación por medio de la cual se mostrase a los mexicanos la necesidad de emanciparse de una religión que en vez de servir a los intereses de la sociedad en general, servía a los intereses de un grupo en particular.<sup>72</sup>

El interés de Gabino Barreda por la filosofía positivista se inició durante su estadía en Francia, a donde viajó para estudiar la carrera de medicina. Allí escuchó personalmente las conferencias de Comte, y ya en México aplicó sus postulados a través de los programas de la Escuela Nacional Preparatoria, donde fungió como

director de 1867 a 1878. Tal como el filósofo francés postulaba, Barreda concebía la historia humana mediatizada por la marcha de tres etapas de conocimientos: el teológico, el metafísico y por último el positivo. Para llegar a ese último era menester la reorganización social y política bajo los valores de libertad, orden y progreso en una sucesión prioritaria donde el orden social sería el valor más importante. La libertad se obtenía cuando los seres humanos se sometían a las leyes naturales que los determinaban sin impedir “el curso trazado por la naturaleza”. Todo esto conllevaría necesariamente al progreso vinculado a la tecnología y la modernidad.

Esta teoría se trasladaría al quehacer educativo apoyándose en el conocimiento científico con el cual se calificaría como verdad auténtica a todos aquellos fenómenos conocidos a través de la experiencias que estuvieran sujeto a la comprobación experimental. Su objetivo primario fue el cultivo del entendimiento y de los sentidos. La educación debía culminar en la adquisición de profesiones que posibilitaran el bienestar social de todos los mexicanos. Con ese fin se diseñaron programas escolares que comenzaran con las matemáticas, luego ciencias naturales (química, física, cosmografía, geografía). El latín se sustituye por lenguas vivas como el francés, inglés o alemán. El estudio de la gramática

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 65.

española se comienza en el tercer año, cuando los estudiantes tuvieran suficientemente desarrollada la capacidad de abstracción.<sup>73</sup>

Este nuevo ideario tuvo gran éxito en la nación, específicamente, la reforma educativa que Barreda emprendió. Hasta ahora hemos visto que los argumentos de orden y liberación en contra de la influencia eclesiástica estuvieron contenidos en la nueva propuesta positivista. Sin embargo, cuando lo examinamos utilizando la perspectiva de género, esta doctrina pedagógica desembocó en el mismo continuismo ideológico liberal que se intentaba derrocar. Podemos apreciar esa visión claramente en los artículos escritos por el hijo de Gabino Barreda, Horacio, en la *Revista Positivista*, titulados “Estudios sobre el feminismo”. En ellos se examina el feminismo desde un punto de vista teórico buscando debatir los fines de equidad y justicia social que se exigen para las mujeres. Barreda defiende la tesis de que “la mujer será feliz cuando se encuentre colocada en un medio social que no le exija una actividad incompatible y en desacuerdo con su constitución orgánica”.<sup>74</sup> Sus artículos, publicados en el 1909, nos arrojan luz sobre el estado de las ideas contestatarias al feminismo durante la época, y más importante aún, coinciden con los hallazgos

---

<sup>73</sup> Linda Sametz de Walerstein, *Vasconcelos el hombre del libro*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991, pp. 58-63.

<sup>74</sup> Horacio Barreda, “Estudios sobre el feminismo” en Lourdes Alvarado, comp. *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991, p. 52.

encontrados en esta investigación ya que esquematizan una propuesta educativa bajo supuestos genéricos, que ahora son bautizados como positivistas.

Las consideraciones primarias implicadas en el planteo de Barreda descansan en los tres conceptos filosóficos positivistas básicos de progreso, libertad e igualdad. Al definirlos, los enmarca dentro las líneas de lo social y lo natural, entendido esto último como lo inalterable. Entonces el progreso consistiría en la modificación, no en alteración o creación de algo nuevo. La libertad sería el ejercicio de las facultades características de uno y otro sexo, no es liberación de toda ley, en especial las leyes naturales. Finalmente, la igualdad sería mayor cuando más cercana se encontrara la civilización al estado de barbarie, por lo tanto, a medida que progresara la sociedad la única igualdad posible entre los sexos sería la equidad, bienestar y felicidad.<sup>75</sup>

Las ideas principales contenidas en estos artículos debatían los principios de la influencia que la educación tiene sobre la mujer, postulados por el filósofo Claude Adrien Helvetius. Este pensador francés que negaba el innatismo y proponía, dentro del materialismo, que las desigualdades entre los seres humanos provienen de la educación. Uno de los argumentos que esgrime Barreda para atacar esta postura en particular, y al feminismo en

---

<sup>75</sup> Ibid., pp. 42-52.

general, es que la educación desde el punto de vista positivista: “no propone crear nada nuevo, sino desarrollar tan sólo lo que ya existe; y el resultado final que persiga habrá de consistir en lograr que el ser respectivo adquiera cierto conjunto de hábitos, sentimientos y opiniones que le permita ejercer con libertad sus diversas facultades, hasta colocarlo en condiciones más favorables para que pueda disfrutar de la cultura que la civilización le proporciona”.<sup>76</sup> Su propuesta comienza describiendo la organización física, intelectual y moral de las mujeres y los hombres, concluyendo que:

1. Que los hombres son superiores a las mujeres en lo relativo al sistema muscular. Tal inferioridad hace que las mujeres sean más activas en lo nervioso. Así, las impresiones que ellas posean del entorno que les rodea son más “fugaces” y limitadas que las de los hombres. Dada esta condición y los “incómodos” hechos biológicos por los que pasa a través de su vida, menstruación, embarazos, partos y lactancia, están ellas destinadas a una vida más inactiva.

2. Las mujeres son moralmente superiores a los hombres y esto es debido a la organización afectiva de su estructura cerebral. Llega a esta conclusión luego de observar que lo maternal, nutritivo y sexual es más vigoroso en las mujeres, tanto como el amor, la veneración, la bondad, la abnegación y

---

<sup>76</sup> *Ibid.*, pp. 67-68.

el sacrificio, mientras que en los hombres lo que rige es el egoísmo.

3. Debido a la constitución cerebral, la inteligencia femenina no está facultada para llevar a cabo inducciones, deducciones y sistematizaciones.

Esta actividad mental superior, ora se le considere en las ciencias, ora en la filosofía, o bien en el alto dominio del arte, no cuadra con el talento femenino,...considerada intelectualmente, en cuanto a sus facultades de concepción, tanto a las de meditación como a las de contemplación, la fuerza intrínseca de sus órganos cerebrales la coloca bajo el hombre.<sup>77</sup>

Como se ha visto, las tres conclusiones de Barreda desembocan en el mismo esencialismo ilustrado al proclamar que para llevar a cabo una reorganización social era menester la inclusión y estructuración de las características inalterables o “naturales” de la condición humana, como parte del proyecto educativo. No cabe duda de la fuerte influencia del positivismo comtiano en los escrito de Horacio Barreda, específicamente en los aspectos de la superioridad espiritual y la funcionalidad doméstica de las mujeres, los que Comte consideraba como expresión natural de la biología de las mujeres. Los argumentos del darwinismo social fueron también centrales, específicamente las teorías evolucionistas de Herbert Spencer. Spencer desarrolló toda una teoría social y psicológica a partir de la teoría de evolución de Darwin en la que concebía la sociedad como un organismo en la cual diversas

estructuras, interdependientes entre ellas, se especializaban para llevar a cabo diferentes funciones. Gabriela Cano señala que estas nuevas ideas iniciaron una tendencia discursiva que proclamaba la inadecuación femenina para la actividad intelectual, laboral y política y hacía de la reproducción la única labor posible.<sup>78</sup>

Planteamientos similares, matizados esta vez con posturas religiosas, utilizó el profesor yucateco Ignacio Gamboa para arremeter contra el feminismo en su libro *La mujer moderna*, publicado en 1905.<sup>79</sup> Gamboa calificó al feminismo como “yerba perniciosa que hasta nuestro querido país han arrojado manos perversas y fuereñas”, o como “extravío” y moda perniciosa para el estado de la familia mexicana. Deja asentado, como Barreda, que la mujer posee un gran dominio moral, pero no superior a la fortaleza física y moral del hombre. Advierte el peligro social que envuelve el intento de las mujeres de colocarse al mismo nivel del hombre y predice una lucha feroz entre los sexos:

Y, ¿cómo no habría de ser? Desde que el hombre ha sido creado para los trabajos rudos del campo, de la política, de la mecánica y de todas las artes liberales, ¿podrá mirar con serena indiferencia la ola invasora que le presenta la mujer moderna? ¿Qué ha de hacer, desde que su persona no sea ya necesaria en el trabajo?...en el caso de que le falte el trabajo porque aquélla lo hubiese absorbido, tiene que buscarse la subsistencia, natural es suponer que apelará a la

---

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>78</sup> Ruth Gabriela Cano Ortega, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización” Tesis doctoral en Historia de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1996, p. 21

<sup>79</sup> Resumido por Ilda Elena Grau en “Advertencia contra la mayor calamidad social: el feminismo” en *FEM*, vol. II, núm. 1 (nov.-dic.) 1979, pp. 61- 63.

lucha bruta abriendo la guerra contra la mujer, quien al fin tendrá que sucumbir ante la hercúlea resistencia de aquél...<sup>80</sup>

Es preciso asentar aquí que para el 1905 hablar de feminismo era hablar sobre educación. Durante los años que Porfirio Díaz estuvo en la presidencia se crearon grupos femeninos y feministas, compuestos en su mayoría por mujeres de clase media. Influenciados por el liberalismo educativo que se gestó desde los primeros años de la República, estos grupos abogaron por aumento de oportunidades educativas y por la apertura de más centros de enseñanza primaria y secundaria para las mujeres. Conocida es la labor de las maestras y escritoras como Rita Cetina Gutiérrez, Hermila Galindo, Guadalupe Rojo, Juana Belén Gutiérrez, Dolores Jiménez y Muro y Elisa Acuña, algunas de las cuales nos referiremos en los capítulos siguientes.

Las feministas también iniciaron luchas sindicales en varios lugares de la República. Entre los años 1895 y 1910 las mujeres realizaban la tercera parte de los empleos en la manufactura pero recibían menor salario por igual trabajo en comparación con la fuerza masculina. En la industria textil ellas percibían la mitad o dos terceras partes del sueldo respecto al de los hombres, lo que representaba, para 1885, unos 20 a 25 diarios. La situación de miseria empeoraba si se compara estos salarios con los precios de los artículos básicos para el mismo tiempo cuando, por ejemplo, un

---

<sup>80</sup> Ibid., p. 62.

hectolitro de maíz costaba \$2.35 y el kilo de frijol \$0.42.<sup>81</sup> En la industria tabacalera los jornales variaban de 12 a 50 centavos diarios. Para finales del siglo, al aumentarse el grado de industrialización, las mujeres fueron desplazadas de las industrias femeninas tradicionales, como la de vestido, tabaco y tortillas, cuando las maquinas manejadas por hombres empezaron a hacer el trabajo manual.<sup>82</sup> Ante tal desalojo y las pésimas condiciones de trabajo las mujeres comenzaron a formar sociedades; en 1904 la periodista Laura N. Torres fundó la sociedad feminista *Admiradoras de Juárez*. Al siguiente año se formó la *Sociedad Protectora de la Mujer* por la abogada María Sandoval de Zarco y la *Sociedad Internacional Femenina Cosmos* bajo el mando de Aurora Bórquez. En 1906 Concepción Gómez Pezuela, Manuela M. de Oviedo y Emily Ibáñez crearon la Sociedad de Empleadas de Comercio. En el Distrito las trabajadoras textiles organizaron la primera organización revolucionaria de mujeres, *Las Hijas de Anáhuac* en 1907 y llegó a contar con más de 300 miembros. Esta organización apoyó la plataforma del Partido Liberal Mexicano, que incitaba a la revolución y exigía la salida de Díaz del poder.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> González Ramírez, *La revolución social.*, pp. 21-22.

<sup>82</sup> Dawn Keremitsis examina este fenómeno en la industria de la tortilla en su artículo "Del metate al molino: la mujer mexicana de 1910 a 1940" en *Historia Mexicana*, Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, vol. XXXIII, núm. 2 (oct.-dic., 1983), pp. 285-301.

<sup>83</sup> Shirlene Ann Soto, *The Mexican Woman. A Study of her Participation in the Revolution 1910-1940*, California: R & E Research, ©1979, p.7.

**El resentimiento proveniente de los grupos más conservadores del país no se hizo esperar; Justo Sierra, por ejemplo, acusó a las feministas de tratar de imitar a los hombres. Es difícil conocer con claridad cuáles de éstas nuevas tendencias de asociación y de reclamo de derechos femeninos y feministas tuvo más peso en el discurso reaccionario de la época, pero lo cierto es que en todas partes de la República políticos, hacendados, industriales y autoridades eclesiásticas sintieron amenazados su poder y ante una movimiento que prometía desarticular de raíz la organización patriarcal existente. Aunque la preocupación de estos portavoces anti-feministas no estuviese encaminado únicamente a frenar el proceso de incorporación educativa que empezaba a desarrollarse, sus cruenta oposición tuvo, sin lugar a dudas, un efecto de retroceso o por lo menos de inmutabilidad educativa que habrá de reflejarse en las décadas siguientes.**

**Esta es la misma línea de pensamiento que siguió el pedagogo y abogado puertorriqueño Eugenio María de Hostos, quien sostuvo los ideas liberales de su época y promovió la extensión de la educación positiva para las Antillas, en particular, y Latinoamérica en general. Hostos nació en la ciudad de Mayagüez, el 11 de enero de 1839, en el seno de una familia pudiente. Su padre fue escribano real, con lo cual obtuvo las ventajas de recibir instrucción primaria particular en la capital. A los 13 años se trasladó a España, donde**

cursó estudios en el Instituto de Segunda Enseñanza, en Bilbao, y en 1857 pasó a la Universidad Central de Madrid para estudiar la carrera de Derecho. A su regreso a la Isla, Hostos participó activamente en las agrupaciones independentistas puertorriqueñas. Más tarde se unió a la junta revolucionaria cubana, de la que fue uno de los más arduos propagandistas en toda Latinoamérica. Pensaba que la independencia de Puerto Rico y de las otras Antillas menores vendría inevitablemente si la liberación de Cuba la antecedió y que estos dos movimientos soberanos iniciarían lo que fue el sueño hostoniano más anhelado, la Federación Antillana.

Paralela a su lucha por la independencia de Puerto Rico, Hostos llevó a cabo una labor sobresaliente en el campo de la pedagogía, desde sus inicios como maestro, en 1876, en Caracas. Tuvo a su mérito la creación de escuelas, la formación de maestros, la interpretación de textos, la propagación de nuevos métodos de enseñanza en Chile, República Dominicana, Perú y Puerto Rico y la defensa de una educación científica para las mujeres. El ideario pedagógico de Hostos exigió la total ruptura de los modelos educativos conservadores o escolásticos que aún imperaban en España e Hispanoamérica, difundidos por la iglesia y otras instituciones particulares. Era urgente, según él, un encuentro "entre la educación y la vida", queriendo significar con ello, la necesidad de una educación práctica a tono con la inexorable ley de

progreso natural, como lo exigía el positivismo. Rousseau influyó fuertemente en el pensamiento hostoniano, especialmente en los conceptos naturaleza, hombre y las cosas, como las tres fuerzas educadoras. En su propuesta incluyó además las ideas sobre evolución del conocimiento establecidas por Augusto Comte, en las que la adquisición de nuevos saberes se lleva a cabo en el mismo orden que ha seguido la razón científica: intuición para luego inducir y finalmente sistematizar.<sup>84</sup> A estos dos conceptos, unió las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, dos de los principales pedagogos de su época.

Las teorías pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi, educador suizo, enfatizaban que la “concordancia” con la naturaleza y la seguridad del hogar son fundamentales para la felicidad del ser humano. Argumentaba que los seres humanos poseen una serie de facultades innatas que deben desarrollarse mediante la observación y la comprensión de su entorno inmediato en los primeros años de su vida, y que ambos constituían la base preliminar de todo proceso de formación de ideas en el individuo. También resaltó la importancia del rol de la madre en la educación temprana de los infantes, tema recurrente en sus escritos. Pestalozzi estableció el Instituto Yverdon en las afueras de la ciudad de Neuchâtel en Suiza, donde ensayó sus teorías de enseñanza, que congregaban el

---

<sup>84</sup> Antonio S. Pedreira, *Hostos ciudadano de América*, Barcelona: M. Pareja, 1964,

desarrollo intelectual, moral y físico en los estudiantes, y que luego incluirían entrenamiento vocacional y civil. Muchos educadores visitaron y estudiaron los métodos de Pestalozzi, entre ellos el alemán Friedrich Froebel, quien llegó a convertirse en uno de los reformistas de la educación más influyentes durante el siglo XIX. Froebel creó el concepto de jardines de enseñanza o kindergartens e insistió en que el perfeccionamiento de la educación infantil era vital para la comprensión en el estudiante y para la éxito de las reformas sociales. Las más importantes contribuciones de sus teoría pedagógicas fueron el concepto de Acción independiente y la utilidad del juego como factor educacional.

La teoría de aprendizaje que postulaba Hostos proclamaba que la educación comenzara y concluyera por y en el desarrollo físico, moral e intelectual del ser humano. Para que la enseñanza fuese exitosa no era necesario que el ser humano tuviera un conocimiento cabal de las verdades naturales. Más bien, la única forma de conocer las verdades naturales sería a través de la ciencia, y el único sistema filosófico que basaba sus premisas en el conocimiento de las verdades científicamente demostrables era el positivismo.

Estas premisas positivistas estuvieron resumidas en su conferencia, *Sobre la educación científica de la mujer*, que leyó en la Academia de Bellas Artes de Santiago de Chile, en 1873. El texto

estuvo dirigido a Luis Rodríguez Velasco, a quien Hostos calificaba como el portavoz de una mayoría "sentimentalista" que a su vez veía con temor los cambios que se estaban dando en la situación tradicional de las mujeres. El cambio al que se refería era el reclamo de sufragio universal. Hostos pedía que ejercer el derecho al voto fuera optativo, pues consideraba que las mujeres no se encontraban en posición para poder decidir el destino político de una nación mientras persistieran tendencias educativas que las mantuvieran en el estado de ignorancia en que se encontraban. Sin embargo, los planteamientos pro-sufragistas eran secundarios en el discurso hostoniano porque estaba completamente seguro de que de aprobarse la medida electoral, las mujeres se abstendrían de llevarla a cabo, puesto que sus funciones en el hogar eran más "importantes y amables".<sup>85</sup>

El punto central de defensa se encontraba en el reclamo de una educación que desarrollara en las mujeres su personalidad y las capacitara para cumplir adecuadamente sus deberes sociales. La única manera de que esto sucedería era estimulando en ellas una educación científica y racional que estuviese en concordancia con las leyes naturales, y una de esas leyes era la ley de los sexos. La relación que existe entre hombres y mujeres, decía Hostos, no es de

---

<sup>85</sup> Isabel Andreu de Aguilar, "Eugenio María de Hostos mantenedor de los derechos de la mujer" en *Revista Asociación de Mujeres Graduadas de la Universidad de Puerto Rico*, año 1, vol. II (diciembre 1938), p. 28.

dependencia sino de "influencia", afirmación que parece adscribir a las relaciones genéricas un carácter de igualdad. Pero esa influencia que tienen las mujeres -como madre, esposa, amiga, amante, hermana o hija- es la que está contenida dentro del ámbito doméstico, y es precisamente aquélla excluida de prestigio social frente a las actividades remuneradas masculinas. Porque a pesar de la relativa igualdad, Hostos seguía considerando la esencia de la mujer más cerca del corazón que del cerebro.

Otro aspecto de sus argumentos que parece contradictorio es la distribución de tareas que no será modificada por la educación sino creada por la necesidad:

... el varón está obligado, por la naturaleza y por su propia dignidad, a sustentar a la hembra y a la familia; la hembra está obligada por la naturaleza y por su propia dignidad, a concentrar en la familia y en el hogar la función ordenadora que en ellas desempeña, pero ni la concentración de la una en la familia ni la expansión del otro en la sociedad obstan a que una y otro cumplan con el deber esencial de su naturaleza; antes contribuyen al cumplimiento de su deber, pues la acción intensa de la mujer en el hogar corresponde a su mayor delicadeza de órganos y a su mayor intensidad de sentimiento, en tanto que la acción del hombre sobre el mundo corresponde a la Moya fortaleza de sus órganos y la mayor extensión de su dominio intelectual.<sup>86</sup>

Según Hostos, las mujeres se han visto victimizadas a través de la historia por las tradiciones sociales y morales y la arrogancia masculina. Entonces, era menester de los nuevos positivistas, entiéndase *los nuevos hombres positivistas*, ordenar el caos ancestral que había sumido a las mujeres a permanecer en un estado

de ignorancia, en el que actuaban considerando más los sentimientos que las reflexiones. Era a ellos a quienes tocaba esbozar un plan educativo científico, racional y completo que las preparara para ser esposas, hermanas, hijas y madres de la nueva generación de hombres modernos y progresistas que necesitaba la sociedad. Este paradigma no estaría completo sino se reconociera el “deber biológico” de las mujeres: el maternal. Se afirmaba que como “la madre tiene más injerencia en la formación del carácter de los hijos que el padre... por consiguiente debe estar preparada científicamente para ello”.<sup>87</sup> La única verdad que estimularía el intelecto femenino era la científica, la que por medio de sus abstracciones, generalizaciones y razonamientos, había proclamado que la diferencia sexual era una certeza natural e inmutable.

El análisis realizado en este capítulo nos ha mostrado cómo la utilización de concepciones genéricas patriarcales desembocaron en dos modelos educativos distintos para hombres y para mujeres. Al resumir los diversos discursos pedagógicos modernos, llámense ilustrados o positivistas, a través de la óptica del género, el término igualdad se desvirtúa. A partir de un sistema sexo-género que identificaba lo masculino a la cultura y lo preeminente, y a la mujer con lo natural y lo secundario, se estructuraron propuestas en las

---

<sup>86</sup> Eugenio María de Hostos, “Sobre la educación científica de la mujer”, en *Ibid.*, p. 34.

<sup>87</sup> Andreu de Aguilar, “Eugenio María...”, pp. 26-28.

que ellos trascendían y ellas complementaban. Ese fue el caso del *Emilio* rousseauiano, modelo pedagógico ilustrado por excelencia que aporta muchos de los conceptos que luego vimos en los planteamientos de Horacio Barreda y Eugenio María de Hostos. El conocimiento de supuestas verdades científicas que exponía el positivismo desarrollaría en el hombre hábitos, sentimientos y opiniones que lo llevarían al disfrute de la cultura y a ejercer con libertad sus facultades. Para las mujeres ese conocimiento las transformaría en instrumentos formativos del “varón”, como “madre, amada, amiga, hermana o esposa”.

En los siguientes capítulos, veremos cómo a pesar de los cambios sociales, políticos y la exigencia feminista de una educación igualitaria en México y Puerto Rico, estas simbolizaciones genéricas permanecieron inalteradas. Comprobaremos así que los cambios sociales no siempre producen el mismo efecto en mujeres y hombres cuando estos procesos se examinan a través del género.

## **CAPITULO II**

---

### **EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO**

#### **A. LA EDUCACIÓN DURANTE EL PORFIRIATO**

El periodo durante el cual presidió Porfirio Díaz en México, que abarcó los años de 1876 a 1910, se caracterizó por el progreso económico, consecuencia de un aparente orden político que se logró a través del dominio de la oposición política. Bajo el lema de “poca política y mucha administración”, se canalizaron esfuerzos con el fin de crear un ambiente propicio que inspirara confianza a los inversionistas extranjeros y locales para establecimiento de nuevas industrias y la explotación de las riquezas naturales nacionales. En el 1884 el capital foráneo ascendía a 100 millones de pesos, cifra que aumentó a 3,400 millones en el 1910. Inversionistas estadounidenses iniciaron la construcción de nuevas líneas ferroviarias que conectaban los principales centros de producción. Para el 1880 había alrededor de 1,100 kilómetros vías férreas y, al finalizar el mandato de Díaz, el país contaba con un promedio de

18,000 kilómetros más. Buena parte del capital francés se destinó a las industrias de extracción metalúrgica y petrolera. Así también, el sector manufacturero se incrementó, iniciándose un activo proceso de importaciones.<sup>1</sup>

Mientras eso sucedía Díaz se dedicó a gobernar con mano dura, consolidando su fuerza mediante la alianza con caciques de toda la República, a muchos de quienes nombró gobernadores. Los allegados y conocidos de Díaz contaban con grandes privilegios; se les entregaron terrenos baldíos; las autoridades se hicieron de la vista corta cuando muchos de ellos invadieron y absorbieron propiedades ejidales, extendiendo todavía aun más sus propiedades. Mientras tanto, el nivel de vida de los más pobre descendió considerablemente. Los precios de los artículos de consumo diario aumentaron en mayor proporción que los sueldos nominales. El proceso de acaparamiento de los patronos estuvo a la orden del día. Para los trabajadores, especialmente los del campo, quedaban los salarios de miseria, las largas jornadas de trabajo y las deudas, que por medio de las tiendas de raya, se hacían interminables. Manuel González Ramírez señala que el salario real, que en 1876 era de \$0.35, descendió a \$0.15 en 1910, mientras que el ingreso per-

---

<sup>1</sup> Marta Robles, *Educación y sociedad en la historia de México*, México: Siglo XXI, 1985, p. 64.

capita registró una disminución del 75% durante el mismo periodo.<sup>2</sup> La Tesorería gubernamental también hizo su parte, acreditando a las clases menos privilegiadas una carga mayor de las tributaciones.

En materia educativa, se lograron un serie de cambios significativos de orden legal. Ya con la Constitución de 1857, durante el gobierno liberal de Benito Juárez, se había declarado libre la enseñanza. La Ley del 15 de abril de 1861, ratificó la propuesta y la hizo gratuita. En 1868 el sistema de educación pública autorizó la permanencia de estudiantes de ambos sexos, o co-educación, en las salas de clase.

Se concebía la escuela pública como un vehículo de transformación social hacia la modernidad y la igualdad entre mexicanos mediante la transmisión de valores democráticos y laicos. A pesar del ideal utópico porfirista de alfabetizar a la población mexicana en su totalidad, hecho que se testimonia en la gran cantidad de proyectos, leyes y congresos educativos, esta meta estuvo muy lejos de concretarse. Es cierto que la educación de la época tuvo sus triunfos cualitativos, más no cuantitativos. De los casi 9 millones de habitantes que existían en México durante la década de 1880, más del 80% estaban condenados a la ignorancia. Estudios especializados en el periodo sostienen que en números relativos más estudiantes fueron a la escuela durante este periodo,

---

<sup>2</sup> Manuel González Ramírez, *La revolución social de México*, México: Fondo de

pero el índice de alfabetismo apenas aumentó. El área de mayor crecimiento fue la cantidad de debates y propuestas ideológicas que de algún modo modernizaron la educación mexicana.<sup>3</sup>

Uno de los problemas con que enfrentó la administración porfirista fue una población cultural y lingüísticamente heterogénea. Se pensó que la educación sería el único medio para lograr la unificación nacional de gentes tan culturalmente diversas. Esta visión puede verse reflejada en el pensamiento de José María Luis Mora, principal ideólogo del liberalismo mexicano de mediados del siglo XIX. Mora deseaba organizar un sistema nacional de educación pública que creara en la juventud de México el orgullo patrio y que a la vez estuviera en consonancia con el sistema político imperante. La búsqueda de una identidad nacional en la *Nueva Escuela Mexicana* estuvo cimentada sobre el espíritu filosófico positivista, dentro de la cual se esperaba un desarrollo acorde con los aspectos físicos, morales e intelectuales del estudiantado.<sup>4</sup>

En 1901 Justo Sierra fue nombrado subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y posteriormente estuvo a cargo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes hasta el 1911. Durante ese

---

Cultura Económica, 1986, p. 20.

<sup>3</sup> Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México: El Colegio de México, 1993, p. 15.

<sup>4</sup> Mary Kay Vaughan, *The State, Education and Social Class in México, 1880-1928*, Illinois: Northern Illinois University Press, 1982, pp. 14-21.

tiempo, propuso proyectos dirigidos a la rehabilitación de las instituciones de enseñanza. Creó el Consejo Nacional de Educación Superior que sustituyó la Junta Directiva de Instrucción Pública. Sin embargo, los centros de enseñanza superior no se lograron mostrar instituciones sólidas. La calidad docente y las actividades de investigación eran mínimas. Las familias de clases acomodadas prefirieron enviar sus hijos a planteles en el exterior, particularmente europeos y norteamericanos, mientras los que optaban por permanecer en el país recurrían a las escuelas religiosas primarias y secundarias, las cuales todavía poseían el monopolio de la enseñanza a esos niveles.

Anteriormente, la instrucción impartida se limitaba a informar, repetir y evaluar. Se sugirió la introducción de nuevas metodologías, más objetivas e intuitivas, particularmente, las basados en la filosofía educativa de Pestalozzi. Con este método, se buscaba educar por medio de la observación de objetos materiales y aconsejaba restringir el uso del libro y la memorización y en su lugar utilizar la forma interrogativa-socrática y la exposición rutinaria en la sala de clase.<sup>5</sup> Se argumenta debido a lo anterior, que la importancia del libro decayó en el proceso pedagógico de la época, llegándose a declarar su uso voluntario. Aun así, el estudiante precisaba de cuatro a seis libros por cada año que cursaba en la

primaria. Por otra parte, las investigaciones sobre la lectura durante ese periodo señalan que la cantidad de publicaciones que hubo es un hecho indicativo de que un mayor porcentaje de población gozaba de la lectura. Los textos utilizados en la escuela primaria fueron los métodos para enseñar a leer y a escribir simultáneamente, elaborados por Enrique Rébsamen y Torres Quintero, y *El Catecismo de historia patria* y *Elementos de historia patria*, redactados por Justo Sierra.<sup>6</sup>

Durante los años 1882 a 1891, se celebraron en la capital varios congresos educativos, auspiciados por el administrador del Ministerio de Justicia e Instrucción Joaquín Baranda. El primero fue el *Congreso Higiénico Pedagógico de 1882* y siete años después, se celebró el *Primer Congreso de Instrucción Pública*. En diciembre de 1890, se llevó a cabo el *Segundo Congreso de Instrucción Pública* y, finalmente, el *Tercer Congreso Nacional de Educación Primaria*, en 1891. Durante estas reuniones se llegó al acuerdo, no sin que mediara un intenso debate para su aprobación, de que la labor educativa en el país contaría con los preceptos de uniformidad, obligatoriedad, laicismo y, sobre todo, que sería gratuita. Estas legislaciones sirvieron de ejemplo para el resto de la República, pero cada estado tuvo sus propias leyes reguladoras y fueron libres de

---

<sup>5</sup> Milada Bazant, "Lecturas del Porfiriato" en El Colegio de México, *Historia de la Educación en México*, México: El Colegio de México, 1988, p. 68.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 233.

adoptar los métodos y programas sugeridos de acuerdo con sus diferencias y necesidades regionales.<sup>7</sup>

Los lineamientos educativos estipulados en estos congresos sólo lograron un aumento mínimo en el nivel de alfabetismo. En 1874, había 8,103 escuelas en todo el país, de las cuales 2,000 eran privadas y 117 pertenecían a la Iglesia, y se contaba con una población escolar que ascendía a 1.8 millones de niños y niñas. De este último total, sólo 349,000 estudiantes, 19%, estaban inscritos en algún plantel o asistían regularmente a clases.<sup>8</sup> Casi tres décadas después, de una población general que ascendía a 6,239,038 habitantes, de los cuales 3,069,395 eran hombres y 3,169,643 mujeres, se reportaba que solamente el 16% (1,002,692 personas) sabía leer y escribir. El número más alto de analfabetismo se encontraba entre las mujeres y en el Estado de México y Puebla.<sup>9</sup>

Entre los años de 1878 a 1907, se crearon 5,043 escuelas primarias, 17 secundarias, 6 escuelas técnicas y 14 normales. En 1878 se estableció la Escuela Normal de Profesoras, en 1883 se creó en Puebla la Escuela Mixta de Profesores. En Jalapa la Escuela Normal admitió por primera vez mujeres y la Escuela Normal de Jalisco hizo lo mismo en 1886. En 1900, se inauguró el Instituto

---

<sup>7</sup> Bazant, *Historia de la...*, p. 15.

<sup>8</sup> Vaughan, *The State, Education...*, p. 20

<sup>9</sup> Ministerio de Fomento, Dirección General de Estadística, *Resumen General del Censo de la República de México. Verificado el 28 de octubre de 1900*, México: Imprenta de la Secretaría de Fomento, 1905.

Pedagógico con la meta de preparar profesionistas de ambos sexos para la enseñanza de “una educación popular” en las escuelas normales. Sin embargo, para 1905, el 85% de la población era considerada analfabeta y para 1910, sólo el 10% de un total de 15,160, 369 habitantes sabían leer o escribir.<sup>10</sup>

En general, la educación durante el porfiriato se caracterizó por ser eminentemente urbana, dedicada sobre todo a las clases media y alta, en la que se prestó poca atención a la población rural, indígena y obrera, quienes representaban el 75% de los habitantes mexicanos. El fracaso de la aplicabilidad de las reformas se debió principalmente a la carencia de recursos económicos, necesarios para crear y subvencionar una infraestructura efectiva que permitiera la preparación y contratación de personal docente, y a la diseminación poblacional, que obstaculizaba el proceso de uniformidad que se pretendía lograr.

## **B. EDUCACIÓN PARA LAS MUJERES DURANTE EL PORFIRIATO**

La carencia de oportunidades al acceso de conocimientos siempre fue una constante para las mujeres mexicanas que vivieron durante esta época. Sólo un escaso grupo perteneciente a las clases alta y media encontró en las escuelas normales una forma de

---

<sup>10</sup> Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadísticas, *Quinto*

insertarse en el "progreso" porfirista. Con el establecimiento de la Escuela Normal, la Normal de Profesoras y la Escuela Vocacional de Mujeres, un selecto número de mujeres pudo obtener conocimientos y destrezas que les facilitaron la integración al campo laboral. La Normal, que impartía clases a 40 estudiantes, en el 1869, y a 100 en 1874, aumentó a 284 estudiantes en 1905. Ya para septiembre de 1910, dicho plantel contaba con una matrícula de 401 estudiantes.<sup>11</sup> Hubo así un crecimiento sin precedentes en el número de maestras que se convirtieron en las nuevas trabajadoras, especialmente en los niveles más bajos de un sistema docente, que requería imperiosamente su trabajo, lo que contribuyó al paulatino desplazamiento de los hombres de esta profesión. Durante esta época, señala Cano, surgió una nueva concepción del magisterio, relacionada con la pedagogía decimonónica, que concebía la enseñanza como una actividad profesional femenina, que fue poco a poco desplazando el modelo liberal del maestro como evangelizador laico y masculino. Estas ideas estuvieron contenidas en las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel quienes influenciaron fuertemente el modelo de formación profesional de los maestros y maestras durante el porfiriato.<sup>12</sup> A pesar de todas las exaltaciones a

---

*censo de la población, 15 de mayo de 1930, Resumen general, México: s.e., p. 3.*

<sup>11</sup> Anna Macías, *Against All Odds. The Feminist Movement in México to 1940*, Connecticut: Greenwood Press, 1982, p. 11.

<sup>12</sup>Ruth Gabriela Cano Ortega, "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización" Tesis

su trabajo y la supervaloración del discurso institucional, las condiciones de trabajo para estas profesionistas fueron pésimas y peor aun los sueldos que devengaban.

Dentro del sector privado, se amplió también la demanda de maestras luego del establecimiento de centros de enseñanza particulares por parte de las sociedades misioneras protestantes. La estabilización política, la creación y el desarrollo infraestructural ocurrido durante el porfiriato facilitaron la expansión de los grupos misioneros no católicos recién llegados a suelo mexicano. Aumentó el número de congregaciones, de 345 a 679, en el periodo comprendido entre los años 1888 y 1912 y el de alumnos y alumnas, de 2,817, en 171 planteles a 20,352, durante los mismos años. Los grupos misioneros fundaron, a partir de 1885, escuelas secundarias, preparatorias y normales en centros urbanos. Se establecieron escuelas primarias rurales y urbanas a las que asistieron estudiantes de ambos sexos, mientras que en las secundarias la matrícula fue mayoritariamente femenina. La creación de las escuelas protestantes fue parte de todo un aparato ideológico que buscaba la conversión. Se entendía que su fundación "podía ser un poderoso

instrumento de prestigio y para formar liderazgo que en el futuro organizaría las sociedades protestantes mexicanas”.<sup>13</sup>

Si partimos de la premisa que la naturaleza de las actitudes sociales acerca de la educación de las mujeres no dice mucho sobre los roles propios en la sociedad, entonces, podemos denominar que en la sociedad mexicana de fines de siglo XIX, las mujeres fueron vistas básicamente como madres y esposas. En general, la educación de las mujeres en el porfiriato, tanto en las escuelas como en el hogar, puede clasificarse como matrilineal, “que es lo que las mujeres enseñan y aprenden de otras mujeres”.<sup>14</sup> El ideal positivista femenino que permeó en esta clasificación decimonónica proponía como válido que todas las mujeres poseyeran sólo un lustre de educación que las capacitara para tomar las riendas del hogar, cuidar a sus hijos, hijas y a su marido, supervisar a los empleados domésticos y tener una conversación agradable, dentro de un marco de delicadeza e inutilidad compatible con sus “cualidades naturales”. Entonces, el acceso a los centros educativos no pretendía modificar estos valores que resultaban incompatibles con la realidad de muchas jóvenes quienes en un futuro se verían precisadas a luchar por su subsistencia económica. Se buscó más

---

<sup>13</sup> Jean Pierre Bastian, “Modelos de mujer protestante: ideología religiosa y educación femenina, 1880-1910” en Carmen Ramos, *et.al.*, *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, México: El Colegio de México, 1987, pp. 163-166.

bien una mayor preparación en las destrezas a utilizarse en el ámbito doméstico, en donde, sus tareas de reproducción y de cuidado debían ser sus funciones principales.

En ningún momento, la enseñanza buscó desaparecer las diferencias entre hombres y mujeres, ni legislativas ni sociales, ni mucho menos las subjetivas. Por el contrario, promovió un sistema de relaciones sociales de género y una simbolización de ellas según los parámetros de la teoría política liberal. La idea central era que cada sexo, además de tener una constitución subjetiva particular, cumplía una función definida e inamovible en la sociedad: los hombres en el ámbito público, las mujeres en lo privado. A ello se les educaba de acuerdo al arquetipo liberal masculino de ciudadano - individuo jurídicamente iguales entre sí, capaces de desempeñarse en la esfera pública - mientras que, en el caso de las mujeres, el modelo ideal perseguido era el del Ángel del hogar.<sup>15</sup>

Aun con estos datos, la coyuntura social que se gestó en esta época hace afirmar a algunas estudiosas que este periodo merece ser estudiado desde una perspectiva diferente, por ser la clave del desarrollo feminista mexicano. Señala Anna Macías que la modernidad del periodo porfirista propició la aparición del discurso feminista que se proclamaría a principios del siglo XX.

El porfirismo inauguró un periodo de gran actividad femenina y feminista, esto es, no sólo de mujeres participantes en los movimientos sociales sino también en aquéllos que luchaban por demandas específicas de género. Esto habría de continuarse hasta los años cuarenta del siglo XX y redundaría en la lenta toma de consciencia sobre el particular por la sociedad en su conjunto.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Graciela Hierro, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, México: Torres Asociados, 1991, p. 26.

<sup>15</sup> Cano, "De la Escuela Nacional...", pp. 35-36.

<sup>16</sup> Julia Tuñon, *Mujeres en México. Una historia olvidada*, México: Planeta, 1987, p. 120.

Profesionistas, maestras y obreras fueron las principales propulsoras del nuevo movimiento feminista mexicano. Un selecto número egresó de instituciones superiores. En 1882 Matilde P. Montoya concluyó sus estudios en medicina y fue conocida la primera mujer médica en México, Margarita Chorné se graduó como dentista en 1886. La participación de estas nuevas profesionistas fue importante en la creación de la prensa de oposición política. En 1899 la educadora Juana Belén Gutiérrez de Mendoza fundó el semanario político *Vesper* en Guanajuato con una postura claramente pro-sindicalista y anti-porfirista. Este diario fue calificado por sus contemporáneos como “el puntal femenino de más arraigo en la Revolución Mexicana”.<sup>17</sup> Guadalupe Rojo de Alvarado dirigió en Guadalajara el periódico *Juan Panadero*, en el que denunció la grave situación política por la que atravesaba el país debido a la dictadura porfirista.

Para 1904, las mujeres de clase media habían logrado cierto acceso laboral a las instituciones de educación, especialmente a las de primera y segunda enseñanza. Fue en ese año cuando se fundó la *Revista Mexicana*, medio de expresión femenino que exigió en sus editoriales mejores oportunidades educativas, salarios dignos para las trabajadoras y reformas al Código Civil que promovieran un

---

<sup>17</sup> *El Regidor* (San Antonio), 17 de diciembre de 1903. Citado en Ángeles Mendieta Alatorre *La mujer en la Revolución mexicana*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1961, p. 33.

cambio radical en las condiciones laborales y sociales de las mujeres. También salió a la luz pública la revista mensual *La Mujer Mexicana*. En 1905 Belén de Gutiérrez vuelve al ataque con *Anahuac*, órgano del grupo de trabajadores *Socialismo Mexicano*. A lo largo del periodo salieron otras publicaciones, entre ellas, *El Piloto* periódico revolucionario de Monterrey, *La Revista de la Mujer* y otros menos radicales como *El Colmillo Público* y *El Diario del Hogar*.

A partir del 1900 el gobierno de Díaz tuvo problemas para proveer empleos a una población en constante crecimiento. El país contaba para ese año con 13.7 millones de habitantes y una tasa de crecimiento de la fuerza de trabajo de 1.6%, que disminuyó a 0.9%, en los siguientes 10 años, mientras que la población ascendió a 15.2 millones. Conocidas son las huelgas de los obreros del textil de Orizaba, Tlaxcala y Río Blanco que patentizaron el descontento de la población trabajadora. Pero estos movimientos no nacieron en un vacío ideológico, le antecedieron, desde los primeros años del régimen, organizaciones que a lo largo de toda la República reclamaban cambios en el trato obrero-patronal, dentro de las cuales las mujeres tuvieron una gran participación. Es impresionante el número de organizaciones sindicales que nacieron a la sombra de un sistema económico opresivo que concebía al trabajador como siervo, y donde las mujeres, por su condición de género, llevaban la peor

parte en esta cadena de explotación. Ellas trabajaban en la industria textil y tabacalera, del zapato, confección de alimentos y bebidas. Para mediados del siglo XIX, un gran número de mujeres eran contratadas en empresas, especialmente, en áreas de tradicional escasez laboral como Veracruz y en estados del norte como Sinaloa y Chihuahua.

Con el cambio a una economía de capital intensivo, producido a finales de siglo, las industrias comenzaron a demandar menos mujeres; aquéllas empleadas en la industria textil fueron una de las más perjudicadas. Aunque se reporta un mayor número de participación laboral femenina en los estados norte del país, ello se debía a su disponibilidad para aceptar trabajos de bajo salario. Tan temprano como 1857, las trabajadoras textiles de Guadalajara demandaron igual paga que las del Distrito Federal. En el Primer Congreso Permanente, celebrado en marzo de 1876, las obreras exigieron una jornada diaria de 12 horas para así poder atender sus responsabilidades domésticas.

Una de las primeras huelga tabacaleras la llevaron a cabo las obreras de la fábrica El Muzo en 1881 en la que protestaban contra el incremento de horas de trabajo. En los paros de las fábricas El César, en 1881, El Faro, en 1884 y La Niña, en 1885 las trabajadoras deliberadamente redujeron la producción, en protesta por los bajos

salarios y el tratamiento abusivo de los dueños y capataces.<sup>18</sup> Aunque de corta duración, las sociedades mutualistas llevaron a cabo una encomiable labor proporcionando a sus miembros beneficios de desempleo, cuidado médico y medicinas gratis y ayuda para costear gastos funerarios a sus miembros. De las 54 mutualistas reconocidas en el Congreso de Trabajadores de 1884, ocho eran de mujeres. Una de las más prominentes fue la *Sociedad Mutualista Fraternal de Costureras* dirigida por Carmen Romero Rubio de Díaz.<sup>19</sup>

### C. LA REVOLUCIÓN Y SU IDEAL EDUCATIVO

El proceso revolucionario acaecido en México a principios del presente siglo fue sin lugar a dudas un cambio coyuntural sin precedentes en su historia moderna, que alteró la base social, política y económica del panorama nacional. Por su complejidad, analizar la revolución es una tarea que requeriría más de una sección para poder entenderla a cabalidad. Para motivos de este trabajo, la revisaremos de forma somera, apuntando siempre a los hechos que tuvieron más relevancia en el quehacer educativo.

---

<sup>18</sup> Shirlene Ann Soto, *The Mexican Woman: A Study of Her Participation in the Revolution 1910-1940*. California: R & E Research Associates, ©1979, p. 7.

<sup>19</sup>Ibid p. 6

Los años durante los cuales Porfirio Díaz detentó el poder fueron claves para la construcción del nuevo capitalismo mexicano. Hubo un gran impulso al desarrollo de la riqueza social, que estaba en manos de unos pocos, y a la adopción de medidas para aumentar las exportaciones. Este plan de desarrollo económico exigió el control de grupos subversivos y el aniquilamiento de toda oposición política. Con ello se hizo más patente la división de clases encabezada por los terratenientes, industriales, comerciantes y banqueros, quedando en la base de esta pirámide social, los trabajadores urbanos, asalariados, artesanos, campesinos y pequeños propietarios urbanos y rurales.

En 1904, Díaz decidió alargar su estancia en la presidencia, aumentando el término de periodo presidencial de 4 a 6 años. Creció así, el malestar de aquellos que, a la sombra de una organización política aparentemente impermeable, lograron adquirir conciencia y ansias de poder. Ante un sistema que no promovía la aparición de caras nuevas ni las ideas democráticas, grupos intelectuales, deseosos de poder político, se vieron frustrados de concretar procesos que los encaminaran hacia la renovación social. En 1908, cuando Díaz declaró a un periodista estadounidense que su próximo sucesor habría de ser producto de una lucha electoral libre, muchos consideraron que la escena política estaba lista para el cambio. El sector que se había visto favorecido con el poder

económico y social, los “herederos naturales del porfiriato”, postulaba que, para que tal cambio ocurriese, era necesario que hubiese una fase “preparatoria hacia la democracia”, encabezada por una oligarquía de corte científico-intelectual. Otros consideraban que el pueblo mexicano había alcanzado la suficiente madurez política que le capacitaba para la elección. Entre ellos estaba Francisco I. Madero, quien conjugó su ideario de cambio político en el libro, *La sucesión presidencial en 1910*, con base en la cual organizó el Partido Antireeleccionista.

Pero Díaz dio al traste con las aspiraciones de ambos sectores y el 4 de octubre de 1910 el Congreso lo declaró presidente y a Ramón Corral vicepresidente. Desde el exilio, Madero denunció el fraude electoral y preparó su plan revolucionario bajo la consigna “Sufragio efectivo. No reelección”. Se adhirieron a su movimiento figuras regionales que el mismo sistema político de corte paternalista ayudó a crear; entre ellos estaban Abraham González, Pascual Orozco y Francisco Villa, quienes condujeron los primeros frentes armados de la revolución. Luego se les uniría Emiliano Zapata. Los brotes armados se sintieron a lo largo de todo el país, y después de casi 6 meses de lucha, Díaz renunció.

Victorioso, Madero llega a la capital del país y legaliza las elecciones de 1911. Comenzó una nueva etapa caracterizada por la incapacidad de los líderes políticos para crear un proyecto político

que articulara las necesidades de una población tan diversa y compleja. A lo largo de varios años abundaron los programas como el de Zapata, en 1911, el de Orozco, en 1912, y el de Carranza, en 1913; todos ellos con metas y objetivos limitados. Cuando el movimiento adquirió cohesión interna, se ampliaron sus metas y finalmente se convirtió en un movimiento gradual que creció con oscilaciones y retrocesos. Sus tesis principales se pueden sintetizar en:

1. La condenación de la posesión indefinida del poder en manos del presidente o de un grupo de hombres
2. La búsqueda del bienestar económico y social para la mayoría sobre las minorías
3. El prevalecimiento, en caso de conflicto, de los intereses y gustos propios de los mexicanos sobre los extranjeros, lo que otorgaba un tono nacional al movimiento.<sup>20</sup>

Junto a esta revolución política y económica se llevó a cabo toda una transformación cultural dirigida por miembros de la llamada generación ateneista. Entre los más conocidos estaban José Vasconcelos, Alfonso Caso y Pedro Henríquez Ureña. Sus logros más importantes fueron el trabajo de extensión cultural con obreros y la

---

<sup>20</sup> Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México: Centro de Estudios Educativos, 1986, pp. 43-44.

propagación de textos clásicos y contemporáneos, olvidados durante el porfiriato.<sup>21</sup>

En materia educativa surgió un interés especial por la reorganización del sistema escolar. El liderato político intentó hacer de la escuela oficial un instrumento eficaz para la búsqueda de progreso y desarrollo económico.<sup>22</sup> Durante la administración maderista, Miguel Díaz Lombardo fue el primero en dirigir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA). Madero prometió ampliar la base educativa nacional, lo que suponía una serie de gastos para sueldos del personal docente y administrativo, materiales didácticos, y la compra, construcción y mantenimiento de una nueva infraestructura. Durante el interinato de Francisco León de la Barra, siendo Francisco Vázquez Gómez secretario de la SIPBA, se aprobó la Ley de Instrucción Rudimentaria el 1 de junio de 1911, que respondía a las demandas liberales de proporcionar educación al pueblo e iba dirigida específicamente a la enseñanza del castellano a la gran población no hispanohablante que existía en el país. Vale resaltar que el artículo primero de esa ley estipulaba que la instrucción debía impartirse en dos cursos anuales. En el artículo sexto, el ejecutivo se comprometía a estimular la asistencia

---

<sup>21</sup> Engracia Loyo, "La lectura en México: 1920-1940" en El Colegio de México, Seminario de historia de la educación en México, *Historia de la lectura en México*, México: El Ermitaño, 1988, p. 244.

y a costear la distribución de alimentos y vestido al alumnado. El octavo, reglamentaba que las escuelas debían permitir la asistencia a jóvenes sin distinción de sexo ni edad. Sin embargo, estos logros se perdían al enfatizarse en el artículo trigésimo que la instrucción no sería obligatoria, pues, “la ley que establecía no afectaba la observancia de los preceptos vigentes en materia de instrucción obligatoria”.

Igualmente importante fueron las resoluciones aprobadas en el Segundo Congreso Nacional de Educación, llevado a cabo entre los días 20 de septiembre y 3 de octubre de 1911. Sus acuerdos principales advertían el compromiso del gobierno por tomar un papel más activo dentro del proceso de expansión educacional del país. Las resoluciones más importantes fueron: la no federalización de la educación, la indicación de medios directos e indirectos para hacer de la educación primaria obligatoria y el decreto de que el estado debía intervenir en las normas de las escuelas primarias no oficiales.<sup>23</sup>

Sin embargo la inestabilidad política de esos años se confabulaba para mantener debilitadas las instituciones de enseñanza en la gran mayoría del país. Según señala Marta Robles, por lo menos el 70% del total de alumnado interrumpió o abandonó

---

<sup>23</sup> Francisco Arce Gurza, “En busca de una educación revolucionaria 1924-1934” en Josefina Z. Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México: El Colegio de México, 1985, p. 146.

sus estudio durante esa época.<sup>24</sup> Mientras tanto las autoridades gubernamentales trataron de esquematizar un sistema educativo público a tono con las exigencias populares y las necesidades nacionales de desarrollo mediante modificaciones jurídicas y constitucionales. En el Tercer Congreso Nacional de Educación Primaria, celebrado del 15 al 29 de octubre de 1912, las comisiones llegaron a la conclusión de que:

1. La escuela mixta no satisfacía los fines de la escuela primaria y por ello, no era recomendable como sistema de organización
2. Se trabajaría para transformar las escuelas mixtas existentes en escuelas unisexuales
3. En el caso extremo de no poder establecer escuelas unisexuales, podían tolerarse las escuelas mixtas, únicamente para niños menores de 10 años.<sup>25</sup>

En 1914 se aprobó la Ley de Educación Primaria para el Distrito y los Territorios Federales, en la que se puntualizaba, a través de su artículo quinto, que la educación que habrían de recibir las niñas y los niños del país debía estar de acuerdo con sus futuras funciones sociales, entre ellas implícita las de género:

Art. 5 El fin de la educación primaria consistirá en corregir los defectos fisiológicos, psíquicos y sociales de los educandos, y en

---

<sup>23</sup> Meneses Morales, *Tendencias educativas...*, p. 92.

<sup>24</sup> Robles, *Educación y sociedad...*, p. 83.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 110.

efectuar el desenvolvimiento de sus futuras funciones sociales, dando vigor a la personalidad de dichos educandos, fomentando su espíritu de iniciativa y formando en ellos hábitos que los hagan aptos para el desempeño de sus funciones.

...Se enseñará también:

A las niñas, economía doméstica práctica y cultivo de plantas, y a los niños que concurran a las escuelas rurales, trabajos agrícolas.<sup>26</sup>

La redacción del Artículo Tercero de la Constitución de 1917 se enmarcó dentro del esfuerzo por la homogeneización nacional llevado a cabo por las leyes escolares que se aprobaron con anterioridad. La elaboración del proyecto educativo estuvo rodeado por un clima de anticlericalismo, según lo estipulaba la tradición liberal clásica, que ponía más énfasis en los derechos individuales y las reformas políticas que en las sociales. Como antecedentes, podemos señalar los artículos décimo y duodécimo del programa del Partido Liberal Mexicano, los cuales prometían clausurar los establecimientos de instrucción pertenecientes al clero y dejar la obligación de impartir enseñanza laica en todas las escuelas oficiales y particulares al estado.

El proyecto original de la Constitución, presentado por el presidente Venustiano Carranza, fue objeto de correcciones por parte de una comisión compuesta por miembros del grupo radical de constituyentes, quienes buscaban ampliar los derechos sociales del

campesinado y los obreros y promover la modernización del país.<sup>27</sup>

Luego del dictamen de la comisión, el texto decía:

Habrá libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto, o persona perteneciente a alguna asociación semejante, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse, sujetándose a la vigilancia del gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos, y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente.<sup>28</sup>

En general, se estipulaba la libertad y la obligatoriedad de la enseñanza a nivel primario y la misma sería gratuita, otorgando al Estado el monopolio de la misma. La intervención de cualquier instancia religiosa en asuntos educativos quedó prohibida por igual. Desde el punto de vista de género, notamos que las mujeres como ciudadanas o sujetos jurídicos son inexistentes en dicha ley. La premisa de obligatoriedad "para todos los mexicanos" se pierde al no introducir el sujeto femenino. Aunque muchos sostengan que esto último es un argumento exagerado, la legislación mexicana, como la de muchos países, se ha caracterizado por ser muy imprecisa genéricamente lo que ha resultado en la exclusión de derechos ciudadanos básicos para las mujeres como han sido el voto, la protección contra la violencia intrafamiliar y los delitos

---

<sup>26</sup> Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Ley de Educación Primaria para el Distrito y los Territorios Federales*, México: s.e., 1914.

<sup>27</sup> Meneses, *Tendencias educativas...*, pp. 172-173.

contra la persona. Aunque también es cierto que la cláusula no pudo frenar un fenómeno que durante el transcurso de los años ha demostrado ir en ascenso, aunque atravesando con muchos obstáculos.

En el transcurso de la década, en particular durante la presidencia de Calles, se comenzó a materializar la unificación del sistema educativo. La dispersión que hasta entonces se venía dando fue reflejo de la fragmentación política por la que atravesaba la nación. A pesar de los intentos de monopolizar el sistema de enseñanza en manos del Estado y que el contenido pedagógico expresara valores revolucionarios, todavía para los años veinte, coexistían y se enfrentaban la educación laica y la católica, la enseñanza activa y la socialista. Entre los colegios católicos se destacaban los planteles de Jesuitas, localizados en las principales ciudades del país.<sup>29</sup> Surgieron también, otros programas, entre los más importantes los ligados al pensamiento radical, que abarcaban nuevas ideas pedagógicas, utopías sociales, y los que contenían críticas a las políticas gubernamentales.<sup>30</sup> Uno de los más importantes fue la Escuela Moderna o racionalista que tuvo mucha aceptación en los estados del Golfo de México como Yucatán, Tabasco, Veracruz y Tamaulipas.

---

<sup>28</sup> *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, 1917.

<sup>29</sup> Robles, *Educación y sociedad...*, p. 90.

<sup>30</sup> Arce Gurza, "En busca de una educación...", pp. 146-162.

La escuela racionalista tiene sus orígenes en España y su creador fue el pedagogo Francisco Ferrer Guardia. En México, fue establecida por el grupo anarquista LUZ en 1912. Posteriormente, José de la Luz Mena publicó en 1916 el libro *De las tablillas de todo a las ecuaciones de primer grado* en el que sintetizaba los conceptos más importantes de este nuevo sistema. Según el artículo primero de la *Ley de Institución de las Escuelas Racionalistas en el Estado* (Yucatán) la enseñanza dentro de las escuelas racionalistas se caracterizaría por:

... la acción; es decir, que descansará en el trabajo manual que desempeñen los niños, con el único propósito de despertar la habilidad profesional, iniciar el desarrollo de los órganos que han de ser los instrumentos del arte, y asistir, por tanto, a la cultura integral de los alumnos.<sup>31</sup>

Esa nueva orientación exigía la construcción de escuelas talleres ocupacionales, laboratorios y granjas con el fin de brindarle a los estudiantes experiencias útiles en el mundo laboral, enfatizando siempre que el trabajo era "base de libertad". En concordancia con los conquistas revolucionarias, la escuela racionalista exigía el divorcio entre la educación y la religión. Mena consideraba que la religión hacía al alumno "dócil, servil, hipócrita, cobarde, empleómano y parásito".<sup>32</sup> Aunque durante el transcurso de la década de 1920 se fueron estableciendo escuelas en 21 estados de la

---

<sup>31</sup> "Fundamentos de la Ley de Institución de la Educación Racionalista" en Carlos Martínez Assad (comp.), *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*, México: El Caballito, 1986, pp. 45-46.

República, la escuela racionalista se veía como una alternativa educativa carente de las dimensiones nacionales que sus creadores deseaban.

En 1921, durante la presidencia de Alvaro Obregón, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) encabezada por José Vasconcelos. Como parte del grupo de intelectuales ateneístas y miembro fundador del partido Antireeleccionista de Madero, Vasconcelos había participado activamente en la vida política y cultural del país. A consecuencia de su exilio político, viajó a Estados Unidos, Francia y España y, terminada la presidencia de Huerta, trabajó como director de la Escuela Nacional Preparatoria en 1914 durante la administración de Venustiano Carranza. En su puesto dentro del Departamento Universitario y Bellas Artes (1920-1921) se comprometió a llevar los principios revolucionarios al campo de la enseñanza.

La ideología de Vasconcelos suprimía lo utilitario de la educación para pasar a una enseñanza que redimiera al mexicano de la barbarie que durante siglos había llevado. Pensaba que a través del profesorado, los libros y las artes se borrarían las diferencias sociales, raciales y económicas entre los mexicanos, y se llegaría a la unidad nacional. Vasconcelos creía firmemente en la educación como factor de unidad e identidad nacional y que mediante ella se

---

<sup>32</sup> José de la Luz Mena, *La escuela socialista, su desorientación y fracaso. El*

llevaría al país por el camino de la modernidad y el progreso. Haciendo suya la meta de industrialización de la Revolución, prometía transformar los grupos económicamente marginados en individuos productivos, por medio de una integración libre y democrática. Expresaba que se conseguiría promoviendo la unidad nacional, la extinción de clases sociales, la creación de conciencia de grupo y la búsqueda del bienestar económico de todos en el país:

...diré que estamos cambiando el régimen agrario para poder tener no simplemente habitantes, sino ciudadanos y hombres. Y no vacilo en afirmar que la base de nuestro sistema educacional reside en una mejor distribución de la propiedad y de los productos del trabajo. Una resolución justa del problema económico es el primer paso de la reforma educativa. Si, nuestra finalidad es, como lo he definido anteriormente, crear hombres y no esclavos.<sup>33</sup>

Bajo su mandato, dividió la Secretaría de Educación en tres grandes departamentos. El departamento escolar tuvo a su cargo la organización y el desarrollo las escuelas primarias, secundarias, técnicas y la universidad. Para las escuelas primarias urbanas, propuso la instalación de talleres de artes y oficios, huertas y granjas en las rurales, de manera que se vinculara la escuela al trabajo.<sup>34</sup> El plan de estudios de las escuela rurales debía contener, además de lectura, escritura y matemáticas, educación doméstica, higiene, moral y educación física. “Se les comunicaban a los alumnos las destrezas que los capacitarían para mejorar su

---

*verdadero derrotero*, México: 1941 citado en *Ibid.*, p. 18.

<sup>33</sup> José Vasconcelos, *Antología de textos sobre educación*. Introducción y selección de Alicia Molina, México: Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 286.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 26.

condición de vida, así como las disciplinas estrechamente enlazadas con las actividades diarias del campesino".<sup>35</sup>

De forma sistemática, su departamento también organizó una campaña de alfabetización en toda la República. Vasconcelos exhortó a la población en general, especialmente a las mujeres, a que participara como voluntarios en las cruzadas contra el analfabetismo. La tarea de enseñar sería el primer paso; posteriormente, se proporcionaría al pueblo lecturas a bajo costo, que incluían los clásicos grecorromanos y los de América Latina e incluso otros libros sobre salud, ciencias naturales y sociales.<sup>36</sup> Para el personal docente patrocinó la impresión de publicaciones periódicas que contenían artículos y ensayos sobre temas relacionados a la enseñanza; entre ellas la revista *El maestro* que durante los años 1921 a 1923 llegó a tener un tiraje de 75,000 ejemplares.<sup>37</sup>

El proyecto vasconcelista no se ajustó a las necesidades de una población mayoritariamente analfabeta que ponían mayor énfasis en los silabarios o los libros de lectura de menor dificultad que en las lecturas recomendadas, las cuales resultaban secundarias y hasta inservibles. La Secretaría se abstuvo de editar textos, luego de que Vasconcelos mismo decretara que no habría más libro de

---

<sup>35</sup> Linda Sametz de Walerstein, *Vasconcelos el hombre del libro*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991, p. 69.

<sup>36</sup> Loyo, "La lectura en México...", p. 263.

lectura escolar para aprender a leer y escribir que el de primer año. Se recomendó también el uso de las obras de Gregorio Torres Quintero, Daniel Delgadillo, Edmundo D'Amicis, Enrique Rébsamen, Luis Montilla, y los publicados por las editoriales Herrera Hermanos y Ch. Bouret.<sup>38</sup>

Como parte de la meta alfabetizadora, Vasconcelos invitó, en 1922, a la escritora y poetisa chilena Gabriela Mistral, y le encargó la compilación del libro que llevó por título *Lecturas para Mujeres*. En él que se realizó una recopilación de obras de la literatura mundial "para el servicio de las mujeres mexicanas".<sup>39</sup> Su autora desaprobaba la salida de las mujeres del entorno hogareño, y criticaba esa nueva tendencia femenina por considerarla perjudicial a los principios familiares y a la valoración de la maternidad.

Y sea, profesionista, obrera, campesina o simple dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad y la espiritual juntas o la última en las mujeres que no tenemos hijos...Desearía que se realizara en mi raza lo que llama en un noble verso Eduardo Marquina: "Eleva lo doméstico a dominio". También a belleza; debemos ennoblecer con éstas las cosas que queremos hacer amadas. 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.<sup>40</sup>

La cita anterior manifiesta la incongruencia que puede existir entre la experiencia vivida y la doctrina expresada por una determinada

---

<sup>37</sup> Robles, *Educación y sociedad...*, p 98.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 268.

<sup>39</sup> Guillermo Lazas, *Gabriela Mistral en México*, México: Secretaría de Educación Pública, 1945, pp. XII-XIV.

<sup>40</sup> Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*, México: Porrúa, 1990, pp. xiii-xiv.

persona. Ello es especialmente cierto para el caso de José Vasconcelos. Se afirma que Vasconcelos fue un ardiente defensor de la incorporación de las mujeres en carrera magisterial, la cual dignificó al grado de calificar a las maestras como heroínas nacionales. Fueron mujeres las principales protagonistas dentro de su proyecto de alfabetización y junto a él, ya fuera en el quehacer educativo como político, le acompañaron mujeres de fuerte personalidad y de gran inteligencia. Mistral fue una de ellas, también estuvo Antonieta Rivas Mercado y Palma Guillén. Respecto este tema escribe José Joaquín Blanco:

En toda la historia de México no existe un proyecto oficial de "redención" de la mujer comparable al de Vasconcelos, 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.<sup>41</sup>

Jean Franco por su parte señala que Vasconcelos, a pesar de que tenía ideas avanzadas acerca de la liberación femenina, mantenía una posición de "mesías" frente a las mujeres y que las misiones de alfabetización a las mujeres en una situación parecida a la de las monjas en la colonia que servían a su redentor.<sup>42</sup> En este sentido feminiza un espacio determinado, pero siempre argumentando la estrecha relación del papel magisterial con el maternal. Esta lógica cobró mucha fuerza durante la administración vasconcelista,

---

<sup>41</sup> José Joaquín Blanco, *Se llamaba Vasconcelos*, México: Fondo de Cultura Económica, 1977, p. 110.

aumentando el número de maestras normalistas a una cantidad sin precedentes.<sup>43</sup> Ninguna otra profesión tuvo tanto endoso, ni tan alto crecimiento, a pesar de que ese concepto de mujer-madre, tan alabado en el magisterio, había sido superado dentro del discurso de una facción feminista. Entonces, cuán accidental puede ser que un sistema educativo basado en nuevas consignas de igualdad y que percibía la educación como la única forma de lograr un México libre de diferencia económicas, sociales y raciales, obviara las diferencia de género dentro de su programa, especialmente en un momento en que los cambios “revolucionarios” estaban a la orden del día. ¿Eran los cambios en las concepciones de género demasiados radicales y arriesgados? La publicación del libro de Mistral testimonia un intento explícito por parte de la Secretaría de Educación de exaltar las cualidades maternas en las mujeres, descalificando la participación femenina en actividades económicas y profesionales fuera del hogar.

El manejo de esa concepción de mujer que Sefchovic califica como decimonónica, parece hablarnos de una Gabriela Mistral (1889-1957) muy diferente a la que conocemos a través de sus biografías. Una mujer criada entre mujeres, que comenzó a trabajar a los 15 años como escribiente y a los 18 era joven maestra rural de

---

<sup>43</sup> Jean Franco, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, México: Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 141.

vocación por la libertad comprometida con la enseñanza de obreros y campesinos. Fue también embajadora de Chile en América Central, trabajó en Europa y viajó por casi toda América Latina y mantuvo contacto con las figuras más prominentes del campo de las artes y las ciencias de su época. En 1945 recibió el Premio Nobel de Literatura. Para llevar a cabo todas estas actividades dejó atrás el matrimonio y la maternidad. Gladys Rodríguez explica esta desproporción entre el discurso y la vida refiriéndose a la relación que Mistral estableció toda su vida con la figura masculina:

Curiosa resulta la dicotomía entre la mujer que imprecó violentamente antes las separaciones, la muerte, el suicidio del bienamado y la maestra que pide a las mujeres que no pierdan su vida en el deseo y sólo consideren el amor regido por el matrimonio... No es de extrañar que la eterna despojada se volviera a generaciones nuevas en formas de guía que no caigan en sus propios dolores. Se plenifica de amor materno con estas hijas que nunca tuvo pero que quiere perfectas y sin las angustias que a ella la marcaron.<sup>44</sup>

Son éstas las contradicciones difícil de entender dentro de la historia cuando se examina utilizando el género. Momentos coyunturales, que aparentemente redundarían en visiones más progresistas, son frenados ante el impulso de no alterar una sociedad, que desde hacía tiempo se encontraba en plena efervescencia ideológica, para dar una aparente visión de estabilidad política y social. En la siguiente sección veremos cuán coherente

---

<sup>43</sup> Sobre la feminización de la carrera magisterial ver tesis de Cano, "De la Escuela Nacional..."

<sup>44</sup> Gladys Rodríguez Valdés (comp.), *Invitación a Gabriela Mistral (1889-1989)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990, p. 80.

era esta tendencia al compararla con el discurso sobre la educación femenina y los logros que las mujeres mexicanas adquirieron durante la época.

#### D. LA REVOLUCIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA LAS MUJERES

Con la llegada del siglo XX y la coyuntura de la Revolución, se comenzó a observar una lenta transformación de ideologías, conciencias y actitudes respecto a las mujeres. Sin embargo, como veremos en el transcurso de esta investigación, los cambios ocurridos no alteraron significativamente las premisas ideológicas transmitidas a la población general ni redundaron en una transformación significativa de la condición de las mexicanas. Afirmaciones como la de Ricardo Flores Magón, sustentan nuestra apreciación, cuando declaró lo siguiente:

La condición de la mujer en este siglo varía según su categoría social, pero a pesar de la dulcificación de las costumbres, a pesar de los progresos de la filosofía, la mujer sigue subordinada al hombre por la tradición y por la ley. En todos los tiempos la mujer ha sido considerada como ser inferior al hombre, no sólo por la ley, sino también por la costumbre, y a ese erróneo e injusto concepto se diferenciaba.<sup>45</sup>

Durante las primeras décadas del presente siglo las mexicanas adquirieron cierta igualdad jurídica, más de derecho que de hecho.

---

<sup>45</sup> Tomado de Concepción Ruiz Funes y Enriqueta Tuñón, "Panorama de las luchas de la mujer mexicana en el siglo XX" en Adelaida del Castillo (ed.) *Between Borders: Essays on Mexicana/Chicana History*, California: Floricanto, 1990, p. 20.

El código civil 1884 había declarado indisoluble el matrimonio y lo que se conocía como divorcio era una mera legalización de la separación matrimonial, dentro del cual contraer segundas nupcias estaba prohibido. La separación era inequívocamente concedida al marido en el caso de que la esposa fuera infiel. Mas una mujer sólo podía alegar adulterio, como base para la separación legal del esposo, cuando el adulterio hubiese sido cometido en el hogar, se mantuviese ahí la amante, o cuando el esposo permitía que la amante maltratara físicamente a la esposa. Ese mismo código declaraba que ninguna mujer, menor de 30 años, podía dejar legalmente el hogar sin la aprobación de los padres. Evitaba también que las mujeres llevaran a cabo ciertas profesiones sin el consentimiento del esposo. El código comercial negaba trabajo a las mujeres en el campo de las inversiones y ventas comerciales; el código civil impedía que ejercieran como abogadas o solicitantes de juicio.<sup>46</sup> En 1914, durante la presidencia de Carranza, se legalizó el divorcio, el derecho de pensión. Además, se suprimió la categoría de ilegitimidad de los hijos y las hijas nacidas fuera del matrimonio legal.<sup>47</sup> Las mujeres obtuvieron personalidad jurídica para firmar contratos, manejar sus propios negocios, administrar bienes y la capacidad para tener la patria potestad de hijos e hijas.

---

<sup>46</sup> Soto, *The Mexican Woman...*, p. 4.

<sup>47</sup> Tuñón, *Mujeres en México...*, p. 151.

Estos logros en el ámbito jurídico no se asemejan al grado de participación y combatividad que demostraron las mujeres antes y en la lucha revolucionaria mexicana. Las primeras muestras de oposición se dejaron sentir en los periódicos, semanarios y revistas feministas y femeninos como *Vesper* de Guanajuato, publicado por Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, *La Mujer Mexicana* editado por María Sandoval de Zarco y Dolores Correa, *Juan Panadero*, periódico de Guadalajara dirigido por Guadalupe Rojo de Alvarado y el periódico revolucionario de Monterrey *El piloto*. Las mujeres también organizaron sus propios movimientos contra el gobierno de Porfirio Díaz; uno de los primeros fue la *Liga Femenina Antireeleccionista Josefa Ortíz de Domínguez*. Sus miembros llevaron a cabo una manifestación condenando el fraude electoral de 1910. El club feminista *Las Hijas de Cuauhtémoc*, presidido por Dolores Jiménez y Muro, llevó a cabo marchas y circulaba peticiones exigiendo la renuncia de Díaz.<sup>48</sup> En Veracruz Josefa Arjona y su esposo Edilberto Pinedo fundaron el club *Sebastián Lerdo* y el *Círculo Liberal Veracruzano*.<sup>49</sup>

En Puebla, Carmen Serdán participó, junto a sus hermanos Aquiles y Máximo, en una de las primeras insurrecciones armadas el 18 de noviembre de 1910. Durante el conflicto que llevó a Madero al poder, miles de mujeres participaron imprimiendo panfletos,

---

<sup>48</sup> Soto, *The Mexican Woman...*, p. 22.

construyendo y distribuyendo armas, como enfermeras, llevando información a diversos frentes de batalla y espionando al enemigo. La lista es extensa y en ella sobresalen Sara Pérez, esposa de Madero, las hermanas Guadalupe, Rosa y María Narvaez, quienes lucharon junto a los hermanos Serdán en Puebla, Teresa Arteaga de Flores Magón, Inés Malvárez del estado de Puebla, Lidia Calderón, miembro del *Club Femenil Revolucionario Lealtad*, Paulina Maraver Cortés, Carmen Parra Vda. de Alaniz, que organizó la toma de Casas Grandes en Chihuahua y Josefina Ranzeta una de las más famosas espías maderistas.<sup>50</sup>

Luego del asesinato de Madero y el vicepresidente José María Pino Suárez perpetrado por los seguidores del General Victoriano Huerta, en febrero de 1913, mujeres de todos los estratos sociales se unieron en protesta abierta y participaron directamente en la lucha armada. Obreras, campesinas, indígenas, maestras y empleadas llevaron a cabo un sinnúmero de labores sobresalientes como enfermeras, correos, abastecedoras de armas, despachadoras de trenes y combatientes en el campo de batalla. Un grupo importante, que en recientes años ha salido del anonimato, fueron las soldaderas. La tradición oral las recuerda en los corridos como "La Valentina", basado en la vida de Valentina Ramírez, quien formó parte del comando de Ramón F. Uturbide en la toma de Culiacán y la

---

<sup>49</sup> Medieta Alatorre, *La mujer en la ...*, p. 39.

famosa "Adelita". Las gran mayoría de las soldaderas fueron mujeres que acompañaban a las tropas revolucionarias llevando a cabo labores de subsistencia de grupo - abastecimiento y preparación de comida, lavando ropa, curando enfermos - junto a las empresas guerrilleras. Otras temerarias mujeres tuvieron a su cargo comandos y se enfrentaron cuerpo a cuerpo a las tropas de Orozco y Huerta. Ricarda Centena, mejor conocida como la Coronela Josefa Neri, combatió con las armas del lado de las fuerzas zapatistas y formó parte del ataque a Chiautla, Puebla.<sup>51</sup> Petra Ruiz se hizo pasar por hombre cuando se enlistó en las filas revolucionarias de Acapulco en 1913 en donde obtuvo el grado de teniente y participó en la toma de la Ciudad de México en 1914, ese mismo año reveló su identidad femenina al darse de baja de las tropas ante Carranza.<sup>52</sup>

Las soldaderas dejaron a un lado su familia y su suelo natal unas veces para unirse a las tropas siguiendo a sus "juanes" y otras por un verdadero deseo de cambiar un futuro que las destinaba a la pobreza y a la servidumbre. En una entrevista a Tomasa García Magallanes, quien a los 8 años formó parte de las fuerzas del General Villa, señalaba que se unió a las luego de escuchar de la siguiente consigna:

---

<sup>50</sup> *Ibid.*, pp. 42-45.

<sup>51</sup> Aurora Tovar Ramírez, *Mil quinientas mujeres en nuestra conciencia colectiva. Catálogo biográfico de mujeres en México*. México: JL Servicios Gráficos, 1996, pp. 150-151.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 563.

El que quiera ser libre y contar con sus propiedades, que levante la mano y se levante conmigo.

Yo también hice así, ¡levanté la mano!...

... Traía mi rifle, le decían la carabina 30-30, que los rebeldes portaban y decían los carrancistas que con ella no mataban, ¡pero si mataban!... La soldadera tenía que montar a caballo y ser de arranque para ensillar su caballo... En veces montaba uno a pelo agarrado de las crines por la cabeza del caballo.

...

Yo anduve con mi General Pánfilo Natera, con los Arrieta de Durango, con Joaquín Sandoval... Así es que yo estuve en la toma de Zacatecas con los Arrieta, Domingo Arrieta y Guadalupe Arrieta y otro hermano. También la toma de Ciudad Juárez, en la toma de Durango, de Torreón, de Gómez Palacio.<sup>53</sup>

Algunas de las soldaderas más conocidas son Margarita Mata, líder rebelde y comandante en el estado de San Luis Potosí, María Aguirre quien peleó en Oaxaca en 1913, Juana Lucio que inició el movimiento revolucionario en Guanajuato y María Luisa Escobar quien se destacó propagandista y dinamitera.<sup>54</sup> Todavía queda mucho por investigar acerca de estas y otras mujeres que de manera tan valerosa participaron en todos los niveles de la lucha revolucionaria mexicana. Esperanza Tuñón señala que la participación de las mujeres en la coyuntura de la guerra civil contribuyó, por un lado, a que los hombres del pueblo comenzaran a considerarlas como compañeras de lucha y los jefes revolucionarios a tenerla en mente en sus proyectos de gobierno; y por otro a que ellas mismas tuvieran una mayor autoestima que, a pesar de las difíciles condiciones posrevolucionarias, les permitió a muchas

---

<sup>53</sup> Marta Romo, "¿Y las soldaderas? Tomasa García toma la palabra", *FEM*, vol. II, núm. 11 (nov.-dic 1979), pp. 12-13.

mantenerse organizadas y demandando derechos y reconocimientos por su papel en la lucha armada.<sup>55</sup>

Uno de los primeros aspectos que se decidió atacar fue la falta de igualdad política para las mujeres. Los artículos 40 y 41 de la Constitución de 1857 no hacían referencia a la mujer dentro de su definición de ciudadanía:

Son ciudadanos de la República todos los que teniendo la calidad de mexicanos reúnan los siguientes requisitos:

- I. Haber cumplido 18 años siendo casados y 21, si no lo son y
- II. Tener un modo honesto de vivir.<sup>56</sup>

El Código Civil de 1884 definió como ciudadano a todo mexicano que tuviese 21 ó más años de edad. Para enero de 1917 Herminia Galindo de Topete y Edelmira Trejo de Mellón enviaron al Congreso Constituyente un manifiesto exigiendo la modificación de dicho artículo. Su moción fue rechazada argumentándose que:

...en el estado en que se encuentra nuestra sociedad, la actividad de la mujer no ha salido del círculo del hogar doméstico, ni sus intereses se han desvinculado de los miembros masculinos de la familia, no ha llegado entre nosotros a romperse la unidad de la familia, como llega a suceder con el avance de la civilización, las mujeres no sienten pues la necesidad de participar en los asuntos públicos, como lo demuestra la falta de todo movimiento colectivo en este sentido.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Soto, *The Mexican Woman...*, p. 28.

<sup>55</sup> Esperanza Tuñón Pablos, *Mujeres que se organizan. El frente Unido Pro Derechos de la Mujer 1935-1938*, México: Universidad Nacional Autónoma de México - Porrúa, 1992, p. 21.

<sup>56</sup> *Diario de los Debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, México, s.e., 1916.

<sup>57</sup> *Ibid.*

Esta restricción impedía además que las mujeres fuesen objeto de elección en cargos público. Durante el transcurso de la década de 1920 debatió arduamente ante múltiples foros la necesidad de modificar el Artículo 34 de la Constitución de 1917 que impedía la participación de las mujeres en asuntos de orden público como el voto. En 1923 se llevó a cabo en México el Primer Congreso Feminista de la Liga Panamericana de Mujeres y entre las resoluciones aprobadas se exigió el derecho al sufragio femenino. En 1925 el gobierno de Chiapas reconoció la igualdad política para mujeres y hombres, en 1927 se concedió derecho al voto a las mujeres en San Luis Potosí. Sin embargo no fue hasta el año 1953 cuando se modificó el Artículo 34 de la Constitución.

Así como existe la doble moralidad para hombres y mujeres, el derecho de la época reflejaba también desfases en la legislación, que respondían a una doble escala de valores basada en la diferenciación genérica. Podemos percibir esta incongruencia en la legislación educativa del periodo posrevolucionario. A pesar de los esfuerzos por democratizar el sistema educativo y su conversión en libre y secular, no adelantaron mucho el camino hacia la igualdad de hecho entre ambos sexos. En las legislaciones educativas implantadas durante los dos primeros decenios del siglo, se aprecia el deseo de estructurar programas pedagógicos para niñas que promovieran, junto a la adquisición de conocimientos básicos de escritura y

lectura, la impartición de cursos femeniles que las adaptaran a las expectativas de un sistema genérico que consideraba lo doméstico como esencial para todas las mujeres.

Aquéllas que se percataron de las incongruencias ideológicas frente a las necesidades inmediatas decidieron crear foros para ventilar las problemáticas femeninas existentes y proponer soluciones a las mismas. En el Primer Congreso Feminista de México, celebrado en Yucatán, en 1916, se planteó la necesidad de que las mujeres contaran con una educación moderna anticlerical, se librarán de las prácticas e ideas tradicionales que las oprimían y participaran activamente en la vida política y económica de su país.<sup>58</sup>

La agenda del Congreso puntualizó las principales problemáticas feministas y convirtió a Yucatán en el estado más progresista en materia de derechos femeninos durante la época. Varias razones explican que Yucatán se convirtió en el principal centro del movimiento feminista mexicana como la posición geográfica y el puerto marino, lo que permitió un estrecho contacto con Estados Unidos y la Europa Occidental. De igual importancia fue el alto número de profesoras yucatecas que trabajaron en la Escuela de Jurisprudencia y en la de Medicina, quienes estuvieron en favor de la causa. Y finalmente, el bienestar económico con que

---

<sup>58</sup> *Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916*, México: INFONAVIT, s.f.,

contaba el estado, proporcionado por la abundante producción de henequén.<sup>59</sup> El interés mostrado por las mujeres yucatecas por la educación de sus congéneres no era nuevo. Fue en Yucatán, en 1846, donde se fundó la primera escuela primaria para niñas. En 1870, Rita Cetina Gutiérrez creó la organización feminista *Siempreviva*, que seis años más tarde contribuyó a la apertura de la Escuela Siempreviva, que luego se convirtió en la primera escuela secundaria pública para niñas.<sup>60</sup>

El Congreso fue convocado por Salvador Alvarado, gobernador designado al estado de Yucatán por el presidente Venustiano Carranza. De mente liberal, Alvarado fue un ardiente defensor de los derechos de la mujer, y contrario a otros políticos de su época, consideraba su emancipación como elemento esencial y compatible con las metas revolucionarias. Durante su labor en la gubernatura se dedicó a la creación de leyes y programas que elevaran la situación económica, laboral y educativa de sus gobernados y gobernadas. Su administración promovió el establecimiento de una nueva ley laboral y la formación de cooperativas para mujeres. Patrocinó también la contratación de mujeres en las oficinas gubernamentales, aumentó los salarios, redujo las jornadas de trabajo regular y prestó especial atención a los empleados

---

<sup>59</sup> Anna Macías, "Felipe Carrillo Puerto y la liberación de las mujeres en México" en Asunción Lavrín, (comp.), *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, México: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 330.

domésticos, en su mayoría mujeres y niños indígenas. Además, redactó leyes para la protección de las prostitutas.<sup>61</sup>

Se desconoce a ciencia cierta quién sugirió la idea de la celebración del congreso, pero según Artemisa Saéñz Loyo, periodista y feminista, fue Hermila Galindo, amiga personal de Alvarado, quien tomó la iniciativa y le sugirió al gobernador. Otras fuentes señalan que el profesor Agustín Franco dio la idea al Coronel J.D. Ramírez, director de Educación Pública durante la administración de Alvarado. Lo cierto es que el 27 de octubre de 1915, se anunció la futura celebración del evento al director del periódico *La voz de la Revolución*, órgano que dio considerable atención y completa cobertura al Congreso, el primero en su clase en México y el segundo en América Latina. La convocatoria del congreso leía:

**Considerando:**

**Que es un error social educar a la mujer para una sociedad que ya no existe...**

**Que para que puedan formarse futuras generaciones libres y fuertes es necesario que la mujer obtenga un estado jurídico que la enaltezca, una educación que le permita vivir con independencia, buscando en las artes subsistencia honesta...**

**Que la Revolución Constitucionalista ha manumitido a la mujer, concediéndole derechos que antes no tenía, como los que se derivan del discurso absoluto y que resultarían ilusorias estas justas concesiones de no prepararla convenientemente para la conquista**

---

<sup>60</sup> Hierro, *De la domesticación...*, p. 75.

<sup>61</sup> Shirlene Soto, "The Women's Movement in México: The first and Second Congress in Yucatán, 1916", en Del Castillo, *Between Borders...*, p. 484.

del pan y para la conservación y defensa de estos derechos alentándola a la conquista de nuevas aspiraciones.

Que el medio más eficaz de conseguir estos ideales, o sea de librar y educar a la mujer, es concurriendo ella misma con sus energías e iniciativas a reclamar sus derechos, a señalar la educación que necesita y a pedir su injerencia en el estado para que ella misma se proteja...<sup>62</sup>

Los cuatro puntos fundamentales desde donde partieron las discusiones y posteriores resoluciones se resumen en:

1. La búsqueda de los mecanismos sociales que liberaran a las mujeres de las tradiciones esclavistas
2. El examen del papel que corresponde a la educación, especialmente a la escuela primaria, en la preparación y posterior emancipación femenina
3. La exigencia al estado para que fomentara y sostuviera una "reparación para el progreso" para las mujeres, específicamente en las artes y los oficios
4. El análisis de las funciones públicas que podían y debían desempeñar las mujeres en la sociedad.

Todos los temas tratados en el Congreso cuestionaban los mecanismos sociales que mantenían en estado de sujeción a la mujeres y exigían al gobierno una pronta solución de los mismos. Dentro del clima de modernidad y liberalismo, tanto Alvarado como las 700 delegadas, consideraron que la única forma de acabar con la

---

<sup>62</sup> *Primer Congreso...*, pp. 31-32.

subordinación femenina se encontraba en la educación. Es por eso que el tema de la educación primaria fue ampliamente discutido. Por su extensa composición magisterial, los comités del congreso apoyaron la utilización del método racional dentro de los planteles escolares.

El reclamo de una instrucción laica en la escuela fue uno de los temas que más exigencias y apoyo tuvo. En lugar del pensamiento tradicional que se había venido utilizando en el país, se pedía infundir en las mujeres los ideales de moralidad, humanidad y solidaridad que las encaminara hacia el liberalismo. Para ello, se insistió que todas contasen con los mecanismos que las capacitaran con el fin de obtener una profesión que les permitiera "ganarse la vida". Se exigió al estado el establecimiento de escuelas vocacionales para mujeres y la creación de escuelas granjas mixtas en las zonas rurales. Se demandó además, que se revisara el currículo vocacional y que se integrasen en ellos cursos de fotografía, platería, imprenta y encuadernación, al igual que cursos en bellas artes para mujeres. Se hizo patente la necesidad de becas para las jóvenes que habitaban fuera de la capital, de fomentar programas extracurriculares a través de artículos periodísticos que transmitieran el interés por la medicina y la farmacéutica como profesiones apropiadas para las mujeres.

Al examinar la minutas del Congreso, se percibe la existencia de tres planteamiento: conservador, moderado y radical, que reflejan las posiciones que el conglomerado de mujeres tenía acerca de temas tan innovadores como el de la emancipación femenina. El planteamiento conservador, apoyado por la facción católica, sostenía que la mujer debía mantenerse en sus roles tradicionales de madre y esposa. Existía en este grupo la preocupación de que mucha educación hiciese a la mujer poco atractiva al sexo opuesto.

El moderado, por su parte, apoyaba la educación femenina con ciertas restricciones, especialmente contenida en los programas laicos y racionalistas. La instrucción femenina debía incluir enseñanza práctica para ayudarles a ser mejores esposas y madres. Esta visión, como la católica, engrandecía la experiencia maternal de la mujer y consideraba que esta tarea junto con la de esposa, brindaba a las mexicanas capacidades y atributos particulares que las hacían merecedoras de una preparación siempre en función del matrimonio y el hogar. Tal como fueron calificados, estos planteamientos podrían ser definidos como muy tradicionales. Esta postura, que algunos califican como feminista social, fue muy común a principios de siglo en los países anglosajones. En ella se evaluaban positivamente las diferencias y experiencias femeninas y fueron consideradas básicas en el trabajo de incursión y reconstrucción social.

El planteamiento radical apoyó la visión socialista de que las mujeres debían tomar parte activa en la sociedad mediante el voto y en el desempeño de puestos políticos electivos. Dentro de este grupo feminista prevalecía la noción de total igualdad entre hombres y mujeres. La ejecución de roles, según esta corriente, debía rechazar las posturas del determinismo biológico tan enraizado en la cultura mexicana cuando se trataba el tema de lo femenino. La lógica de este feminismo igualitario declaraba que la mujer tenía igual derecho que el hombre a la educación y a la ejecución de cualquier rol social o laboral y que el sexo no era razón determinante para la exclusión pública.

Las resoluciones aprobadas en este Congreso demuestran la fuerte convicción de las participantes de que la solución de sus problemas descansaba en el mejoramiento educativo. Exteriorizan el abandono que tuvieron las mujeres dentro del proyecto posrevolucionario, esas mismas mujeres que se unieron a los ejércitos rebeldes, pelearon en sus filas, alimentaron a sus hombres y cuidaron de sus enfermos. En el siguiente capítulo, veremos reflejadas idealizaciones que sostenían el orden de pensamientos que las feministas mexicanas del Congreso deseaban cambiar, los que a pesar de estas y otras condenas continuaron inalterados por casi tres décadas en la educación mexicana.

## **CAPITULO III**

---

### **ROLES GENÉRICOS EN LIBROS DE TEXTOS DE PRIMARIA**

#### **MÉXICO**

##### **A. IMÁGENES FEMENINAS Y MASCULINAS EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS LIBROS**

La década de los años veinte de este siglo ha sido calificada como una de innovaciones y novedades cuando la miramos desde la perspectiva de las mujeres mexicanas. La antecedieron años activos en materia de persecución de derechos femeninos, durante los cuales un sector específico de mujeres participó en congresos, conferencias y reuniones internacionales. Los intentos de masificación educativa, el cambio de mentalidad de ciertos políticos y el contacto con ideas progresistas acerca de cuál debía ser la labor de las mujeres dentro de la sociedad, entre otros muchos factores, promovieron la aparición de un grupo de mujeres destacadas en el panorama de la época. Las llamadas intelectuales de izquierda: Frida Kahlo, Antonieta Rivas Mercado, Guadalupe Marín, ocuparon

un lugar importante en aquel "mundo masculino" y participaron activamente en la vida política y cultural del México de entonces.<sup>1</sup> El movimiento sufragista libró una tenaz lucha en pos de la inversión de los estatutos legales que declaraban a las mexicanas no aptas para llevar el ejercicio del voto.

No obstante, esta era una realidad muy alejada de la mayoría de las mexicanas. Entender la historia de las mujeres de este periodo únicamente por los hechos ejecutados por un escaso número de mujeres prominentes trae como resultado una visión distorsionada del acontecer histórico. Es preciso tener una justa perspectiva, en la que se entienda que a pesar del desarrollo de un discurso alterno en pro de la igualdad de las mujeres y de la inserción femenina en sectores de vanguardia política, social y cultural, existe un desfase entre la estructura social global y las estructuras mentales de la población en general. Las estructuras mentales son las que más lentamente evolucionan, son resistentes al tiempo, menos cambiantes y develan ante el historiador una faz distinta, que muchas veces dista de los relatos tradicionales que nos han pretendido hacer creer. Cuando se estudian las estructuras mentales se toman en consideración factores como herencias culturales, sistemas de creencias y concepciones de mundo, y modelos de comportamiento aceptados. La reunión de todo esto da

---

<sup>1</sup> Julia Tuñón Pablos, *Mujeres en México. Una historia olvidada*. México: Planeta,

una tónica mental de fase amplia, compleja en su estudio, pero más explicativa de la experiencia del ser humano en su sociedad.<sup>2</sup> Los valores sociales admitidos para un grupo, como el de las mujeres, integran también un aspecto importante de la historia.

El grado de persistencia de los valores, creencias y modelos de comportamientos para hombres y mujeres puede ser claramente percibido en las imágenes transmitidas en los libros de texto de enseñanza primaria durante la década de los años veinte en México. En esta sección analizaremos sistemáticamente las imágenes, principalmente dibujos, que acompañaban los textos escritos de los libros de nuestra muestra.

Los diecinueve textos analizados presentan un total de 1,177 imágenes. Sin incluir algunas ligeras excepciones, el número de ilustraciones disminuyó a medida que aumentaba el nivel o grado escolar, o la dificultad de destrezas en los libros. El personaje femenino apareció siempre en número menor frente al masculino. De un total de 1,616 personajes presentados en las 1,177 ilustraciones, 1,083 (67%) fueron personajes masculinos y 533 (33%) femeninos. La representación de niños fue de 411 (25%) y de niñas 277 (14.14%). La muestra proporcionó un total de 389 (24%) dibujos de adultos, 176 (10.89%) de adultas y 283 (17.5%) de animales

---

1987, p. 155.

<sup>2</sup> Ciro F.S. Cardoso y H. Pérez Brignoli, *Los métodos de la historia*, España: Grijalbo, 1984, pp. 329-330.

TABLA I

TOTAL DE ILUSTRACIONES

TÍTULO DE LOS LIBROS	TOTAL ILUSTRACIONES
Método rápido fonético	51
Método escritura lectura	69
Lectura para niñas mexicanas	38
Iris. Libro segundo	112
Iris. Libro tercero	33
Iris. Libro quinto	20
Iris. Libro sexto	3
Alma latina. Libro primero	111
Alma latina. Libro segundo	71
Alma latina. Libro tercero	78
Leo y escribo. Libro primero	96
Poco a poco. Libro segundo	108
Adelante. Libro tercero	134
Saber leer. Libro cuarto	84
El alma de la patria. 2do. año	64
El alma de la patria. 5to y 6to	54
El amigo de los niños mexicanos	0
Lecturas mexicanas.	45
Corazón. Diario de un niño	16
<b>Total</b>	<b>1,177</b>

Fuentes: Gregorio Torres Quintero, *Método rápido fonético-onomatopéyico*, México: Patria, 1926. Enrique C. Rébsamen, *Método escritura-lectura*, México: Patria, 1908. Manuel Pimentel, *Lectura para niñas mexicanas. Libro tercero*, México: Librería de Educación Gallegos Hnos., 1903. Atenógenes Pérez Soto, *Iris. Libro de lectura. Segundo año de la escuela primaria elemental*, México: Patria, 1930. \_\_\_\_\_, *Iris. Libro de lectura. Tercer año de la escuela primaria elemental*, Patria, 1931. \_\_\_\_\_, *Iris. Libro de lectura para quinto año de instrucción primaria elemental*, México: Patria, 1950. \_\_\_\_\_, *Iris. Libro de lectura para sexto año de instrucción elemental*, México: Patria, 1953. Francisco César Morales, *Alma latina. Lecturas escogidas. Libro primero*, México: Águilas, 1923. \_\_\_\_\_, *Alma latina. Lecturas escogidas, Libro segundo*, México: Águilas, 1921. \_\_\_\_\_, *Alma latina. Lecturas escogidas. Libro tercero*, México: Águilas, 1922. Daniel Delgadillo, *Leo y escribo. Libro primero*, México: Herrero Hnos., 1919. \_\_\_\_\_, *Poco a poco. Libro segundo*, México: Herrero Hnos., 1919. \_\_\_\_\_, *Adelante. Libro tercero para aprender a leer. Serie gradual y progresiva de los libros de lectura para niños y niñas*, México: Herrero Hnos., 1930. \_\_\_\_\_, *Saber leer. Libro cuarto*, México: Herrero Hnos., 1931. Manuela Contreras de Carballo *El alma de la patria. Libro primero de lectura para uso de las alumnas del segundo año elemental*, México: Herrero Hnos., 1920. \_\_\_\_\_, *El alma de la patria. Libro de lectura para uso de las alumnas del quinto y sexto año elemental*, México: Herrero Hnos., 1926. Juan de la Torre, *El amigo de los niños mexicanos*, México: Siglo Diez y Nueve, 1897. Amado Nervo, *Lecturas mexicanas. Primera serie*, México: Patria, 1925. Edumundo De Amicis, *Corazón. Diario de un niño*, México: Luis Fernández, 1894. Esta bibliografía aplicará para todas las tablas que aparecen en este capítulo.

masculinos *versus* 80 (4.95%) de animales femeninos. Como indican los números, los niños y adultos masculinos fueron los más veces presentados. Las niñas, dentro del renglón de personajes femeninos, fueron las más representadas, un promedio del 51.96 por ciento de las veces. Una de las variables con que se trabajó en este análisis fue la de las profesiones y oficios, para conocer el grado de representación de los personajes en las diversas áreas laborales. Como muestra la Tabla II, la variedad de profesiones que llevaban a cabo las mujeres fue muy escasa y entre éstas, la profesión magisterial fue la más resaltada.

Como parte de la masificación de la instrucción pública, ya desde el siglo XIX, se consideraba que, por esencia, las mujeres estaban mejor capacitadas para el ejercicio del magisterio, especialmente en los niveles primarios. La incorporación de maestras al sistema educativo fue parte del proyecto educativo pos-revolucionario, especialmente durante la administración de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública. Esto podría explicar el hecho de que la profesión de maestra fuera la que se ilustrara con mayor frecuencia. Sin embargo, la cantidad es baja comparada con las representaciones masculinas. Esta presentación de imágenes iba acorde con la idea tradicional de que el ámbito de acción femenina se encontraba en lo privado. La diferencia entre el

**TABLA II**  
**PROFESIONES Y OFICIOS DE LOS PERSONAJES ILUSTRADOS**  
**POR SEXO**

Personajes masculinos		Personajes femeninos	
Soldado	42	Maestra	4
Agricultor	11	Sirvienta	1
Maestro	9	Costurera	1
Sacerdote	9	Secretaria	1
Herrero	5		
General de ejército	5		
Marinero	2		
Pastor	2		
Fraile	2		
Escultor, vendedor ambulante, presidente, policía, bombero, carnicero, carretero, mago, carpintero, tamborilero	1c/u		
<b>Total de personajes masculinos en profesiones u oficios</b>	<b>98</b>	<b>Total de personajes femeninos en profesiones u oficios</b>	<b>7</b>
<b>Número de profesiones u oficios ilustrados</b>	<b>20</b>	<b>Número de profesiones u oficios ilustrados</b>	<b>4</b>

número de profesiones y oficios para hombres y mujeres claramente se ilustra con los totales de 98 *versus* 7 respectivamente.

Los hombres llevaron a cabo una variedad de profesiones que iba desde la milicia, la agricultura, y lo religioso, hasta servicios indispensables en una sociedad mayoritariamente rural. Se destaca la poca presentación de empleos de tipo tecnológico, científico o que requerían preparación universitaria tanto para hombres como para mujeres. Estos datos, y lo que más adelante presentaremos en

la parte escrita, podrían contribuir a conocer cómo la educación mexicana se adecuaba a las necesidades laborales de la época.

“La mujer para la casa y el hombre en la calle”, tal como reza el refrán, parece ser la consigna de estos textos. Al catalogar el lugar de acción de las diversas actividades ejecutadas por los personajes, encontramos que el 57.75% de los femeninos las llevaron a cabo en ámbitos privados contra el 42.49% de los masculinos en igual campo. Por otra parte, las acciones en lugares públicos fueron dominadas por los personajes masculinos con una frecuencia de 72.28% sobre el 38.33 de los personajes femeninos.

Otro hecho que se puede observar, y que será una constante a través de todos los libros, es la persistencia de aprisionar a las mujeres en actividades pasivas. Sólo 37 niñas aparecieron jugando, una actividad sumamente normal, tanto en féminas como varones jóvenes, en contraste con la cantidad de 58 niños. Cuando ellas jugaban, casi la mitad (16) lo hizo con muñecas, casas de muñecas o con animales (algunos simulando ser sus hijos), cinco saltaban la cuerda y 6 jugaban a la ronda con otras niñas. Los juegos que requerían mayor ejercicio físico llevados a cabo por las niñas, fueron correr a caballo, correr en la playa, marchar y jugar a la pelota. La frecuencia de estos últimos fue de 1 en todos los casos. Mientras tantos, ellos llevaron a cabo 24 actividades distintas en sus juegos, la gran mayoría realizados en exteriores, como: jugar con animales,

a la pelota, ir a excursiones, elevar cometas, montar caballos y otros que requerían mayor esfuerzo físico como correr y subir árboles.

A las niñas y a los niños se les comienza a instruir, mediante esos juegos representados en los roles genéricos, los cuales en un futuro cercano debían ejecutar. En sus juegos, los niños de los libros imitaban a doctores, carpinteros, soldados, conductores de tren y cazadores. Ese es el caso de la Ilustración I donde vemos a Felipe jugando como doctor de Fenor, su perro enfermo, mientras Felisa, su hermana, observaba a ambos. En sus juegos, las niñas pretendían ser madres de sus muñecas en el 43% de las veces que jugaban. También realizaban tareas domésticas “propias de su sexo”, como Queta en la Ilustración II, al jugar con Quico a papá y mamá y como buen prospecto de ama de casa, mientras ellos esperaban la hora de comer:

Queta cose una camisa  
La nena está en su cunita.  
Quico viene del taller.  
Quetita, ¿qué comeremos?  
Quelites con queso, Quico  
¿Por qué no hiciste pescado?  
Porque está un poco caro  
Cómo se quieren esos papás.<sup>3</sup>

¿Qué observaban las mujeres y los hombres? Los resultados muestran que, en un total de 123 imágenes que presentaban personajes femeninos, éstas observaban en mayor proporción a otras

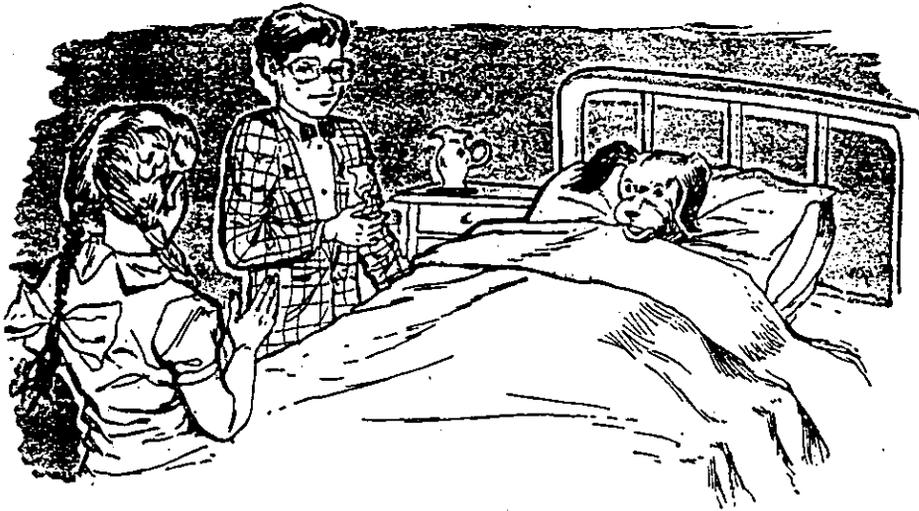
---

<sup>3</sup> Daniel Delgadillo, *Leo y escribo. Libro primero*, México: Herrero Hnos., 1919, p. 63.

personas, como sus hijos e hijas, niños o niñas, maestras, abuelas, otras mujeres y animales en un 54.44% de los casos. Observaban también un sinnúmero de objetos inanimados como comida, frutas, flores, artículos relacionados a la escuela, los cuales, en su gran mayoría se encontraban en espacios interiores. Esto ocurrió en el 26.82% de los dibujos analizados. (Ver Ilustración III) El 18.74% de los casos restantes se engloban en objetos en el exterior, como el sol, el mar, un barco, un río, fuegos pirotécnicos o simplemente mirando a través de una ventana de la casa.

Por otra parte, los niños se ilustraron con más frecuencia observando ambientes mucho más interesantes relacionados con objetos en espacios exteriores, como las estrellas, el sol, el campo, los árboles, cometas, las nubes, pueblos o ríos en el 23.8% de los 126 casos, como el ejemplo en la Ilustración IV. Los porcentajes mayores se encontraron en personajes masculinos que observaban a sus maestros o maestras (12.69%) y a animales (13.49%). A pesar de ello, estos personajes no son presentados tan frecuentemente como las mujeres en ámbitos domésticos, observando a personas pertenecientes a su núcleo familiar. En la Tabla III, se resumen las actividades ejecutadas por los personajes que fueron ilustrados de acuerdo a su sexo. Los resultados muestran que 147 personajes femeninos fueron proyectados realizando alguna actividad en las

## Ilustración I



*Fuente: Delgadillo, Leo y escribo, México: Herrero Hnos., 1919, p. 66.*

## Ilustración II



*Fuente: Delgadillo, Leo y escribo, México: Herrero Hnos., 1919, p. 63.*

láminas que acompañaban los textos. Ellas llevaron a cabo un total de 56 actividades diferentes. Si englobadas las acciones de acuerdo con las funciones que tradicionalmente se le han asignado a la mujer encontramos, que 32 de las 56 actividades mostradas, o el 21.17%, podrían calificarse como labores de cuidado. Ellas cuidaban o jugaban con niñas o niños, cuidaban enfermos(as), servían comida a niños(as) y/o a animales, etc. (Ver Ilustración VI) Dentro de las llamadas labores domésticas, el porcentaje se extiende a 17.68%, con un total de 26 personajes en actividades tales como: ir al mercado, coser, tejer, servir la mesa, cocinar, hilar, barrer, lavar la ropa, moler maíz y decorar árbol de Navidad. Lo que nos da un número final de 58 actividades de cuidado y reproducción, que es equivalente a un 39.45% de las labores llevadas a cabo por personajes femeninos. Este hallazgo contrasta sobremanera cuando comparamos el resultado con el total de actividades que están relacionadas con el mundo ocupacional, que escasamente representaban el 6.80%. Calificamos como actividades relacionadas con el mundo ocupacional aquéllas como: dibujar, explicar lección, escribir, construir, ir a la escuela; que fueron llevadas a cabo por un total de 10 personajes.

Si desglosamos la sección de la tabla de actividades femeninas que consideramos como "pasivas", tales como llorar, arreglo personal, escuchar, ofrecer flores, dormir, saludar, dar limosna

Ilustración III

31. MADRE MIA



*Fuente: Delgadillo, Saber leer, México: Herrero Hnos., 1931, p. 207.*

Ilustración IV



R  
r

*Fuente: Delgadillo, Leer y escribo, México: Herrero Hnos., 1919, p. 62.*

TABLA III

ACTIVIDADES REALIZADAS POR PERSONAJES ILUSTRADOS POR

SEXO

Personajes femeninos		Personajes masculinos	
Caminar	22	Conversar	22
Llorar	9	Caminar	19
Cuidar niña(o)	8	Leer	18
Jugar con niña(o)	6	Montar caballo	13
Cuidar enfermo(a)	6	Correr	7
Comer	5	Pelear	7
Leer	4	Arar	6
Ir al mercado	4	Estudiar	6
Dibujar	3	Levantar roca	6
Arreglo personal	3	Mirar	5
Coser	3	Comer	5
Explicar lección	3	Pedir limosna	5
Tejer	3	Escribir	4
Pedir limosna	3	Subir árbol	4
Dar comida a animales	3	Llevar carreta	4
Servir la mesa	3	Cazar	3
Escuchar	3	Observar niños	3
Cocinar	3	Arrojar piedras	3
Dar comida a niño(a)	3	Dormir	3
Ofrecer flores	3	Sembrar	3
Dormir	2	Hacer guerra	3
Hilar	2	Conducir coche o tractor	3
Escribir	2	Saludar a la bandera	2
Barrer	2	Dar limosna	2
Ayudar otras personas	2	Dar la bienvenida	2
Lavar ropa	2	Descansar	2
Saludar	2	Discutir	2
Bañar a niño(a)	2	Recoger frutas	2
Conversar	2	Ir a la escuela	2
Oler flores	1	Dar comida a pobres	2
Sentarse	1	Cuidar niño	1
Reprender hijo	1	Cortarse el cabello	1
Bailar	1	Saludar	1
Arreglar la mesa	1	Poner mesa	1
Moler maíz	1	Jugar pocker	1
Llevar pan	1	Dibujar	1
Ser atropellada	1	Matar carnero	1
Golpear a un hombre	1	Tocar la puerta	1
Ir a la escuela	1	Forjar hierro	1
Visitar cementerio	1	Dar flores	1
Despedirse	1	Sentarse	1
Llevar ofrenda	1	Esculpir	1
Decorar árbol de Navidad	1	Remar	1
Recoger flores	1	Pescar	1
Navegar en bote	1	Bañar muñeca	1

Bañar muñeca	1
Arrojar pelota	1
Besar niño	1
Mirar por ventana	1
Buscar en closet	1
Destruir	1
Rezar	1
Ir a la iglesia	1

Total de personajes femeninos  
realizando actividades 147

Número de actividades ilustradas 56

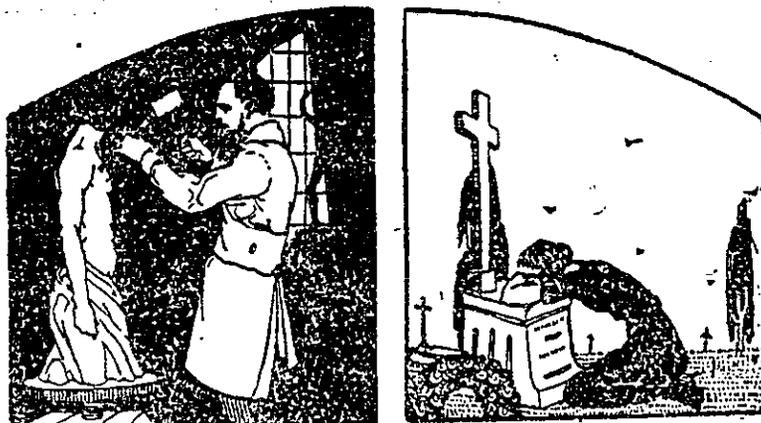
Llevar mandado	1
Ser prisionero	1
Bolear	1
Bucear	1
Encontrar tesoro	1
Afilar hacha	1
Perseguir niño	1
Llevar bandera	1
Navegar	1
Martillar	1
Llevar ataúd	1
Soltar ave	1
Montar camello	1
Fusilar	1
Ser fusilado	1
Buscar cofre	1
Encender cañón	1
Despedirse	1
Ir a la escuela	1
Alimentar animales	1
Robar	1

Total de personajes masculinos  
realizando actividad 217

Número de actividades ilustradas 71

## Ilustración V

### 41: LA APLICACION Y EL TRABAJO



1. De la misma montaña y de igual losa
2. que talla el escultor, pica el cantero;
3. éste labra un humilde sumidero;
4. y hace aquél una estatua primorosa.
1. Una piedra se pisa, la baldosa;
2. otra sube, en moldura, hasta un alero;
3. ésta marca un camino al pasajero;
4. cubre aquélla al mortal en una fosa.
1. Al hombre, cuando nace a la existencia,
2. de la misma cantera y de igual tajo
3. le labran el honor, la fe y la ciencia.
1. Quien más subió y el que rodó más abajo
2. son de origen igual la diferencia
3. está en la aplicación y en el trabajo.

*Juan José Herrero*

**Fuente:** Delgadillo, *Saber leer*, México: Herrero Hnos., 1931, p. 24.

conversar, oler flores, sentarse, despedirse, llevar ofrenda, bañar la muñeca, mirar por la ventana, rezar e ir a la iglesia; éstas suman un total de 42 que representan el 28.57% del total. Un ejemplo de este tipo de acciones es la que se presenta en la Ilustración X. Por otra parte, aquellas acciones que requieren el uso de la fuerza física, regularmente llevadas a cabo en lugares "públicos" o fuera del hogar como recoger frutas, navegar en bote, arrojar pelota, destruir, sembrar, bailar y golpear un hombre, tuvieron una frecuencia de 9 veces lo que equivalió el 6.12 por ciento. La actividad caminar fue la que más frecuencia obtuvo, que no se puede calificar como muy activa, ni para la que se requiere gran esfuerzo físico, con un total de 22, lo que equivale al 14.96%.

Con una simple ojeada a la tabla II, que contiene las actividades llevadas a cabo por los personajes masculinos, podemos notar que el mundo en que ellos se desenvolvían y donde realizaban sus acciones estaba estrechamente relacionado con lo profesional, la aventura, el uso de la fuerza física, y en general, con una realidad apartada del espacio hogareño, contrario a lo visto en las mujeres. Un total de 217 personajes realizaron 71 actividades diversas en los dibujos de los diecinueve libros examinados.

La existencia del hombre se encontraba íntimamente relacionada con el mundo laboral mediante el cual podía labrar o "tallar" su vida, sin que otros agentes socio-culturales, le prohiban

obtener lo que desea y como lo desea en la vida. Esas parecen ser las palabras de Juan José Herrera en su poema "La aplicación y el trabajo".<sup>4</sup> (Ver Ilustración V) Así, en múltiples ocasiones, 52 exactamente, vimos a los personajes masculinos ser representados en relación con la vida profesional. Fueron ilustrados arando y sembrando la tierra, construyendo, esculpiendo, buceando, afilando hachas, etc. Este tipo de ejecuciones viene a ser el 23.96% de las acciones ilustradas en la muestra.

Por otra parte, sólo 19 ó el 8.7% de las ilustraciones los relacionaban con actividades llamadas "domesticas o de cuidado", cifra por mucho distante a la que obtuvimos con los personajes femeninos; las mismas se enlistan en las siguientes: comer, observar, dormir, descansar, dar la bienvenida, poner la mesa y dar flores.

En los personajes masculinos, el porcentaje más alto se encontró en las actividades que llamamos "activas" o de orden público con un total de 67, las cuales representaron el 40.09% del renglón de actividades masculinas. Es por sí solo el renglón de mayor frecuencia y engloba una amplia gama, que va desde montar a caballo, jugar pocker, remar, hasta encontrar un tesoro. En todas ellas el escenario de acción fue diverso, siempre mucho más entretenido, retador y emocionante, a veces teñido con cierto matiz

---

<sup>4</sup> Daniel Delgadillo, *Saber leer*, México: Herrero Hnos., 1931, p. 24.

Ilustración VI



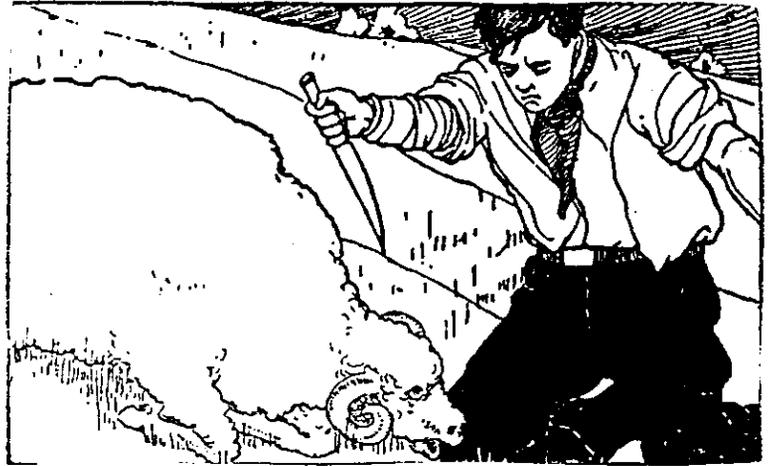
*Fuente: Delgadillo, Saber leer, México: Herrero Hnos., 1931, p. 191.*

Ilustración VII



*Fuente: Delgadillo, Saber leer, México: Herrero Hnos., 1931, p. 20.*

**Ilustración VIII**



*Fuente: Delgadillo, Saber leer,*  
México: Herrero Hnos., 1931, p. 63.

**Ilustración IX**



*Fuente: Delgadillo, Saber leer,*  
México: Herrero Hnos., 1931, p. 151.

**Ilustración X**



*Fuente: Delgadillo, Saber leer,*  
México: Herrero Hnos., 1931, p. 44.

de peligro, pero en todas las ocasiones, más interesante que el que circundaba a los personajes femeninos en esas mismas ilustraciones.

El empleo de la fuerza física fue también una constante en esta sección. Por las cualidades que cultural y simbólicamente se le han otorgado a los hombres les es permitido el libre empleo de su cuerpo para llevar a cabo trabajos, entretenimientos, protección de su persona, sin que ello sea ofensivo, como sucede con las mujeres. Las actividades que requirieron fuerza física sumaron un total de 42, lo que equivale a 19.35%. Entre éstas últimas estaban pelear, subir árboles, construir, remar y hacer guerra, de las cuales mostramos algunos ejemplos en las Ilustraciones VII, VIII y IX. Esto contrasta con la ejecución femenina en el mismo renglón, hallazgos que no nos extrañan, ya que para las mujeres, el uso de su cuerpo le ha sido históricamente restringido; limitándose, como se puede observar, al modelaje de actividades de cuidado, aun en sus juegos, como la niña de la Ilustración X, que arrulla amorosamente a su muñeca.

Aun con la preeminencia física de los hombres sobre las mujeres en el renglón de personajes enfermos, el número de varones es de 13 sobre 7 mujeres enfermas. Esta diferencia puede deberse al bajo porcentaje de representación femenina que se encontraban enfermas a lo largo de toda la muestra. Los personajes masculinos dominaron el total de personajes premiados, de igual forma se

triplicó su representación como dirigentes de grupo frente a los personajes femeninos.

En general, el ideal femenino representado en estos libros no reflejan las circunstancias imperante en el México de 1920 a 1930. Las ilustraciones y las acciones que ejecutaron las imágenes masculinas parecen ajustarse, en ciertos sentidos, a las condiciones de vida más apegadas a la vida en las áreas rurales o en pequeños pueblos. Es necesario pasar a la siguiente sección, la que nos dará una idea más precisa del tipo de ideas proyectadas a los y las estudiantes de escuela primaria.

## **B. ROLES Y COMPORTAMIENTOS ASIGNADOS A MUJERES Y HOMBRES EN LAS SECCIONES ESCRITAS**

Cuando los jóvenes estudiantes aprenden el lenguaje, también aprenden a conocer. Siendo así, el lenguaje no sólo es pertinente para el contexto de situación, sino también relevante para el contexto de la cultura en general.<sup>5</sup> Las teorías de aprendizaje nos señalan que la adquisición de conocimientos a través de la lectura no es unidireccional. Investigaciones sobre el proceso de comprensión de textos en niños y niñas de escuela primaria

---

<sup>5</sup> Michael Alexander Kirkwood Halliday, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*, México: Fondo de Cultura Económica, ©1982, p. 163,

sostienen que, quien lee o aprende a leer, contribuye con conocimientos preexistentes al realizar este proceso. Así, el significado de un texto está parcialmente determinado por su contenido, pero mucho debe ser aportado por el receptor, que no es tan pasivo como esta palabra lo indica, a partir de su conocimiento del mundo y del contexto en el que se encuentra.<sup>6</sup>

Parte de esas ideas que aportan los y las estudiantes están relacionadas con los comportamientos genéricos. La adquisición de conductas de género es llevada a cabo desde la temprana infancia. Durante el periodo de edad que comprende los tres primeros años de vida, los padres, madres o quienes están encargados(as) de su crianza, comienzan a inculcar ideas de lo que es ser hombre y mujer. Al entrar al sistema escolar, el estudiantado tienen claramente establecidas las diferencias entre mujeres y hombres y están conscientes de las normas que deben llevar a cabo de acuerdo a su género. Estas ideas estarán presentes en los hallazgos de la sección escrita utilizada en esta investigación.

## 1. PROTAGONISMO

Al analizar la cantidad de protagonistas, alrededor de los cuales giraba la acción de los cuentos, se observa, al igual que en la

---

<sup>6</sup> Guillermo Hinojosa *et.al.*, "Estudio de la comprensión de textos breves en niños de tercero y cuarto de primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVII, núm. 2, pp. 99-100.

sección gráfica, la poca representación femenina. De las 822 cuentos analizados en los diecinueve libros, encontramos 419 personajes masculinos. Los personajes femeninos fueron protagonistas en 241 historias, esto representa el 29.31% de la muestra. El protagonismo femenino se equilibra con los datos de la totalidad de personajes, a saber: los masculinos fueron 545 (60%) *versus* 368 (40%) femeninos. No obstante, es preciso tener en mente que los libros dedicados exclusivamente para el uso de las alumnas, como es el caso de la serie *El alma de la patria* y la antología *Lecturas para mujeres*, de los cuales analizamos tres

TABLA V

● TOTAL DE PROTAGONISTAS POR SEXO

	Número	Por ciento
Protagonistas masculinos	419	50.97
Niños	173	
Adultos hombres	128	
Animales masculinos	118	
Protagonistas femeninas	241	21.31
Niñas	129	
Adultas mujeres	68	
Animales femeninos	44	
Ambos personajes como personajes principales	30	3.64
Niños y niñas	17	
Adultos y adultas	4	
Ambos animales	9	
Familia	2	0.16
Pueblo o país	9	1.00
Elemento de la naturaleza	73	8.88
Otros	52	6.32
Total de personajes principales	822	

volúmenes, pueden en cierta forma alterar la representatividad de la muestra. Al estar dirigidos exclusivamente a las niñas, los personajes que aparecen en sus cuentos fueron femeninos casi en su totalidad. Estos dos casos muestran el mayor número de personajes femeninos, sumando 115 o el 31.25% del total de esos personajes por sexo, repartiéndose los restantes 253 en los otros diecisiete libros. A excepción de esos dos libros, es patente que en los demás textos la aparición de personajes masculinos sobrepasa, a veces por mucho, el número de femeninos. Observamos aquí, lo que se denomina la invisibilidad femenina en los libros de texto, que están principalmente enfocados a resaltar la importancia del sexo masculino

## 2. PATRONES ESTÉTICOS

Ana Isabel es una muchachita  
un poco obscura de clase media.

Ana Isabel es una señorita  
modosa, menudita, desenvuelta;  
tiene la palidez de lienzo antiguo  
y el gesto amplio que nada espera.

Nada es triste; sin embargo tiene  
una resignación...Es serena  
resignación tan femenina y blanda,  
callada, dulce, reposada y quieta...

Ana Isabel es como una elegía  
como una tarde de provincia muerta.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Aníbal Díaz, "Vid Vulgar" en Atenógenes Pérez y Soto, *Iris. Libro de lectura para Quinto año de Instrucción Primaria*, México: Patria, 1950, p. 81.

Podemos interpretar la presentación de patrones estéticos para hombres y mujeres, a partir del análisis de adjetivos adjudicados a ambos sexos. Para las mujeres, tal y como lo hizo Aníbal Díaz en su poema, *Vid Vulgar*, del que presentamos un fragmento al principio de la sección, la representación del modelo femenino está siempre definido por características físicas. Los adjetivos y diversos temas presentados parecen configurar un tipo de mujer para quien la preocupación por la belleza física era primordial. Es necesario puntualizar que la promoción de lo femenino en única función de lo puramente estético, coloca a las mujeres en un papel irrelevante, comparado con las verdaderas funciones que históricamente han llevado a cabo y con aquellas funciones que poseen un valoración social positiva, parecen definirla como frívola y carente de preocupación por lo trascendental e importante.<sup>8</sup>

Los libros dirigidos exclusivamente a niñas nos ofrecen un sinnúmero de ejemplos de esta promoción estética al presentar en sus páginas todo tipo de recomendaciones para el cuidado personal, exclusivamente femenino, caso que definitivamente no encontramos en los libros dirigidos a niños. La gama de consejos fue amplia e iba desde la limpieza personal, el cuidado del cabello, hasta el baño y su importancia.

---

<sup>8</sup> Margarita Cordero, *et.al.*, *La mujer y los medios de comunicación*, República

De los 27 adjetivos que reseñaban cualidades físicas 21 fueron adjudicados a mujeres. Los personajes femeninos se describieron como: bonitas, coquetas, guapas, hermosas, arregladitas, fornidas, altas y delgadas, entre otros. En este apartado, el patrón estético que continuamente se mostraba como el ideal, ya fuese en las muñecas, las niñas, o las mujeres, era el de mujer anglosajona rubia: de ojos azules y blanca, un patrón estético que se aleja mucho de la composición racial de México, un país mayoritariamente mestizo e indígena. Este fenómeno sólo se pudo observar en la parte escrita, pues los dibujos de la sección gráfica no lo recalcan esta diferencia ya que todos ellos eran en blanco y negro.

Los hombres por su parte, fueron descritos como guapos, feos, flacos, robustos, confirmando el refrán “el hombre como el oso...” Las alusiones a su cuidado personal se concretaban, sólo en cuatro ocasiones, a la necesidad de limpieza corporal. Fueron los personajes femeninos quienes con más frecuencia se dedicaban al arreglo personal como actividad principal, con un número de 10. No fue extraño encontrarse con “recetas de buenas maneras” para las niñas, como la siguiente, que resaltaba tanto el aspecto físico como el espiritual:

...Sé modesta, sé limpia, no seas desarreglada, no apresures nunca el paso, ni te burles de las personas que encuentres en tu camino,

no fijas tu vista en ellas, y no muevas tus ojos a derecha e izquierda, si quieres que tu reputación no padezca en nada.<sup>9</sup>

Dentro de este modelo se encierra también la fragilidad, vanidad, presunción, inocencia, cualidades todas ellas expresadas como "parte de la naturaleza femenina" y que dan una cierta sensación de inutilidad como atributo socialmente aceptado. Esto se apoya en el hecho de que fueron los personajes femeninos quienes con más frecuencia se enfermaban, se morían o eran rescatadas de algún peligro. Claro, siempre rescatadas por hombres. También fueron las mujeres quienes más veces aparecieron llorando, quienes en mayor proporción peleaban o discutían durante la acción del cuento.

Del total de las cualidades atribuidas a los hombres podemos conjeturar que muchos de ellos son descritos relacionándose con otros como: vivo, simpático, egoísta, prudente, malvado y caprichoso. La lista incluye además adjetivos que dan la sensación de actividad, entre éstos están: trabajador, travieso, rompedor y vivaracho. La debilidad, tan vanagloriada en la mujer, representaba para el hombre una de las peores características.

La debilidad no es precisamente el vicio, pero conduce al vicio. El perverso comete por sí el mal: el débil permite que otros lo cometan, pudiendo impedirlo. Generalmente los hombres son más peligrosos que los conocidamente malos.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Manuel Pimentel, *Lecturas para niñas mexicanas*, México: Librería de Educación Gallegos Hnos., 1896, p. 239.

<sup>10</sup> Juan de la Torre, *El amigo de los niños mexicanos*, México: Siglo Diez y Nueve, ©1987, p. 19.

La noción de fortaleza física del hombre se apoyó más al presentarlos retando la autoridad en mayor número que las mujeres, 21 *versus* 5 respectivamente. En una proporción de casi 5 a 1, los varones peleaban más que las mujeres en los diferentes cuentos. Los personajes masculinos fueron además, quienes menos veces lloraban y los más reprendidos por adultos.

### 3. ROLES DENTRO DE LA FAMILIA

El concepto de familia presentada fue completamente tradicional, dentro de la definición de familia, como la conocemos en la actualidad. Esta es la nuclear, compuesta por el padre y la madre y, en pocas ocasiones, la extendida, muy típica de las sociedades latinoamericanas en general. En la familia, todos sus miembros poseían obligaciones exclusivas, estipuladas más por condiciones biológicas o fisiológicas, como el sexo y la edad, que por preferencias, aptitudes o conocimientos personales.

La familia es el origen de la sociedad, y como en ésta todos tienen derechos, pero también obligaciones que cumplir. El padre, que es el jefe de ella, tiene la obligación ineludible y grata de proporcionar a los suyos casa, alimentos y vestido; no hablamos de cariño porque es un sentimiento que no falta a los padres. Solamente esté impedido físicamente, no podrá cumplir con estos deberes. En cambio ellos tienen derecho al respeto y a la consideración de todos sus familiares.

La madre es la administradora del hogar, el jefe de él, y tiene la obligación de distribuir el dinero del gasto de la manera más

conveniente a fin de que todas las necesidades del hogar estén satisfechas, y únicamente por enfermedad no lo hace. Tiene los mismos derechos de su esposo.<sup>11</sup>

Como ideal, este concepto se apartaba de los datos históricos sobre patrones familiares de la época. Investigaciones que estudian la familia mexicana de finales de siglo XIX y principios del XX, demuestran que la poca permanencia formal en su estructura afectaba a mujeres y hombres por igual. Los cambios poblacionales y migratorios acaecidos desde finales del siglo XIX, unidos a los altos índices de natalidad, la poca frecuencia de los matrimonios civiles, el matrimonio en dos sitios a la vez (bigamia), el abandono de la primera familia, el apareamiento temporal, o el amasiato y la falta de personalidad jurídica de la mujer, ofrecen una visión diferente del matrimonio y de la familia mexicana.<sup>12</sup> Dentro de esta ideología, el matrimonio para las mujeres es el "estado más perfecto" y todo el modelaje físico y emocional que anteriormente presentamos, tenía como fin atrapar su "príncipe azul". Ya casada, es responsable de las tareas de orden reproductivo biológico, mantenimiento, cuidado y socialización de sus miembros.

Históricamente se han planteado argumentos que han justificado la reclusión femenina en el ámbito familiar, sin importar

---

<sup>11</sup> Manuela Contreras de Carballo, *El alma de la Patria. Libro de lectura para alumnas de quinto y sexto año*. México: Herrero Hnos., 1926, p. 135.

<sup>12</sup> Carmen Ramos Escandón, "Señoritas porfirianas: Mujer e ideología en el México progresista 1880-1910" en Carmen Ramos et.al., *Presencia y transparencia: La mujer en la historia de México*, México: El Colegio de México-P.I.E.M., 1992, pp. 146-148.

la clase o casta a la que la mujer perteneciera, basados en su función reproductora. La mujer ha sido considerada como única responsable de la crianza y educación de los hijos. Por esta razón, cualquier labor que atente contra ese patrón de comportamiento es incompatible con su función natural de madre. Así, los roles de la mujer, inalterados a través del tiempo y representados en estos libros analizados, negaban un espacio en el mundo público. Este ideal de reclusión para las niñas, se definía también en los libros de texto de escuela primaria mexicanos como una obligación moral y patriota:

En el hogar, al lado de la buena madre y en el colegio, bajo la dirección prudente y cariñosa de la maestra, aprenderán ustedes el modo con que la mujer debe amar a su patria y las obligaciones que esta le impone. La mujer que tanta influencia ejerce en el animo del hombre, tiene en sus manos aunque indirectamente, los destinos del país a que pertenece. Si ella infunde en el corazón de sus hijos sentimientos de abnegación y de civismo crecerán aquellos adquiriendo ideas sanas y desarrollándose en su almas afecto del más noble y desinteresado patriotismo.<sup>13</sup>

No debemos sorprendernos entonces que en esta investigación hayamos encontrado que el ámbito privado es el lugar por excelencia para las mujeres, con una frecuencia de 63.5 por ciento. Cuando se observa la tabla de actividades llevadas a cabo por los personajes femeninos donde la mayor parte de ellas son actividades domésticas y de cuidado, el 36% de los personajes femeninos llevaron a cabo tareas domésticas como coser, cocinar, lavar platos,

---

<sup>13</sup> Pimentel, *Lecturas para...*, p. 18.

TABLA VI

ACTIVIDADES DE LOS PERSONAJES FEMENINOS

Coser	15	Salvar vida	1
Cocinar	15	Llevar cuentas	1
Bailar	13	Sacrificar hijo por la patria	1
Jugar	12	Marchar	1
Cuidar animales	10	Vigilar y orientar niño	1
Morirse	10	Limpiar	1
Arreglo personal	10	Ahorrar dinero	1
Enfermarse	9	Agradar a la madre	1
Cuidar niños	8	Sentir miedo	1
Dar comida	8	Ir al cine	1
Lavar ropa	8	Ordeñar vaca	1
Poner la mesa	7	Crear industria de abejas	1
Ir al mercado	7	Atender a hijo y a esposo	1
Casarse	7	Tocar el piano	1
Cuidar hermanos	6	Rezar	1
Sembrar	5	Saltar la cuerda	1
Ayudar en el hogar	5	Recolectar ramas de mimbre	1
Contestar preguntas	4	Mover roca	1
Regar flores	4	Empeñar	1
Ir a la escuela	4	Queimar muebles	1
Comer	3	Avisar	1
Robar	3	Soñar	1
Lavar platos	3	Viajar	1
Cuidar niños	3	Llevar hijo a la escuela	1
Tejer	3	Ayudar a pobres	1
Cuidar enferma	3	Estudiar	1
Pedir limosna	3	Cumplir años	1
Escribir	3	Observar	1
Sentarse	2	Pegar a amigos	1
Hilar	2	Llevar almuerzo	1
Ofrecer flores	2	Desencantar príncipe	1
Leer	2	Enamorarse	1
Cuidar madre	2	Ser raptada	1
Cantar	2	Montar a caballo	1
Enseñar	2	Ceder corona	1
Excursionar	2	Entrar a un convento	1
Dibujar	1	Salvar hijo	1
Caminar	1	Tener un hijo	1
Hacer medicina	1	Vender	1
Hacer de madre	1	Trabajar	1

Total de actividades 81

Total de personajes realizando actividades 255

ir al mercado, etc., y el 9.4% de cuidado de niños, hijos, esposos, hermanos y hermanas y madre. Se concedía a las mujeres con esta representación, el monopolio del hogar y la crianza de los niños, hecho que históricamente ha resultado en su subordinación. Ya que la gran mayoría de los hombres se niegan a participar en estas tareas domésticas, queda la mujer como única responsable del hogar. Si lo abandona, para llevar a cabo sus funciones de orden público, amenaza la estabilidad familiar. Esta lógica pudo haber limitado su integración a la sociedad, restringiendo las actividades profesionales y políticas que pueda llevar a cabo.

El mito de la predestinación biológica cobra en estas lecturas un nuevo matiz con el culto a la domesticidad femenina, brindando la idea de que la mujer debe apartarse de tareas de orden público, para confinarse en el espacio privado, el hogar. Este argumento se basa en la creencia de que estar en la casa realizando labores domésticas es algo “naturalmente femenino”, por lo que se asume que la mujer debe sentirse cómoda ante esa situación. Para hacerla soportable, se elaboran fórmulas que exaltan esta alineación. Nada mejor que mistificar la realidad para evadirla y ocultarla.

... Y ojalá que, cuando seas grande y te cases recuerdes a Emilia y esta lección de tu maestra, cuyo objeto es únicamente hacerlas felices en sus hogares y prepararlas para que mañana modifiquen el actual sistema de llevar la casa, seguras de que, de este modo contribuirán directamente a la transformación del país.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Contreras de Carballo, *El alma de...*, p. 136.

Libros como *Lecturas para niñas mexicanas*, de Manuel Pimentel y *El alma de la patria*, de Manuela Contreras, utilizados desde el segundo al quinto año de primaria, propagaron implícita y explícitamente que las responsabilidades de la casa correspondían a la mujer.

La mujer por naturaleza ha nacido para ser compañera del hombre, tanto en sus alegrías como en sus pesares. El primer deber de ella es prepararse para sus funciones nobilísimas...<sup>15</sup>

Entonces, el ideal en esos textos era que la mujer, desde niña, debía dominar el arte doméstico a perfección. Para que se lograra esta meta se difundieron en sus páginas todo tipo de recomendaciones, consejos básicos, útiles a las futuras amas de casa. A continuación un listado de éstos indica:

1. Conocimiento de preparación de vegetales
2. Higiene doméstica
3. Limpieza de la ropa
4. Destrucción de insectos perniciosos para el hogar
5. Crianza de aves de corral
6. Formas de hervir el agua
7. Conservación de alimentos
8. Remedios para enfermedades comunes
9. Preparación de sopas
10. Preparación de jaleas
11. Preparación de huevos
12. Cuidados a enfermos de tifoidea
13. Recetas para comidas para enfermos
14. Los usos diversos del maíz
15. Preparación de horarios al realizar tareas domésticas
16. Corte y confección
17. Sobre ventas en el mercado
18. Animales nocivos para las plantas
19. Plantas medicinales y para condimentos
20. El maíz, usos y comidas

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 206.

21. Costura y su implementos
22. Fabricación de panes
23. Preparación de chocolate

Por otra parte, las obligaciones masculinas dentro del hogar y la familia se concretaban, según esta ideología, a las de proveedor, recreación y figura de autoridad mayor. Luego de revisar las actividades llevadas a cabo por los personajes masculinos, aquéllas relacionadas con el hogar y la familia fueron: mantener hijos, cuidar la mujer, llevar comida, buscar leña, sostener económicamente a la familia, ayudar a la hermana, hacer jardinería, cocinar, disgustarse, golpear al hijo y cuidar al padre enfermo, todas con frecuencia de 1, lo que equivaldría al 5.2% de las actividades realizadas por personajes masculinos. (Ver Tabla VII)

La noción del hombre como padre puede resumirse en el siguiente fragmento, en el cual una madre describe las obligaciones a su hijo:

La costumbre de verlo siempre a tu lado, satisfaciendo tus deseos en la medida de sus fuerzas, vistiéndote como permiten sus recursos, proporcionándote diversiones y paseos hasta donde le es posible, no te ha permitido pensar en todo lo que debes...

Todo esto que te rodea en tu casa, es el producto del trabajo de tu padre. Cada día de mes me entrega el sueldo que disfruta, para que yo lo distribuya...trabaja extraordinariamente para aumentar los recursos, porque quiere que no sufras tú como él sufrió de pequeño.<sup>16</sup>

Según la exposición de los hallazgos, no es exagerado afirmar que el concepto de familia que se proponía como ideal a los y las jóvenes

---

<sup>16</sup> Ibid., pp. 69-70.

estudiantes es una tradicional. La reproducción, el mantenimiento de la familia, el cuidado de la casa y los hijos se consideraban como labores exclusivas de la mujer. A tono con esta ideología burguesa positivista, los hombres se representaron como proveedores y figuras de autoridad y por ello eran merecedores de consideraciones y respeto, que rallaba en la servidumbre, por parte de la esposa, hijos e hijas.

#### 4. EL MUNDO PROFESIONAL Y LABORAL

El proceso revolucionario mexicano representó para algunas mujeres mexicanas una coyuntura que permitió lograr cambios en su status social. Esto significó una mayor integración a diferentes sectores laborales y profesionales a los que antes no tenía acceso. El naciente proyecto económico requería a las mujeres en las fábricas, oficinas y comercios. En esos espacios, muchas mexicanas se desempeñaron como operarias, vendedoras, secretarias y taquígrafas. De igual forma, para lograr las metas pautadas en el nuevo proyecto educativo, se le otorgó espacio en el campo magisterial, donde llegaron a ser mayoría. Esto no quiere decir que las mujeres mexicanas de épocas anteriores no trabajaban remuneradamente. Estudios sobre mujeres de clase media y bajas del siglo XIX señalan que un escaso grupo trabajaba en pequeños

TABLA VII

ACTIVIDADES DE LOS PERSONAJES MASCULINOS

Jugar	21	Ir a la escuela	1
Cosechar	17	No estudiar	1
Estudiar	15	Ganar dinero	1
Excursionar	13	Tirar al blanco	1
Robar	9	Buscar tesoro	1
Jugar al soldado	7	Componer canción	1
Romper varas	5	Contestar preguntas	1
Defender castillo	5	Mantener hijos	1
Hacer bandera	5	Tocar la lira	1
Subir árbol	5	Cuidar una mujer	1
Dibujar	5	Bailar	1
Leer	4	Llevar comida	1
Comprar	4	Pastar ganado	1
Tomar fotos	4	Bolear	1
Comer	4	Buscar leña	1
Ayudar a los pobres	4	Ordeñar vaca	1
Viajar	4	Hacer mandado	1
Cuidar animales	3	Buscar semillas	1
Enseñar	3	Investigar	1
Jugar a la gallinita ciega	3	Sostener familia	1
Pescar	3	Ayudar a hermana	1
Ayudar a un amigo	3	Saltar	1
Montar caballo de madera	3	Hacer jardinería	1
Construir	3	Jugar bolos	1
Coleccionar objetos	3	Morirse	1
Salir de la casa	3	Remar bote	1
Dar dinero	2	Fumar	1
Cortar leña	2	Salvar la vida	1
Enfermarse	2	Beber alcohol	1
Trabajar	2	Engañar	1
Vender	2	Predicar	1
Nadar	2	Envejecer	1
Montar a caballo	2	Idear	1
Arreglo personal	2	Ayudar en el negocio del padre	1
Hacer travesuras	2	Golpear su hijo	1
Caerse en el río	2	Cuidar padre enfermo	1
Volar cometa	2	Apagar incendio	1
Enamorarse	2	Buscar su madre perdida	1
Escribir	2	Disgustarse con su hijo	1
Soñar	2		
<b>Total de actividades</b>			<b>84</b>
<b>Total de personajes realizando actividades</b>			<b>232</b>

negocios, en el servicio doméstico y en la preparación de alimentos.<sup>17</sup> En el Informe al Departamento de Investigación y Protección del Trabajo de la Mujer se señalaba que entre los años 1914 y 1923 que el magisterio continuaba siendo la principal ocupación femenina junto con los empleos en el comercio como tenedora de libro, cajeras, empleadas de cajones y de dulcerías. En el sector servicios las mexicanas se empleaban como escribiente de varias categorías: taquígrafas, mecanógrafas, calculadoras, taxidemistas y enfermeras. Un gran número laboraba en las industrias de la confección de vestidos y sombreros; en las imprentas se desempeñaron como cajistas, prensistas, dobladoras, empintadoras, encuadernadoras, correctoras de pruebas y fajilladoras. Señala el informe que un buen número de mujeres se empleaban en las fábricas,<sup>18</sup> como domésticas (desde amas de llaves hasta porterías) y como vendedoras ambulantes.<sup>19</sup>

La idea del trabajo que se elaboraba en el imaginario mexicano desde el porfiriato fue contradictoria y descansaba en dos supuestos diferentes al del trabajo asalariado masculino. Para las mujeres

---

<sup>17</sup> Françoise Giraud, "Estereotipos femeninos en el siglo XIX", en Ramos *et. al.*, *Presencia y transparencia...*, p. 105.

<sup>18</sup> Se señala que trabajaban en fabricación de perfumes, hilados, corbatas, peleterías, loza, puros, cigarros, cerillos, galletas, conservas de alimentos, dulces, bolsas de papel, naipes, cajas de cartón y de fantasía, cajas de latón, estuches para latas, corsés, aguas gaseosas, colchones, colchonetas, bordados, plantas y flores, bonetería, borlas de armiño, listones de zapato, ropa blanca, postizos, trajes de mecánico, corchos y tapices.

<sup>19</sup> "Informe al Departamento de Investigación y Protección del trabajo de la mujer, 1914 y 1923" en *Boletín del Archivo de la Nación*, tomo II, núm. 3, pp. 14-15.

obreras, pobres, abandonadas, viudas o solteras con hijos, su integración a la fuerza laboral se representaba como castigo o como instrumento de avance económico.<sup>20</sup> El trabajo y el entretenimiento educacional y vocacional que debían realizar fueron representados como auxiliares y secundarios. Al considerar que las tareas de orden doméstico y reproductivo eran monopolio de las mujeres, cualquier labor que atentase contra esa ideología adquiría carácter preventivo, pues, de no ser así, peligraban las “leyes” sociales implícitas en el contrato matrimonial, en la organización familiar y en el poder masculino detrás de las llamadas leyes. Entonces, se le aconsejaba a las jóvenes alumnas aprender “tareas propias de mujeres” en el caso de no encontrar marido, o de que algo imprevisto como la muerte o el abandono ocurriese.

El casamiento es el estado más perfecto para la mujer; pero el caso es que no todas alcanzan, unas por falta de simpatía y otras por confiar demasiado en sus prendas físicas, descuidando las morales...<sup>21</sup>

Entre esas tareas, la de maestra de escuela fue la más recomendable. Esta sugerencia estaba muy a tono con la política de la Secretaría de Educación Pública, que consideraba que las cualidades de moralidad, sensibilidad, espiritualidad y entrega sacrificada “innatas” en las mujeres eran las adecuadas para el empleo. Las mujeres tenían todas las condiciones de tinte maternal

---

<sup>20</sup> Ramos, “Señoritas...”, p. 154.

<sup>21</sup> Contreras, *El alma de...*, p. 206.

TABLA VII

PROFESIONES U OFICIOS DE LOS PERSONAJES POR SEXO

Personajes masculinos		Personajes femeninos	
Maestro	22	Maestra	27
Soldado	15	Aya	18
Labrador	14	Criada	8
Médico	7	Pastora	6
Marino	7	Directora de escuela	6
Director de escuela	5	Cocinera	2
Pastor	5	Vendedora de flores	2
Sacerdote	5	Nana	1
Juez	4	Tejedora	1
Sastre	3	Agricultora	1
Mercader	3	Lechera	1
Fraile	3	Modista	1
Herrero	3	Chocolatera	1
Albañil	3	Sacerdotisa	1
Bombero	3	Enfermera	1
Alcalde	3	Niñera	1
Vendedor	2	Bordadora	1
Carpintero	2	Obrera	1
Músico	2		
Comerciante	2		
Pescador	2		
Meteorólogo	2		
Platero	2		
Cazador	2		
Escultor	2		
Deshollinador	2		
Artesano	2		
Gobernador	2		
Magistrado	2		
Payaso	2		
Vendedor de leña	2		
Carretero	2		
Fabricador de alfileres	1		
Jefe de fábrica	1		
Carnicero	1		
Fakir	1		
Banquero	1		
Jefe de ejército	1		
Presidente	1		
Maestro de Pirotecnia	1		
Abogado	1		
Inventor	1		
Tunero	1		
Peón	1		
Paraguero	1		

Viajero	1		
Ropavejero	1		
Emir	1		
Frutero	1		
Gambusino	1		
Mago	1		
Ministro	1		
Encantador de serpientes	1		
Encargado de un faro	1		
Paje	1		
Usurero	1		
Memorialista	1		
Molinero	1		
Emperador	1		
Brahman	1		
Jornalero	1		
Farmacéutico	1		
Pianista	1		
Secretario	1		
Cartero	1		
Ayo	1		
Inspector de escuelas	1		
Administrador de finca	1		
Capataz	1		
Ingeniero	1		
Bedil	1		
Jardinero	1		
General	1		
Litógrafo	1		
Barrendero	1		
<b>Total de personajes masculinos con una profesión u oficio</b>	<b>179</b>	<b>Total de personajes femeninos con una profesión u oficio</b>	<b>52</b>
<b>Total de profesiones u oficios</b>	<b>75</b>	<b>Total de profesiones u oficios</b>	<b>19</b>

maternal apropiadas para la niñez mexicana". Constantemente nos encontramos con pasajes que ensalzaban la conducta de la maestra y de personajes femeninos llegaron hasta la muerte, con tal de cumplir con las obligaciones que esta profesión exigía.<sup>22</sup>

Tu maestra que tiene, como todas las personas de su sexo y de su edad, afectos y aspiraciones, no puede consagrarse a ello, porque lo que a los demás les está permitido, le está vedado a ella.

En los pueblos, como en las ciudades, la maestra es el punto del cual nunca se apartan los ojos de la sociedad. Sus menores acciones se comentan de modo distinto: unos la critican por alegre, aquéllos por taciturna; si concurre a las fiestas, abandona sus labores o no se preocupa por ellas; si no asiste, es un poco insociable; si viste bien malgasta sus haberes; si lo hace modestamente es mezquina. Cualquiera que sea su conducta, la censura caerá sobre ella, implacable.<sup>23</sup>

Esta predilección se muestra también en el desglose de profesiones y oficios de la Tabla VIII, en la que la profesión de maestra fue la que más frecuencia obtuvo. En general, la cantidad de actividades laborales remuneradas que realizaron las mujeres en nuestra muestra fue muy limitada. Un total de 52 personajes llevaron a cabo sólo 19 profesiones u oficios distintos a excepción del de maestra, directora de escuela y enfermera, con una frecuencia de uno cada uno en estos dos últimos. Los otros se consideran oficios para los cuales se requiere poca o ninguna preparación académica y están relacionados con actividades domésticas, como

---

<sup>22</sup> Cfr. Edmundo de Amicis, *Corazón. Diario de un niño*, México: Luis Fernández, 1894.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 93.

criada, cocinera, costurera, tejedora y bordadora; y con actividades de cuidado, como aya, nana y niñera.

Cuando analizamos las metas de los personajes utilizando la variable sexo, pudimos visualizar las expectativas sociales que se tenían para niñas-mujeres y niños-hombres. Observamos que de las 19 metas expresadas por las protagonistas femeninas sólo 4 se referían al mundo del trabajo. Estos personajes anhelaban ser mecanógrafas, maestras, comerciantes y dentistas. Tal parece que la integración de las mexicanas a la fuerza de trabajo remunerada no fue una de las metas dentro del proyecto de homogeneización nacional que se pretendía alcanzar a través del sistema de enseñanza.

Lo anterior no fue el caso para los hombres, ya que, tanto en la representación de profesiones u oficios, como en las metas de los personajes masculinos, se relacionan muy estrechamente con el mundo laboral. Las profesiones listadas sumaron un total de 75, llevadas a cabo por 179 personajes. Las labores eran variadas y envolvían ramas diversas como el magisterio, la milicia, cargos administrativos, bellas artes, clericales, agrícolas y artesanales. (Ver Tabla VIII) En ellas se refleja un equilibrio entre las actividades asalariadas urbanas y rurales, contrario a lo ocurrido en el caso de las mujeres, que tal parece mostrarlas en una sociedad predominantemente agrícola. Ya en la ciudad o en el campo, el 77%

de los personajes masculinos ejecutaron sus funciones en un ambiente de actividad de orden público.

Al ser la representación laboral de los hombres y mujeres en los textos coherente con la separación de roles dentro de la familia, se les exigió tácitamente a las mujeres dedicarse a sus funciones reproductivas, de cuidado y alimenticias, dentro del hogar, por ello su ejecución en un mundo público, era escaso. Nos sugieren que no es propio de la esencia femenina trascender del hogar y que "todo su mundo y su ámbito de acción y realización" se encuentran inmersos en él junto a la familia. Para los hombres, el hogar representó el espacio de "reposo del guerrero", indispensable para su mejor desempeño en el mundo público. Sus funciones paternales o de cuidado fueron escasas, mas no así las laborales, pues siguiendo con la ideología tradicional, son ellos los responsables de sostener económicamente a la familia y los guardianes de la integridad de las mujeres y menores. Este rol de proveedor coincide con la abundante lista de actividades, profesiones y oficios que a lo largo de todas las lecturas se encontraron.

## 5. EXALTACIÓN DE LA MATERNIDAD

Esta lágrima convertida en perla, es la lágrima de la madre, la única mortal, la más santa, porque es engendrada por los puros sentimientos del corazón. Todas las demás desaparecen; ésta no morirá mientras exista en el alma sublime amor que inspiran esos seres que se llaman hijos.<sup>24</sup>

La función femenina de mayor exaltación en los libros de texto fue la maternal. Tal parece decirnos esta simbolización que es a través de la maternidad como la mujer adquiere la ilusión de identidad, ilusión porque la obtendrá como madre, no como mujer. Ya que esta ideología que se trasmite es reconocida como la única y verdadera, otras significaciones de las funciones femeninas son desvalorizadas.<sup>25</sup>

A lo maternal se le otorgó un matiz casi divino muy a tono con la simbolización que tradicionalmente se le ha otorgado dentro del imaginario mexicano, desde épocas pre-hispánicas, y que ha guiado la educación tradicional femenina.

Se refleja en las ideas religiosas precisamente en la diosa-madre de la cultura antigua: Coatlicue, Tonanzin. Después del encuentro con los conquistadores será María de Guadalupe el arquetipo de la educación femenina. Sabemos que nuestro destino es la maternidad, y que nuestra vida ha de desenvolverse en el ámbito cerrado de la familia.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Atenógenes Pérez y Soto, *Iris. Libro de lectura para quinto año*. México: Patria, 1959, p. 12.

<sup>25</sup> Norma Ferro, *El instinto maternal o la necesidad de un mito*, España: Siglo Veintiuno, 1991, p. 13.

<sup>26</sup> Graciela Hierro, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Torres Asociados, 1990, p. 21.

En las narraciones encontradas, el ser madre fue asociado a sentimientos de amor, protección y comprensión en la relación con sus hijos e hijas.

Casi todas las mamás son buenas, amigos míos; el amor que las inspira es un amor del cielo... Ella me acaricia siempre con más ternuras que nadie; no las vaís a creer, pero me parece que sus caricias son más suaves que las del pensamiento; ella me guía, me cuida, vela mi sueño evitándome el mal; adivina mis deseos, me arrulla con dulces canciones, se mira en mis ojos, llena de luz mi inteligencia, y sobre todo me enseña a amar a Dios; procura hacerme bueno y me complace en que yo bendiga el nombre de mi papá...<sup>27</sup>

La interacción madre-hijo, madre-hija constituía el máximo anhelo de las mujeres, sin importar clase social o condición económica. Es también la mujer la responsable de educar y transmitir nociones culturales, de género, de clase y lingüísticas a sus hijos e hijas a través de la crianza, pero ante todo su labor principal, siguiendo estos textos, era la de criar hombres dignos para defender la patria.

...Madres mexicanas poned en manos de vuestros hijos el arma homicida, dadles vuestra bendición, imprimid en su frente el último beso y decidles, sin que una lágrima vele vuestras pupilas, ni un temblor agite vuestros labios: " Id, matad, morid, pero no vuelvas a mi presencia si el invasor no ha traspuesto las fronteras del país".<sup>28</sup>

El libro de lecturas que recopiló Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*, es a nuestro entender el que mejor sintetiza la doctrina doméstico-maternal que promovía la SEP durante la época. Editado por primera vez en 1923, por encargo de la Secretaría y de su entonces ministro José Vasconcelos, el libro contenía una

---

<sup>27</sup> Amado Nervo, *Lecturas mexicanas*, México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret, 1950, pp. 11-12.

selección de poesía y prosa de la literatura mundial organizada bajo temas como la maternidad, el matrimonio y el hogar. El móvil principal fue, según su recopiladora, contribuir a incrementar en las jóvenes el sentido de la maternidad y el “desasimiento”, perdidos tras la salida de las mujeres al mundo laboral. Mistral tenía la fuerte convicción de que la cualidad más patriótica de las mujeres era la maternidad y que la educación que se debía ofrecer era la que “acentuara el sentido de la familia”. Su prosa ya había alabado a la mujer mexicana en su calidad de madre y la instaba a desoír a las “otras mujeres que sacuden la carga de la maternidad...porque para ti todavía la maternidad es el profundo orgullo” augurándoles el reconocimiento social y de los dirigentes políticos porque a través de su labor:

Nuestra raza se probará en tus hijos; en ellos hemos de salvarnos de no parecer. Dios les fijó la dura suerte de que la marejada del Norte rompa sobre su pecho. Por eso, cuando tus hijos luchan o cantan, los rostros del Sur se vuelven hacia acá llenos esperanza y de inquietud a la par.

Mujer mexicana: en tus rodillas se mece la raza entera y no hay destino más grande y más tremendo que el tuyo en esta hora.<sup>29</sup>

La primera lectura de esta antología pertenece al escritor inglés John Ruskin y sienta las premisas ideológicas del poder femenino y masculino, representaciones que han de transitar a lo

---

<sup>28</sup> Contreras, *Alma de...*, p. 202.

<sup>29</sup> Gabriela Mistral, “A la mujer mexicana” en Guillermo Lazas, *Gabriela Mistral en México. Biografía y antología*, México: Secretaría de Educación Pública, 1945, p. 61.

largo de todo el texto y sustentaban la elección de los temas como de los autores:

...el poder del hombre es activo, progresivo, defensivo. Es propiamente el actor, el creador, el descubridor el defensor. Su intelecto está orientado hacia la especulación y la invención; su energía hacia la aventura, la guerra, la conquista, dondequiera que la guerra es justa, dondequiera que la conquista es necesaria.

Pero el poder de la mujer es para el gobierno, no para la batalla y su inteligencia no es para la invención o creación sino para el buen orden, el arreglo y decisión....El hombre en el rudo trabajo en medio del mundo... Pero guarda a la mujer de todo esto, dentro de su casa, de la casa regida por ella;...<sup>30</sup>

Nada tuvo de original este libro, que como los otros, seguía conjugando las acepciones tradicionales doméstico y maternal "perfecta", para representar lo propio de las mujeres. Para el enaltecimiento de lo cotidiano y de los espacios femeninos a un plano estéticamente superior dentro de la literatura; fue necesaria la mirada masculina de autores como Pedro Prado, Eduardo Marquina, Francis James o Albert Samain.

De las pocas escritoras mexicanas que en esta antología aparecen, la más citada fue María Enriqueta Carrasquillo, escritora de la serie, *Rosas de la Infancia*, que la SEP adoptó como libros de primaria. Coincidentemente, la obra de Carrasquillo se considera dentro de la literatura mexicana como "conformista y resignada" y a

---

<sup>30</sup> John Ruskin, "Misión de la mujer" en Gabriela Mistral, (comp.) *Lecturas para mujeres*, Séptima edición, México: Porrúa, 1988, pp. 5-6.

la misma autora se le ha tachado de tener una mentalidad que pertenecía más al siglo XIX.<sup>31</sup>

Los personajes de María Enriqueta corresponden a estereotipos muy bien delineados: el caballero pulcro y elegante, siempre distinguido, amante de los libros y de la cultura; las mujeres bellas, por lo general rubias y débiles, totalmente dependientes del hombre...<sup>32</sup>

En general, al hablar de la maternidad, todo fue virtudes y compensaciones afectivas y morales, beneficios para la familia y para la patria. Muy poco se mencionó de los problemas que esta actividad implicaba, como los altos índices de mortalidad infantil por problemas de parto, la extendida práctica de la crianza artificial con nodrizas, cuya higiene no se controlaba, la mala calidad de la leche, los problemas de nutrición durante el embarazo, el alcoholismo de los padres y la rampante miseria. La realidad era, que cumplir con los requerimientos de esta ideología maternal, tal y como fue expresada, era un privilegio de unas pocas familias mexicanas durante la época, pero pudieron haber sido muy eficaces en la tarea de domesticar a la mujer a través del sistema educativo.

## 6. PRESENCIA MASCULINA Y FEMENINA EN LA HISTORIA

Algunos textos analizados no estuvieron expresamente dirigidos a la enseñanza de historia como materia, pero

---

<sup>31</sup> Este es uno de los argumentos que utilizan Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac para incluirla en su estudio *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas en el siglo XIX*, México: El Colegio de México, 1991.

<sup>32</sup> María Rosa Fiscal, "Reencuentro con María Enriqueta", en *Ibid.*, p. 184.

constantemente se hizo referencia a determinados periodos de la historia mexicana y universal. Cuando los analizamos desde una perspectiva de género, tomamos en consideración la presentación de figuras históricas masculinas y femeninas. El primer elemento, invariable a través de toda nuestra investigación, es la escasa representación de mujeres en la historia. Esto es un hecho importante porque, al omitirse, los niños y las niñas se acostumbraban al estudio de esta materia como un área en la que los hombres tienen mucho que aportar y las mujeres mucho que recibir.<sup>33</sup>

A lo largo de los diecinueve libros examinados, se presentaron ocho figuras históricas femeninas: Sor Juana Inés de la Cruz, Juana de Arco, Isabel la Católica, Reina de España y Josefa Ortiz de Domínguez<sup>34</sup>, mejor conocida como la Corregidora, quien fueron mencionadas dos veces cada una en dos textos diferentes. Mujeres

---

<sup>33</sup> Isabel Picó, *Machismo y educación en Puerto Rico*, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Centro de Investigaciones Sociales, 1983, p. 55.

<sup>34</sup> Josefa Ortiz de Domínguez nació el 8 de 1768 en Valladolid, estado de Michoacán. Fue esposa de Miguel Domínguez, corregidor de Querétaro, y ambos formaron parte del las juntas conspiradoras independentistas. Su participación fue denunciada antes las autoridades y fue encarcelada en el Convento de Santa Teresa de la ciudad de México, pero al encontrarse embarazada su condena fue conmutada, luego fue trasladada al convento de Santa Catarina de Sena donde estuvo por espacio de tres años. Tras su muerte, se le declaró, en el 1900, Benemérita de la Patria. Honrándosela con una estatua en su memoria en la plaza de Santo Domingo. Más información ver Aurora Tovar Ramírez, *Mil Quinientas mujeres en nuestra conciencia colectiva. Catálogo biográfico de mujeres en México*, México: Centro de Documentación y Estudios de Mujeres, 1996, pp. 473-474.

como María del Rosario Díaz, Antonia Nava de Catalán,<sup>35</sup> Catalina González, Dolores Catalán<sup>36</sup> y María Soto<sup>37</sup> fueron ensalzadas dentro de la historia mexicana como seres que sacrificaron su amor maternal en aras de la lucha independentista de México o como personas que ayudaron a soldados durante el conflicto decimonónico. De igual forma, se menciona la labor de una mujer anónima a quien apodan La Serrana de Dolores. Esta figura ayudó a los soldados independentistas en medio de una batalla, llevándoles agua al lugar de acción. Otros datos nos señalan que nació en el siglo XVIII, en Dolores, en el Estado de Guerrero, de ahí su nombre, y que ayudó a Vicente Guerrero cuando combatía en la sierra llevándolo a su casa, donde le proporcionó comida y armamento que ella tenía escondido.<sup>38</sup> La figura mítica de Eva fue resaltada simbolizando el potencial de maldad que se encierra en toda mujer.

La lista de personajes masculinos dentro de la historia universal y nacional fue amplia y se extiende desde Moisés a Jesús de Nazaret, como personajes religiosos, hasta Homero, pasando por Mahoma, Cristóbal Colón y finalizando con Thomas Alba Edison, dentro de la historia universal. Dentro de la historia de México se

---

<sup>35</sup> Fue conocida como la Generala, nació en Tuxtla, Guerrero el 4 de noviembre de 1779, murió en Chilpancingo el 19 de marzo de 1843. Antonia participó en la lucha armada independentista junto con su esposo Nicolás Catalán. *Ibid.*, p. 449.

<sup>36</sup> Participó en la lucha armada junto a Antonia Nava. *Ibid.*, p. 272.

<sup>37</sup> Conocida como la Marina, el catálogo biográfico de mujeres no presenta fecha de nacimiento, pero nos relata cómo ayudó abastecer de agua a las tropas de Xavier Mina. *Ibid.*, pp. 608-609.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 597.

reseñaron las vidas de Netzahualcoyotl, Xicotencatl y Cuauhtemoc, de la época pre-hispánica; Sigüenza y Góngora, de la colonia; Miguel Hidalgo y Benito Juárez, para mencionar los más citados de la época de independencia y pos-independencia; para darnos un total de 89 hombres dentro de la historia.

Tal presentación parece sugerir que la historia tratara de los hechos relevantes que los hombres llevaron a cabo. Al transmitir una historiografía de corte positivista, la historia política, diplomática y las guerras fueron los únicos hechos reseñables, omitiendo la labor de las mujeres. La presencia de mujeres excepcionales como la Reina Isabel o las dos Juanas, parece confirmar la regla de que las hazañas de esa minoría, que representa la mitad de la humanidad, no son, ni fueron lo suficientemente meritorias para aparecer en un texto de corte histórico. La invisibilidad de las mujeres dentro del devenir histórico confirmó y reiteró el discurso de que su competencia se encontraba en la ejecución de tareas de orden privado, que por esencia se deben circunscribir a la maternidad, al cuidado de los hijos y el esposo, y, finalmente de que por su sexo, las mujeres no son tan importantes, ni siquiera para que se les dé espacio en un cuento, en un libro o en un hecho histórico.

A pesar del rompimiento ideológico que se venía dando en México, en materia de comportamientos genéricos, podemos

afirmar, siguiendo la hipótesis de Halliday<sup>39</sup>, que la escuela como institución comprometida con el orden establecido, constituyó una de las principales líneas de defensa contra la “contaminación” del entorno social de la época.

Julia Tuñón señala que al finalizar el movimiento revolucionario, cundió el temor de que, con tanta libertad, la mujer pudiera perder su feminidad, que se entendía como docilidad y sumisión.<sup>40</sup> Conociendo tal preocupación social, no es sorprendente encontrar que las imágenes masculinas y femeninas difundidas en los libros de textos utilizados en el sistema de educación pública mexicano contribuyeron a la defensa de lo tradicional en el renglón de roles genéricos. Esa simbolización constituyó una de las tantas respuestas reaccionarias que iban al rescate de las concepciones hombre-mujer esencialistas que habían caracterizado el pensamiento positivista inmerso en la sociedad desde el siglo XIX en México.

Al recapitular los hallazgos encontrados y crear un perfil de mujer y hombre propuesto en las representaciones de las ilustraciones y de las secciones escritas, se observó que la escuela primaria mexicana proyectó, a través de sus libros, símbolos a tono con la ideología patriarcal. El primer hecho relevante fue la invisibilidad o la escasa representación femenina en ambos

---

<sup>39</sup> M.A.K. Halliday, *El lenguaje como...*, p. 18.

renglones. Tanto en los personajes principales de los cuentos como las protagonistas históricas femeninas, se presentaron siempre en menor proporción frente a los masculinos. Ello revela que las acciones que las mujeres ejecutaban no eran dignas de ser reseñadas y al valorar las ejecutorias de orden público, sobre las privadas, restaban relevancia al trabajo de las mujeres.

El prototipo de mujer que predominó fue la delicada, frágil y tierna. Se ajustaba al modelo físico en donde el cuidado y la apariencia física eran primordiales en su tarea de agradar a los otros. El culto a la maternidad, la total ejecución de tareas de orden doméstico y de cuidado, apoyaron el ideal de reclusión en el hogar, en lo privado. Todo pudo haber contribuido a que permanecieran en la casa mediante argumentos esencialistas, como la obligación natural, moral y patriótica de las mujeres. La pasividad fue también atributo constante. Tanto en sus juegos como en sus actividades, se concretaron a observar y a ser observadas, a utilizar poca o ninguna fuerza física. En el mundo laboral, vimos que las mujeres llevaron a cabo oficios y profesiones considerados como "femeninos" íntimamente relacionados con tareas de cuidado, servicios y domésticos. Existió una ausencia significativa de mujeres en profesiones socialmente valoradas. Todo lo anterior sustentó la idea de que la labor maternal es la mejor ocupación para las mujeres.

---

<sup>40</sup> Tuñón, *Mujeres en México...*, p. 145.

Las imágenes de mujer se relacionaron poco con una educación para la libertad y mucho con la domesticación. Al mostrarlas en lo privado, restringidas en un estrecho espacio físico, fuera de la acción real, literaria o histórica como meras observadoras, aguardando a que su "príncipe azul" las rescatase, sirviendo a sus esposos, padres, madres, hijas e hijos, hermanos, en general sirviendo a otros; imperó la idea de que las mujeres no son importantes y que su labor debe restringirse a ser la sombra de los hombres. La simpleza de estos estereotipos, el grado de similitud que poseen las imágenes de los dos campos examinados y la constante repetición de los modelos debió haber sido una de las mejores estrategias para mantener el "status quo" genérico o por lo menos afirmar que la tan llamada revolución educativa se olvidó de la mitad de la población mexicana, las mujeres.

La figura masculina estuvo inmersa en un mundo mucho más interesante y amplio. Su representación fue mayoritaria en todos los libros. Estuvieron relacionados con profesiones diversas, con la aventura, el riesgo y el peligro, el uso de la fuerza física y con lo público en general. Su fortaleza física y emocional, su capacidad como proveedores, los convertía en figuras de autoridad, merecedoras de respeto y atenciones por parte de todas las mujeres que los rodeaban. El desempeño masculino en el mundo laboral se extendió a todas las ramas ocupacionales, ya en lo rural como en la

ciudad, demostrando una nueva concepción del trabajo en una sociedad de reciente configuración urbana.

En medio de una sociedad que pretendía guiarse por ideales utópicos, donde la libertad y el progreso económico eran sus metas, coexistían paralelamente estos modelos genéricos, demostrando que el proyecto revolucionario se olvidó de la igualdad sexual. Ya como discurso reaccionario o como mecanismo que refleja la ideología dominante durante la época, los contenidos de los libros de escuela primaria nos mostraron una de las caras de la educación revolucionaria de 1920.

## CAPITULO IV

---

### EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN PUERTO RICO

#### A. POLÍTICA Y ECONOMÍA

Con la entrada al siglo XX, Puerto Rico sufrió alteraciones en el ordenamiento político, económico, así como en los ámbitos sociales y culturales. La firma del armisticio tras la victoria de Estados Unidos sobre España en la Guerra Hispano-cubano-americana dispuso la cesión de Puerto Rico como botín de guerra. Inmediatamente se escenificaron cambios en la esfera política local. Luego de un breve régimen militar instaurado desde la invasión en 1898, se inauguró en abril de 1900 el gobierno civil por aprobación en el Congreso Estadounidense de la Ley Foraker. No tardaron mucho los puertorriqueños en darse cuenta que las concesiones políticas que dicha ley otorgaba eran menores que las que obtuvieron siendo colonia de España con la Carta Autonómica.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> María Dolores Luque de Sánchez, *La ocupación norteamericana y la Ley Foraker*, Barcelona: Manuel Pareja, 1980, p. 135.

La Ley Orgánica Jones, aprobada en Washington en marzo de 1917, culminó los esfuerzos de varios legisladores por conseguir mayores derechos políticos ante la legislatura insular y metropolitana. La misma declaraba a los puertorriqueños ciudadanos de Estados Unidos y cambiaba la estructura del gobierno en la Isla. Se separaron las tres ramas gubernamentales, la ejecutiva, la legislativa y la judicial, y los puertorriqueños tuvieron más acceso a ciertos puestos, como por ejemplo, las jefaturas de agencias gubernamentales. El gobernador, sin embargo, continuó siendo nombrado directamente por el presidente de Estados Unidos, sin que los isleños contasen con un organismo sufragista para intervenir en esta decisión.<sup>2</sup>

Durante ese periodo, la economía insular se transformó rápidamente. Nuevas leyes de cabotaje modificaron las relaciones comerciales con Estados Unidos. La Ley Foraker impuso una tarifa de un 15% a los productos puertorriqueños que llegaban a puertos norteamericanos. Luego, en 1901, se declaró el libre comercio entre Puerto Rico y Estados Unidos. La apertura del mercado estimuló la inversión de capital en complejos industriales más modernos, lo que

---

<sup>2</sup> Blanca G. Silvestrini y María D. Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico: Trayectoria de un pueblo*, San Juan: Cultural Puertorriqueña, 1987, pp. 411-412.

contribuyó a la expansión de la producción agrícola, especialmente la del azúcar y del tabaco.

El azúcar puertorriqueño fue el producto de mayor acogida en el mercado estadounidense. Las mejores y rápidas técnicas de procesamiento de la caña y la ascendente demanda por el azúcar boricua resultaron en un mayor producción y en el acaparamiento de terreno para dedicarlo al cultivo de este producto. En años previos a la invasión el azúcar representaba sólo el 30% del valor total de las exportaciones puertorriqueñas, pero ya para el 1901 la cifra alcanzó el 62%.<sup>3</sup> En el 1899, se dedicaban 72,000 cuerdas de terreno al cultivo de la caña. Esa cantidad se duplicó en el 1909, a 145,000 cuerdas, ya para el 1929 el total de cuerdas de terreno sembradas de caña de azúcar creció a 237,000.<sup>4</sup>

La antigua hacienda azucarera del siglo XIX desapareció para dar paso a la central azucarera, complejo agro-industrial que procesaba la caña que suplían los agricultores del área donde ella se ubicaba. Los antiguos hacendados se vieron forzados, en la mayoría de los casos, a dedicarse solamente a producir caña, sin intervenir en el proceso de elaboración del producto o a vender sus

---

<sup>3</sup> Angel G. Quintero, *Conflictos de clase y política en Puerto Rico*, 5a ed. Río Piedras: Huracán, 1986, p. 70.

<sup>4</sup> Laird W. Bergad, "Agrarian History of Puerto Rico, 1870-1930" *Latin American Research Review*, vol. 13, núm. 3 (1978), p. 76.

propiedades a los nuevos industriales. El proceso de confección se concentró en cinco grandes corporaciones, con capital mayoritario estadounidense, desplazando así a los productores locales.<sup>5</sup>

Los capitalistas vieron una nueva fuente de inversión y de extensas ganancias en el tabaco. Los talleres y centros manufactureros de tabaco proliferaron en la parte central de la Isla, donde el clima húmedo, la constantes precipitaciones y el terreno eran los óptimos para el cultivo de la hoja. La cantidad de cuerdas dedicadas al cultivo del tabaco aumentó en proporciones considerables; de 6,000 cuerdas en 1899, a 22,000 en 1909, y en 1929 se elevó a 45,700.<sup>6</sup> Al estar el mercado tabacalero orientado hacia Estados Unidos, las exportaciones ascendieron vertiginosamente, al grado que para el 1933, se llegaron a exportar 35.8 millones de libras de tabaco a ese país, una cantidad sin precedentes para ese periodo.<sup>7</sup>

El énfasis en el cultivo, la producción y la exportación del azúcar y el tabaco, debido al trato preferencial que ambos productos recibieron por las leyes comerciales estadounidenses, restó importancia al el café, que había sido hasta esa época el principal

---

<sup>5</sup>Fernando Picó, *Historia de Puerto Rico*, Río Piedras: Huracán, 1986, p. 236

<sup>6</sup> Bergad, "Agrarian History of Puerto Rico", p. 76.

<sup>7</sup>Juan José Baldrich, *Sembraron la no siembra*, Río Piedras: Huracán, 1988, p. 50.

producto de exportación boricua. En el siglo XIX, el café representaba el 63% del valor de las exportaciones puertorriqueñas, para el siglo XX, esta cantidad se redujo a menos del 20%. La causa principal de esta merma fue también la inclusión de la Isla en el sistema tarifario estadounidense. Luego del 1901, el café puertorriqueño, como exportación "de Estados Unidos", recibió en el mercado mundial igual trato que los otros productos de fabricación, cultivo y exportación norteamericanos en el extranjero. Comenzó, pues, a pagar altos aranceles, principalmente en los mercados europeos, aumentó su precio de venta al detal y no pudo competir favorablemente con los granos procedentes de otros países. Al bajar la demanda del grano en Europa, se recurrió a enviarlo directamente a Estados Unidos, donde fue vendido a bajo precio, para poder competir con el café de Brasil, inferior en calidad, pero más barato que el puertorriqueño. Esto se tradujo en pérdidas astronómicas para los caficultores isleños.<sup>8</sup>

Al problema tarifario anterior debe añadirse el poco interés de los inversionistas extranjeros por el cultivo del grano. El café era considerado en esa época un producto muy riesgoso y de escasa

---

<sup>8</sup> Silvestrini y Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico...*, pp. 424-425.

retribución económica.<sup>9</sup> Para obtener ganancias considerables los productores debían esperar más de seis años en lo que el arbusto del cafeto creciera y llegara a la madurez productiva. Mientras tanto, era preciso recurrir a la siembra alterna de frutos menores, como cítricos o vegetales, que produjeran ganancias rápidamente. La caficultura se presentaba como un negocio complicado y arriesgado, esto sin contar, con el clima de la isla, pues, su posición geográfica la hace vulnerable ante el paso de disturbios atmosféricos, como tormentas y huracanes, que destruían todo a su paso, especialmente las siembras del frágil arbusto del café.

A la par con estas transformaciones agrícolas comenzaron a desarrollarse otras industrias de tipo comercial. Se crearon un sinnúmero de talleres dedicados a la manufactura y exportación de ropa. Debido, principalmente, al difícil acceso a los centros tradicionales de producción textil europeos y filipinos durante la Primera Guerra Mundial, Puerto Rico resultó ser una excelente alternativa para los inversionistas estadounidenses en este ramo. Proliferaron también las fábricas de confección de sombreros de paja.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, pp. 440-441.

<sup>10</sup> María del C. Baerga Santini "La articulación del trabajo asalariado y no asalariado: hacia la reevaluación de la contribución a la sociedad puertorriqueña

Este crecimiento económico-industrial propició el establecimiento de más centros bancarios, oficinas comerciales y de servicios profesionales. Además, se construyeron y mejoraron infraestructuras para la transportación marítima, que facilitaron la exportación e importación de productos y artículos de primera necesidad. Se crearon nuevas redes ferroviarias, carreteras y caminos que hicieron más fácil la transportación a través de toda la Isla.<sup>11</sup>

## B. EDUCACIÓN

Desde 1493, cuando llegaron los españoles a la isla de Boriquén, y durante los cuatro siglos de conquista y colonización española, la tarea educativa fue prácticamente en su totalidad responsabilidad de la Iglesia Católica. Existieron otro tipo de escuelas privadas, en su mayoría administradas por residentes adinerados, en las cuales se ofrecían cursos básicos de gramática. Al no ser de reconocimiento general que la educación fuese obligación de la Corona, los esfuerzos gubernamentales se circunscribieron a

---

(el caso de la industria de la aguja)" en Yamila Azize, ed., *La mujer en Puerto Rico. Ensayos de investigación*. Río Piedras: Huracán, 1987, pp. 96-97.

<sup>11</sup> Silvestrini y Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico*, pp. 446-447.

secundar y a veces subvencionar las instituciones educativas religiosas.

Como en otros muchos lugares de Europa y Latinoamérica, en Puerto Rico también se acostumbraba a iniciar la educación de niños y niñas en el seno familiar en los fundamentos de la lectura escritura y matemáticas. Algunas familias adineradas traían tutores de España o Francia y otros enviaban a sus hijos a estudiar al extranjero. Se contrataron maestros particulares que ofrecían clases de instrucción elemental en sus casas por las cuales cobraban módicas sumas económicas.<sup>12</sup>

Durante la época prevaleció, en los pocos centros existentes, una metodología de instrucción basada en la memorización de las materias. La evaluación se llevaba a cabo mediante un examen anual. El contenido de la enseñanza era eminentemente clásico y teórico; en el nivel elemental se ofrecían fundamentos de lectura, escritura, aritmética, historia y geografía española, religión y costura para las niñas.

El gobierno metropolitano español realizó una serie de intentos para regular la administración de la educación durante su entera gestión en la Isla; no obstante, resultaron leyes de letra

muerta. Su puesta en práctica dependió de la voluntad del gobernador en turno. Una de las primeras reformas educativas tuvo lugar durante la segunda mitad del siglo XVIII, llevada a cabo por el gobernador Miguel de Muesas, y estuvo contenida en su Directorio General, en el que se estipuló la obligatoriedad de la asistencia, se subrayó que debía ser "aplicable a la mitad de los niños, de cada familia y que además sería aplicable hasta que los niños aprendieran a leer y a escribir". Uno de sus requisitos establecía que los maestros a impartir cursos debían fomentar la igualdad de participación de los educandos, sin que interviniesen criterios sociales o raciales, pero siempre puntualizando, el carácter de "libertad" que traería a quienes gozasen de ella.<sup>13</sup>

Para el siglo XIX, se hicieron más visibles los cambios en materia educativa, el primero tuvo lugar durante el corto Régimen Constitucional, de 1812 a 1814. En esta época se introdujeron en la Isla varias obras con el propósito de fomentar la enseñanza primaria, entre ellas, *Instrucción Particular Para Leer y Escribir, El Catón*<sup>14</sup> *Cristiano y Un Catecismo, y El método Para El*

---

<sup>12</sup> Carmen Gómez Tejera y David Cruz López, *La escuela puertorriqueña*, Sharon, Connecticut: Troutman Press, ©1970, pp. 89-90.

<sup>13</sup> Enrique Lugo Silva, *Apuntes sobre la historia de la educación en Puerto Rico*, Puerto Rico: Colegio de Pedagogía, Universidad de Puerto Rico, 1963, p. 8.

<sup>14</sup> Catón es el libro compuesto de frases y períodos cortos y graduados para ejercitar en la lectura a los principiantes.

*Conocimiento De Las Letras.* Al reiniciarse el sistema absolutista en España, la enseñanza elemental continuó siendo prerrogativa de la iglesia e intereses privados. Durante el segundo gobierno constitucional, de 1820 a 1823, se introdujo en la Isla el libro *Instrucción Metódica* de Francisco Tadeo de Rivero para la enseñanza de las primeras letras donde se acordaba:

... que eran necesarias para que los niños tengan la educación y enseñanza correspondientes, aprendan a ser buenos españoles, virtuosos, útiles del estado y por último, fieles observadores de nuestro sagrado código, que es el principal fundamento de la felicidad de las naciones en general.<sup>15</sup>

En el 1825, el parlamento español aprobó una ley de educación, catalogada como la "más completa de que ese país había gozado jamás". Esta incluía reformas en los aspectos de finanzas, pensiones, promociones y certificaciones de maestros, política administrativa, métodos de enseñanza, equipo y materiales docentes y horario escolar. Sin embargo, el impacto de la misma fue nulo en la Isla, como había sucedido hasta entonces con las otras tantas leyes escolares.<sup>16</sup> En 1865 el gobernado Félix María de la Messina aprobó el *Decreto Orgánico*, mejor conocido como *El plan de Messina*, que reorganizaba la instrucción mediante las siguientes determinaciones:

---

<sup>15</sup> Citado en *Ibid*, Lugo Silva, *Apuntes sobre...*, p. 11.

<sup>16</sup> Gómez Tejera y Cruz López, *La escuela puertorriqueña*, pp. 92-93.

1. División de la enseñanza primaria en elemental y superior
2. Obligatoriedad de la enseñanza primaria
3. Establecimiento de penalidades a padres que no enviasen sus hijos de 6 a 9 años a la escuela pública
4. Autorización para la fundación de escuelas para párvulos, adultos y negros
5. Creación de la Junta Superior de Instrucción Pública para la administración del sistema de instrucción
6. Establecimiento de juntas locales en los ayuntamientos para que las escuelas públicas fueran costeadas por los pueblos
7. Estipulación de que el título de maestro sería obtenido mediante estudios en la Escuela Normal (esta institución nunca fue creada y el procedimiento para otorgar el título tuvo que ser cambiado)

Dicha ley prestó especial importancia a la educación elemental dividiéndola en dos niveles: la primaria elemental y la primaria superior y se redactó un plan de estudio para cada nivel. El de la elemental contenía materias como: catecismo e historia sagrada, lectura, escritura, gramática, ortografía, pesos y medidas, y unidades monetarias y además añadía los cursos de elementos de agricultura, industria y comercio. A la primaria superior se le añadieron las materias de geometría, dibujo mecánico, agrimensura,

geografía e historia de España, ciencia física e historia natural. Se estipuló que la primaria elemental fuese obligatoria para estudiantes entre las edades de 6 a 8 años. La superior sería opcional. Cada municipio debería establecer sus propias escuelas y subvencionarlas con fondos públicos o los asignados a caridad. En aquellas ciudades de más de 10,000 habitantes, el Decreto les exigía establecer, por lo menos, una escuela completa, que contuviera los dos niveles primarios. En los pueblos que contaran con menor población, se podrían abrir escuelas superiores, siempre previo al establecimiento de primarias elementales.<sup>17</sup>

Al implantarse el gobierno autonómico, mediante el Real Decreto del 26 de noviembre de 1897, se estableció, según el Título VII del Artículo 45 de la Carta Autonómica, el Departamento de Instrucción Pública. Para 1898, había en la Isla 953,243 habitantes de los cuales el 78.6% vivían en el campo. La población en edad escolar<sup>18</sup> ascendía a 322,393, de los cuales 29,172 asistían a 380 escuelas públicas para niños, 144 para niñas, una escuela para adultos y 26 privadas.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Ibid, pp. 101-102.

<sup>18</sup> Por edad escolar oficialmente se entendía el periodo que comprendía desde los 5 a los 18 años de edad.

<sup>19</sup> Pedro A. Cebollero, *Education in Porto Rico 1920-1930*, Washington: Editorial Division, Office of Education, United States Department of Interior, s.f.

En 1898, a la llegada del gobierno militar estadounidense, se implantó una nueva política educativa que pretendía expandir y popularizar los servicios educativos en toda la Isla, copia fiel del sistema estadounidense. Las cifras, a primera vista, muestran un desarrollo acelerado: se multiplicó por 6 veces la cantidad de estudiantes matriculados durante las primeras dos décadas del siglo XX<sup>20</sup> y el número de estudiantes inscritos en la escuelas públicas puertorriqueñas creció de 26,204 en 1900, a 219,591, en 1930.<sup>21</sup> Mas el cambio en calidad no se asemejó al cuantitativo, ya que los educadores y políticos que organizaron este nuevo sistema de educación pública no poseían experiencia en la administración colonial y ante todo ignoraron las necesidades educacionales de la Isla. Probablemente orgullosos de los avances educacionales en Estados Unidos, pensaron que no había mejor plan que el de transplantar a Puerto Rico los métodos del continente.<sup>22</sup> Esa metodología de instrucción contribuyó, entre otras cosas, a legitimar el nuevo régimen político estadounidense, imponiendo patrones culturales y sociales ajenos a idiosincrasia de los y las

---

<sup>20</sup> Silvestrini y Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico*, p. 452.

<sup>21</sup> Juan J. Osuna, *A History of Education in Puerto Rico*, Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1949, p. 626.

<sup>22</sup> Ismael Rodríguez Bou, *Report of Significant Factors in the Development of Education in Puerto Rico. Study Done for the U.S. Commission on the Status of Puerto Rico*, Washington: s.e., 1966, p. 16.

puertorriqueños(as), pues la americanización de los y las jóvenes, a través de la transmisión cultural de destrezas y materias educativas, fue sin lugar a dudas el fin primordial del nuevo esquema pedagógico.<sup>23</sup> Se transmitió al estudiantado "la devoción" y el respeto a los héroes y la historia estadounidense. Se exigió al profesorado convertirse en portavoces y "eficientes propagandistas" de los ideales de modernidad del pueblo americano y se alentó el patriotismo yanqui mediante la instrucción militar en las Compañías de Cadetes Escolares.

No sólo los recién llegados gobernantes estadounidenses consideraron superior el nuevo sistema de educación, los maestros y las maestras de la Isla también estuvieron de acuerdo y lo hicieron patente en la resolución de la asamblea educativa del 30 de octubre de 1898 celebrada en San Juan. El texto final de esta resolución leía:

El mejor medio de fomentar el progreso de nuestro pueblo sería establecer kindergartens y escuelas como las existentes en Estados Unidos...Nuestras escuelas elementales y superiores deben transformarse y graduarse de acuerdo con los métodos pedagógicos modernos... La educación debe ser universal como en Estados Unidos... Deben establecerse escuelas para adultos, escuelas de artes y oficios, bibliotecas, museos, escuelas de bellas artes. La educación debe ser gratuita y obligatoria.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Quintero, *Conflictos de clase...*, pp. 55-58.

<sup>24</sup> En Gómez Tejera y Cruz López, p. 149.

En 1899 se determinó hacer de los puertorriqueños bilingües en español e inglés y para tales fines la enseñanza educativa se cargó de estudios lingüísticos. El Comisionado de Instrucción Rolando P. Falkner convirtió el inglés en el idioma oficial a utilizarse en todas las asignaturas, a todos los niveles, dentro de las escuelas públicas. En esta decisión pesó mucho la experiencia colonizadora en Hawai y Las Islas Filipinas donde debido a la falta de un idioma común, el inglés vino a ser el oficial; y la creencia de que esa lengua era la ideal para la cultura a implantarse. La puesta en vigor de este nuevo enfoque abrió todo un debate pedagógico y político que subsiste hasta la actualidad, luego de casi un siglo de dominio colonial en la Isla.

La Ley Foraker, aprobada por el Congreso Estadounidense en 1900, ordenó la instalación del gobierno civil en la Isla, dando fin al gobierno militar establecido luego de la invasión. Acto seguido se creó el Departamento de Instrucción Pública, bajo el mando del Comisionado de Instrucción, funcionario nombrado directamente por el gobernador, a su vez nombrado por el presidente de Estados Unidos; M.C. Brumbaugh fue el primer comisionado.<sup>25</sup> Inmediatamente se comenzó la construcción de escuelas alrededor

de toda la Isla. De todos los programas de nueva creación, el nivel primario fue el que más atención recibió, creándose centros de enseñanza tanto en áreas urbanas como en rurales. La educación elemental se desarrolló de una manera vertiginosa, en comparación con las escuelas de nivel superior.<sup>26</sup> Hubo un crecimiento constante en la asistencia escolar durante los primeros años desde la ocupación, sin embargo, debido a problemas de tipo presupuestal y a la inadaptabilidad de los nuevos programas de estudio, no puede decirse que hubo grandes progresos en esta rama. Se estima que para el 1901 sólo el 15% de una población escolar, o 328,200 estudiantes, asistía a algún tipo de escuela en la Isla. En 1907 la administración del comisionado de instrucción E.G. Dexter fijó como objetivo el proveer instrucción a todos los niños y niñas en edad escolar del país, y que se ofrecería en ambos idiomas.

Durante los años 1899 a 1920 existieron tres clases de escuelas primarias<sup>27</sup>: las elementales, las rurales y las de grados. Todas fueron creadas con la intención de brindar un lugar común donde se desarrollara la experiencia educativa, "sin importar sexo,

---

<sup>25</sup> Aida Negrón de Montilla, *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública 1900-1930*, Barcelona: Artes Gráficas Medinaceli, 1976, p. 94.

<sup>26</sup> Osuna, *A History of...*, p. 257

<sup>27</sup> Por escuela elemental se entendía, la institución donde se otorgaba instrucción desde el grado primero al octavo, localizadas en los centros urbanos de ciudades y pueblos.

vocación o condición social". En 1898, el 78.6 de la población de la Isla residía en áreas rurales; en villas o pueblos con menos de 1,000 habitantes. En estas poblaciones funcionaban las escuelas rurales. Su plan educacional estaba limitado a sólo 3 años de estudio y no había mucha diferencia entre su contenido y el de las elementales urbanas, donde la mitad de la enseñanza se ofrecía en español. En el año escolar 1909 fue añadido el cuarto grado y al siguiente el quinto. En 1907 había 614 escuelas rurales, número que incrementó a 2,390 en 1914. Las escuelas de grado fueron las establecidas en los centros urbanos y se extendían del primero al octavo año, y su objetivo era preparar al estudiantado para entrar a la escuela superior (o secundaria). En 1910 había una matrícula de 35,000 estudiantes (el 44.8% del total de la población escolar urbana) y su número aumentó a 70,954 en 1914.<sup>28</sup>

Los años de 1907 a 1914 pueden considerarse como de extensión escolar. Para la segunda década del siglo XX se registró en la Isla una población de 1,118,012 habitantes de los cuales 390,640 estaban en edad escolar y el 31%, 121,453 estudiantes, estaban inscritos o inscritas en las escuelas públicas. En 1911, había 113,125 estudiantes de ambos sexos matriculados en escuelas

---

<sup>28</sup> Osuna, *A History of...*, pp. 184-214.

elementales, en los grados primero a octavo, sin embargo, solamente 796 estudiantes asistían a las escuelas preparatorias, que abarcaban desde los grados noveno al duodécimo.<sup>29</sup>

Además de los evidentes problemas que la imposición de un segundo idioma como único vehículo de educación, se añadió la utilización de textos nuevos. Una de las primeras cosas que hicieron los editores de libros escolares estadounidenses fue traducir libros de uso regular en las escuelas de Estados Unidos al español. En Puerto Rico los educadores comenzaron a utilizar, a falta de algo mejor, estos libros, redactados sin tomar en cuenta las necesidades ni las experiencias de las y los estudiantes puertorriqueñas(os). Así lo expresaba uno de los historiadores de la época:

Cuentos con historias trineos y fiestas de patinaje sobre hielo no podían ser tan bien apreciados por los niños... ni problemas de aritmética con manzanas, duraznos y peras para quienes sólo conocían los nísperos, aguacates, naranjas y fanegas y quintales.<sup>30</sup>

En 1911 se comenzó a incrementar el número de publicaciones adaptadas para los estudiantes nacionales, pero la tendencia siguió siendo "copiar, adaptar e imitar" los libros estadounidenses. En un informe preparado por profesores del Instituto Internacional de Maestros de la Universidad de Columbia, se concluyó que:

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 624.

Tanto los libros en español como en inglés reflejaban la cultura continental y que ciertamente, los cursos de estudio seguían los patrones curriculares de las escuelas de Estados Unidos... esta práctica debe modificarse. Los materiales incluidos en los libros de lectura deben ser contruidos de acuerdo con las condiciones de los puertorriqueños. Los puertorriqueños poseen una personalidad única que debe preservarse y su cultura debe desarrollarse y transmitirse a través de su currículo. Esto significa que en lugar de adoptar libros de lectura basados en modelos continentales, el carácter del material debe ser determinado completamente por los modos de vida, los problemas y condiciones de los puertorriqueños.<sup>31</sup>

A pesar de estas recomendaciones y de la paulatina redacción de libros por autores nacionales, todavía para el año 1947, cuando la División de Investigaciones del Consejo Superior de Educación de Puerto Rico llevó a cabo una revisión de materiales escolares, se notó que se continuaban usando los viejos libros traducidos. Su calidad era deficiente y muchos de los textos y lecturas continuaban siendo los que se utilizaban en Estados Unidos.

**TABLA VIII**

	1899-99	1919-20	1929-30
<b>Población</b>	953,243	1,297,772	1,543,913
<b>Asistencia escolar</b>	21,873	147,472	193,396
<b>Maestros</b>	525	3,286	4,451
<b>Presupuesto para educación</b>	288,098	3,036,923	5,386,923
<b>Facilidades escolares</b>	0	569	1,080
<b>Salones escolares</b>	525	2,090	4,690

Fuente: Carmen Gómez Tejera y David Cruz López, *La escuela puertorriqueña*, Sharon, Connecticut: Troutman Press, © 1970.

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 202-203.

<sup>31</sup> En Rodríguez Bou, *Report of Significant Factors...*, p. 64.

Desde sus inicios, el sistema instaurado bajo el régimen estadounidense propició tácitamente la preparación del estudiantado puertorriqueño en destrezas básicas que fueran compatibles con las urgentes necesidades de mano de obra diestra, dentro del naciente mercado de trabajo capitalista. Se establecieron escuelas técnicas de agricultura, con programas especializados en ciencias agrícolas básicas y escuelas industriales, en las que se impartían programas de comercio con cursos de matemáticas, dibujo mecánico y trabajo de taller.<sup>32</sup> Se desarrollaron e implementaron cursos de economía doméstica, dirigidos a las estudiantes, que enfatizaban destrezas de costura, confección de alimentos y bordado.<sup>33</sup>

Las reformas acaecidas tras la implementación del nuevo sistema educativo facilitaron la preparación de toda una nueva generación de trabajadores y trabajadoras que servirían a aquella economía en vías de transformación industrial. Dentro de este régimen económico pre-capitalista, eran necesarios obreros y obreras con destrezas mínimas y conocimientos agrícolas o artesanales que facilitaran el desarrollo de las nuevas industrias. Por tal razón, se minimizó la importancia de la educación a nivel

---

<sup>32</sup> Negrón de Montilla, *La americanización...*, p. 101.

superior, que ocupaba a los y las jóvenes en edad productiva y limitaba el número de obreros en un momento durante el cual el desarrollo industrial precisaba de mano de obra abundante y barata.<sup>34</sup>

No debe pasarse por alto, sin embargo, que un pequeño grupo de jóvenes puertorriqueños lograron acceso a la educación superior en centros de enseñanza universitaria que se crearon a principios del siglo. Las instituciones de educación superior y universitaria fueron mínimas durante el siglo XIX, y fue durante el corriente siglo cuando se estableció el primer centro universitario en la Isla. En 1900 se creó la Escuela Normal en el pueblo de Fajardo, que preparaba maestros y maestras. Este centro se convirtió en 1903 en la Universidad de Puerto Rico, con sede en la ciudad de Río Piedras.<sup>35</sup> En 1904 abrió sus puertas en la ciudad de Mayagüez el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas, en 1910, el Colegio de Artes Liberales y en 1913, el Colegio de Leyes y Farmacia, todos bajos los auspicios de la Universidad de Puerto Rico.<sup>36</sup>

La transición hacia un sistema industrial más avanzado y el crecimiento de compañías estadounidenses de producción de azúcar

---

<sup>33</sup> Azize, *La mujer en la lucha*, p. 41.

<sup>34</sup> Quintero, *Conflictos de clase...*, p. 61.

<sup>35</sup> Silvestrini y Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico*, pp. 453-454.

<sup>36</sup> Osuna, *A History of...*, p. 234.

y tabaco originaron cambios en los patrones tradicionales de empleo. Antiguos campesinos y trabajadores de las haciendas cafetaleras se vieron forzados a emigrar hacia nuevos centros de mayor actividad industrial, especialmente a azucareros y tabacaleros. Entre 1899 y 1910, la población en los municipios dedicados al cultivo de la caña aumentó en un 45.4%, mientras que en aquéllos de mayor concentración en el cultivo del café se redujo en un -4.2%.<sup>37</sup> El número de trabajadores en la industria del tabaco ascendió de 3,683 en 1899,<sup>38</sup> a 15, 508 para finales de la década de 1920.<sup>39</sup>

La nueva política económica rompió con las relaciones de trabajo que caracterizaban la antigua hacienda. En el pasado, patrono y trabajador habían desarrollado un *modus vivendi* que trascendía el pago de un salario por un trabajo llevado a cabo. El dueño residía en la hacienda y se ocupaba de las necesidades familiares del trabajador. Dentro de esa dinámica, "organizar la producción en términos de la maximización de ganancias podía ser perjudicial a los intereses de clase del hacendado". Con el surgimiento de la central azucarera, se abandonaron esas prácticas

---

<sup>37</sup>Quintero, *Conflictos de clase...*, pp. 73-74.

<sup>38</sup>Gervasio L. García y Angel G. Quintero, *Desafío y solidaridad. Breve historia del movimiento obrero puertorriqueño*, Río Piedras: Huracán, 1982, p. 43.

patronales paternalistas para explotar al trabajador abiertamente. El intercambio entre los trabajadores y el patrono era de carácter estrictamente económico, lo que dio paso al surgimiento de un proletariado rural. La eliminación de los lazos afectivos existentes entre el dueño de la central, personaje en las mayoría de los casos ausente, o en su caso una compañía, y las nuevas experiencias colectivas de los trabajadores, dentro del sistema productivo, aceleraron la proletarización del trabajador y acentuaron los conflictos de clase.<sup>40</sup>

Las nuevas empresas industriales reclutaron un alto número de empleados. Para la industria textil la población femenina puertorriqueña una cantera de obreras diestras en la costura. Los talleres de costura que se establecieron llegaron a emplear 3,633 mujeres durante el año 1920.<sup>41</sup> De igual forma, aumentaron las oportunidades de empleo en el sector comercial, empleos de oficina y de servicios. Entre las profesiones, el magisterio registró altos números de participación laboral elaborados. El número de maestros y maestras aumentó de 525 durante el 1898 a 2,952 en el 1919. Fue dentro de este grupo ocupacional donde las mujeres

---

<sup>39</sup> U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, *Fourteenth Census of the United States; 1920*, Washington: Government Printing Office, 1922.

<sup>40</sup> Quintero, *Conflictos de clase*, pp. 123-125.

<sup>41</sup> Ibid.

puertorriqueñas tuvieron más acceso, en comparación con otras profesiones.

Esta situación obligó a los trabajadores a exigir mejores condiciones de trabajo y mayores beneficios salariales. El nuevo sindicalismo originado en las primeras décadas del corriente siglo, dio muestras de fuerte combatividad, solidaridad y gran madurez organizativa, el alto número de huelgas es prueba de ese fenómeno. Los trabajadores del tabaco, por ejemplo, efectuaron 22 paros a través de toda la Isla, en el periodo que comprendió los años de 1906 a 1913. En 1914, se registraron cese de actividades laborales en todos los establecimientos de la Puerto Rico American Tobacco Company, que daba empleo a la mitad de los trabajadores del tabaco del país. Los obreros del azúcar llevaron a cabo paros laborales en 1905 y 1906. En 1915 se registraron huelgas en 24 de las 35 centrales azucareras, lo que paralizó parcialmente la industria por más de dos meses. Sin embargo, la más grande demostración de solidaridad obrera ocurrió en 1916, cuando 40,000 empleados de la industria azucarera de 32 municipios de la Isla efectuaron un paro de 5½ meses de duración. <sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> García y Quintero, *Desafío y solidaridad...*, p. 61.

### C. LAS PUERTORRIQUEÑAS EN SU DIARIO VIVIR

La historia puertorriqueña nos comprueba la existencia de una sociedad donde la mujer participaba, igual que el hombre, en la búsqueda de bienestar económico, fuera del ámbito hogareño. Las mujeres siempre habían trabajado en la producción familiar dentro del antiguo orden agrícola pre-capitalista del siglo XIX, sin percibir salario alguno. Con la intensificación industrial ocurrida en el presente siglo, se les proporcionó la oportunidad de entrar a sectores ocupacionales antes vedados para ellas, donde eran imprescindibles el aumento y abaratamiento de la mano de obra. Miles de mujeres fueron reclutadas para realizar tareas de despalillado del tabaco, de costura y confección, en las industrias de la aguja y de sombreros de paja. La proporción de trabajadoras asalariadas aumentó un 16% entre los años de 1899 a 1930, al mismo tiempo que la de los hombres disminuyó en un 12%. Para la década de 1920, trabajaban fuera del hogar 89,094 mujeres, lo que equivalía al 21.6% de la fuerza trabajadora del país.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Centro de Investigaciones Sociales (CIS), Universidad de Puerto Rico, *Participación de la mujer en la historia de Puerto Rico*, Río Piedras: Centro Coordinador de Estudios, Recursos y Servicios a la Mujer, 1986, p. 17.

Con la ampliación del sistema educativo norteamericano, se ofrecieron nuevas oportunidades de estudio a nivel universitario a un selecto grupo de mujeres, especialmente aquéllas vinculadas a la élite nacional.<sup>44</sup> La implementación de una nueva política educativa hizo necesario emplear más maestros y maestras para extender los programas de enseñanza a través de toda la Isla. Entre 1904 y 1930 las mujeres egresadas de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico representaban el 88.3% de su generación. Así, no es de extrañar que las mujeres hayan dominado numéricamente en esta profesión, hecho que continua hasta la fecha.

Dentro de las profesiones relacionadas con la salud, el porcentaje de mujeres más alto se encontraba en el campo de la enfermería, tercera ocupación femenina, detrás de la de empleos de oficina, de mayor crecimiento durante las primeras décadas del presente siglo. El número de enfermeras aumentó de 64 a 362, entre los años 1910 a 1920. Encontramos también, un pequeño grupo de mujeres que se desempeñaron como doctoras en medicina durante esa misma época. Para 1920, había 14 mujeres trabajando en la profesión médica. La cantidad, aunque reducida, no deja de

---

<sup>44</sup> María de F. Barceló, "Estrenando togas: la profesionalización de la mujer en Puerto Rico" Ponencia presentada en el Encuentro de Historiadores de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 15-17 de febrero de 1990, p. 8.

ser significativa al tomarse en consideración la destacada labor que las doctoras desempeñaron. Entre ellas, Josefina Villafañe, Blanca Dimas, Dolores Piñeiro y Marta Robert de Romeu quienes formaron parte de la primera generación de mujeres puertorriqueñas graduadas en medicina en toda la historia de la Isla.<sup>45</sup>

La apertura del Colegio de Leyes de la Universidad de Puerto Rico permitió que algunas puertorriqueñas tuvieran acceso a estudios de jurisprudencia. Su cantidad fue mínima, sólo 2, durante la década de 1920 y 7, en los años de 1930. Tras el establecimiento de cursos comerciales en las escuelas superiores y la apertura de instituciones privadas dedicadas al campo secretarial, el número de mujeres dedicadas a empleos de oficina alcanzó la cifra de 937 en 1920, cuando en 1910, habían sido solamente 189.<sup>46</sup> La idea que permeaba en la sociedad de la época era que los trabajos de maestra, enfermera y secretaria encajaban perfectamente con los roles tradicionales de crianza, educación, cuidado y administración del hogar que tradicionalmente se le han asignado a las mujeres genéricamente.

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>46</sup> Marcia Rivera Quintero, "Incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en el desarrollo del capitalismo" en Edna Acosta Belén, ed., *La mujer en la sociedad puertorriqueña*, Río Piedras: Huracán, 1980, p. 52.

A pesar de esta participación y de un rendimiento satisfactorio, la retribución económica que percibían las mujeres era inferior a la de los hombres. Una contemporánea señalaba que:

El trabajo de la mujer era muy concienzudo, muy minucioso y por lo tanto muy eficiente; al mismo tiempo se paga con la mitad o menos de la remuneración del hombre.<sup>47</sup>

En la manufactura de sombreros el salario promedio por 10 a 12 horas de trabajo diarias, era de 20 centavos en 1916. Los sueldos en los talleres de costura promediaban los 50 centavos diarios. Aquéllas que realizaban la labor de costura en sus casas, recibían aproximadamente 25 centavos diarios.<sup>48</sup> Las que se desempeñaban en el despallado del tabaco, tradicionalmente dominado por hombres, obtenían anualmente la cantidad de US\$119.08.<sup>49</sup> Estos sueldos son considerados de miseria, ya que para finales de los años veinte, una familia de tres miembros necesitaba un mínimo de \$1,142 anuales para vivir. Además hay que considerar que, entre los años 1921 y 1941, los precios de los productos importados, de los que dependían la gran mayoría de las familias puertorriqueñas, aumentaron casi un 95%<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> Azize, *La mujer en la...*, pp. 42-44.

<sup>48</sup> Blanca G. Silvestrini, "La mujer puertorriqueña y el movimiento obrero en la década de 1930" en Acosta, *La mujer en...*, p. 76.

<sup>49</sup> Silvestrini y Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico*, p. 484.

<sup>50</sup> CIS, *Participación de la mujer...*, p. 32.

Fue debido a estas pésimas condiciones en el sector laboral, que las mujeres desempeñaron un reconocido papel en el movimiento sindical puertorriqueño. Tanto aquellas que laboraban en los sectores profesionales, como las que ingresaron a los diferentes grupos industriales, tuvieron que enfrentarse a condiciones muy duras, a veces inhumanas de trabajo. Poco a poco, muchas trabajadoras fueron tomando conciencia de los derechos laborales que les correspondían y decidieron unirse a sus compañeros de trabajo dentro de las organizaciones sindicales.

La participación de la mujer en movimientos de huelga evidencia la preocupación femenina por mejorar las situaciones que las oprimían de una manera colectiva, por lo menos en el ámbito público. Para 1911 habían 37 uniones laborales de mujeres dentro del Sexto Congreso de la Federación Libre del Trabajo. Dicha federación era para principios de siglo el organismo sindical que agrupaba la inmensa mayoría de los trabajadores de la industria cañera, artesanos del tabaco, carpinteros y marinos. Las mujeres, especialmente las que laboraban en las tabaquerías, se convirtieron en símbolo de lucha por su combatividad y fuerte compromiso. Entre las sindicalistas, se destacaron líderes como Juana Colón, Francisca Escabí, Luisa Capetillo, Tomasa Yumart y Raimunda Otero.

Las mujeres profesionales también participaron como agentes de cambio social. A la doctora Josefina Villafañe, se le reconoce por su labor contra la tuberculosis y fundó la Liga Anti-tuberculosa. La doctora Marta Robert fue directora del Hospital de Maternidad y Niños de San Juan, y la doctora Dolores Piñeiro fue nombrada dentista oficial de las escuelas públicas del área de la capital. Nilita Vientos Gastón fue la primera abogada mujer en trabajar en el Departamento de Justicia.<sup>51</sup> Muchas de estas mujeres que se desempeñaron en funciones públicas dentro de los diversos campos laborales y sindicales, fueron también las principales portavoces del discurso feminista puertorriqueño de principios de siglo. Su preparación formal, el acceso que tuvieron ante los medios de comunicación, especialmente la prensa, y sus particulares experiencias dentro de sus campos laborales, las hicieron más perceptivas de las abismales diferencias entre la situación y condición de hombres y mujeres. Encontramos que feministas destacadas como Ana Roqué de Duprey, Carlota Matienzo y Angela Negrón Muñoz encabezaban la lista de puertorriqueñas que articularon con gran fuerza el discurso feminista puertorriqueño.

---

<sup>51</sup> Barceló, "Estrenando togas...", pp. 11-23.

Las profesionales se agruparon además en organizaciones de carácter benéfico, organismos no gubernamentales que luchaban por la cohesión de reformas de tipo social. Algunas asociaciones caritativas, en las que se desempeñaron cientos de mujeres para socorrer a pobres y enfermos o para remediar algún "mal social", fueron: Estrella de Oriente, El Ropero de Niños Pobres, El Centavo Escolar, El Club Cívico de Damas, Las Hijas Católicas de América, La Liga de Temperancia y varios asilos para pobres y ancianos.<sup>52</sup>

La participación femenina, tanto individual como colectiva, en los movimientos sindicales y los grupos de beneficencia, refleja el alto grado de concientización que las muchas puertorriqueñas poseían. Su solidaridad y activismo respondían a la realidad social por la que estaban atravesando, que las obligaba a luchar por los derechos de todos los puertorriqueños. De esas experiencias de grupo surgirían nuevas visiones sobre cuál debía ser su rol en la sociedad y que incorporaron más tarde al discurso feminista.

#### **D. El movimiento sufragista femenino**

Aunque la presencia de las mujeres en la vida política del Puerto Rico no resulta ser un hecho sorprendente hoy en día, esto

---

<sup>52</sup> CIS, *Participación de la mujer...*, p.34.

es un fenómeno reciente. La idea que prevaleció hasta buena parte del presente siglo era que las capacidades de dirección y mando necesarias para ejecutar un puesto político no eran atributos femeninos. Por eso, al intentarse la movilización política de grupos femeninos durante ese periodo, se arraigaron modelos que justificaban la incapacidad de la mujer. Este fenómeno se dio en casi todos los países donde las mujeres se unieron para demandar sus derechos políticos.

Un argumento que ha pretendido justificar la supuesta inferioridad femenina en el ámbito político, ha sido la función reproductora de la mujer. Dentro de esta ideología la mujer es la única responsable de la crianza y cuidado de los hijos. La lucha de las mujeres puertorriqueñas que reclamaban derechos políticos, iguales a los de los hombres, no se libró de esas ideas subordinantes. Dentro de la prensa puertorriqueña tanto mujeres como hombres echaron mano de la imagen mítica maternal para convencer a sus lectores de lo inútil de la campaña sufragista. La vinculación de la labor femenina al hecho biológico de la maternidad dominó el discurso anti-sufragista que la prensa local se encargó de difundir

durante la década de 1920.<sup>53</sup> En sus planteamientos se presentó como real el mito de que la primordial y única función de la mujer era el ser madre y que por lo tanto, el hogar era el lugar apropiado para ella.

Las sufragistas también utilizaron la visión tradicional de la mujer como instrumento de campaña. Dentro de esta proyección, al igual que dentro de la anti-sufragista, se exaltaban las funciones doméstico-maternales de las mujeres. Sin embargo, ocurrió en ella una reinterpretación de las premisas que tradicionalmente han sostenido la dependencia y la subordinación femenina tomándose en consideración la experiencia doméstica y maternal como beneficiosa para el bienestar de la sociedad puertorriqueña. Lanzaron el modelo mujer-madre para dramatizar y convencer a muchos de la necesidad de la intervención de las mujeres en la política puertorriqueña.

Cuando pasamos al debate en torno al voto femenino en Puerto Rico vemos cómo el papel maternal-doméstico de la mujer jugó un punto central en los diversos discursos anti y pro sufragistas. La identificación de lo femenino con lo maternal y el hogar estuvo presente implícita y explícitamente en todo el debate.

---

<sup>53</sup> Yolanda López Figueroa, "La subordinación de la mujer puertorriqueña a través de la prensa comercial en la década de 1920", Tesis de Maestría, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia, 1991.

Las diversas opiniones estuvieron cargadas de estereotipos discriminatorios que destinaban a la mujer a lo doméstico y la subordinaban al hombre a otras esferas de acción.

Aunque las puertorriqueñas estuvieron participando en diversas organizaciones de tipo sindical, social y trabajaban en algunos partidos políticos en las llamadas uniones de damas, las mismas no podían votar ni ocupar puestos electivos políticos. Desde principios del siglo XX, se planteó la necesidad del voto femenino ante la legislatura insular. De hecho, para 1908 el legislador Nemesio Canales presentó ante la Cámara de Delegados un proyecto que exigía la intervención política de las mujeres, pero el mismo fue objeto de fuerte oposición.

Dentro del movimiento sindical puertorriqueño encontramos el más sólido compromiso en favor del sufragio femenino. La primera demanda por el voto realmente significativa, surgió en el Quinto Congreso de la Federación Libre de Trabajadores en el 1908. Fueron las sindicalistas las primeras que proclamaron que el derecho al voto para la mujer era la única vía para mejorar las condiciones de vida y los derechos políticos y civiles de los trabajadores.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> CIS, *Participación de la mujer...*, p. 34.

A la par con estos grupos sindicalistas, surgieron organizaciones sufragistas en las que predominaban las mujeres profesionales y de clase media. En 1917 se fundó la Liga Feminéa Puertorriqueña y sus miembros exigieron el voto para las puertorriqueñas que supieran leer y escribir. En 1921, esta organización cambió el nombre a Liga Social Sufragista. Surgieron además otros grupos como la Asociación Insular de Mujeres Votantes y la Acción Liberal de Mujeres Votantes<sup>55</sup>. Esas agrupaciones se nutrieron de miembros de clase acomodada. Aunque por su composición social, estos grupos poseían unas estrategias de lucha diferentes a los provenientes de los grupos sindicales, las sufragistas de clase media estaban tan convencidas de la injusticia de las leyes puertorriqueñas como las obreras.

La labor de denuncia por parte de los grupos sufragistas no se limitó a Puerto Rico, sino que ellos hicieron gestiones de cabildeo ante el Congreso estadounidense, en Washington, con el fin de enmendar la Ley Jones. Ante la posición negativa que asumió la legislatura insular, miembros de la Liga Social y de la Asociación Insular se afiliaron al Partido Nacional de Mujeres y a la Asociación Nacional de Mujeres Votantes de Estados Unidos de América en

---

<sup>55</sup> Silverstrini y Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico...*, p. 420.

busca de apoyo. Como resultado de su cabildeo, en 1926 el Senador Bringham, presidente del Comité de Territorios y Posesiones Insulares del Senado, radicó un proyecto de enmienda. Se solicitaba que a la Ley Jones se le añadiese la siguiente cláusula:

Los derechos al voto no serían negados u obstaculizados por razón de sexo.

Esta lucha no estuvo exenta de debate y quienes se opusieron a la enmienda por el sufragio femenino perpetuaron el estereotipo de mujer ocupada únicamente en lo doméstico. El sector que la postulaba valoró a las mujeres sólo por su rol de madre y ama de casa y por eso consideraban impropio su inclusión en la vida pública

No se puede repicar y estar en procesión al mismo tiempo. Si la mujer subordina sus sentimientos a la razón (y hablo considerando a la mujer como madre) de hecho queda desnaturalizada la divina misión de la maternidad, que es, precisamente lo que coloca a la mujer en las alturas excelsas de lo semisagrado.<sup>56</sup>

Esa constante vanagloria de la tarea maternal femenina, como la expresada en la cita anterior, revela la actitud tradicional de muchos y muchas anti-sufragistas quienes consideraron que la mujer actuaba en contra de los "designios naturales" cuando se apartaba del hogar para entrar al mundo político.

---

<sup>56</sup> Andrés G. Colberg, "Cabello largo", *El Mundo*, 25 de junio de 1920, p.8.

Para otorgarle más peso a sus planteamientos describieron a la mujer como incapaz y carente de las cualidades intelectuales requeridas para realizar el trabajo político. Según esa visión, ante la ineptitud femenina, era necesario frenar todos los intentos de capacitación política. Los anti-sufragistas expresaron abiertamente su temor de que la mujer, al verse envuelta en la política o en cualquier actividad pública, podía olvidar su "ámbito natural", el hogar. Los hombres se afeminarían al verse desplazados de su rol de proveedores y para ellos sólo quedaría "ocuparse de las labores domésticas mientras que las mujeres marcharían a desempeñar las labores de los hombres"<sup>57</sup>

El discurso también vino disfrazado con posturas nacionalistas. Se propuso la tesis de que el movimiento sufragista provenía del exterior y que no respondía a la realidad política y social de la mujer puertorriqueña. La lucha sufragista, argumentaban algunos, resultaría victoriosa en Estados Unidos, pero no en Puerto Rico, donde se esperaba que tuviera un desenlace "desastroso".

Estoy en la firme creencia de que la sabia nación americana no nos impondrá el sufragio femenino porque esto sería salirse de los límites de la democracia... La gacela nuestra la queremos en

---

<sup>57</sup> "En contra del sufragio femenino", *El Mundo*, 9 de marzo de 1929, p. 8.

nuestros hogares. Una vez salida de él, dejaríamos de tener un sagrado hogar portorriqueño.<sup>58</sup>

Es necesario señalar que la campaña sufragista respondió a una realidad puertorriqueña y no estadounidense como se sugiere arriba. Aunque el movimiento sufragista puertorriqueño fue contemporáneo al de Estados Unidos, jamás fue una copia del segundo, ni mucho menos. Posiblemente, el vincularlos haya sido táctica para convencer a los votantes de que la posición anti-sufragista era una manera de defender el patrimonio cultural que Estados Unidos se empeñaba en cambiar desde su invasión en 1898.

Dentro del grupo que apoyaba las reformas electorales y el voto femenino encontramos dos vertientes discursivas con respecto a cuáles debían ser las funciones de la mujer en este nuevo rol social. Por un lado, se transmitieron argumentos que enfatizaban las igualdades de la mujer y el hombre. La base de este planteamiento exponía que la mujer puertorriqueña era tan capaz como el hombre para incursionar en la política y para llevar a cabo tareas de orden público. Por otro lado, se difundió también, la opinión de un sector que engrandeció la experiencia maternal de la mujer. Consideraba

---

<sup>58</sup> Juan N. Matos, "El sufragio femenino sería la mayor calamidad que pudiera caer sobre nuestras santas mujeres", *El Mundo*, 5 de febrero de 1929, pp. 3-14.

este grupo que esas experiencias le ofrecían a la mujer capacidades particulares para incursionar en la política del país.

Existe una posibilidad de que las sufragistas hayan creído que asumir una postura tradicional, como la última que mencionábamos en el anterior párrafo, resultaba más útil para atraer adeptos a su causa. El insistir en funciones tradicionalmente aceptadas pudo haber hecho menos amenazante ante la implementación de medidas innovadoras como el voto femenino en esa época. Utilizar estrategias de lucha similares a las de las inglesas - desobediencia civil, huelgas de hambre, hostigamiento a políticos influyentes - o a las de las estadounidenses, con sus gigantescas marchas, podía no cuadrar con los patrones de comportamiento eminentemente maternas que eran aceptados en la Isla.

Antes de la aprobación de la medida que otorgaba el voto a las mujeres en 1929, surgió un nuevo debate sobre quiénes eran las más indicadas para llevar a cabo el ejercicio de votar, debate que dividió el sector que apoyaba el sufragio femenino. Un grupo afirmaba que las mujeres debían poseer conocimientos académicos, por lo menos saber leer y escribir, para que pudiese votar. Este planteamiento establecía requisitos de literalidad que incapacitaban a la gran mayoría de la población femenina en la Isla, que no contaban con los medios económicos, ni las facilidades educativas para alfabetizarse.

Otro grupo declaraba que era injusto negarle el voto a la mujer por su condición de analfabetismo. Esta medida restrictiva serviría para complacer tanto a grupos sufragistas y al mismo tiempo redujo el número de votantes provenientes de la clase obrera.<sup>59</sup> Lógicamente, quienes poseían los conocimientos académicos necesarios para votar provenían de clase alta y media. Para muchos y muchas, el sufragio universal resultaba peligroso porque les ofrecía un mecanismo político a miembros de clases "peligrosas". Con este argumento, se cuestionó por primera vez la capacidad de todos los hombres del país en materia de elecciones. Finalmente, la medida sufragista se aprobó con restricciones de literalidad, lo que significó que unas 300,000 mujeres y casi 150,000 hombres fueron considerada(os) incapaces para ejercer el derecho al voto por carecer de las destrezas de escritura y lectura.

Estas restricciones apoyan la tesis de que la actividad política de las mujeres ha sido obstaculizada por los grupos políticos que se sentían amenazados por su participación en la esfera pública.<sup>60</sup> Dentro de las mujeres trabajadoras puertorriqueñas había una gran concentración de mujeres analfabetas, afiliadas al Partido Socialista,

---

<sup>59</sup> Silvestrini y Luque de Sánchez, *Historia de Puerto Rico*, p. 421.

<sup>60</sup> Kathleen Newland, *La mujer en el mundo moderno*. Madrid: Alianza, 1982, p. 141.

las cuales representaban una gran amenaza para los otros partidos conservadores que hasta ese momento había sustentado la mayoría electoral. En el Puerto Rico de 1920, las preferencias de las mujeres educadas ciertamente no se inclinaban hacia el Partido Socialista.<sup>61</sup> El sufragio universal con restricciones resultaba un problema para los políticos en el poder ya que sus grupos de apoyo tradicionales perderían fuerzas al entrar en la contienda votantes de ambos sexos, con expectativas y problemáticas incapaces de resolver por sus partidos.

A pesar de la evidente participación de las mujeres en los procesos sociales y económicos, y el debate público sobre los beneficios sociales que traería el fortalecimiento de sus derechos, la visión que se presentaba a través del discurso genérico inmerso en la educación es diferente. La imagen que se transmitió no concordaba con el alto grado de organización y concientización que las puertorriqueñas demostraron. El siguiente capítulo veremos como esta situación contradecía con el discurso educativo.

---

<sup>61</sup> CIS, *Participación de la mujer...*, pp. 43-44.

## **CAPITULO V**

---

### **ROLES DE GENERO EN LA EDUCACIÓN DE PUERTO RICO**

#### **A. VISIÓN DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS**

Realizar historia de género o historia de las mujeres en Puerto Rico es una tarea ardua aún hoy en día, las postrimerías del siglo XX. No nos referimos a la dificultad de las fuentes porque podemos rastrear la presencia de las mujeres desde las crónicas españolas hasta el presente. El problema no ha estribado en la omisión de ellas en los registros oficiales, sino en la actitud de quienes han tomado las decisiones en los centros de estudios superiores y de investigación académica en la Isla para aceptar el tema de las mujeres, mucho menos el de los estudios de género, como esquema de investigación válido. Para principios de 1990 no existía en la Escuela Graduada de Historia de la Universidad de Puerto Rico ni un sólo curso que proveyera a los y las estudiantes de posgrado herramientas metodológicas para el estudio de la historia de las

mujer, a pesar de ser el más importante centro para la preparación de historiadores y maestros de historia en toda la Isla. Si se mencionaba la historia de la mujer en uno u otro curso de metodología historiográfica, no se recalca su verdadera importancia como uno de los temas más innovadores de los últimos 20 años, ni se instaba al estudiantado a tomarlo seriamente como tema de tesis. Muchas de estas actitudes han estado relacionadas con el desconocimiento del género como categoría analítica útil en el estudio de la historia. Ha pesado también la noción de irrelevancia de las mujeres dentro del concepto tradicional histórico. Por lo mismo, no es sorprendente ver que las primeras y más importantes contribuciones sobre el estudio de la historia de las mujeres puertorriqueñas provienen, no de la historia, sino de las ciencias sociales, específicamente de la sociología y la antropología.

Ir a la historia para entender la situación de las mujeres implica asumir que la condición marginal pasada y presente de las mujeres, en cualquier sociedad, se ha debido a causas sociales. Partiendo desde este supuesto, el estudio de las mujeres no debe convertirse en una historia compensatoria que analice solamente las ejecutorias de un grupo de mujeres excepcionales, lo cual puede ser muy meritorio, pero no clarifica el análisis ni nos aproxima al conocimiento de ellas como participantes activas a través de los tiempos. Al realizar una revisión temática vemos que desde las

primeras décadas del presente siglo se trató el tema de la mujer en la historia sólo en casos aislados<sup>1</sup>. Sin embargo, al no existir una metodología de investigación definida, sus esfuerzos tendieron sólo a la recuperación parcial de acciones y voces de las mujeres sobresalientes que la historia oficial puertorriqueña había olvidado.

Un ejemplo es el libro de Federico Rives Tovar quien con la ambiciosa propuesta de “representar la vida de la mujer en Puerto Rico desde el correr de los tiempos para conocer su evolución”<sup>2</sup>, nos inserta históricamente a las puertorriqueñas dentro de una periodización tradicional. Su intento fracasa cuando las proyecta como víctimas de la cultura y del medio ambiente que las rodeaba y termina formulando una definición de mujer totalmente esencialista. Rives Tovar se alejó de su propósito inicial de hacer trascender a las mujeres como sujeto histórico pues carecía de las herramientas analíticas adecuadas para su historia. En su relato las puertorriqueñas no pasan de ser figuras sociales decorativas y sobresale en ellas la misma simbolización ahistórica de “soberanas del imperio hogareño” que siempre se les ha adjudicado. Ni siquiera

---

<sup>1</sup>Aunque la bibliografía anterior a esta década es muy escasa, se puede consultar a: María Luisa Angelis, *Mujeres puertorriqueñas que se han distinguido en el cultivo de las ciencias, las letras y las artes desde el siglo 17 hasta nuestros días*, San Juan: Boletín Mercantil, 1908, Rafael López Landrón, *La mujer puertorriqueña ante el Bill Jones*, San Juan: Boletín Mercantil, 1916, Angela Negrón Muñoz, *Mujeres de Puerto Rico desde el periodo de la colonización hasta el primer tercio del siglo XX*, San Juan: Imprenta Venezuela, 1935, Bolívar Pagán, *El sufragio femenino*, San Juan: s.e., 1924.

la representación de la vida de cuatro mujeres prominentes le otorga mérito a su incumplido propósito, más bien, resultaron ser la excepción que comprueban la llamada "regla" de intrascendencia femenina en el devenir histórico tradicional.

### 1. El sindicalismo y grupos feministas

Las investigaciones contemporáneas sobre este tema se enmarcan dentro del resurgimiento de grupos políticos en favor de los derechos de la mujer. Éstas datan de principios de los años setenta y siguen las líneas de análisis impuestas por la nueva historia. Los cambios de carácter historiográfico acaecidos durante los años setenta en Puerto Rico, delinearon un nuevo perfil de historia, que enfatizaba el estudio de la vida material como punto de partida para relacionar lo político, económico, social y cultural.<sup>3</sup>

Para 1980, la utilización del concepto sexo adquirió fuerza, lo que proporcionó a las investigaciones históricas, especialmente aquellas que estudiaban las repercusiones del trabajo femenino dentro del capitalismo industrial y los movimientos obreros, un nuevo sesgo. Muchos de estos trabajos estuvieron fuertemente comprometidos con el pensamiento feminista y todos ellos poseían

---

<sup>3</sup> Federico Rives Tovar, *La Mujer puertorriqueña. Su vida y evolución a través de la historia*. New York: Plus Ultra Educational, 1972, p. 12.

mucha más rigurosidad que los de las décadas anteriores. Una muestra de ellos se encuentran en la recopilación de Edna Acosta Belén, en donde se integraron investigaciones relacionadas con los estudios de la mujer desde de diversas disciplina sociales.<sup>4</sup>

Este libro contiene el artículo de la historiadora Blanca Silvestrini, "La mujer puertorriqueña y el movimiento obrero en la década de 1930", en el que sostiene que la participación activa de la mujer en el campo del trabajo asalariado es un fenómeno posterior a los años de 1940. Desde el inicio, Silvestrini establece un distanciamiento con cualquier postura feminista, aduciendo que estudia el tema de la mujer, como parte del mundo del trabajo puertorriqueño, y señala que "la labor del historiador es ocuparse de la acción de la persona, sea hombre o mujer, en el tiempo". El trabajo carece de una visión de sexo con el cual se explicaría que las mujeres son una forma distinta de grupo social con problemas concernientes al cruce de las dimensiones genéricas, económicas y laborales. Así, pesa más en la autora el deseo de contar con una historia social nacional, que explicara las contradicciones de clase y los distintos comportamientos políticos de la clase trabajadora, que historiar las mujeres puertorriqueñas.

---

<sup>3</sup> Gervasio García, *Historia crítica, historia sin coartadas. Algunos problemas de la historia de Puerto Rico*, Río Piedras: Huracán, 1983, pp. 42-43.

<sup>4</sup> Edna Acosta Belén et.al., *La mujer puertorriqueña*, Río Piedras: Huracán, 1980.

Trabajos más específicos trataron la participación de la mujer en industrias laborales consideradas tradicionalmente femeninas. En ellos se documentaron los inicios domésticos de la industria de la costura, la cual pasaría a ser en la década de 1940 una de las principales fuentes de empleo para las mujeres y el sector de mayor explotación laboral femenina que ha conocido la historia puertorriqueña.<sup>5</sup> Otros estudios sobre la participación de las mujeres en el sector de la manufactura del tabaco, muestran aspectos primarios de la constitución de las mujeres en nuevos personajes en la historia obrera del país. A pesar de ello, afirma Fernando Picó en su estudio sobre las trabajadoras del tabaco en Utuado, “no se alteró la subordinación secular de la mujer en el trabajo” pero las experiencias de grupo que se dieron en esos centros y la exposición a formas variadas de lucha obrera “posibilitaron sus eventuales tomas de conciencia y su lento ascenso en las jerarquías del trabajo asalariado”.<sup>6</sup>

Los nuevos enfoques posibilitaron una más extensa documentación de la participación de las mujeres en agrupaciones políticas, más allá de las sindicales, en especial los movimientos

---

<sup>5</sup> Lydia Milagros González, “Tras el mundillo de la aguja” en *Homines*, vol. 10, núm. 2 (agosto 1986 - febrero 1987) pp. 166-172 y María del C. Baerga, “La articulación del trabajo asalariado y no asalariado: hacia una reevaluación de la contribución femenina a la sociedad puertorriqueña (el caso de la industria de la aguja) en Azize, *La mujer en Puerto Rico. Ensayos de investigación*, Río Piedras: Huracán, 1987, pp. 89-112.

feministas. Siguiendo esa línea, Norma Valle analiza la segunda la etapa del feminismo puertorriqueño de 1960<sup>7</sup>, y describe los grupos feministas clasemedieros y los afiliados a los grupos sindicalistas desde principios del presente siglo. Afirma Valle que su propósito primordial es conocer la historia de las feministas y mediante sus gestas trazar el desarrollo histórico de la conciencia feminista en Puerto Rico. Esta autora da especial importancia a la labor de la líder sindicalista Luisa Capetillo,<sup>8</sup> hasta ubicarse en la década de 1980 y tipificar las organizaciones feministas y femeninas contemporáneas y las afiliadas a los partidos políticos.<sup>9</sup>

Una visión más extensa, que abarca a grupos feministas de diversas clases, la ofrece Yamila Azize al evaluar las repercusiones de la inserción de las mujeres en el programa de industrialización puertorriqueño del siglo XX y su relación con la aparición de organizaciones de lucha femeninas y feministas.<sup>10</sup> Sus obras cuentan con el mérito de periodizar el movimiento feminista durante el presente siglo y ubicar su situación actual dentro de una nueva perspectiva histórica. Pero quizás el argumento más

---

<sup>6</sup> Fernando Picó, "Las trabajadoras del tabaco en Utuado, Puerto Rico, según el censo de 1910 en *Ibid.*, pp. 173-174.

<sup>7</sup> En Acosta Belén, *La mujer en...*, pp. 91-108.

<sup>8</sup> Esta tema lo trata más extensamente en Norma Valle Ferrer, *Luisa Capetillo Historia de una mujer proscrita*, Río Piedras: Cultural, 1990.

<sup>9</sup> Margarita Ostolaza Bey estudia más a fondo la relación mujer - política y su apertura en los proyectos políticos de los partidos de la Isla en su libro *Política sexual en Puerto Rico*, Río Piedras: Huracán, 1989.

<sup>10</sup> Yamila Azize, *La mujer en la lucha*, Río Piedras: Editorial Cultural, 1985.

relevante es el cuestionamiento de que la lucha feminista de principios de siglo fue un fenómeno exclusivo de las mujeres clase media.

## 2. Otros temas

La historia de la conquista y la colonia española, uno de los acontecimientos más relevantes de la historia de Puerto Rico, se ha enfocado, aunque en menor cuantía, en sus aspectos simbólicos y demográficos. Mediante el análisis de la visión de la mujer en la Iglesia Católica de los siglos XVIII y XIX, llevada a cabo por María F. De Barceló, nos acercamos a la historia de las ideas dentro de una perspectiva histórica diferente<sup>11</sup>. Percibe la autora un desfase entre la realidad social colonial y las normas que la Iglesia suscribía a sus feligreses, en especial a las femeninas. A pesar del tema, este trabajo nos dice muy poco de cómo vivían, pensaban y actuaban las mujeres de esa época. Si existió una política discriminatoria de parte de la Iglesia hacia las mujeres, como señala la autora, es difícil explicar el alto grado de fervor religioso y de obediencia que las mujeres han mostrado a través de la historia a esta institución religiosa y a sus ordenanzas.

---

<sup>11</sup> María F. de Barceló Miller, "De la polilla a la virtud: Visión sobre la mujer de la Iglesia jerárquica de Puerto Rico" en Azize, *La mujer en Puerto Rico...*, pp. 49-88.

Rosa Santiago Marazzi analiza el rol de las mujeres españolas durante la colonización y la conquista en los territorios americanos, hasta entonces ausente en los estudios demográficos de la historia de Puerto Rico. Señala que por su función reproductora y mantenedora dentro de la familia, estas mujeres tuvieron especial importancia en el aumento de la población española y criolla en la Isla. La composición de este grupo fue diverso, desde esclavas blancas cristianas - moras y judías recién conversas -, mujeres solteras y casadas. A través de la legislación colonial vemos reflejado el control gubernamental español sobre las mujeres para poder resolver las problemas demográficos, práctica no muy alejada del contexto actual de las políticas poblacionales, cuando se reclamaba su llegada o salida, dependiendo de las necesidades o la urgencia colonizadora del momento.<sup>12</sup>

Uno de los pocos esfuerzos por documentar la historia de las mujeres taínas que poblaron la isla, a la llegada de españoles, lo lleva a cabo Jalil Sued-Badillo. Su libro, *La mujer indígena y su sociedad*, parte de la revisión de las crónicas españolas y de los estudios arqueológicos para documentar por primera vez la historia de las mujeres indígenas que habitaron en Boriquén, nombre taíno

---

<sup>12</sup> Rosa Santiago-Marazzi, "la inmigración de mujeres españolas a Puerto Rico en el periodo colonial español" en *Homines...*, pp. 154-165.

por el que se conoció la Isla a la llegada de los españoles<sup>13</sup> El mérito más importante que se confiere a este libro es la ruptura de los mitos que la historiografía tradicional había adjudicado a la distribución del trabajo femenino en ese grupo étnico. En él se ofrecen datos sobre la organización política y social taína, el papel que la mujeres tuvieron en él y la caracterización simbólica femenina que entonces imperaba.

### 3. Género y educación

En todo este conjunto de trabajos que tratan de explicar las diferencias entre los hombres y las mujeres como social y culturalmente adquiridas, se retomó la educación, un tema de estudio tradicional, esta vez con una perspectiva diferente que enfatizaba la fuerte influencia que han tenido las políticas y las instituciones educativas en la tarea de la reproducción de la identidad genérica en el alumnado puertorriqueño.<sup>14</sup> En términos de imágenes sexistas, han sido pocas las sugerencias que se han hecho

---

<sup>13</sup> Jalil Sued-Badillo, *La mujer indígena y su sociedad*, Río Piedras: Antillana, 1979.

<sup>14</sup> Nydia Marini, "The role of Women Administrators in the History of Puerto Rican Education," Tesis doctoral, New York University, 1983, Yamila Azize, "La educación de la mujer: entre cacerolas y costureros (1900-1919)" en Azize *La mujer en la lucha...*, pp. 15-39, Angeles Almenas Velasco, "La participación de la mujer en la Educación Superior de la Isla: Reconstrucción Histórica" en *Homines...*, pp. 207-243, Marcia Rivera, "El proceso educativo en Puerto Rico y la

y las mismas datan de 1983, cuando el Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad publicó un estudio con el fin de determinar "las extensiones y ramificaciones del machismo en la educación elemental",<sup>15</sup> como primer paso para la formulación de propuestas educativas a nivel gubernamental que resolvieran, o por lo menos aminoraran, la diferenciación sexual en las escuelas puertorriqueñas.

El compromiso con la acción feminista transformadora requirió concentrar energías en buscar maneras de detectar y erradicar los estereotipos sexistas que los maestros habían adquirido a lo largo de su carrera profesional.<sup>16</sup>

Dentro de la historiografía de la educación en el siglo XX, el tema de los libros de textos en las escuelas puertorriqueñas se ha enfocado desde varias posturas políticas y el parecer general ha sido que los contenidos que estos libros poseían no representaban las condiciones sociales y culturales puertorriqueñas<sup>17</sup>. La utilización

---

reproducción de la subordinación femenina" en Azize, *La mujer en Puerto Rico...*, pp. 113-138.

<sup>15</sup> Ver Isabel Picó, *Machismo y educación en Puerto Rico*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1983. Y Alba Nydia Rivera Ramos "Efectos de modelos literarios en cambios de actitudes sexistas" en Alba Nydia Rivera Ramos, *La mujer puertorriqueña: Investigaciones psico-sociales*, San Juan: Taller Tipográfico Gongolí, 1983, pp. 34-47, Haydee Yordán, *La influencia de los textos primarios de instrucción pública en la diferenciación de los roles femeninos y masculinos en los niños*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1974. Asociación de Maestros de Puerto Rico, "El texto libre de prejuicios sexuales y raciales", *El Sol*, año XXVII, núm. 2, 1983, María Arrillaga examina este renglón de forma muy somera en su artículo "La ideología en un texto de primaria puertorriqueño" en *Hispania*, vol. 52, núm. 2 (mayo 1982), pp. 266-269.

<sup>16</sup> Marcia Rivera, "El proceso educativo en Puerto Rico y la reproducción de la subordinación femenina" en Azize, *La mujer en Puerto Rico...*, pp. 113-138.

<sup>17</sup> Aida Negrón de Montilla, *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública 1900/1930*, Barcelona: Artes Gráficas Medinaceli, 1976. Charles J. Beine, *El problema de la americanización en las escuelas católicas de*

masiva de textos en el sistema educativo de Puerto Rico comenzó a incrementar, aunque en un ritmo lento desde 1906. A partir de ese momento, los libros se convirtieron en mecanismo de aculturación gringa del estudiantado puertorriqueño. Todas las investigaciones denuncian la carencia en la proyección de los modos de vida, los problemas y las condiciones de los puertorriqueños frente a una exagerada vanagloria de la cultura estadounidense. Pero poco se ha dicho acerca de la visión de género que ellos contenían. Algunos autores sugieren que no sólo los contenidos ideológicos sino todo el sistema educativo contribuyó a equiparar a las mujeres intelectual, económica, social y moralmente con sus compañeros hombres.<sup>18</sup> Si tomamos esta afirmación como cierta entonces se podría afirmar que este sistema presentó a sus alumnos y alumnas un nuevo tipo de ideología que resultaba ser más igualitaria en el tema de las relaciones de género y del papel de la mujer en sociedad. Aunque es un hecho que a lo largo del siglo el número de mujeres que lograron ingresar en centros de estudio superior ha ido aumentando hasta llegar a equipararse y superar al de los hombres, esto no redundó en

---

*Puerto Rico*, Barcelona: Artes Gráficas Medinaceli, 1976. Germán de Granada, *Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo 1898-1968*. Río Piedras: Edil, 1980. Catherine E. Walsh, *Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*, New York: Bergin & Garvey, 1991.

<sup>18</sup> Ismael Rodríguez Bou, *Report of Significant Factors in the Development of Education in Puerto Rico. Study done for the U.S. Commission on the Status of Puerto Rico*. Enero 1966, p. 61.

ningún cambio en las actitudes sociales hacia las mujeres ni a su rol dentro de la familia y la sociedad.

#### 4. Debate ideológico respecto a la igualdad femenina en el nuevo régimen

En el 1881, el periódico *El buscapié* auspició un concurso bajo el tema de la educación de la mujer en el que Gabriel Ferrer obtuvo el primer premio con su obra *La mujer en Puerto Rico: Sus necesidades presentes y los medios más fáciles y adecuados para aliviar su porvenir*. En el prólogo de esta obra, Manuel Fernández Junco demanda para la mujer:

[S]u educación sea sólida, inteligente y racional que esté en perfecta armonía con la educación del hombre, su neutral compañero para que pueda entenderle, auxiliarle y hasta reemplazarle a veces, en casos de necesidad.<sup>19</sup>

A todo lo largo del siglo XIX y a principios del XX, la demanda de una educación igualitaria para la mujer estuvo presente en los discursos de las mentes más ilustradas del país. La inclusión de este derecho para las puertorriqueñas fue el primer argumento común en el discurso de pensadores, pedagogos y políticos liberales así como sindicalistas y feministas. Como en otros países latinoamericanos, en Puerto Rico, hasta hace sólo unas décadas

---

<sup>19</sup> Gabriel Ferrer, *La mujer en Puerto Rico*, San Juan: El Agente, s.f., p. XIV.

atrás, la educación de las mujeres estuvo centrada exclusivamente a prepararla para su rol reproductivo y socializador dentro de la familia. Durante el régimen español, aquellas niñas que asistieron a las escuelas sólo recibían nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, pero con un énfasis en las artes domésticas especialmente la costura, etiqueta y la religión.<sup>20</sup>

Con el cambio de régimen político, se pensó que el clima liberalizador que supuestamente poseían las mujeres de un país como Estados Unidos, "donde no había diferencias intelectuales, sociales y morales apreciables entre hombres y mujeres"<sup>21</sup> se reflejaría en los programas educativos nacionales. La verdad es que quienes abogaban por cambios en materia de derechos para las mujeres sobrestimaron los alcances que la nueva "condición política" nacional traería para las puertorriqueñas. De hecho, lo que sucedió fue la aparición de un nuevo discurso anti-feminista, disfrazado con posturas nacionalistas que exaltaban la sabiduría del gobierno estadounidense cuando le concedió derechos políticos a "sus mujeres", pero que condenaba cualquier imposición de esa medida a las puertorriqueñas. Esto lo notamos particularmente en el caso del sufragio femenino, en el que se argumentaba que sería

---

<sup>20</sup> Rodríguez Bou, *Report of...*, p. 15.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 60.

victorioso en Estados Unidos, pero no en Puerto Rico, donde se esperaba que tuviera un desenlace "desastroso".

Estoy en la firme creencia de que la sabia nación americana no nos impondrá el sufragio femenino porque esto sería salirse de los límites de la democracia... La gacela nuestra la queremos en nuestros hogares. Una vez salida de él, dejaríamos de tener un sagrado hogar portorriqueño.<sup>22</sup>

Esta misma postura la vemos expresada cuando se debatió el argumento de educación igualitaria. En la prensa comercial se publicaron artículos que presentaban a las mujeres como deficientes mentales, en donde la búsqueda desenfrenada e ilógica de la belleza era vista como "natural" para ellas y se ridiculizaba su afán por adquirir conocimientos advirtiendo a los lectores que:

[L]a mujer que descuella por inteligencia es mirada por los hombres como un ser raro, estrambótico, al cual no saben calificar; inspira desconfianza, prevención; en cuanto más procuraran huir de ella. A la mujer de talento le están vedadas las expansiones sinceras, porque las frases que a las otras mujeres no les toman en cuenta, a ella se le alambican suponiéndose que siempre usa lenguaje de doble sentido, irónico y sarcástico.<sup>23</sup>

De la misma forma, se citaba la investigación de un doctor inglés quien sostenía que la mujer era bella debido al poco esfuerzo cerebral que hacía para vivir. Argumentaba que "los estudios profundos, el trabajo intelectual y constante, la obsesión y la

---

<sup>22</sup> Juan N. Matos, "El sufragio femenino sería la mayor calamidad que pudiera caer sobre nuestras santas mujeres", *El mundo*, 5 de febrero de 1929, pp. 13-14.

<sup>23</sup> Madame de Maintenon, "La mujer de talento", *El mundo*, 19 de enero de 1920, p. 9.

preocupación ejercían influencia perjudicial a la belleza".<sup>24</sup> Por lo visto no existió un consenso general acerca de lo que debía ser la educación para las mujeres y mientras se abogaba por más apertura educacional femenina, más reticente se proclamaba la opinión pública a que un nuevo sistema de ideas basado en reivindicación de los derechos de las mujeres trastocara el orden social tradicional.

En 1930, la profesora Haydée Ramírez de Arrellano deploraba la actitud de educarse sólo para ganarse la vida entre las graduadas normalistas. Entre ellas no existió un compromiso, agregaba, hacia la búsqueda de sabiduría, que las convirtiera en mujeres completas<sup>25</sup>. Aunque es muy difícil que ese deseo de pura intelectualidad fuera primordial para aquellas preocupadas por subsistir, las afirmaciones de Ramírez hablan no sólo de una resistencia cultural a considerar el trabajo asalariado femenino como opción para las mujeres, sino también del fracaso de las políticas educativas para transmitir esas ideas a su estudiantado en general.

El sufragio universal y el trabajo femenino son algunos aspectos relacionados con la igualdad sexual que no cuadraban con la ideología o el discurso de lo femenino, aceptado en el Puerto Rico de entonces. El departamento de Instrucción Pública patrocinó la

---

<sup>24</sup> ¿Por qué es más bella la mujer?, *El mundo*, 21 de agosto de 1920, p. 33.

transmisión de estas y otras ideas tanto a su cuerpo docente como al estudiantado en general formulando a través de las páginas de sus libros, tipos de mujeres y hombres ideales, idealizaciones que poco tenían que ver con la realidad social.

## B. IDEALIZACIONES GENÉRICAS EN LOS LIBROS DE TEXTOS

### 1. SECCIÓN GRÁFICA

En 1916 el Departamento de Instrucción Pública de Puerto Rico manifestaba en uno de los manuales de enseñanza del castellano que el objetivo general de la educación primaria era el ofrecer al alumnado "un conocimiento tan cabal de cuanto les rodea en la naturaleza y en la sociedad" con lo cual "se hallaran preparados para resolver favorablemente los problemas económicos de la vida y para llegar a ser ciudadanos de verdadero provecho".<sup>26</sup> Esta afirmación no podía ser más ambiciosa y a la vez tan irreal tomando en consideración los aspectos ideológicos entrañados en los libros a los cuales los y las estudiantes tuvieron acceso durante ese periodo. Para corroborar esta hipótesis, sometimos nuestra

---

<sup>25</sup> Haydée Ramírez de Arellano, "La mujer puertorriqueña y la educación", Índice, vol. II, núm. 3 (1930), p. 204.

<sup>26</sup> José González Ginorio, *Manual del maestro. Método racional para enseñar a leer y a escribir el castellano simultáneamente*, San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1916, p. 67

muestra a un análisis de las imágenes que acompañaban las lecturas, ya fueran dibujos o fotos. La misma estuvo compuesta por un total de nueve libros de texto, 4 libros de lecturas sugeridas y 8 guías para maestros de escuela primaria. En todos ellos encontramos un total de 343 ilustraciones lo cual representa una cantidad muy baja, teniendo en consideración que se trataban de libros de escuela primaria que siempre han tendido a contar con elementos gráficos para de algún modo hacer entretenido el proceso de "aprendizaje" en sus jóvenes lectores.

### 1.1 PROTAGONISMO

Contenidos en estas fotos o dibujos de los libros analizados hubo un total de 557 personajes ilustrados, de los cuales 310 (55%) mostraban figuras masculinas y 247 (44.34%) de femeninas. En ambos, la representación de la niñez fue la más alta con 164 (29.44%) de niños y 153 (27.46%) de niñas. Le siguieron en orden numérico las ilustraciones de animales machos, 94 ó 16.87%, y animales hembras con un total de 50 (4.84%) y finalmente los adultos hombres sumaron 52 (9.33%) y adultas 44 (7.89%). Las representaciones masculinas siempre sobrepasaron las femeninas, en los tres renglones en que separamos nuestros datos. Lo que vemos reflejado aquí sienta las pautas de desigualdad de proyección

**TABLA IX**

**TOTAL DE ILUSTRACIONES**

TÍTULO	NUMERO DE LUSTRACIONES
El buen castellano	11
Lenguaje castellano	0
Compendio moral	0
Español. Grados Primarios, matrícula doble	0
Lectura infantil. Libro Primero. Luis y Ana	53
Lenguaje castellano. Quinto grado	0
Lectura infantil. Libro segundo de lectura	58
Libro primero de lectura	117
Nueva Cartilla	104
Lenguaje castellano. Cuarto grado	0
Curso de estudios. Castellano	0
Apuntes útiles	0
<b>Total</b>	<b>343</b>

Fuentes: Agnes Brown y Manuel G. Nin, *El buen castellano. Lecciones de lenguaje para el tercer grado*, San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1918. Gerardo Sellés Solá, *Lenguaje castellano*, San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1921. Manuel Fernández Juncos. *Compendio moral para las escuelas*, New York: Silver Burdett, 1904. Puerto Rico, Departamento de Instrucción, *Curso de estudios para las escuelas públicas de Puerto Rico. Español de grados primarios, matrícula doble*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1928. José González Ginorio, *Lectura infantil. Libro Primero. Luis y Ana*, New York: Heath, 1916. Puerto Rico, Departamento de Instrucción, *Curso de estudios para las escuelas públicas de Puerto Rico. Lenguaje castellano*, San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, sf. José González Ginorio, *Lectura infantil. Libro segundo de lectura*, New York: Heath, 1918. Sarah Louise Arnold y Charles B. Gilbert, *Libro primero de lectura*, New York: Silver, Burdett, 1900. Juan B. Huyke, *Nueva Cartilla*, New York: Silver Burdett, 1913. Gerardo Sellés Solá, *Lenguaje castellano. Cuarto grado*, San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1921. Puerto Rico, Departamento de Instrucción. *Curso de estudios en castellano*, San Juan: Negociado de Materiales, Imprenta y Transporte, 1921. Antonia Lange de Trujillo, *Las artes del lenguaje. Apuntes útiles*, Puerto Rico: Imprenta Carabobo, 1926. Esta bibliografía aplicará para todas las tablas que de aquí en adelante aparezcan en este capítulo, excepto la Tabla XV.

genérica que más tarde se convertirá en constante sin importar las preguntas a las que se sometieran.

## 1.2 EL MUNDO LABORAL Y EL FAMILIAR

Esta sección se refiere a la representación de modelos humanos llevando a cabo un oficio o profesión económicamente remunerados. La desigualdad que vimos en el apartado anterior también se percibió en esta sección, en la que examinamos las profesiones u oficios de acuerdo al sexo. La diversidad laboral se encontró en la sección masculina donde realizaron 5 oficios diferentes frente a solamente 2 de los personajes femeninos. Como señala la Tabla XI, las ocupaciones que la ideología de los textos admitía como masculinas se desplazaban en un campo laboral muy restringido, lo que no deja de ser significativo en un país que se encontraba en una fase temprana de transformación hacia una economía capitalista. Más significativo aún es el hecho de que las mujeres tuvieran tan poca presentación laboral y que su campo de acción se encontrara restringido a la profesión de maestra. (Ver Ilustración XI) Para 1898, alrededor de 1,387 mujeres puertorriqueñas se desempeñaban en trabajos asalariados como maestras, modistas, actrices, músicas, comerciantes y enfermeras.

## Ilustración XI



Fuente: José González Ginorio, *Lectura infantil*.  
Libro segundo de lectura, New York: Heath, 1918, p. 23.

**TABLA X**

**PROFESIONES Y OFICIOS DE PERSONAJES ILUSTRADOS  
POR SEXO**

<b>PERSONAJES MASCULINOS</b>		<b>PERSONAJES FEMENINOS</b>	
Soldado	1	Maestra	4
Agricultor	1	Reina	1
Herrero	1		
Cerrajero	1		
Payaso	1		
Total de personajes llevando a cabo profesiones u oficios	5	Total de personajes llevando a cabo profesiones u oficios	5
Número de profesiones y oficios	5	Número de profesiones y oficios	2

Este patrón ocupacional continuó en ascenso durante todo el transcurso del siglo XX.<sup>27</sup>

**1.3 JUEGOS Y DIVERSIONES**

Al ser libros dirigidos a niñas y niños de corta edad fue más común ver a los personajes de ambos sexos jugando o llevando a cabo una actividad no remunerada económicamente. Cuando las niñas jugaban, lo hicieron en mayor frecuencia con muñecas (12), a la ronda (7), como soldados (4), pelota (4) y con animales (3), también se columpiaron, y jugaron al té, a la maestra, al gato y al

<sup>27</sup> En Angeles Almenas Velasco, "La participación de la mujer puertorriqueña en la educación superior de la Isla: Reconstrucción histórica" *Hómines*, Tomo extraordinario núm. 4, (1987), p. 208.

ratón, con bloques y burbujas, para un total de 35 veces. Los niños, por su parte, aparecieron jugando en 47 ocasiones y sus juegos fueron más diversos que los de las niñas. El número mayor de niños se vio jugando a la pelota (15) y a los soldados (4) siguiendo los que jugaron trompo (3), con bloques (2), al té (2) además de jugar con arena, con muñecas, argollas, como músico, con trenes, animales, cometas, burbujas, carros y caballos de juguete.

En este apartado notamos la promoción de futuras especializaciones genéricas. Las que estaban representadas para las niñas, tendieron a tener directa relación con las actividades maternas y de cuidado, como en el jugar con muñecas, mientras que en los niños, los pasatiempos estuvieron más relacionados con el empleo de la fuerza física, la diversión en espacios abiertos y la imitación de profesiones. (Ver Ilustraciones XII y XIII)

Generalmente, los niños no tienen nada que ver con las muñecas; pero a veces sucede que una muñeca se enferma gravemente y entonces hay que llamar a un médico. Así sucedió con la muñeca de María. Perdió el apetito, y se puso muy débil y con algo de fiebre. La pobre mamita se asustó mucho con esto; tuvo mil atenciones cariñosas con su muñeca enferma y le habló del modo más afectuoso para animarla, pero todo en vano. Hubo que llamar al médico. Vino éste en seguida: un médico muy serio, muy grave, que tomó el pulso y la temperatura de Rosita (la muñeca), y le dijo a la mamita que debía calmarse; que Rosita no tenía nada de gravedad...<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Agnes E. Brown y Manuel G. Nin. *El buen castellano. Lecciones de lenguaje para el tercer grado*, San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1918, pp. 33-34.

## Ilustración XII



*Fuente: Juan B. Huyke, Nueva Cartilla,  
New York: Silver Burdett, 1913., p. 35.*

## Ilustración XIII



*Fuente: Huyke, Nueva Cartilla,  
New York: Silver Burdett, 1913, p. 56.*

Esta especialidad fue un aspecto al que varios pedagogos de la época pusieron mucha atención, específicamente ante el hecho de la apertura de escuelas coeducacionales en toda la Isla, a semejanza del patrón estadounidense. En un marco pedagógico que daba especial importancia a la relación de lo biológico y “natural” dentro de la enseñanza para ambos sexos, la diversión infantil debía ser dirigida, y como vemos en estos libros, motivada a futuras funciones sociales de vida en grupo. Para nuestra sorpresa uno de los libros sobre educación femenina de la época que relacionaba los juegos infantiles con las actividades humanas durante la prehistoria:

La vida infantil muestra ya el camino. Es el de la historia de la Humanidad, concentrada en la historia del individuo.

La vida prehistórica, como la vida salvaje, nos indicarán la más pura y primitivamente las verdaderas predilecciones del niño, su ingenuo herederos. Las fuertes raíces de vida no deben ser torcidas por nuestros débiles mecanismos. El mejor mecanismo es la cooperación de estímulos de unos y otros niños en común, como en comunidad vivieron y vivirán siempre desde la creación hasta el fin de la Humanidad.<sup>29</sup>

#### 1.4 OTRAS ACTIVIDADES

En el desglose de actividades de acuerdo con el sexo, aparecieron un total de 114 personajes realizando 47 actividades diferentes de las cuales 22 fueron interpretadas por 52 personajes

---

<sup>29</sup> Leonor Serrano de Xandri, *La educación de la mujer de mañana*, Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1923, p. 204.

**TABLA XI**

**ACTIVIDADES REALIZADOS POR PERSONAJES ILUSTRADOS  
POR SEXO**

<b>PERSONAJES FEMENINOS</b>		<b>PERSONAJES MASCULINOS</b>	
Cuidar niños	9	Sembrar árbol	15
Sembrar árbol	7	Caminar	6
Caminar	5	Correr	5
Servir comida	5	Recoger frutas	5
Leer	5	Dormir	4
Cortar flores	3	Llorar	3
Coser	2	Pescar	3
Escribir en pizarrón	2	Leer	2
Alimentar animales	1	Conducir carruaje	2
Tocar el piano	1	Subir árbol	2
Despedirse	1	Arar	1
Saludar	1	Cargar leña	1
Caerse	1	Conducir bicicleta	1
Cargar agua	1	Despedirse	1
Hacer mantequilla	1	Forrar libros	1
Tejer	1	Disparar arma de fuego	1
Dormir	1	Alimentar animales	1
Comprar	1	Hilar	1
Enseñar a leer	1	Conducir auto	1
Besar	1	Comprar	1
Hablar por teléfono	1	Descansar	1
Regar plantas	1	Escribir	1
		Caer al suelo	1
		Cargar agua	1
		Escribir en pizarrón	1
<b>Total de personajes femeninos realizando actividades</b>	<b>52</b>	<b>Total de personajes masculinos realizando actividades</b>	<b>62</b>
<b>Total de actividades</b>	<b>22</b>	<b>Total de actividades</b>	<b>25</b>

femeninos. Dentro de esas, el 42.30% estuvieron relacionadas con funciones que se consideran típicas de las mujeres en el ámbito doméstico como: cuidar niños, servir la comida, cōser, alimentar los animales, cargar agua, hacer mantequilla, tejer, comprar y enseñar a leer. (Ver Ilustración XIV) Resalta en el análisis que el 48% son actividades que se realizan en un ámbito privado, como resulta ser el hogar.

Lo anterior contrasta drásticamente con el 6% de actividades masculinas consideradas dentro del mismo orden, entre las que están: cargar agua, hilar, alimentar animales y cargar leña. Las actividades masculinas sumaron un total de 25, llevadas a cabo por 62 personajes y de las cuales el 45% estuvieron relacionadas con actividades que tradicionalmente han sido consideradas masculinas y específicamente relacionadas con el mundo laboral en una sociedad agrícola, como pueden ser la siembra, pesca y caza. Si concentramos sus acciones en campos de acción, vemos que 46 ó el 74.19% son activas, llevadas a cabo en espacios fuera del hogar. El 69% de la muestra agrupada en este renglón proyectó los personajes realizando actividades que requerían el uso de la fuerza física, lo que contrasta con la debilidad de los femeninos que sólo las ejecutaron el 25% de las veces. (Ver Ilustración XV)

No sólo estas actividades nos dan pista sobre los roles que se deseaban proyectar, sino también los objetos o personas que los

personajes observaban, completan nuestro cuadro de roles genéricos asignados. Es interesante ver que fueron los personajes femeninos los que en más ocasiones se encontraron mirando, una conducta totalmente pasiva, en comparación con los masculinos. Cuando observaban, la mayor proporción (34.09%) observaban otros niños, otras niñas, o el papá o la mamá, y esto sucedió en lugares que consideramos "privados" como dentro de una habitación o del salón de clases. Los niños, por su parte, observaron a animales (45%) en lugares al aire libre como el campo, la calle o el río; árboles, el sol, un arco iris o las flores (9%).

En uno de los apartados de la guía para los maestros de escuela elemental pública, publicada en 1916, se recalcan los beneficios de la utilización de los libros de la escuela americana en el salón de clase. Se señalaba que la introducción de este material didáctico buscaba como fin el crear en el estudiantado los hábitos de investigación y meditación independiente. Además añadía que:

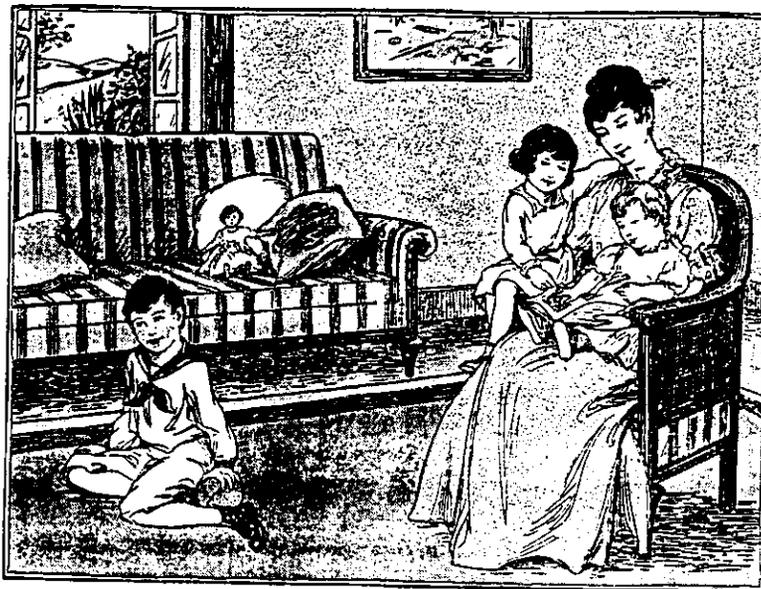
**El gran mérito del empleo de los libros consiste en convertir a los discípulos en seres independientes que aprenden a trabajar por sí mismos, adquiriendo conocimientos por medio de la lectura, ese es uno de los objetos de la educación americana.<sup>30</sup>**

Aunque la independencia a que refería José González Ginorio, en la cita anterior, puede interpretarse como la disposición particular que

---

<sup>30</sup>González Ginorio, *Manual del maestro...* p. 57.

#### Ilustración XIV



**Fuente:** González Ginorio, *Lectura infantil. Libro Primero. Luis y Ana*, New York: Heath, 1916, p.31.

#### Ilustración XV



**Fuente:** González Ginorio, *Lectura infantil. Libro segundo de lectura*, New York: Heath, 1918, p. 29.

permite al estudiante progresar a su propio ritmo en el trabajo académico, su mensaje pretendía trascender más allá del salón de clase, simbolizando los libros como las nuevas armas para alcanzar el bienestar social y el progreso material al igual. Tenía que ser así, pues era un mecanismo que llegaba a los puertorriqueños directamente de Estados Unidos, la quintaesencia del progreso económico y social de la época. Sin embargo, los ejemplos que aquí encontramos no apoyan ese objetivo. Lo que se percibió fue una clara división de los roles para ambos sexos, compatible con el ideario positivista que suscribía funciones a los seres humanos tomando en consideración lo biológico como pauta para la separación de los campos de acción individual y social.

El simple hecho de la escasez de representaciones femeninas frente a las masculinas sienta las pautas para la diferenciación sexual que seguirá desarrollándose a lo largo de todas las ilustraciones y que se sustentará con los mensajes de las lecturas que le acompañaban. Las mujeres aquí representadas estuvieron envueltas en un manto de delicadeza, llegando a la inutilidad, excepto en aquellos momentos en que se le veía ejerciendo una labor "propia de su sexo" como el cuidado a otros, hijos, hijas, esposos, padres, hermanos; o trajines domésticos. Lo masculino fue siempre lo activo, lo físico, lo violento, lo mantenedor y todo lo socialmente aceptado como positivo. Con todo esto, ni siquiera lo

atribuido a los hombres aporta esa sensación de innovación o direccional hacia el progreso que los pedagogos de la época declaraban.

## Ilustración XVI



*Fuente: Huyke, Nueva Cartilla,  
New York: Silver Burdett, 1913, Nueva Cartilla, p. 31.*



## Ilustración XVII

*Fuente: González Ginorio, Lectura infantil.  
Libro segundo de lectura, New York: Heath, 1918, p. 105.*

## 2. SECCIÓN ESCRITA

Los seres humanos no poseemos una diferenciación psíquica femenina o masculina innata. Las normas creadas por la cultura y la sociedad a la que pertenecemos nos han conformado intrínsecamente de esa forma. El sistema educativo escolar suscribe estas pautas genéricas en su metodología de enseñanza "...transformando todo aquello que se inculca coercitivamente en algo deseado y apreciado. En ello justamente reside el mérito de los sistemas educativos y por ello se constituyen en los mejores servidores de la sociedad".<sup>31</sup> Teniendo esta hipótesis en consideración, esta sección analiza la constitución del discurso diferenciador sexual que acompañaba el mensaje proyectado en las ilustraciones dentro de los textos.

### 2.1 PROTAGONISMO

Los datos que se presentan en la Tabla XI se refieren a la frecuencia en que los personajes masculinos y femeninos aparecieron como protagonistas en los cuentos o historias que analizamos. Catalogamos como no genéricamente diferenciador a

---

<sup>31</sup> Norma Ferro, *El instinto maternal o la necesidad de un mito*, Madrid: Siglo XXI, 1991, p. 4.

elementos de la naturaleza como flores, la lluvia, el sol y la luna. Puerto Rico como país, estuvo como tema de relato sólo dos veces. Esta poca mención fue debido probablemente al hecho que los libros fueron en su mayoría traducciones del inglés de textos estadounidenses y a que el orgullo patrio no es sentimiento pertinente en un sistema que promovía el asimilismo y deseaba eliminar cualquier sentimiento de amor patrio y de independencia.<sup>32</sup>

**TABLA XII**  
**TOTAL DE PROTAGONISTAS POR SEXO**

	Número	Por
	o	ciento
<b>Total de protagonistas masculinos</b>	<b>143</b>	<b>52.57</b>
Niños	56	
Adultos	22	
Animales	65	
<b>Total de protagonistas femeninas</b>	<b>70</b>	<b>25.73</b>
Niñas	40	
Adultas	12	
Animales	18	
<b>Total de ambos personajes como personajes principales</b>	<b>16</b>	<b>5.88</b>
Niños y niñas	1	
Adultos y adultas	1	
Ambos animales	9	3.30
<b>Familia</b>	<b>2</b>	<b>.73</b>
<b>Pueblo o país</b>	<b>19</b>	<b>6.98</b>
<b>Elementos de la naturaleza</b>	<b>13</b>	<b>4.77</b>
<b>Otros</b>		
<b>Total de personajes principales</b>	<b>272</b>	

<sup>32</sup> Para más información ver a Negrón de Montilla, *La americanización en Puerto Rico...*

En general, contabilizamos un total de 354 personajes sexualmente distinguibles dentro de la muestra, de los cuales 213 eran masculinos y 141 femeninos. El porcentaje más alto de protagonismo se encontró entre los personajes masculinos específicamente los animales con un total de 65 ó 23.89%, siguiendo los niños con un 20.58%. De los personajes femeninos las niñas tuvieron la más alta frecuencia, o el 14.70%. Lo femenino y lo masculino tendieron siempre oponerse física y emocionalmente. Cuando se describieron estos personajes, regularmente se utilizaron para las mujeres los adjetivos: buenas, bellas, bonitas, hermosas. La existencia femenina se marcó por su apariencia, lo agradablemente físico, su naturaleza indomable a veces, sumisa las otras, pero a final de cuentas maleable y cambiante. En contraste, los hombres se determinaron como trabajadores, fieles, honrados y buenos. Existió en estos personajes un ímpetu de aventura, de lucha, de cambio y de superación que pocas veces se vio en los femeninos. Fueron ellos también los que con más frecuencia retaron la autoridad y los que por propia cuenta superaron las adversidades que de alguna forma les hacía víctimas de un poder mayor sin que interviniera un agente externo, que en el caso de las mujeres fueron los hombres quienes ayudaron a resolver esa situación.

**TABLA XIII**

<b>Adjetivos femeninos</b>	<b>Adjetivos masculinos</b>
Buena madre	Buen padre
Bondadosa	Vivo
Cuidadosa	Travieso, perezoso
Hermosa, bonita	Viejo, goloso, glotón
Pequeña	Fuerte, veloz, juguetón
Descuidada	Trabajador, estudioso
Celosa	Manso, fiel, cariñoso
Rubia	Ladino
Buena	Bribón
Ambiciosa	Pretencioso
Bella	Bravo
Loca	Noble

## **2.2 OFICIOS Y PROFESIONES**

Si partimos de la premisa de que la masificación educativa de la época fue central para la preparación de mano de obra a utilizarse en una economía capitalista dependiente en Puerto Rico<sup>33</sup>, los datos que encontramos nos muestran un panorama laboral muy restringido para las mujeres. La diversidad ocupacional para ellas fue escasa al igual que en las ilustraciones, en donde la profesión magisterial también obtuvo el porcentaje más alto (53%), hecho que concuerda con la tendencia de feminización de esta carrera por las características que por esencia se le han adjudicado a las mujeres, como sugiere esta cita:

Son personas instruidas y educadas con especial cuidado, para que puedan transmitir bien a los niños, en el grado correspondiente a su edad, esa instrucción y educación. Deben estar dotadas de gran paciencia, bondad y abnegación, para cumplir debidamente la importante función social que les está encomendada. Deben amar a

<sup>33</sup> Rivera, "El proceso educativo..." , pp. 125-126.

sus discípulos, dividir igualmente entre ellos su atención, su protección, su benevolencia y sus cuidados, defender á los débiles contra los fuertes, á los buenos contra los malos, sin irritarse nunca ante ningún defecto, ni desalentarse ante ningún obstáculo. Deben estudiar y perfeccionarse todo lo posible en su ciencia y su arte de enseñar, y observar buena conducta dentro y fuera de la escuela, para conservar siempre los prestigios del buen ejemplo ante sus discípulos, corregir los defectos de éstos, cultivar sus buenas cualidades y sus naturales disposiciones, y mantener entre ellos una disciplina saludable.<sup>34</sup>

En esta parte no se mencionó la meta de americanización y enseñanza del inglés impuesta por los primeros comisionados de instrucción, que hacía necesaria la "importación" de mujeres estadounidenses a la Isla para que sirvieran como maestras de primaria, lo que ponía en desventajas a las puertorriqueñas. Muchas de las que deseaban desempeñarse en el magisterio durante ese periodo, debieron trasladarse a Estados Unidos a cursar programas de estudios para perfeccionar el idioma inglés o ponerse en contacto con ese sistema educativo. Posteriormente pudieron educarse en el país al crearse la Escuela Normal de la Universidad de Puerto Rico, en 1903. La carencia de modelos femeninos como trabajadoras no es casual si tomamos en consideración que las labores socialmente aceptadas para ellas se encontraban inscritas dentro de la familia. Dentro de todo este ideario, no era pertinente que la mujer tuviera conocimientos conducentes a la obtención de un trabajo económicamente remunerado.

---

<sup>34</sup> Manuel Fernández Juncos, *Compendio de moral para las escuelas*, New York: Silver, Burdett, 1904, pp. 48-49.

**TABLA XIV**

**PROFESIONES REALIZADAS POR PERSONAJES POR SEXO**

<b>PERSONAJES FEMENINOS</b>		<b>PERSONAJES MASCULINOS</b>	
Maestra	8	Agricultor	7
Reina	2	Soldado	3
Mesonera	1	Médico	3
Lechera	1	Marinero	2
Hilandera	1	Herrero	1
		Dueño de almacén	1
		Presidente	1
		Dentista	1
		Payaso	1
		Carpintero	1
		Guardia	1
		Podador	1
		Lechero	1
		Profesor	1
		Limpiabotas	1
		Cañero	1
		Cerrajero	1
		Pintor	1
		Pulpero	1
		Leñador	1
<b>Total de personajes femeninos realizando una profesión u oficio</b>	<b>15</b>	<b>Total de personajes masculinos realizando una profesión u oficio</b>	<b>31</b>
<b>Total de profesiones u oficios</b>	<b>5</b>	<b>Total de profesiones u oficios</b>	<b>20</b>

Confirmando nuestros hallazgos, encontramos que en un listado de 55 profesiones y oficios en los libros de cuarto grado, sólo hubo 7 agrupadas bajo femeninas en oficios como cocinera, niñera, planchadora o costurera y sólo una profesión formal, la de enfermera. Sin embargo, el listado de las masculinas iba desde abogado a zapatero, ampliando las expectativas laborales de sus

pequeños lectores.<sup>35</sup> Lo que se calificaba como empleos femeninos en esta muestra, resultaron ser oficios que no requieren más entrenamiento que el que se ofrece a las mujeres en el hogar, excepto el de maestra. Las profesiones y cargos socialmente prestigiosos y de sueldo más elevado como médico, pintor, dueño de almacén o presidente fueron para los hombres, así como los oficios que requerían un mayor grado de adiestramiento.

Esta perspectiva discursiva del desempeño público femenino contrasta grandemente con el panorama laboral dentro de la Isla. El número de mujeres trabajadoras aumentó un 16% en el transcurso de las tres primeras décadas de 1900. El traslado de la mujer del hogar a los centros de trabajos asalariados es un hecho constatado en el que influyó la presión económica sobre el grupo familiar, como lo señaló el Comisionado del Trabajo de Puerto Rico en 1912:

Las jóvenes solteras de Puerto Rico no trabajan a menos que se vean obligadas a ello... parece que el matrimonio aumenta el número de trabajadoras en las clases más pobres, y aquellas que se han visto trabajando de solteras continuarán probablemente trabajando después de que se hayan casado. La causa de esto es la de aumentar el matrimonio, las necesidades de la familia y lo insuficiente de los jornales del marido.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Geraldo Sellés Solá. *Lenguaje castellano (primer semestre)*, San Juan: Bureau of Printing and Supplies, 1921, p. 23.

<sup>36</sup> Puerto Rico, Departamento del Trabajo, *Informe Especial*, San Juan: s.e., 1912, p. 28.

TABLA XV

OCUPACIONES PRINCIPALES DE EMPLEO FEMENINO

	1899	1910	1920	1930
Sirvientas	18,453	18,781	15,382	20,300
Lavanderas	16,855	25,884	16,317	14,952
Costureras	5,783	11,200	12,650	34,345
Maestras	563	1,172	2,636	4,254
Enfermeras	64	189	362	921
Confección de sombreros de paja	387	2,862	3,633	691
Ventas	25	108	376	828
Clericales	--	189	937	2,500
Aguja	--	--	384	3,635
Manufactura de ropa	--	--	3,568	6,383
Operarias en fábricas de tabaco	60	3,204	8,573	9,290
Servicio público	--	--	63	49

Fuente: Marcia Rivera Quintero, "Incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en el desarrollo del capitalismo" en Edna Acosta Belén, *La mujer en la sociedad puertorriqueña*, Río Piedras: Huracán, 1980, p. 52.

En la década de los veinte, 84,094 mujeres se desempeñaban en algún tipo de ocupación remunerada.<sup>37</sup> Ya para finales de la década, 155,113, el 50.66% de la mano de obra puertorriqueña, eran mujeres. De este número, 21,874 eran mujeres menores de 17 años.<sup>38</sup> Es probable que, debido a la permanencia de estas ideas dentro de los centros de instrucción puertorriqueños, las mujeres no se veían motivadas a adquirir conocimientos más complejos que le ayudaran a integrarse a trabajos que requirieran mayores grados de especialización y que su número abundara en aquellos peores

<sup>37</sup> Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico, *Participación de la mujer en la historia de Puerto Rico*, Río Piedras: Centro Coordinador de Estudios, Recursos y Servicios a la Mujer, 1986, p.17.

pagados, como el trabajo doméstico, la industria de la aguja y el despalillado del tabaco.

### 2.3 ROLES DENTRO DE LA FAMILIA

Incluso con estas evidencias de la productividad laboral de las puertorriqueñas, los libros puertorriqueños continuaban transmitiendo que lo ideal para las mujeres era permanecer en el hogar y concretarse a su función de ama de casa. Cuando se orientaba a las niñas para el matrimonio, las preguntas iban dirigidas a aspectos de la salud: “¿Me ha asegurado el médico que no hay problema de salud que impide el matrimonio o la maternidad? ¿Sé que puede ser difícil y hasta peligroso para una mujer débil o enfermiza enfrentarse al matrimonio y a la maternidad? ¿Estamos ambos en condiciones de tener hijos sanos, saludables?”. De la misma manera estaban dirigidas al conocimiento del carácter de su futura pareja, su condición económica, de los “hechos” de la maternidad y finalmente los aspectos intrínsecos a los deberes de ama de casa porque:

Naturalmente que la mujer en nuestro ambiente aprende desde niña a bregar con las tareas domésticas: cocinar, planchar, limpiar,

---

<sup>38</sup> United States Department of Commerce, Bureau of the Census, *15<sup>th</sup> Census of the United States: 1930*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1932, p. 201.

coser, remendar etc. Pero hoy día se requiere que algunas faenas se hagan a plena conciencia.<sup>39</sup>

En el desglose de actividades realizadas por los personajes (Tabla XI) vemos como en el 45% de los casos dentro del grupo de personajes femeninos, sus tareas están relacionadas con el trabajo en el hogar, a comparación del 4.7% de esas mismas actividades hechas por hombres. La ocupación de los hombres siempre fue relevante:

Juan vive cerca del mar. Su padre es pescador...

María y yo vamos á la hacienda. Veremos á los hombres trabajar...

Este es un agricultor que trabaja bien en su tierra. Está sembrando trigo...

Un campesino vivía en una granja. Trabajaba desde el amanecer hasta que obscurecía...<sup>40</sup>

La manipulación alcanzó su más alto grado cuando se adjudicó a este orden funcional la facultad de otorgar la felicidad de la familia, como la de Luis y Ana, y por ello era necesario reivindicar lo que socialmente se toma por natural y propio para mujeres y hombres.

La familia de Luis trabaja.

Por la mañana su papá sale de su casa. Va a trabajar al pueblo.

El trabaja para su familia.

Es un buen padre.

La mamá trabaja también.

Ella limpia la casa. También cose la ropa de sus niñitos amados.

Ella prepara la comida para todos.

¡Buena Madre!

Luis trabaja en la escuela.

Antes de irse a la escuela, él besa a su amada mamá. Es un buen niño

Ana también trabaja. Ella cuida al nene mientras su mamá cose la ropa o limpia la casa.

Ana es buena, ¿verdad?

---

<sup>39</sup> Departamento de Instrucción Pública, *La familia*, San Juan: s.e., pp. 23-29.

<sup>40</sup> Sarah Louise Arnold y Charles B. Gilbert, *Libro primero de lectura*, New York: Silver, Burdett, 1900, pp. 46, 51, 88 y 90.

**TABLA XV**  
**ACTIVIDADES REALIZADAS POR PERSONAJES POR SEXO**

Personajes femeninos		Personajes masculinos	
Jugar con muñeca	13	Sembrar	7
Cuidar animales	8	Jugar pelota	5
Observar animales	4	Jugar	5
Cuidar niños o adultos	4	Pescar	4
Coser	3	Comer	4
Leer	3	Estudiar	4
Montar caballo	2	Caminar	4
Jugar con animales	2	Trabajar	3
Preparar merienda	2	Leer	3
Sembrar	2	Escribir	3
Cortar flores	2	Nadar	3
Enseñar	2	Montar caballo	3
Limpiar	2	Correr	3
Caminar	2	Educarse	3
Peinarse	1	Arar	2
Hilar	1	Saltar	2
Rezar	1	Cuidar animales	2
Hacer ramo de flores	1	Cantar	2
Buscar agua	1	Bailar	2
Tocar el piano	1	Comprar	1
Bordar	1	Construir casa	1
Acompañar a la mamá	1	Defenderse	1
Columpiarse	1	Cazar	1
Hacer pan	1	Recitar	1
Hacer mantequilla	1	Curar	1
Comer	1	Lavarse	1
Jugar a la maestra	1	Columpiarse	1
Hablar por teléfono	1	Conducir carreta	1
Comprar	1	Enseñar	1
		Correr en bicicleta	1
		Forrar libros	1
		Ir al mercado	1
		Recoger frutas	1
		Cortar yerba	1
		Buscar agua	1
		Conducir lancha	1
		Pastar vacas	1
		Cortar caña	1
		Dormir	1
		Tomar leche	1
<b>Total de personajes femeninos realizando actividades</b>	<b>66</b>	<b>Total de personajes masculinos realizando actividades</b>	<b>85</b>
<b>Número de actividades ilustradas</b>	<b>29</b>	<b>Número de actividades ilustradas</b>	<b>40</b>

El nene no trabaja. No sabe trabajar. No puede trabajar. Pero sabe reír. También sabe llorar.  
Esta familia ama el trabajo.<sup>41</sup>

Convenientemente, entonces, mientras se presentaban los hombres buscando el sustento, se exaltaron a su vez las tediosas labores domésticas, como en el cuento, *Mantequilla*, donde luego de describir minuciosamente la diaria labor de Elisa al confeccionar aquel producto termina diciendo:

¡Benditas las manos que hacen durante toda la vida esos trabajos del hogar, tan modestos é ignorados como inapreciables por su importancia!<sup>42</sup>

## 2.4 LA MATERNIDAD APRENDIDA

En un sistema ideológico basado en la separación de roles y en la administración de conocimientos tomando lo biológico como pauta para una diferenciación moralmente correcta, los límites de las funciones femeninas se inscriben únicamente dentro del círculo familiar.

El padre y la madre son los jefes protectores de la familia. Tienen la obligación de mantener, educar é instruir á sus hijos, ampararlos en los peligros, cuidar de su salud y de su conducta, y darles ejemplos constantes de honradez y moderación. En estas funciones de criar, educar y dirigir, el padre representa la autoridad y la energía, y la

---

<sup>41</sup> José González Ginorio, *Lectura infantil. Libro Primero*, New York: D.C. Heath y Cía., 1916, pp. 13-14.

<sup>42</sup> Arnold y Gilbert, *Libro primero...*, p. 114.

madre representa la ternura, la paciencia, la atención cuidadosa, los sentimientos más generosos y apacibles.<sup>43</sup>

Así, el deber femenino por excelencia a lo largo de todos los textos fue el de madre. De todas las funciones, la maternal fue la que más repetidamente se adjudicó a los personajes adultos, niñas y animales femeninos. La madre es el ser más sublime y su misión la más sacrificada, y a la vez la más vanagloriada.

La persona á quien más quiero es mi madre  
¡Qué buena es mi madre!  
Sus miradas son tiernas y su voz dulce como un cantar.  
No descansa trabajando para nosotros.  
Nos busca la comida.  
Nos hace nuestros vestidos  
Nos enseña á cantar canciones.  
Nos quiere con todo su corazón  
Y nosotros la queremos mucho.<sup>44</sup>

Si la principal tarea masculina era sustentar a la familia, la tarea de las mujeres era ser madre y esto nunca fue visto como algo opcional en la vida de las mujeres, sino como una obligación natural de la cual no podían escaparse ni descuidarla porque no sería ella, sino los que estaban a su cuidado, quienes sufrirían las consecuencias. Esto parece decirnos el cuento de "Isabelita la olvidadiza", quien como la gran mayoría de las niñas, debe cumplir con tareas de cuidado de sus hermanos y domésticos a temprana edad. Pero Isabel encuentra más entretenido ir a cortar flores al campo o dormirse. Cuando su mamá llegó a la casa encontró a su

---

<sup>43</sup> Fernández Juncos, *Compendio moral...*, pp. 41-42.

hijo llorando pues se había caído de su silla. “Hija mía de mi corazón”, dijo la madre, “¿por qué eres tan loca?. Tus descuidos me van a matar a disgustos. Corrígete”.<sup>45</sup> La lección para Isabelita y para las demás niñas es: no olvidar jamás lo que tienen que hacer para evitar “malos ratos”, comprender que el cuidado a los otros, por más aburrido y tedioso que sea, es su responsabilidad o tendrán que sufrir las consecuencias y ser calificadas como neuróticas, locas o anormales.

No se observó que la maternidad se compartiera con otras carreras o metas personales, tal como los hombres combinaban sus responsabilidades paternas con carreras u oficios. El lugar de la madre era el hogar, su labor, el cuidado de menores y del esposo. El hogar era el espacio donde se llenaban todas las necesidades afectivas mediante el cariño, el respeto y la devoción que sus hijos e hijas le mostraban.

... Porque tu vida  
Darías gustosa  
Porque tu hija  
Fuese feliz;  
Por eso te quiero  
Más que a mi vida  
Y para ti, madrecita,  
Quiero vivir.

Cuando la bella Ana terminó de recitar los versos anteriores, los cuales había aprendido en la escuela, dio un beso a su mamá, y notó que la buena señora estaba llorando.

---

<sup>44</sup> Arnold y Gilbert, *Libro primero...*, p. 105.

<sup>45</sup> Ginorio, *Lectura infantil...*, pp. 135-138.

- ¿Qué tienes, mamá querida?- preguntó la niña  
- Nada tengo, hija mía - respondió la mamá.- Lloro de alegría y felicidad, y doy gracias a Dios por haberme dado una hija tan buena y cariñosa como tú. <sup>46</sup>

Tal y como se ha visto a lo largo del capítulo, el modelaje femenino siempre culmina en su acercamiento a lo biológico. Lo masculino tendió siempre a combatir y a conquistar la naturaleza, mientras que la mujer debía aceptarla como parte de su esencia. Lucha contra sumisión, actividad contra pasividad, realización contra acatamiento; esta era la fórmula inmersa en este discurso diferenciador. Esta era una retórica que muy poco tenía que ver con la igualdad intelectual y económica de hombres y mujeres, tal y como sus "hermanas y hermanos estadounidenses" habían logrado. Lo que resultados afirman la tendencia reaccionaria de la educación pública, que junto con otras instituciones sociales y medios de comunicación, procuraron mantener un sistema sexo-género obsoleto y el mantenimiento de una organización que reconocía en la diferencia sexual como el único obstáculo para alcanzar la igualdad y el progreso.

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, pp. 124-125.

## CONCLUSIONES

---

I. En este trabajo hemos examinado dos momentos dentro del pasado mexicano y puertorriqueño que la historiografía de ambos países ha denominado como coyunturales o de cambio social. La Revolución Mexicana y la invasión estadounidense a Puerto Rico desembocaron en una serie de procesos sumamente complicados que significaron la puesta en vigor de medidas políticas, económicas y sociales conducentes a la eliminación de un antiguo orden, dentro de los cuales la masificación educativa fue parte esencial. Hemos comprobado que las nuevas orientaciones pedagógicas que se produjeron en estos periodos no se tradujeron en modificaciones significativas en las concepciones de género. Luego del análisis de las ilustraciones, cuentos y lecturas de los libros más utilizados en los escuelas primarias públicas mexicanas y puertorriqueñas se encontró, para mi sorpresa, que el *ideal de mujer* y el *ideal de hombre* proyectados en los textos fueron considerablemente parecidos. Al clasificar los personajes - humanos y animales - de los cuentos e ilustraciones según su sexo y observar la frecuencia en el protagonismo, actividades, profesiones y oficios, lugares de acción

donde se desenvolvían, metas e ideales y los roles que se prescribían para hombres y mujeres, tuvimos una idea más clara de cuál era la conducta de género arquetípica que las sociedades mexicanas y puertorriqueñas deseaban transmitir a las futuras generaciones. Al condensar todas esas acciones y prescripciones, puedo generalizar que el *ideal de hombre* se esquematiza de la siguiente manera:

1. Lleva a cabo un rol social más protagónico
2. Tiene mas injerencia en el mundo público
3. Se desenvuelve en un campo laboral y profesional más variado y valorado social y económicamente
4. Posee la capacidad para cambiar su destino
5. Sus actividades tienen más trascendencia social
6. Tiene un rol sobresaliente en la historia
7. Reta el orden establecido y triunfa en el esfuerzo
8. Utiliza más frecuentemente la fuerza física en sus juegos y en el diario vivir
9. Su actividad en el círculo familiar es mínima y en él es siempre proveedor y figura de autoridad
10. La paternidad es mínima

Por otra parte, el *ideal de mujer* que se refleja luego del análisis posee las siguientes características:

1. Escaso protagonismo social
2. Esencialmente pasiva, dependiente y subordinada

3. Es físicamente débil, inocente y pura, no importa la edad
4. Está definida por sus características físicas en función del agrado estético
5. Su esfera de acción es lo privado
6. Su dinamismo y fortaleza se demostró únicamente en lo doméstico
7. La maternidad es su actividad principal, siendo considerada como su mayor y mejor aportación a la sociedad
8. Posee escasa participación en el mundo laboral y sólo sobresale en las profesiones compatibles con la especialización doméstico-maternal
9. Más susceptible al peligro y al fracaso
10. Tiene escasa participación en la historia

Partiendo de la premisa de que la historia de la educación nos permite conocer las ideas de una sociedad, porque dentro de ella se encierran ideas, creencias, valores y objetivos socialmente dominantes a ser transmitidos a generaciones futuras, concluimos que durante esta etapa no se produjeron modificaciones significativas en las conceptualizaciones de género en las sociedades mexicanas y puertorriqueñas de principios de siglo. De hecho, lo que los datos muestran es una persistencia de criterios de diferenciación de género similares a los postulados en la ilustración y, posteriormente, por los filósofos positivistas, para quienes el "orden natural" o biológico era la pauta a seguir en la regulación de

normas sociales. Esta normatividad se tradujo en lo educativo en una distinción de saberes propios para hombres y para mujeres.

Como fenómeno iniciado en la modernidad, la separación de funciones y saberes por género promovió la estructuración de proyectos educativos marcados por condicionantes asociadas a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres las cuales tenían poco que ver con las capacidades para el aprendizaje en los seres humanos. El nuevo paradigma moderno dio una nueva orientación secular a un mundo superado por los descubrimientos científicos e inició un periodo en el que se comenzaron a articular concepciones filosóficas que planteaban lo científico y lo racional como las únicas formas para encontrar y conocer la verdad. Sobre estas premisas los pensadores modernos desarrollaron la idea de que cada individuo poseía derechos inherentes, que lo capacitaba para la búsqueda de su propio bien, sin que mediaran para ello reglamentaciones de tipo religioso o monárquico. A pesar de este avance ideológico, la inclusión de los hombres y las mujeres en su discurso pedagógico continuó admitiendo desigualdad de funciones e inteligencias. Predominaron las conceptualizaciones basadas en diferencias genéricas, desigualdades jerarquizadas y polarizadas dentro las cuales, como fenómeno universal, las mujeres se encontraban en posición de subordinación y de falta de poder frente a los hombres.

Al persistir este tipo de jerarquizaciones, no es de sorprender el lugar tan subordinante que obtuvieron las mujeres al momento de estructurarse propuestas pedagógicas ilustradas. Un ejemplo es el modelo educativo rousseaunino contenido en el *Emilio*, que catalogamos como una muestra del tipo de educación funcionalista que se pretendía ofrecer a las mujeres burguesas. En este escrito, Rousseau no pudo despojarse de los viejos prejuicios esencialistas y, al igual que sus predecesores, condenó a las mujeres a la obtención de saberes limitados que la concebían “naturalmente” débil, sedentaria, dedicada exclusivamente a lo privado y destinada a ser un animal doméstico, al concretar la educación de las mujeres a un mero papel de mantenedora del hogar, encargada de la crianza de los hijos y del cuidado del esposo.

Rousseau y su tratamiento genérico educativo se consideran reaccionarios, aun dentro de la tradición ilustrada de su tiempo. Desde el siglo XV, mujeres como Christine Pizan, María de Zayas, Bathsua Maskin y Mary Astell ya habían argumentado la estrecha relación entre la adquisición de conocimientos y la emancipación femenina. Después de ellas, Mary Woolstonecraft debatió el esencialismo femenino que catalogó como poderoso mecanismo ideológico que alejaba a las mujeres del conocimiento y desvirtuaba las premisas ilustradas de justicia e igualdad para todos por igual.

Estos planteamientos feministas tampoco dominaron la escena ideológica americana. En la filosofía educativa de la América Colonial pesó más la "sabiduría" y la opinión de hombres al dictar lo que las mujeres debían aprender. Pensadores como Tomás Moro, Juan Luis Vives, Fray Luis de León y Luis Antonio Verney, siguiendo la tradición católica, priorizaron el papel social de las niñas como futuras madres y dieron más peso a la labor que las mujeres podían tener en la reconquista moral y religiosa. De igual forma, exhortaron la transmisión de valores que incrementaran a plenitud la moralidad, la pureza sexual, la obediencia y la maternidad conjugando una vez más lo instructivo con lo doméstico como pauta a seguir en la educación y en la vida adulta femenina. Sus recomendaciones se mantuvieron dentro de las mismas fronteras de "ley natural" y "orden divino" que habían sustentado sus antecesores al referirse a las mujeres.

Con el arribo de las corrientes positivistas, que establecían que las sociedades se comportaban como entes orgánicos y que por lo mismo el orden social no debía ser distinto al de la naturaleza, lo educativo adoptó bases supuestamente científicas en las plataformas de los programas de estudio. La lógica del planteamiento concluía que debido a la superioridad física masculina y a los diversos procesos biológicos por los que pasan las mujeres durante su vida, los roles sociales de los hombres son

activos y los de las mujeres pasivos. Se añadía que la constitución cerebral de las mujeres las incapacitaba para llevar a cabo inducciones y abstracciones complejas, lo que significaba que eran menos inteligentes que los hombres. Entonces, lo que dominaba en ellas era lo maternal e intuitivo y, por lo tanto, su felicidad se encontraría siendo madres. Con estas premisas se descartaban a las mujeres de cualquier desempeño en actividades de tipo intelectual, político o laboral.

Históricamente se ha considerado a la educación como un mecanismo eficaz para la estructuración y consolidación de cambios revolucionarios. Los proyectos de cambio educativo en México y en Puerto Rico no constituyeron una excepción y, al menos teóricamente, plantearon la persecución de ideales de progreso, libertad e igualdad como metas a futuro para todos los estudiantes por igual.

La escuela pública mexicana de finales de siglo XIX y principios del XX, cimentada sobre el espíritu positivista, fue concebida como vehículo de transformación social hacia la modernidad y la igualdad de todos los mexicanos. Sus fundadores pensaban que tal cambio se podía llevar a cabo mediante la transmisión de valores democráticos y laicos. Los numerosos congresos que se celebraron a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XIX cimentaron, en términos legales, una pedagogía uniforme,

obligatoria, laica y gratuita. Sin embargo, todo este desarrollo sólo logró un aumento mínimo en el nivel de alfabetismo en toda la República. Con el proyecto educativo revolucionario de México se buscó convertir a la escuela oficial en un mecanismo para la adquisición de progreso y desarrollo económico. Las leyes educativas que se aprobaron a lo largo de la década de 1910 desembocaron en la redacción del Artículo Tercero de la Constitución de 1917, con el que se volvió a estipular la libertad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria, junto con el compromiso por parte del estado, de que la misma sería gratuita y laica. En el Tercer Congreso Nacional de Educación Primaria se aprobó la educación mixta con lo que se oficializaba, al menos teóricamente, que los conocimientos que habían de recibir niños y niñas debían ser los mismos.

En Puerto Rico, la llegada del siglo XX lo encontró sumergido en una serie de cambios políticos y económicos, consecuencia de la toma de poder del gobierno estadounidense en 1898. La reestructuración del sistema educativo público fue una de las metas centrales dentro de las nuevas políticas coloniales estrenadas por la administración estadounidense. El Departamento de Instrucción Pública (DIP), creado en 1900, transplantó métodos pedagógicos de Estados Unidos, organizó la construcción de escuelas en toda la Isla, dando atención especial al nivel primario. El inglés pasó a ser el

idioma oficial a utilizarse en todas las asignaturas, excepto en la enseñanza del castellano. Se desarrolló un sistema educativo que tenía como fin la divulgación de patrones culturales ajenos a la idiosincrasia nacional, que buscaban desarrollar en el estudiantado la devoción hacia al sistema de vida y político estadounidense. Estos modelos también pretendieron equiparar intelectual, económica y moralmente a la generación de estudiantes puertorriqueños, tomando como modelo la "moderna y progresista" sociedad estadounidense. A pesar de ello, las fuentes nos evidenciaron un aumento en el número de estudiante que pudieron recibir instrucción primaria, y, en términos reales, los cambios cuantitativos no se asemejaron a los cualitativos, debido sobre todo a la poca experiencia de los nuevos administradores escolares y a la poca importancia que tuvieron las necesidades educacionales de los habitantes de la Isla.

La utilización del libro de texto como medio formativo se intensificó en ambos programas. Fue esencial en las campañas vasconcelistas de alfabetización durante los primeros años de la década de 1920. Se urgió la impresión de silabarios, métodos para la enseñanza simultánea de escritura y lectura, y libros clásicos grecorromanos y latinoamericanos; su consumo se incrementó en toda la Nación. Por otra parte, se incrementó la utilización de libros utilizados por el DIP puertorriqueño aunque fueron en su mayoría

traducciones del inglés y no se llevó a cabo ningún esfuerzo para que sus contenidos reflejaran la situación inmediata que vivían los y las estudiantes del país.

Debemos resaltar que con el establecimiento de escuelas normales y el aumento en la demanda de profesionistas de la educación, creció el número de maestras en los dos países. Poco a poco el imaginario mexicano y puertorriqueño logro aceptar el binomio de mujer-maestra en la cultura general. Parte de este acogimiento se debió a que la profesión magisterial fue vista como una extensión "decente" de las destrezas domésticas y de cuidado al campo laboral. De hecho, ningún otro trabajo remunerado tuvo tanta aceptación ni fue tan fomentado para las niñas en los libros de texto.

Pero toda esta renovación pedagógica significó muy poco dentro de la ideología de género de ambos países. Se hubiese esperado que los modelos genéricos presentes en los textos analizados proyectaran funciones sociales femeninas mucho menos tradicionales, tal como sucedió con las de los hombres. Sin embargo, lo que muestran los resultados, desde la perspectiva de género, es que los llamados procesos de cambio social y de modernización tienen un efecto diferente para hombres que para mujeres. No es posible afirmar, luego de este análisis, que con la llegada del siglo XX se transformó la ideología, conciencias y

costumbres respecto a las mujeres. Los contenidos educacionales no ejemplifican tal quiebre ideológico.

Al resumir nuestros hallazgos encontramos que los modelos representados en los libros de texto enseñaban a niñas y niños que a los hombres se les permite la injerencia en el mundo público, en donde pueden llevar a cabo diversas labores: trabajar, estudiar, divertirse, retar las reglas establecidas. Para ellos el ambiente que les rodeaba era diverso, entretenido, retador y conquistable. Su participación en el círculo familiar debía ser mínima, demostrando que la paternidad se debía llevar a cabo con cautela, sin exhibir sentimentalismos que pudieran obstruir otras metas más importantes. Por su condición de proveedor y de figura de autoridad, el hogar debía ser para ellos, lugar de reposo. Visualizaban su mundo y su radio de acción dentro del trabajo asalariado, labor con la cual puede trascender de su grupo familiar y comunitario para cambiar su destino. Enseñaban que estaba socialmente permitido que los hombres fueran independientes, capaces de dominar su medio ambiente y lograr, mediante la educación, un lugar socialmente valorado en la sociedad.

Respecto a las mujeres, les transmitían que su esencia consistía en ser lo opuesto a lo masculino: pasivas, bellas, buenas e inocentes. Ante todo, ellas debían ser madres y esposas y después, si las condiciones lo permitían, "algo más". Al mostrar a las

mujeres restringidas en un espacio físico, fuera de la acción como meras observadoras, sirviendo a sus esposos, padres, hijos, hermanos, el estudiantado aprendía que la labor de las mujeres no era importante y que la felicidad de las mujeres se encontraba al restringirse social, laboral y económicamente para ser la “sombra del hombre”. Si decidían postergar el matrimonio y la maternidad por el mundo laboral, lo más “decente” era hacerlo en trabajos íntimamente relacionados con las funciones de cuidado y domésticas. La simpleza de esas simbolizaciones, el grado de acercamiento que poseían las imágenes y la constante repetición de los modelos debieron tener un efecto profundo en las conductas orientadas al éxito. La pasividad, mostrada como rasgo inalterable en la mujer, al ser internalizada, lleva al conformismo y a la subordinación, lo que las hace incapaces de contribuir de manera original al progreso social.

Los libros de textos que vimos no educaban a la mujer para la libertad, sino para la dependencia y la conducta pasiva. En este sentido, la revolución mexicana y el nuevo sistema de enseñanza puertorriqueño relegaron a las mujeres de sus proyectos de transformación educativa. Es un hecho comprobado que las personas pasivas y dependientes realizan labores intelectualmente pobres. Estos rasgos de poco les serviría en una sociedad que propugnaba y valoraba la libertad y el libre criterio de pensamiento

como armas indispensables para el éxito personal y el desarrollo profesional.

Muchas variables pueden explicar este discurso tan tradicionalista en términos de género. Muy significativo es el hecho de encontrar que esta tendencia ideológica de mantener a las mujeres en un papel tradicionalista coincidiera con un momento histórico en el cual se intensificaba la lucha feminista de ambos países. Las mujeres mexicanas, como grupo, fueron un agente de cambio importante en todas las batallas políticas, sociales y sindicales de la historia del país. Historiadoras del periodo señalan que a pesar de que en un principio no lucharon por reivindicaciones específicas de género, estuvieron al lado de sus compañeros tratando de mejorar la situación general. Ya para las primeras décadas del presente siglo mujeres de todos los estratos sociales participaron de lleno durante la Revolución de 1910. Ellas comandaron en el campo de batalla, escribieron en la prensa política de oposición, sirvieron como correos, espías y enlaces, manufacturaron armamento y lo transportaron a los batallones, fueron enfermeras, telegrafistas; además, realizaron labores de subsistencia: cocinar, lavar la ropa, parir y atender los niños, importantes para el sostenimiento de las tropas. Se distinguieron de igual forma en las luchas sindicales y en el campo magisterial. Todas estas empresas, por sí solas, demostraron la importancia y el

éxito de la injerencia femenina en campos sociales y políticos. Llegado su momento exigieron el derecho al voto y les fue negado pues el sector conservador político consideró peligroso tanta renovación. En medio de los reclamos pro igualitarios, convenciones feministas y propuestas en favor del voto universal, el Estado siguió patrocinando la presentación de un discurso sexualmente discriminatorio que, como muro de contención o nicho protector, seguía albergando la esperanza de que las mujeres se concretaran a vivir en actitud de docilidad, sumisión y dependencia y que instaba a los hombres a dominar su mundo por medio de los conocimientos o de la acción, social o física. Es por ello que las ejecutorias femeninas permanecieron invisibles ante los ojos del estudiantado mexicano. Se suprimió la actuación femenina a lo largo de los siglos de historia mexicana demostrando así que cada régimen político sustrae del pasado lo que le molesta, y el régimen patriarcal no es una excepción. Desde mi punto de vista esas simbolizaciones constituyeron una de las tantas respuestas reaccionarias que iban al rescate de las concepciones tradicionales hombre-mujer.

En Puerto Rico también se obviaron los años y las ejecutorias de participación femenina en todos los ámbitos del quehacer social, cultural, laboral y económico. Las puertorriqueñas de la época trabajaron arduamente, fueron explotadas en esa labor y por lo

mismo tomaron conciencia de las injusticias que contra ellas se cometían. Las circunstancias no permitían el conformarse con acatar una conducta de sumisión, pasividad y enajenación. Las mujeres se dedicaron a luchar por la búsqueda de mejores derechos laborales y políticos para sí y para sus compatriotas sin importar la condición social o sexual. Pero la ideología educativa genérica les pidió que fuesen dulces y pasivas, que se concretasen exclusivamente a su papel de madre y de esposa, lo cual era risible dentro de un país donde era imprescindible la combatividad para modificar un sistema económico y político que atropellaba a la gran mayoría. Se pensó que el cambio de régimen sería beneficioso para las puertorriqueñas pues nacería en el país un ambiente "liberalizador" que propiciaría igualdad sexual, similar a la supuestamente había en Estados Unidos. Sin embargo, se sobrestimó el efecto que esta nueva relación tendría sobre la costumbre patriarcal machista puertorriqueña. De hecho, lo que realmente sucedió fue la aparición de un nuevo discurso anti-feminista, disfrazado con posturas nacionalistas, que exaltaba la sabiduría del gobierno de Estados Unidos en materia de derechos para las mujeres pero condenaba cualquier imposición de esa medida a las puertorriqueñas. En materia educativa se tachó a las mujeres como deficientes mentales, a las que sólo les quedaba atender en el hogar a esposos e hijos y buscar desenfrenadamente la

belleza, porque estas eran actividades propias de su "naturaleza". Se promocionó como naturales, las diferencias sexuales culturalmente creadas. Se adjudicó características a cada sexo; las de menor alcance social le tocaron a las mujeres. Teniendo esas cualidades como parámetros para definir conductas entre sexos, se consideró ilógico y antinatural que las mujeres reclamaran el sufragio universal. Ese discurso conservador proclamaba que la mujer era un ser creado exclusivamente para realizar tareas reproductivas, maternales y domésticas y, era casi sacrilego pensar que abandonasen tales labores para incursionar al mundo político, el mundo de los hombres.

Nuestra perspectiva de estudio nos ha mostrado que desde el punto de vista de la periodización tradicional lo que se considera como proceso de cambio social no tiene el mismo efecto en las mentalidades. Dentro de la historia de la educación, los símbolos genéricos fueron mecanismos mentales resistentes al tiempo que no tienen por que ir paralelos con lo político y económico. Tras revisar minuciosamente un aspecto importante del discurso sexo-género, el transmitido en los contenidos educacionales, podemos afirmar que las coyunturas de la Revolución Mexicana y del nuevo periodo colonial puertorriqueño no promovieron cambios substanciales en las aptitudes que se tenían hacia las mujeres. Su contenido no reflejaba la situación que tanto hombres como mujeres tenían que

afrontar día a día, sólo patentizan la intención de hacer que reclamos tan trascendentales, como los de género, no socavaran la base patriarcal que estas sociedades habían heredado.

II. A principios de siglo Benedetto Croce afirmó que la historia plantea más problemas de su tiempo que de la época de estudio. Cuando se lleva a cabo una historia que indaga las bases de la conducta genérica sustentada por un determinado régimen, partimos de una realidad social y cultural matizada por una conceptualización innovadora que nos hace ser más sensibles y perceptivas de las injusticias a las que las mujeres han estado sometidas a lo largo de la historia. El género nos ayuda a desenmascarar el lado oculto de la historia. Nos muestra que el desarrollo social, económico y cultural de los seres humanos no ha sido homogéneo o lineal.

Al utilizar el género en la historia, comprendemos que lo masculino y femenino no son conceptos ahistóricos, son construcciones culturales traspasadas por un sinnúmero de variables y por lo mismo cambiantes a través del tiempo. El estudio de la cultura occidental nos muestra una tradición que ha separado y jerarquizado esos constructos, otorgando a cada uno valores polares. Si la base cultural sustenta que hombres y mujeres son diferentes y la historia nos comprueba que ambos han llevado a cabo

funciones distintas, entonces es lógico que diversos sucesos hayan tenido consecuencias diferentes para cada grupo. Es por eso necesaria la completa revisión de las premisas historiográficas oficiales utilizando fuentes distintas, enfoques alternativos que nos ayuden a completar la visión que tenemos de nuestro pasado.

La *Nueva Historia* ha ayudado en esa reconstrucción, proveyendo al historiador con metodologías y técnicas innovadoras. Aprendimos así, que la historia no se encontraba exclusivamente en las fuentes políticas, militares y religiosas; que lo privado y poco dinámico también son parte del complejo mosaico social que los historiadores desean develar. Comprendimos que las ideas y las mentalidades tienen un desarrollo más lento que pocas veces coincide con coyunturas específicas.

En este trabajo el análisis de los contenidos de los libros de textos nos permitió esclarecer las ideologías socialmente dominantes en el México y el Puerto Rico de principios de siglo. Vimos cómo se percibían a las mujeres y a los hombres, cuál era el sentir oficial de estos gobiernos acerca de la labor que ellos y ellas debían llevar a cabo en la sociedad. Pero todavía hay mucho camino por recorrer en el campo de la historia de género. Es imprescindible que la historia de las mentalidades, especialmente en América Latina, haga uso de los aportes de otras disciplinas como la filosofía,

la sociología y la psicología a fin de tener un panorama más amplio del acontecer social.

Es necesario reivindicar las gestas de los personajes femeninos olvidados por la historia oficial. Pero esta labor de nada sirve si no se pone al servicio de las futuras generaciones. Por eso es indispensable revisar los contenidos de los libros que se utilizan a todos los niveles educativos y ponerlos en perspectivas no sólo con las ejecutorias de las mujeres como grupo, sino con las ideas de este mundo tan cambiante en el que están viviendo. Es imperativo que se establezca un compromiso serio por parte de los administradores gubernamentales y escolares, las instituciones que se dedican a la formación del profesorado y el cuerpo magisterial para eliminar todo tipo de discriminación, no sólo sexual sino también racial y económico dentro de los centros de enseñanza. Finalmente, debe haber una actitud más enérgica de parte de las y los académicas(os) e investigadoras(es) de los estudios de género contra el discrimen sexual y se promuevan investigaciones en el área de adquisición de género en el campo educativo.

# BIBLIOGRAFÍA

---

## I. Fuentes Primarias

### A. México

Amicis, Edmundo De. *Corazón. Diario de un niño*. México: Luis Fernández, 1894.

Barreda, Horacio, "Estudio sobre el feminismo" en Alvarado, Lourdes, comp. *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*. México: México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

Bazant, Milada (comp.) *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. México: El Caballito, 1985.

Carrillo, Carlos A. *Artículos Pedagógicos*. México: Herrero Hnos.: Sues, 1907.

Contreras de Carballo, Manuela, *El alma de la patria. Libro primero de lectura para uso de las alumnas del segundo año elemental*. México: Herrero Hnos., 1920.

\_\_\_\_\_. *El alma de la patria. Libro cuarto de lectura para uso de las alumnas del quinto y sexto año elemental*. México: Herrero Hno., 1926.

De la Cruz, Sor Juana Inés *Obras Completas*. Tomo IV, México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

De la Torre, Juan. *El amigo de los niños mexicanos*. México: Siglo Diez y Nueve, 1897.

Delgadillo, Daniel. *Adelante. Libro tercero para aprender a leer. Serie gradual y progresiva de los libros de lectura para niños y niñas*. México: Herrero Hnos., 1930.

\_\_\_\_\_. *Leo y escribo. Libro primero*. México: Herrero Hnos., 1919.

\_\_\_\_\_. *Poco a poco. Libro segundo.* México: Herrero Hnos., 1919.

\_\_\_\_\_. *Saber leer. Libro cuarto.* México: Herrero Hnos., 1931.

Departamento de Investigación y Protección del Trabajo de la Mujer, *Condiciones laborales y de vida de las mujeres trabajadoras, 1914-1933.* México: Boletín del Archivo de la Nación, tomo II, núm. 3(9), julio-septiembre, 1979.

Frost, Elsa Cecilia (comp.) *La educación y la ilustración en Europa.* México: El Caballito, 1986.

Garrido Noeggerath, Manuel. *Proyecto de la Ley Orgánica del artículo tercero de la Constitución Federal iniciada por el Lic. Manuel Garrido Noeggerath en la sesión del día 1 de mayo de 1900. Juicios de la prensa en pro y en contra.* México: Tipografía de Trinidad Sánchez Santos, 1900.

Gonzalbo, Pilar (comp.) *La educación de la mujer en la Nueva España.* México: El Caballito, 1985.

Martínez Assad, Carlos (comp.) *Los lunes rojos. La educación racionalista en México.* México: El Caballito, 1986.

Ministerio de Fomento, Dirección General de Estadística, *Resumen General del Censo de la República de México. Verificado el 28 de octubre de 1900.* México: Imprenta de la Secretaría de Fomento, 1905.

Mistral Gabriela (comp.). *Lecturas para mujeres.* México: Editorial Porrúa, 1988.

Morales, Francisco César. *Alma Latina. Lecturas escogidas. Libro primero.* México: Águilas, 1923.

\_\_\_\_\_. *Alma Latina. Lecturas escogidas. Libro segundo.* México: Águila, 1921.

\_\_\_\_\_. *Alma Latina. Lecturas escogidas. Libro tercero.* México: Águila, 1922.

Najera Corvera, René (comp.) *La isla de Saucheofú. Fernández de Lizardi, educador.* México: El Caballito, 1986.

Nervo, Amado. *Lecturas mexicanas. Primera serie.* México: Patria, 1925.

Pérez y Soto, Atenógenes. *Iris. Libro de lectura. Segundo año de la escuela primaria elemental.* México: Patria, 1930.

\_\_\_\_\_. *Iris. Libro de lectura. Tercer año de la escuela primaria elemental.* México: Patria, 1931.

\_\_\_\_\_. *Iris. Libro de lectura para quinto año de instrucción primaria elemental.* México: Patria, 1950.

\_\_\_\_\_. *Iris. Libro de lectura para sexto año de instrucción primaria elemental.* México: Patria, 1953.

Pimentel, Manuel. *Lecturas para las niñas mexicanas. Libro tercero.* México: Librería de Educación Gallegos Hnos, 1903.

*Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916.* México: INFONAVIT, s.f.

Quintanilla, Susana (comp.) *La educación en la utopía moderna del siglo XIX.* México: El Caballito, 1985.

Rébsamen, Enrique C. *Método de escritura-lectura.* México: Patria, 1908.

Rivas Mercado, Antonieta. *La campaña de Vasconcelos.* México: Oasis, 1985.

Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Ley de Educación Primaria para el Distrito y los Territorios Federales.* México: s.e., 1914.

Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadísticas, *Quinto censo de la población, 15 de mayo de 1930, Resumen general,* México: s.e., s.f.,

Torres Quintero, Gregorio. *Método rápido fonético-onomatopéyico.* México: Patria, 1924.

Vasconcelos, José. *Ulises Criollo.* México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

\_\_\_\_\_. *Antología de textos sobre educación.* Introducción y selección de Alicia Molina. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

## B. PUERTO RICO

Alicea y Alicea, Encarnación. *Cartilla fonética.* Chicago: Rand McNally, 1927.

- \_\_\_\_\_. *Guía del maestro, método fonético para leer y escribir el español*. Chicago: Rand McNally, 1927.
- Andreu de Aguilar, Isabel. "Eugenio María de Hostos mantenedor de los derechos de la mujer", *Revista Asociación de Mujeres Graduadas de la Universidad de Puerto Rico*, año 1, vol. II (diciembre 1938), pp. 26-28.
- Ángeles, María Luisa. *Mujeres puertorriqueñas que se han distinguido en el cultivo de las ciencias, las letras y las artes desde el siglo XVII hasta nuestros días*. San Juan: Boletín Mercantil, 1908.
- Arán, Pedro P. *Cursos de estudios de español para escuelas rurales de Puerto Rico, grados 1-6*. San Juan: s.e., 1929.
- Arnold, Sarah L. *Libro primero de lectura*. New York: Silver Burdett, 1900.
- \_\_\_\_\_. *Libro segundo de lectura*. New York: Silver Burdett, 1901.
- \_\_\_\_\_. *Libro tercero de lectura*. New York: Silver Burdett, 1901.
- Brown, Agnes E. Y Manuel G. Nin. *El buen castellano. Lecciones de lenguaje para el tercer grado*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1918.
- Carrol, Henry K. *Report on the Island of Puerto Rico Submitted to William McKinley, President of the United States*. Washington: Government Printing Office, 1899.
- Cebollero, Pedro A. *Education in Porto Rico 1900-1920*. Washington: United States Department of Interior, s.f.
- Coll y Toste, Cayetano. *Historia de la instrucción pública en Puerto Rico hasta el año de 1898*. San Juan: Boletín Mercantil, 1910.
- Cordero Matos, R. *La instrucción pública en Puerto Rico*. Ponce: Imprenta de M. López, 1903.
- Cuesta Mendoza, Antonio. *Historia de la educación en el Puerto Rico colonial. 1508-1821*. México: Imprenta Manuel León Sánchez, 1946.
- De Maintenon, Madame, "La mujer de talento", *El Mundo*, 19 de enero de 1920, p. 9.
- Deliz, Monserrate. *ABC. Cuentos infantiles*. Boston: Heath, 1924.

- Fernández Juncos, Manuel. *Antología puertorriqueña*. New York: Hinds, Hayden & Eldredge, 1923.
- \_\_\_\_\_. *Canciones escolares*. New York: Silver Burdett, 1925.
- \_\_\_\_\_. *Compendio moral para las escuelas*. New York: Silver Burdett, 1904.
- Ferrer, Gabriel. *La mujer en Puerto Rico*. San Juan: El Agente, s.f.
- González Ginorio, José. *Lectura infantil. Libro primero*. New York: Heath, 1916.
- \_\_\_\_\_. *Lectura infantil. Libro segundo*. New York, Heath, 1918.
- \_\_\_\_\_. *Manual del maestro. Método racional para enseñar a leer y escribir el castellano simultáneamente*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1916.
- Hostos, Eugenio María de. "Sobre la educación científica de la mujer", *Revista Asociación de Mujeres Graduadas de la Universidad de Puerto Rico*, año 1, vol. II (diciembre 1938), pp. 29-43.
- Huyke, Juan B. *Nueva cartilla*. New York: Silver Burdett, 1913.
- López Landrón, Rafael. *La mujer puertorriqueña ante el Bill Jones*. San Juan: Boletín Mercantil, 1916.
- Matos, Juan N. "El sufragio femenino sería la mayor calamidad que pudiera caer sobre nuestras santas mujeres", *El mundo*, 5 de febrero de 1929, pp. 13-14.
- Miller, Paul G. *Historia de Puerto Rico*. Chicago: Rand McNally, 1920.
- Negrón Muñoz, Angela. *Mujeres de Puerto Rico desde la colonización hasta el primer tercio del siglo XX*. San Juan: Imprenta Venezuela, 1935.
- \_\_\_\_\_. *Rimas infantiles para niños*. Boston: Heath, 1926.
- Nin, Manuel G. *El buen castellano. Lecciones de lenguaje para tercer grado*. Chicago: Scott Foresman, 1920.
- Osuna, Juan José. *Education in Porto Rico*. New York City Teachers College, Columbia University, 1923.
- \_\_\_\_\_. *Problemas educativos fundamentales de Puerto Rico*. San Juan: La Revista Escolar de Puerto Rico, 1934.

- Pagán, Bolívar. *El sufragio femenino*. San Juan: s.e., 1924.
- Palavieni, Félix F. *Problemas de la educación*. Valencia: F. Sempere Editores, 1910.
- Puerto Rico, Departamento de Instrucción. *Course of Study and Duties of Teachers*. San Juan: The San Juan News, 1901.
- \_\_\_\_\_. *Course of Study for the Public Schools of Porto Rico. Geography*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1927-28.
- \_\_\_\_\_. *Course of Study for the Rural Schools of Porto Rico*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1923.
- \_\_\_\_\_. *Course of Study in Manual Training for the Public Schools of Porto Rico*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1914.
- \_\_\_\_\_. *Curso de estudio para las escuelas públicas de Puerto Rico. Lenguaje castellano*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, s.f.
- \_\_\_\_\_. *Curso de estudio para las escuelas públicas de Puerto Rico. Español de grados primarios en matrícula doble*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1928.
- \_\_\_\_\_. *Curso de estudio. Lenguaje castellano. Segundo grado*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, s.f.
- \_\_\_\_\_. Departamento del Trabajo. *Informe especial*, San Juan: s.e., 1912.
- \_\_\_\_\_. *Índice de libros en circulación*. Hato Rey: Editorial del Departamento de Instrucción Pública, 1955.
- \_\_\_\_\_. *Manual de ejercicios para la enseñanza de la economía doméstica elemental*. San Juan: s.e., 1935.
- \_\_\_\_\_. *Report of the Commission of Education for Porto Rico. 1900*. Washington: Government Printing Office, 1900.
- \_\_\_\_\_. *Teacher's Manual for the Public School of Puerto Rico*. New York: Silver Burdett, 1900.
- \_\_\_\_\_. *Syllabus of Work for the Porto Rico Teacher's Institutes, 1904-1905*. San Juan: Bureau of Printing and Supplies, 1904.

- Ramírez de Arellano, Haydée. "La mujer puertorriqueña y la educación" *Índice*, vol. II, núm. 3 (1930), pp. 204-205.
- Rosario, Isaac del. *Mis cinco años de maestro rural*. Mayagüez: La Voz Escolar, 1920.
- Sellés Solá, Gerardo. *Curso de estudios para las escuelas públicas de Puerto Rico. Segundo grado*. San Juan: Bureau of Printing and Supplies, 1904.
- \_\_\_\_\_. *Curso de estudios en castellano. Escuelas rurales. Grados 1 a 4, semanas V-XX*. San Juan: s.e., 1921.
- \_\_\_\_\_. *Lenguaje castellano*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1921.
- Serrano de Xandri, Leonor. *La educación de la mujer del mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores, 1923.
- United States Department of Commerce, Bureau of the Census. *15<sup>th</sup> Census of the United States*. 1930, Washington: Government Printing Office, 1932.
- War Department Office, Director Census of Porto Rico. *Report of the Census of Porto Rico 1899*. Washington: Government Printing Office, 1900.

## II. FUENTES SECUNDARIAS

### A. Libros, tesis y ponencias

- Acosta-Belén, Edna. (ed.) *La mujer en la sociedad puertorriqueña*. Río Piedras: Huracán, 1980.
- Althousser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, ©1974.
- Amelang, James S. y Mary Nash. *Historia y género. La mujer en la Europa contemporánea*. Valencia: Alfons El Magnanin, 1990.
- Amorós, Celia. *Feminismo, igualdad y diferencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, 1994.

- Anderson Bonnie S. y Judith P. Zinsser, *A History of Their Own. Women in Europe*. Vol. II, New York: Harper & Row, © 1988.
- Azize, Yamila. *La mujer en la lucha*. Puerto Rico: Cultural, 1985.
- Azize, Yamila.(ed.) *La mujer en Puerto Rico. Ensayos de Investigación*. Río Piedras: Huracán, 1987.
- Baldrich, Juan José. *Sembraron la no siembra*. Río Piedras: Huracán, 1983.
- Barbero, Jesús Martín. *Comunicación masiva: discurso y poder*. Quito: Epoca, 1978.
- Barceló Miller, María de F. "Estrenando togas: la profesionalización de la mujer en Puerto Rico. 1900-1930". Ponencia presentada en el Encuentro de Historiadores de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 15-17 de febrero de 1990.
- Bazánt, Milada. *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México, 1993.
- Beauvoir, Simone De. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1989.
- Beiner, Charles J. *El problema de la americanización en escuelas católicas de Puerto Rico*. Río Piedras: Universitaria, 1976.
- Belavar, Ivon, dir. *La filosofía en el siglo XIX. Historia de la filosofía*. Vol. 8, México: Siglo XXI, 1981.
- Benería, Lourdes y Martha Roldán, *Las encrucijadas de clase y género*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Blanco, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Bochenski, I.M. *La filosofía actual*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Buxó Rey, M. Jesús. *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*. Barcelona: Anthropos, 1991.
- Cano Gabriela, *et.al.* *Problemas en torno a la historia de las mujeres*. Cuaderno núm. 55, Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapala, 1991.

- Cano Ortega, Ruth Gabriela. "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización" Tesis doctoral en Historia de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1996.
- Carr, Edward H. *¿Qué es historia?* Barcelona: Ariel, 1984.
- Carbó, Teresa. *Educación desde la Cámara de Diputados*. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- Cardoso, Ciro F.S. y H. Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia*. España: Grijalbo, 1984.
- Carrasquillo, Ceferino. *Historical Development of the Puerto Rican Spanish Language Curriculum During the Twentieth Century*. New York: Ediciones Puerto Rico de Autores Nuevos, 1980.
- Carroll, Berenice A., ed. *Liberating Women's History. Theoretical and Critical Essays*. Chicago: University of Illinois Press, 1976.
- Castillo, Adelaida R. Del, (ed.) *Between Borders: Essays on Mexicana/Chicana History*. California: Floricanto Press, 1990.
- Castro, Apolinario. "Higher Education in Puerto Rico: 1898-1956". Tesis doctoral, Lehigh University, 1975.
- Casullo, Nicolás. *El debate modernidad posmodernidad*. Buenos Aires: Punto Sur, 1991.
- Centro de Investigaciones Sociales. *Participación de la mujer en la historia de Puerto Rico*. Centro Coordinador de Estudios, Recursos y Servicios a la mujer, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1986.
- El Colegio de México. *Historia general de México*. Tomos 1-2, México: Harper & Row Latinoamericana, 1987.
- \_\_\_\_\_. Seminario de historia de la educación en México. *Historia de la lectura en México*. México: Ediciones del Ermitaño, 1988.
- Cordero Margarita, et.al. *La mujer y los medios de comunicación*. República Dominicana: Editorial Santo Domingo, 1986.
- Dalton Palomo, Margarita. *Mujeres, diosas y musas tejedoras de la memoria*. México: El Colegio de México, 1996.

- Díaz Covarrubias, José. *Instrucción pública en México*. Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- Donovan, Josephine. *Feminist Theory*. New York: Frederick Ungar, 1992.
- Duby, George y Michelle Perrot (dir.) *Historia de las mujeres*, España: Taurus, 1991.
- Evans, Richard J. *Las feministas*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Ferro, Norma. *El instinto maternal o la necesidad de un mito*. España: Siglo Veintiuno, 1991.
- Flores Angel y Kate Flores. *Poesía feminista del mundo hispánico desde la edad media hasta la actualidad*. México: Siglo XXI, 1988.
- Foster, Hal et.al. *La posmodernidad*. Bay Press y Kairós, 1985.
- Franco, Jean. *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- García, Ana Lidia. *Problemas metodológicos de la historia de las mujeres: La historiografía dedicada al siglo XIX mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género, 1994.
- García, Gervasio L. y Angel G. Quintero. *Desafío y solidaridad. Breve historia del movimiento obrero puertorriqueño*. Río Piedras: Huracán, 1982.
- García Gervasio L. *Historia crítica, historia sin coartadas. Algunos problemas de la historia de Puerto Rico*. Río Piedras: Huracán, 1985.
- Gianini Belotti, Elena. *A favor de las niñas: la influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino en los primeros años de vida*. Venezuela: Monte Ávila, 1985.
- Gómez Tejera, Carmen. *La escuela puertorriqueña*. Sharon: Troutman Press, 1970.
- Granada, Germán de. *Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo 1898-1968*. Río Piedras: Edil, 1980.

- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. México: El Colegio de México, 1987.
- González Ramírez, Manuel. *La revolución social de México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Gould, Carol C., ed. *Key Concepts in Critical Theory. Gender*. New Jersey: Humanities Press, 1997.
- Halliday, Michael Alexandeer Kirkwood. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, ©1982.
- Hamilton, Roberta. *La liberación de la mujer*. Barcelona: Península, 1980.
- Hierro, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Torres Asociados, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Naturaleza y fines de la educación superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.
- \_\_\_\_\_. "La educación matrilineal. Hacia una filosofía feminista de la educación para las mujeres" Fotocopia suministrada por la autora.
- Hierro, Graciela, (coord.) *Diálogos sobre filosofía y género*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- Höfdding, Harold. *Los filósofos. Rousseau*. Madrid: Revista Occidente, 1951.
- Jaiven, Ana Lau. *La nueva ola del feminismo en México*. México: Planeta, 1987.
- Johnson, Paul. *Los intelectuales*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 1990.
- Kimball, Bruce A. *Orators & Philosophers. A History of the Idea of Liberal Education*. New York: The College Board, 1995.
- Kirkwood Halliday, Michael Alexander. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, ©1982.
- Koschützke, Alberto. *Y hasta cuándo esperaremos mandan-dirun-dirundán. Mujer y poder en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad, 1989.

- Labarca, Guillermo *et.al.* *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen, 1981.
- Lamas, Marta, (comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia social*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1996.
- Lamas, Marta y Frida Saal (coords.) *La bella (in)diferencia*. México: Siglo Veintiuno, 1991.
- Lavrin, Asunción, (comp.) *Las mujeres latinoamericanas. Perspectiva histórica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Lavrin, Asunción, (coord.) *Sexualidad y matrimonio en la América hispánica. Siglos XVI-XVIII*. México: Grijalbo, 1991.
- Lazas Guillermo. *Gabriela Mistral en México. Biografía y Antología*. México: Secretaría de Educación Pública, 1945.
- Lerner, Gerda. *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica. © 1990.
- \_\_\_\_\_. *The Creation of Feminist Consciousness. From the Middle Ages to Eighteen-seventy*. New York: Oxford University Press, 1993.
- Lewontin, R.C., Steven Rose y Leon J. Kamin, *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. México: Grijalbo, 1991.
- López Figueroa, Yolanda. "La subordinación de la mujer puertorriqueña a través de la prensa comercial en la década de 1920" Tesis de Maestría, Universidad de Puerto Rico, Escuela Graduada de Historia, 1991.
- Lugo Silva, Enrique. *Apuntes sobre la historia de la educación en Puerto Rico*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Colegio de Pedagogía, 1963.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1989.
- Luque de Sánchez, María Dolores. *La ocupación norteamericana y la ley Foraker. La opinión pública puertorriqueña*. Río Piedras: Universitaria, 1980.
- Llinás Alvarez, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. México Universidad Nacional Autónoma de México: Dirección General de Publicaciones, 1978.
- Maccoby Eleanor. *The Development of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press, 1961.

- Macías Anna. *Against all Odds: The Feminist Movement in México to 1940*. Westport: Greenwood Press, 1982.
- Marini, Nydia. "The Role of Women Administrators in the History of Puerto Rico Education" Tesis doctoral, New York University, 1983.
- Mendieta Alatorre, Ángeles. *La mujer en la Revolución mexicana*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1961.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos, 1986.
- Miller, Francesca. *Latin American Women and the Search for Social Justice*. Hanover & London: University Press of New England, 1991.
- Moller Okin, Susan. *Women in Western Political Thought*. New Jersey: Princenton University Press, 1979.
- Moreno, Monserrat. *Como se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona: ICARIA, 1986.
- Mill, John Stuart y Harriet Taylor Mill. *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Barcelona: Península, 1973.
- Nash, Mary. *Mujer y Movimiento Obrero en España 1931-1939*. España: Editorial Fontamara, 1981.
- Nash, Mary, (ed.) *Presencia y protagonismo*. Barcelona: Del Serbal, 1984.
- Negrón de Montilla, Aida. *La americanización en Puerto Rico y el sistema de Instrucción Pública: 1900-1930*. Río Piedras: Universitaria, 1977.
- Newland, Kathleen. *La mujer en el mundo moderno*. Madrid: Alianza, 1982.
- Ostalaza Bey, Margarita. *Política sexual en Puerto Rico*. Río Piedras: Huracán, 1989.
- Osuna, Juan J. *A History of Education in Puerto Rico*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1949.
- Pedreira, Antonio S. *Hostos ciudadano de América*. Madrid: M. Pareja, 1964.
- Phillips, John A. *Eva. La historia de una idea*. México: Fondo de Cultura Económica, ©1988.

- Picó, Fernando. *Historia general de Puerto Rico*. Río Piedras: Huracán, 1986.
- Picó Isabel, ed. *Machismo y educación en Puerto Rico*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Centro de Investigaciones Sociales, 1983.
- Poncela Fernández, Anna M. "La constitución del género a través de la cultura popular: cuentos y leyendas". Ponencia presentada en el Tercer Congreso del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. El Colegio de México, 24 de noviembre de 1993, Copia suministrada por la autora.
- Quintero Rivera, Angel G. *Conflictos de clase y política en Puerto Rico*, Río Piedras: Huracán, 1986.
- Ramos, Carmen, et.al. *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*. México: El Colegio de México, 1987.
- Ramos, Carmen, (comp.) *Género e historia. La historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora, 1992.
- Riencourt, Amaury De. *Sex and Power in History. How the Difference Has Shaped Our Destinies*. New York: David Mckay Company, ©1974.
- Riestra, Miguel A. *Pobreza y colonialismo ¿Reforma o revolución?* España: Relieves Arsango, 1978.
- Rivera Ramos, Alba Nydia. *La mujer puertorriqueña: Investigaciones psico-sociales*. Puerto Rico: Gongolí, 1985.
- Rives Tovar, Federico. *La mujer puertorriqueña. Su vida, su evolución a través de la historia*. New York: Plus Ultra Educational, 1972.
- Robles, Helia M. *Lenguaje y habla en la escuela actual*. Madrid: Paraninfo, 1974.
- Robles, Marta. *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI, 1985.
- Rodríguez Bou, Ismael. *Report of Significant Factors in the Development of Education in Puerto Rico. Study Done for the U.S. Commision on the Status of Puerto Rico*. Washington: s.e., 1966.
- Rodríguez Valdés, Gladys (comp.) *Invitación a Gabriela Mistral (1889-1989)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

- Rosado Díaz, Manuel. *The Historical Development and Legal Status of the Public School in Puerto Rico*. Denver: s.e., 1967.
- Rousseau, Juan Jacobo, *El contrato social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Discurso sobre el origen y los fundamentos de las desigualdades entre los hombres*. Barcelona: Península, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Emilio o de la educación*. México: Porrúa, 1989.
- Sametz de Walerstein, Linda. *Vasconcelos el hombre del libro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.
- Sánchez Purita. *Y ellas aprendieron. Un intento de análisis de la imagen de la mujer en los libros de enseñanza primaria*. Santo Domingo: s.e., 1977.
- Santa Cruz, Adriana y Viviana Erazo. *Compropolitan. El orden transnacional y su modelo femenino*. México: Nueva Imagen, 1980.
- Sellés Solá, Gerardo. *Lecturas históricas sobre la educación en Puerto Rico*. San Juan: Bureau of Supplies, Printing and Transportation, 1948.
- Sellés Solá, Gerardo y Jose J. Osuna. *Lecturas históricas de la educación en Puerto Rico*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1945.
- Silvestrini, Blanca G. y María Dolores Luque de Sánchez. *Historia de Puerto Rico. Trayectoria de un pueblo*. San Juan: Editorial Universitaria, 1980.
- Simmel, George. *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*. Madrid: Península, 1985.
- Soto, Shirlene Ann. *The Mexican Woman: A Study of Her Participation in the Revolution 1910-1940*. California: R & E Research Associates, ©1979.
- Sued Badillo, Jalil. *La mujer indígena y su sociedad*. Río Piedras: Antillana, 1979.
- Tovar Ramírez, Aurora. *Mil quinientas mujeres en nuestra conciencia colectiva. Catálogo biográfico de mujeres en México*. México: JL Servicios Gráficos, 1996.
- Tuñón Pablos, Esperanza. *Mujeres que se organizan*. México: Porrúa, 1992.

- Tuñón Pablos, Julia. *Mujeres en México. Una historia olvidada*. México: Planeta, 1987.
- Turbay, Catalina R. y Ana Rico de Alonso. *Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia. Reflexiones sobre socialización de roles de género*. Bogotá: Gente Nueva, 1995.
- Valle Ferrer, Norma. Luisa Capetillo. *Historia de una mujer proscrita*. Puerto Rico: Cultural, 1990.
- Vaughan, Mary Kay. *The State, Education and Social Class in México, 1880-1928*. Illinois: Northern Illinois University Press, 1982.
- Vázquez, Josefina Zoraida. *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México, 1995.
- Vázquez, Josefina Zoraida, *et.al.* *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México, 1985.
- Walsh, Catherine E. *Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power and Schooling for Puerto Ricans*. New York: Bergin & Garvey, 1991.
- Wallach Scott, Joan. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.
- Weinerman, Catalina H. *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios de la Población, 1984.
- Woolstonecraft, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Debate, 1977.
- Yordán, Haydee. *La influencia de los textos primarios de instrucción pública en la diferenciación de los roles femeninos y masculinos en los niños*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1974.
- Zea, Leopoldo. *El positivismo y la circunstancia mexicana. Lecturas mexicanas # 8*. México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1985.

## B. Artículos:

- Allen, Barbara. "Incorporating Feminist Ideas into the Political Theory Curriculum", *Feminist Teachers*, núm. 15 (primavera 1990) pp. 15-18.
- Almenas Velasco, Angeles. "La participación de la mujer puertorriqueña en la educación superior de la Isla: Reconstrucción histórica" *Homines*, vol. 10, núm. 2, (agosto 1986-febrero 1987) pp. 207-243.
- Andreu de Aguilar, Isabel. "Eugenio María de Hostos mantenedor de los derechos de la mujer", *Revista Asociación de Mujeres Graduadas de la Universidad de Puerto Rico*, año I, vol. II (diciembre 1938) pp. 26-43.
- Arrillaga, María, "La ideología en un texto de primaria puertorriqueño", *Hispania*, vol. 65, núm. 2, (mayo 1982) pp. 266-269.
- Asociación de Maestros de Puerto Rico, "El texto libre de prejuicios sexuales y raciales", *El Sol*, año XXVII, núm. 2, 1983.
- Béreaud, Susan. "Sex Role Images in French Children's Books", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 37, núm. 1 (febrero 1975) pp. 194-207.
- Bergad, Lair W. "Agrarian History of Puerto Rico 1870-1930", *Latin American Research Review*, vol. 13, núm. 3 (1978) pp. 63-94.
- Bolaño, Sara. "Por respeto a una dama: hacia un estudio de las formas lingüísticas sexistas", *FEM*, vol. 2, núm. 6 (enero-marzo 1978).
- González Reyna, Susana. "La comunicación persuasiva como instrumento para el cambio de opiniones", *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*, vol. 20, núm. 76 (junio 1976) pp. 4-23.
- González Suárez, Mirta. "Modelos femeninos y masculinos en textos escolares", *Ciencias Sociales*, (Costa Rica), núm. 39 (marzo 1988) pp. 13-27.
- Grau, Ilda Elena, "Advertencia contra la mayor calamidad social: el feminismo", *FEM*, vol. II, núm. 1, (1979) pp. 61-53.
- Eichelbaum de Babini, Anna M. "La inversión de los privilegios de los sexos en la educación latinoamericana", *La Educación*, vol. 31, núm. 102 (enero-febrero 1988) pp. 71-101.

- Hidalgo Ramírez, Antonieta Guadalupe. "Perspectivas del género en la obra de Sor Juana Inés de la Cruz" en Graciela Hierro (coord.) *Diálogos sobre filosofía y género*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 115-124.
- Hinojosa, Guillermo, et.al. "Estudio de la comprensión de textos breves en niños de tercero y cuarto de primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 17, núm. 2, (abril-junio 1987) pp. 99-123.
- Kelly-Gadol, Joan. "The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History", en Abel Elizabeth and Emily K. Abel, ed. *The Signs Reader. Women, Gender and Scholarship*. Chicago: The University of Chicago Press, (1983) pp. 11-25.
- Lerner, Gerda. "Placing Women in History: Definitions and Challenges", *Feminist Studies*, vol. 3, núm. 1-4, (otoño, 1975) pp. 5-14.
- Lougee, Carolyn C. "Modern European History", *Signs. The Journal of Women in Culture and Society*, vol. 2, núm. 31, (primavera, 1977) pp. 628-650.
- Maccoby Eleanor, et.al. "Differential Viewing Behavior of Male and Female Viewer", *Journal of Personality and Social Psychology*. núm. 23, (1985) pp. 259-267.
- Macías, Anna, "Antecedentes del feminismo en México en los años veinte", *FEM*, vol. II, núm. 1, (1979) pp. 47-49.
- McNinn, Mark R. y Shannan F. Lindsay, "Does Sexist Language Reflect Personal Characteristics?", *Sex Roles*, núm. 23, (octubre 1990) pp. 389-396.
- Meyer, Jean. "Las mujeres cristeras", *FEM*, vol. II, núm. 1, (1979) pp. 65-66.
- Piotti, Diosma, "La ideología patriarcal: el rol de la educación", *Sociológicas*, año 44, núm. 10 (mayo-agosto 1989) pp. 177-190.
- Rubin Gayle. "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo", *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, (noviembre 1986) pp. 95- 145.
- Sacks, Karen. "Engels revisitado: Las mujeres, la organización de la producción, y la propiedad privada" en Hams, Olivia y Katz Young, *Antropología y feminismo*, Barcelona: Anagrama, 1979, pp. 247-267.

- Scher, Dena, et.al. "Sex Roles in Israeli Elementary School Readers", *The Journal of Social Psychology*, vol. 114, (agosto 1981) pp. 291-292
- Shwartz Rosenhan, Mollie, "Images of Male and Female in Children's Readers" en Artkinson, Dorothy, et.al. *Women in Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1977.
- Sicherman, Barbara. "American History". *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, vol. 1, núm. 21, (invierno, 1975) pp. 461-485.
- Smith-Rosenberg, Carroll, "The New Woman and the New History", *Feminist Studies*, vol. 3, núms. 1-4, (otoño, 1975) pp. 185-198.
- Staples, Anne, "Diversiones femeninas, 1842", *FEM*, vol. II, núm. 11, (1979) pp.35-41.
- Stevenson Hillman, Judith. "An Analysis of Male and Female Roles in Two Periods of Children's Literature", *The Journal of Educational Research*, vol. 68, núm. 2 (octubre 1974) pp. 84-88.
- Wallach Scott, Joan. "The Modern Period", *Women in History*, núm. 101, (noviembre 1983) pp. 141-157.
- Wexler Victor, G. "Made for Man's Delight: Rousseau as Antifeminist", *American Historical Review*, núm. 81 (1976) pp. 266-291.
- Zebrowitz, Leslie y Susan V. Eisen. "Achievements of Male and Female Storybook Characters as Determinants of Achievement Behavior by Boys and Girls", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 33, núm. 4, (1976) pp. 467-473.
- Ziga Espinosa, Francisco. "Bibliografía pedagógica. Libros de texto de enseñanza primaria 1830-1970", *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, núm. 12 (1975) pp. 111-225.