

Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVII, No. 3, pp. 73-93

Oresta López Pérez
Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo. Escuela de Historia

[...] llegamos a reconstruir el pasado mediante un número limitado de momentos, de acciones o de sucesos. Una enorme parte de la realidad se nos escapa desde el principio.

J. Dhondt

INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordo algunos elementos que pueden servir para explicar la integración de las mujeres mexicanas a la educación, como alumnas y maestras, a finales del siglo XIX y principios del XX, analizando algunas cuestiones relevantes de la discusión positivista acerca de la educación de las mujeres. Más adelante destaco el periodo de 1920-1940, como uno de los momentos en que se confirma la creciente incorporación de las mujeres al sistema educativo.

En la actualidad, la presencia femenina en la educación es un fenómeno que no sorprende a nadie. Incluso se podría suponer que, por ser tan evidente, la integración de las mujeres a las tareas educativas fue natural, fácil y rápida. Sin embargo, las respuestas no son sencillas. Cuando se

* Este trabajo es un apartado de la investigación de tesis de maestría, cuya dirección está a cargo de Luz Elena Galván L. y ha sido apoyada con becas del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

trata de reconstruir la historia de las mujeres y su incorporación a diferentes profesiones, nos enfrentamos a la falta de fuentes, a las dificultades metodológicas para valorar y triangular información dispersa, incompleta o fragmentada. Pero, más allá de los requerimientos académicos, tenemos que prepararnos emocionalmente para comprender y explicar escenarios del pasado en los que las mujeres vivían en situaciones de gran opresión. Sólo si se conoce la condición de opresión concreta de grupos de mujeres, en el momento histórico, así como las propuestas y acciones de la sociedad más amplia para incorporarlas a la educación y al trabajo, entre otros aspectos, podremos valorar las iniciativas de cambio de nuevas generaciones de mujeres en las diferentes épocas. Lo poco o mucho que lograron ellas para mejorar su condición social y de vida, tendrá que leerse a la luz de los obstáculos que tuvieron que enfrentar y hacer referencia al tipo de recursos –ideológicos, culturales y de otro tipo– con que contaban para plantearse nuevas conquistas femeninas.

Por ello, cobra especial importancia la revisión de la enseñanza doméstica que proponía el Estado para la educación de las niñas, pues constituye un asunto de alta definición genérica que tensa, de manera permanente, el acceso de las mujeres a los espacios públicos y señala, de manera precisa, las diferentes actividades de los hombres y las mujeres.

I. LA IRRUPCIÓN DE LAS MUJERES MEXICANAS EN EL MUNDO DEL TRABAJO

La tendencia a la participación creciente de la mujer se confirma a partir del nuevo siglo. En 1914, el Departamento de Investigación y Protección del Trabajo de la Mujer informaba que la mayoría de las profesionistas se dedicaban al profesorado. Había también “las que se ocupan de la obstetricia, así como de telegrafistas y algunas de boticarias”, una cantidad importante de señoritas eran telefonistas y, en el comercio, “su ramo es tan numeroso como el profesorado: llevan libros, son cajeras, mecanógrafas, empleadas de cajones, de dulcerías y demás casas de comercio”. Asimismo, se les veía en

[...] los trabajos de escribientes, taquígrafas, mecanógrafas, calculadoras (*sic*), taxidermistas, enfermeras, obreras en los talleres de modas y de sombreros. En las imprentas trabajan de cajistas, prensistas, dobladoras, “empintadoras” y encuadernadoras, así como correctoras de pruebas y fajilladoras. En la encuadernación son foliadoras y cosen libros; también se ocupaba a mujeres en las fábricas de perfumes, corbatas, sombreros, peleterías, loza,

puros, cigarros, cerillos, galletas, conservas alimenticias, 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 para la cara, de listones, de zapatos, de ropa de munición, de ropa blanca de señora, de postizos, trajes de mecánico, corchos, tapices, etcétera.¹

Durante la segunda mitad del siglo XIX, las carreras u oficios a los que pudieron tener acceso las mujeres fueron aquellos considerados de poco éxito para los hombres o que dejaban de tenerlo. El magisterio, al parecer, nunca había sido un trabajo bien remunerado; sin embargo, para los elementos rurales era un mecanismo viable de movilidad social. Las mujeres que se incorporaron de manera progresiva al gremio sabían de las características y limitaciones de la profesión.

Es interesante el comportamiento de las estructuras profesionales y laborales ante el ingreso de las mujeres. Por ejemplo, en el caso de las carreras inicialmente masculinas como la de taquígrafo, en cuanto se abrían nuevas posibilidades de desarrollo en otras áreas productivas o se extendía el aparato burocrático de una oficina, los hombres eran ascendidos a los puestos de supervisores y jefes de personal, y las mujeres cubrían esos puestos de taquígrafas.

En el caso del magisterio, es notorio el gran esfuerzo que le costó a las mujeres lograr ingresar en él, pero a pesar de que realizaban tareas similares a las de los hombres, estaban sometidas a múltiples desigualdades, generalmente en condición de subordinadas.

Con ello se confirma la idea de que el ingreso de las mujeres al mundo del trabajo no fue fácil y que el hacerlo no cambiaba necesaria o sustancialmente su condición femenina.

II. LAS “AMIGAS”, PRIMERAS “INTRUSAS”

Desde principios del siglo XIX, las mujeres no tenían cabida en el sistema de escuelas públicas y en los gremios de maestros; éstos eran concebidos como espacios exclusivamente masculinos. Las investigaciones de Doroty Thanck Estrada nos abren la puerta de las llamadas escuelas de las “ami-

¹ *Boletín del Archivo General de la Nación*, 1979. Este boletín está dedicado totalmente a la mujer. Presenta comentarios y una selección de documentos desde el siglo XVI hasta 1936.

gas”, que funcionaban desde el periodo independiente en el seno doméstico, atendidas generalmente por mujeres alfabetizadas, muchas veces viudas o señoritas que no tenían marido, padre o hermano que las mantuviera. Poco sabemos de la labor que realizaban las “amigas”. Por las escasas descripciones documentadas acerca de su trabajo y fragmentos tomados de la literatura, podemos enterarnos de que su misión era iniciar a los niños pequeños en el conocimiento de las primeras letras y enseñanzas cristianas. Ayudaban a socializar a los niños y a las niñas para su incorporación formal a la escuela primaria y cubrían su formación. Además, ocasionalmente, impartían la enseñanza elemental y actividades domésticas a las niñas. Las “amigas” fueron las primeras maestras, ofrecían sus servicios particulares en los espacios de su propia familia (la sala y el patio de la casa), cobrando muy poco y trabajando en condiciones flexibles con sus educandos (no eran muy rígidas en la asistencia, y no presionaban con exámenes públicos, por ejemplo). Con un pie en la cocina y otro en el aula improvisada, en una situación laboral sumamente inestable, fueron las “amigas” quienes trazaron la ruta del magisterio femenino, posteriormente profesionalizado.²

A finales del siglo pasado, la carrera de teología aún era muy apreciada; por el contrario, la de maestro de escuela no gozaba de ningún prestigio, al menos entre elementos de la clase media urbana:

En México la profesión de maestro generalmente no disfrutaba de ninguna prominencia social. Se veía mal que un hombre con capacidad, cultura o buenas relaciones familiares se dedicara a eso, es más, era impensable. Ser maestro era verdaderamente un último recurso o un trabajo temporal mientras se lograba un lugar en una profesión remunerativa o por lo menos decente... empezaba a ser refugio de estudiantes de medicina o de derecho que necesitaban sostenerse mientras terminaban la carrera. Se consideraba un oficio humilde y no una profesión. Casi era preferible morir decorosamente de hambre (Staples, 1981:142-143).

Las familias de clase media y alta que se interesaban por obtener el prestigio de una “buena” educación para sus hijos(as), contrataban los servicios particulares de maestros extranjeros, especialmente franceses.

Pese a ello, las mujeres que pretendían ingresar al magisterio de primeras letras, además de las desventajas salariales, tenían que enfrentar las ideas conservadoras de una sociedad que reprobaba el hecho de que las mujeres

² Cuando se desarrolló la escuela pública en la década de los veinte, las “amigas” que lograron incorporarse al sistema federal eran señaladas como maestras “improvisadas”, y se dice que lo que mejor enseñaban eran las labores de aguja, deshilado y pintura.

trabajaran y también a los compañeros del propio gremio que no estaban dispuestos a dar un trato de igualdad a las maestras; los documentos muestran que eran tratadas como “intrusas”.³

La mezcla de elementos culturales e ideológicos con los cuales se constituyó el magisterio profesionalizado desde las escuelas normales de finales del siglo pasado, mantenía una cierta tradición de no ser demasiado intelectual, dando especial importancia a la formación práctica y vigilando el comportamiento ético de los profesores. Además, se advertía la experiencia repetida de que muchos maestros urbanos vieran el magisterio como una profesión de paso.

III. LAS MUJERES COMO “INSTRUMENTOS” EDUCACIONALES

El espacio familiar se consideraba como el más adecuado para la educación de las niñas; era allí donde se les enseñaría a leer, escribir y las habilidades domésticas; no obstante, ante la expansión de los servicios educativos para las niñas de menos recursos se abrieron escuelas públicas.

Los sectores urbanos de las clases medias en la sociedad mexicana del siglo XIX se interesaron por la educación de las mujeres, se establecieron escuelas para niñas, y se discutió bastante acerca de la importancia de esta empresa, cuya polémica quedó registrada en artículos, ensayos y libros. Los argumentos dominantes mostraban un fuerte consenso en que habría que instruir a las mujeres para que pudieran ser mejores y más gratas compañeras del marido, educar a sus hijos, y ayudar al cónyuge a conservar y agrandar su fortuna. Con estos objetivos se establecieron muchas –aunque nunca suficientes– escuelas para mujeres. Pese a estas iniciativas, la opinión generalizada era que, aun estudiando, ninguna mujer podría igualarse en talento a los hombres (Staples, 1981:142).

Las fronteras se marcaron claramente, no se pretendía capacitarlas para el trabajo y la producción o para hacerlas más libres en el aspecto económico y espiritual, sino para elevar el nivel cultural de sus hijos y dignificar el ámbito doméstico. Las mujeres sólo eran un vehículo para mejorar la vida del marido y de los hijos. En 1907, el licenciado Andrés Ortega, ante la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, señalaba los esfuerzos por

³ El término de “intrusa(o)” significa que se introduce sin derecho en alguna parte. En este caso, la sociedad aún no autorizaba a las mujeres para desempeñarse en espacios y puestos públicos. Incluso los gremios de maestros tenían reglamentada su existencia y funcionamiento como si sólo fueran espacios para hombres.

incrementar el número de escuelas para mujeres, así como la necesidad de cuidar su orientación y finalidad:

Por todas partes se multiplican las escuelas para niñas y señoritas en edificios *ad hoc* y con novísimos sistemas pedagógicos, y aun se ha despertado cierta noble emulación entre el Estado, el Clero, los municipios y los particulares para mejorar las condiciones de la educación. Casi no queda un Estado en nuestro país que no cuente ya con escuelas normales de profesoras que han empezado a cosechar fruto (Ana Lau-Carmen Ramos, 1993:100).

Las acciones del clero, del Estado y de los particulares para educar a las mujeres, poseían una inspiración común: prepararlas no para reivindicar al olvidado sexo femenino en sí mismo, sino para elevar la calidad de vida de los que dependían de sus cuidados:

[...] la mujer del tipo general no tiene nada más importante que aprender que aquellos conocimientos que la hagan una buena madre y una buena ama de su hogar... Afortunadamente para la mujer mexicana, ni la enseñanza oficial ni la privada la educan para hombre. No se la impide, sin embargo, que siga carreras profesionales; pero los casos aislados de las señoritas Montoya y Régules como médicas, de la señora Sandoval como abogada, y acaso el de alguna otra, prueban que no está en la idiosincrasia de las hijas de México la propensión a masculinizarse (*Ibid*).

Existían espacios profesionales considerados exclusivamente masculinos; aquellas mujeres que se atrevían a invadirlos, se contaminaban, se volvían masculinas, perdían —en un sentido simbólico— sus atributos femeninos, modificaban su destino. En este caso, el logro de una profesión no las hacía más atractivas ante los hombres, no se consideraba que ganaran espacios en un sentido positivo, sino que, siendo imposible para ellas poseer las dotes intelectuales del hombre, perdían el único valor social que se les reconocía: la femineidad, sinónimo de virtudes como la gentileza, la bondad, la maternidad y el servicio incondicional al bienestar de la familia.

Se requerían cambios y una mayor participación social de la mujer, pero las nuevas políticas de instrucción se orientaban a la formación de las niñas para regresarlas a los ámbitos domésticos, después de haber adquirido las enseñanzas y refinamientos acordes a su papel en la familia.

No obstante, esta perspectiva regeneracionista se limitará, inicialmente, a una mayor adecuación a los nuevos tiempos: una mujer más instruida que sirva mejor al hombre y a sus hijos. Así pues, la educación de las mujeres

no se presenta, inicialmente, como un objetivo fundamental de la regeneración social en el que la educación de la mujer/esposa/madre es un instrumento fundamental (Ballarín, 1993:302).

La participación de las mujeres en la educación de los niños empezó por la educación de los propios hijos y se extendió a educar a los hijos de otros, pero se mantuvo aún en el ámbito doméstico de la maestra. Este periodo podría considerarse como de transición de lo doméstico-público (enseñar en su domicilio) a lo público-institucional (enseñar en escuelas oficiales). La diferencia no sólo está marcada por el lugar en que se realiza el trabajo, sino por el tipo de reconocimiento que tiene el mismo. Enseñar en la casa a los niños del vecindario era un trabajo público-doméstico, porque implicaba cierto reconocimiento social de los vecinos a su calidad de enseñante, pero no se contaba con el reconocimiento oficial. En tanto que enseñar en las escuelas oficiales implicaba adoptar los programas educativos del gobierno y enseñar en los recintos asignados para ello.

IV. LOS POSITIVISTAS, SU CONCEPTO DE MUJER Y EL MODELO DE EDUCACIÓN DOMÉSTICA

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, la ideología dominante para abordar la problemática femenina fue, sin duda, el positivismo. En el caso mexicano, eran aún pocas las mujeres que presentaban disertaciones feministas. Quizá por ello los intelectuales que sí tomaron parte en esta polémica se citaban entre sí como “los feministas” (*sic*). Destacaron, por sus opiniones, Andrés Molina Enríquez, Francisco Bulnes, Julio Hernández, Andrés Ortega, Ignacio Gamboa, Julio Guerrero, Práxedes Guerrero, Ricardo Flores Magón, Félix F. Palavicini y Horacio Barreda, entre otros.

Un artículo de Félix F. Palavicini⁴ expone con claridad las contradicciones que se daban en torno a la educación de las mujeres. Replica a Moebius y a las feministas por irse a los extremos. No comparte con Moebius la “natural inferioridad de las mujeres”, ni la respuesta de las feministas de que “las mujeres pueden ser iguales en intelecto y conocimientos a los hombres sin perder sus encantos femeninos”. Palavicini no se preocupa tanto por insistir en los peligros de la masculinización de la mujer metida en labores intelectuales, como por reiterar la consecuente debilidad física que

⁴ El ingeniero Palavicini fue Oficial Mayor, encargado del Despacho y luego subsecretario en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 1914 a 1916. Fue seguidor de Venustiano Carranza.

sufren quienes realizan tareas mentales. Para él las mujeres “cerebrales” sólo podrían tener hijos débiles, afirmaba que:

[...] “la mujer corre por una fuerte pendiente, que si no la lleva al pedantismo ridículo o a una brillante miseria académica, acaba por hacerla madre de una prole enfermiza, débil y degenerada” (Palavicini, 1910: 50-70). Más aún si pretendieran realizar estudios superiores, los que a juicio de Palavicini son sólo para una minoría seleccionada de hombres y mujeres. Así, aconsejaba “Con mayor derecho y con mayor razón que a los hombres decimos a las mujeres <<cuidaos del intelectualismo>>” y propone: “La base de la independencia femenil está en el aprendizaje de industrias y oficios” (*Ibid.*). No tanto en las viejas enseñanzas de pintura y bordado, que de nada sirven, “Hagamos que las jóvenes cultiven su propia belleza, hagamos que las niñas preparen su mentalidad para fraternizar intelectualmente y no para rivalizar con sus compañeros futuros; es necesario convenir en que ya no les basta el conocimiento perfecto de la doctrina cristiana y las labores de aguja, que con las cuentas del bordado ni se subyuga el corazón de los hombres ni se conquista el verdadero amor... Preparemos a las mujeres para la vida del hogar, pero con programas modernos, con métodos nuevos, procurando que comprendan la verdadera misión de su sexo, que debe ambicionar como supremo fin hacer noble y buena a la vida” (Ana Lau-Carmen Ramos, 1993:133-134).

Un connotado positivista que abordó con mayor profundidad la cuestión femenina fue Horacio Barreda, hijo de Gabino Barreda, el introductor del positivismo en México. Horacio Barreda pretendió demostrar, de manera científica, la inferioridad física y mental de la mujer respecto al hombre, ofreciendo una propuesta ampliamente argumentada para la educación femenina y reprobando con energía al feminismo por considerarlo nocivo para el bienestar y la felicidad de la mujer, la estabilidad de la familia y el desarrollo de la humanidad. Barreda discutió con “los feministas” (*sic*) que pretendían “virilizar” (*sic*) e igualar a la mujer con el hombre (Alvarado, 1991:16).

[...] conocida la organización física, intelectual y moral de la mujer, y apreciadas las condiciones estáticas del orden social, la situación que corresponde al sexo femenino en el estado normal de las sociedades, debe consistir en asegurarle el libre ejercicio de sus elevadas funciones domésticas, procurando, por medio de una educación positiva y completa, pero en consonancia con sus dotes especiales, ponerlo en aptitud para poder llevar cumplidamente esas importantes atribuciones (*Ibid.*:110).

Para Barreda, la pareja humana es necesariamente desigual, la considera un organismo biológico más, en donde el hombre se complementa en algunos aspectos con la mujer y ella depende de él de manera absoluta e irremediable. La superioridad masculina radica en que el hombre es el ser más apto y la mujer es un ser básicamente afectivo y moral.

Esta apreciación espontánea del buen sentido vulgar, tan cierta como profunda, se halla de perfecto acuerdo con los datos científicos de la Biología que muestran en efecto, que el hombre y la mujer reunidos caracterizan respectivamente la inteligencia, la voluntad y el sentimiento; es decir, forman el tipo ideal y completo de la especie humana (*Ibid.*:100).

Este autor expresa en sus textos su rechazo al sistema de escuelas mixtas, porque crean en los alumnos confusión y alteran el sentido adecuado que deberían tener las relaciones entre los sexos. En cuanto a la educación de las mujeres, propone que debe ser cuidadosamente diferenciada de la que se da a los hombres, ya que las mujeres carecen de capacidad para la abstracción y determinadas operaciones mentales; además, había ciertas materias que podían afectar los delicados espíritus femeninos.

Con el método positivista, hace un rastreo de la condición femenina y se complace en explicar en que si hubo momentos y sociedades en los que la mujer vivió en condiciones de cierta libertad e igualdad frente a los hombres, era debido a que se trataba de organismos sociales imperfectos. A medida que evoluciona la sociedad, el organismo social se perfecciona y la mujer toma el lugar que le corresponde de acuerdo con el orden natural de las cosas. Así, por sus comprobadas limitaciones físicas y mentales, la mujer —según Barreda— debería ser subordinada, protegida y alimentada por el hombre. Cualquier intento por modificar este orden afectaría el futuro de la humanidad.

Pese a que Barreda escribe durante los años de la lucha antiporfirista, no logra percibir la potencialidad de los cambios en las relaciones de género que propició la Revolución Mexicana.

Encargados de cuestiones más operativas, y siendo positivistas “feministas” más optimistas, Palavicini y José Vasconcelos, llegan a la conclusión de que las responsables de llevar adelante las enseñanzas a las niñas y mujeres de todo el país son las maestras de escuela, y que a ellas se encomienda “despertar el cerebro y el corazón de sus alumnas” y desarrollar nuevos programas de enseñanza. Especialmente, Palavicini elogia y pro-

mueve, en su momento, modelos educativos similares a los de Suiza en lo que a educación de mujeres se refiere, con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades para el trabajo doméstico y especializarlas en los oficios de sirvientas, recamareras, cocineras y puericultoras, entre otros.

Veamos un poco los contenidos que Palavicini propone retomar de las escuelas de Ginebra. Para su establecimiento en México:

[...] Visitamos... una escuela gratuita para las alumnas externas, cuyo programa es muy reducido y a la vez muy eficaz; las asignaturas que enseña son: Francés y Alemán (estas dos lenguas son de uso común en Suiza); Contabilidad y cálculo; Geometría comercial; Economía doméstica; Nociones de ciencia e higiene; Dibujo y Geometría; Lencería; Remendado; Bordado; Corte y Confección de vestidos; Cocina; Lavado y planchado.

Con un programa parecido existe en Friburgo, de la misma culta Suiza, una escuela llamada Menágere, pero que se propone dos fines diferentes:

1) La formación de amas de casa.

2) Educación profesional de sirvientes: cocineras, recamareras, cuidadoras de niños y "buenas para todo" (veamos ahora el programa de cada una de esas especialidades):

Cocineras

Instalación y cuidado de la cocina

Compra de provisiones

Combinación de menús

Cocina ordinaria y cocina burguesa

Pastelería y conservas

Higiene culinaria

Contabilidad doméstica

Recamareras

Limpieza de las piezas de la casa

Servicio de mesa

Lavandería

Planchado

Remendado

Lencería: corte y costura

Corte y confección de vestidos de niños

Cuidadora de niños

Cuidado de niños de cierta edad

Higiene y alimentación infantil

Medicina práctica de la infancia

Lavado y planchado de vestidos para niños y niñas (Ana Lau-Carmen Ramos, 1993:131-132).

Es relevante mencionar las ideas de Palavicini porque expresaban directamente un nuevo consenso ideológico en el que coincidían diversas corrientes de pensamiento de la época posrevolucionaria en México respecto a la educación de las mujeres, con la cual comulgaban incluso algunas de las feministas de la época.⁵ Se proponía terminar con las enseñanzas poco útiles de pintura, piano, sofisticadas labores de costura y lectura de libros exclusivamente religiosos, con los que se formó a la “mujer antigua”, para impulsar enseñanzas útiles que pudieran llegar a los hogares de las familias urbanas pobres, y que favorecieran la capacitación para el empleo de la “mujer nueva”. La propuesta era muy limitada, ya que sólo se acerca a lo doméstico y, como se vio en apartados anteriores, la mujer ya estaba laborando en diversas actividades, incluso algunas requerían una cierta especialización que sólo podían adquirir en el trabajo mismo, ante la carencia de escuelas adecuadas.

V. VASCONCELOS CONVOCA AL HEROÍSMO FEMENINO

Una de las herencias de la dictadura de Díaz fue un 80 % de analfabetos. En su interés por erradicar el analfabetismo, José Vasconcelos alentó la participación amplia de alfabetizadores voluntarios; muchas mujeres e incluso niños (llamado ejército infantil) colaboraron en esa tarea. Lo nuevo fue que en su ejército de maestros se había menguado la presencia masculina por los efectos de la guerra revolucionaria, por ello puso en práctica “nuevos procedimientos de heroísmo”; ahora se propiciaría un cierto heroísmo femenino.

Me refiero a esto: todavía, hasta nuestros tiempos, lo mejor de la sociedad femenina de nuestra raza, las almas más nobles, más refinadas, más puras, se van a buscar refugio al convento, disgustadas de una vida que sólo ofrece ruindades. Huyen de la sociedad porque no ven en ella ninguna misión verdaderamente elevada que cumplir. Demos, pues, a esas almas, la noble misión que les ha estado faltando; facilítémosles los medios de que se pongan en contacto con el indio, de que se pongan en contacto con el humilde, y lo eduquen.

[...] La universidad no se sentirá satisfecha de sus gestiones mientras no vea que se constituyen agrupaciones de señoritas dedicadas a la enseñanza voluntaria y gratuita. Esta Universidad convoca a las señoras y señoritas de

⁵ Según Gabriela Cano se trataba de un feminismo conservador que sostenía que hombres y mujeres cumplían funciones sociales diferentes e inmutables, así como la existencia de valores exclusivamente femeninos, reforzando el papel de la mujer en la familia y la división sexual del trabajo, fundamentos de la opresión femenina (véase Cano, 1985:4-6).

toda la República que no tienen trabajo fuera de sus hogares, y las invita a que dentro de sus hogares o fuera de ellos, dediquen algunas horas a la enseñanza de niños, de hombres, de mujeres, de todo el que encuentren a su lado y sepa menos que ellas (UNAM, 1922: 9, 19-20).⁶

Además, Vasconcelos llama a las mujeres a buscar alumnos y, ante la falta de locales escolares, a enseñar en los espacios públicos:

[...] Deben, por lo mismo, ponerse a enseñar el alfabeto en sus mismas casas, en las habitaciones de los humildes, en los patios de las vecindades, en las plazas públicas, en las esquinas de las calles. El analfabeto no puede ir en busca de la profesora, ni sabe siquiera que existe. Toca a la profesora ir en busca de los analfabetos, para sembrar en su mente la semilla (*Ibid.*: 20).

El llamado tuvo una gran respuesta de mujeres de todo el país. En las “Breves informaciones sobre la campaña contra el analfabetismo”, Vasconcelos menciona casos diversos de profesoras honorarias que se dedicaban a las tareas de alfabetización en diferentes partes del país y en las situaciones más variadas: atendiendo obreras y obreros, niños y niñas del vecindario, mozos, sirvientas, etc.; abundaban las mujeres que enseñaban en sus propias casas, que convirtieron en aula la sala de visitas.

Más audaces eran las señoritas de la ciudad, incluso un grupo en el que participaba Palma Guillén se animó a buscar alumnos en las obras en construcción, en fábricas, comercios, vecindarios, mercados y calles. Estas decididas profesoras honorarias hacían el esfuerzo de adaptarse a los horarios de los trabajadores y hasta conseguían locales adecuados para dar las clases.

En una nota publicada en *Excélsior*, del 15 de febrero de 1921, se daba cuenta de este fenómeno:

[...] vimos escuelas en casas de familias humildes, en fábricas, en talleres, en solares más o menos abrigados, etc., etc., y en todas ellas notamos un verdadero entusiasmo de parte de las señoritas y señoras que se han ofrecido espontáneamente a coadyuvar en esta gran obra de verdadero nacionalismo (*Ibid.*: 20).

Vasconcelos contaba entre sus colaboradores con mujeres como Eulalia Guzmán, Elena Torres, Elena Landázuri, Luz Uribe, Palma Guillén,

⁶ Se convoca a las mujeres para la campaña contra el analfabetismo.

Luz Vera, y Adela Zendejas, entre otras. En 1924 invitó a la maestra y escritora chilena Gabriela Mistral para que escribiera una antología de lecturas para mujeres.

En torno al vasconcelismo se creó una especie de frente de mujeres, en el que participaban mujeres católicas, obreras, campesinas, estudiantes, intelectuales y “feministas” a ultranza. Posteriormente constituirían la base femenil del Partido Antirreleccionista, pugnando por incorporar los derechos políticos de la mujer en la plataforma política de la campaña vasconcelista; más tarde, ellas serían las impulsoras de diferentes grupos feministas. Muchas de estas mujeres confluyeron nuevamente en la década de los treinta en el Frente único Pro-Derechos de la Mujer.⁷

Desde un inicio, Vasconcelos recibió el apoyo de las maestras no sólo para la alfabetización sino para impulsar otras campañas como la de los comedores escolares, los festivales escolares al aire libre y las de higiene. A decir verdad, las escuelas de niñas y profesoras del Distrito Federal eran puntos de apoyo importantes para Vasconcelos; por ejemplo, todos los diarios comentaban los impresionantes festivales (los domingos de agosto a octubre de 1921) en los que 1 500 voces de niñas de diversas escuelas entonaban “La pajarera”, la realización de armoniosas tablas gimnásticas y cuadros teatrales mexicanos, por las niñas mayores, o los espectaculares coros de alumnas de la Escuela de enseñanza doméstica que, junto con la cantante Fanny Anitúa, entonaban la “Tehuana” a ritmo de banda y marimba. Gracias a la labor de las maestras del Kindergarden se arrobaba a más de 5 000 espectadores con los pequeños que bailaban el “Jarabe Tapatío”. Vasconcelos, el presidente Álvaro Obregón y el nuevo rector de la Universidad, presenciaban el trabajo y la creatividad de las maestras, y se anunciaban las potencialidades del cambio educativo, exhibiendo la disciplina, el refinamiento y la calidad artística de las nuevas generaciones de mujeres.

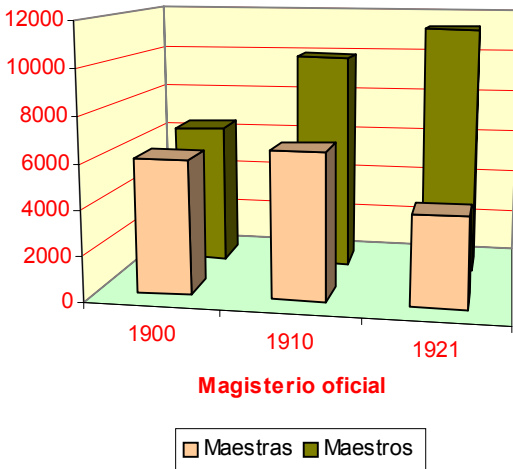
En la campaña de comedores escolares, Elena Torres, maestra especialista en economía doméstica, fue una pieza fundamental para hacer rendir los escasos dineros y poder multiplicar los panes y el café con leche que se les daba a los niños pobres. Además, de ella dependía la organización de los apoyos concretos para resolver cómo se aseaba la loza y la elaboración adecuada de los alimentos que dependía, en gran medida, del trabajo voluntario de alumnas y maestras.

⁷ Acerca del proceso de organización de las mujeres en la década de los treinta, véase Tuñón Pablos, 1992.

Vasconcelos puso en práctica una política incluyente, convocó a las voluntades femeninas a dar, de manera generosa, sus enseñanzas y éstas acudieron. Entonces, como nunca antes, las mujeres se vieron en las escuelas y en eventos públicos, pero además las estadísticas educativas mostraban una situación nueva: por primera vez en la historia del magisterio existían más maestras que maestros, además de que creció notablemente la cantidad de niñas escolarizadas.

En la gráfica 1, se puede apreciar el incremento de las mujeres en el magisterio durante las primeras dos décadas del presente siglo. Existen dificultades para saber los criterios empleados para considerar a maestros(as) en la categoría de oficiales y/o particulares, no sabemos dónde se ubicaba a los maestros "honorarios". Puede advertirse que coincide el incremento de maestras con los años de la guerra, incluso en 1921 disminuye la cantidad que se había mantenido estable durante la década anterior. Se confirma lo que al parecer es una constante en la historia de las mujeres: en tiempos de guerra éstas tienen más oportunidades de ingresar a espacios tradicionalmente masculinos; es el caso de la industria en Europa y Estados Unidos durante la Primera y Segunda Guerras Mundiales. En México, la Revolución Mexicana impulsó la participación femenina en actividades agrícolas, industriales e incrementó de manera definitiva la presencia femenina en el magisterio de educación elemental.

GRÁFICA 1
Magisterio Nacional 1900-1921
Clasificación por nexos



Fuente: Datos tomados de Bazant, 1993:262-263 (Cuadro "La Instrucción profesional en 1900"), de la UNAM, 1922 (Estadística escolar primaria de la República Mexicana 1910; Estadística Escolar Primaria de la República Mexicana 1920 y Estadística Nacional Escolar 1921).

VI. LA ESCUELA RURAL MEXICANA Y LA ENSEÑANZA DOMÉSTICA

Desde finales del siglo XIX, a partir de la discusión acerca de la participación de las mujeres en la educación y la producción, se generaron verdaderas oleadas de exaltación de sus virtudes domésticas, en detrimento de las voces que preconizaban su derecho a la educación y al trabajo. Incluso, aumentó la literatura dirigida a ellas, como consejos prácticos para el hogar, recetarios, novelas de amor, poesías, cuentos, libros de moral cristiana, etc. En los diarios, no faltaban las editoriales, poesías y múltiples mensajes que confirmaban esta corriente de opinión.⁸

En esta época las feministas luchaban por lograr los derechos de educación, la participación en la producción con derechos y salarios idénticos a los de los hombres, las modificaciones al código civil para tener derecho a la patria potestad de los hijos y posteriormente para conquistar el derecho al sufragio.

Cuando leemos documentos, programas escolares y lo relacionado con la vida de las mujeres de los años veinte y hasta de los cuarenta, encontramos que lo doméstico se aborda con especial interés, con detalle, constancia, sistematicidad pedagógica y aparece como una “especialidad” que requiere determinados refinamientos.

De manera general, lo doméstico personal y familiar sale a la luz pública en esta época como nunca antes. Los objetivos inmediatos de la enseñanza doméstica en la escuela rural buscaban el desarrollo de hábitos de higiene y escolaridad. Pero debido a la necesidad de reconstruir el país después de la guerra y consolidarse como nuevo Estado, también se plantearon políticas incorporacionistas y hegemónicas en torno a un concepto de nación, de mujeres y de tareas femeninas, todo ello interrelacionado.

Los gobiernos revolucionarios continuaron la enseñanza doméstica para mujeres, ofreciéndola también a las niñas del campo en las nuevas escuelas rurales. Se continúa con las ideas positivistas de desigualdad entre los sexos (a cada sexo su misión): a las niñas se les enseñaría a “hacer bien el trabajo doméstico, ya que en su casa lo hacen mal” y los niños aprenderían agroindustrias y trabajo agrícola. En los diferentes medios editoriales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) aparecían textos exaltando el trabajo doméstico y el papel de la mujer para mejorar la calidad de vida familiar. Con esto se pone de manifiesto la contradicción profunda de reconocer la importancia vital de ciertos trabajos hechos por las mujeres, pero sin ver a las mujeres mismas.

⁸ Publicaciones de este tipo se localizan en la Hemeroteca Nacional, con títulos como: “La dama católica” (1920-1926); “El Hogar. Literatura y variedades” (1920); “Hombres y mujeres” (entrevistas), 1926; “Mujer. Revista para la elevación moral e intelectual de la mujer” (1926-1929); “Cuidado de la Madre” (1931); “Conferencias de la Iglesia sobre el matrimonio” (1919); “Elegancia” (1924), etcétera.

En el discurso se proponía una mayor participación de la mujer, pero en los hechos se continuaba con los proyectos del porfiriato. Por ejemplo, en cuanto a la enseñanza doméstica, también llamada educación técnica para mujeres, se plantearon nuevos programas detallados, elaborados por Rafael Ramírez y Elena Torres, quienes eran funcionarios de la SEP e ideólogos de la educación rural.

El 8 de junio de 1934, se emitió la circular IV-19-85 dirigida a los inspectores generales, directores de educación federal y profesores inspectores. En el documento se señala que la economía doméstica constituiría una materia importante de la educación pública, para ello se considerarían las actividades de la vida diaria desde el punto de vista del valor social que tienen.

Se introduce la enseñanza doméstica, a la escuela primaria, por causas apremiantes ocasionadas por la existencia de hogares mal organizados y por niveles ínfimos de vida cotidiana que impiden que aquellas personas que viven en tales condiciones puedan disponer de los útiles materiales indispensables para el desarrollo de su trabajo doméstico en forma de elemental corrección (SEP, 1934:68).

El programa planteaba contenidos y propósitos de la enseñanza doméstica por etapas, según la edad de los niños: de los seis a los nueve años; de los nueve a los 12 y de los 12 a los 14. Además, incluye un apartado en el que se dan sugerencias al maestro para impartir el programa de enseñanza doméstica. Para los maestros varones se recomendaba:

[...] buscará la cooperación de algunas señoras del lugar... Es conveniente dedicar un día entero, cada semana, a la enseñanza de la cocina. Se planeará el día de la enseñanza doméstica dando a los varones mayorcitos los trabajos de construcción, blanqueo de paredes, arreglo del patio o cualquier otro trabajo, dedicando a las niñas, exclusivamente, los trabajos de cocina: guisado, limpieza y servicio de la mesa con las viandas que ellas mismas preparen (*Ibid.*:78-80).

La propuesta trata de diferenciar con claridad lo que harían los niños y niñas; la mayoría de los contenidos del programa iban dirigidos a las niñas y, como se menciona en la cita anterior, los niños realizarían exclusivamente tareas que se consideraban propias de su sexo, como resanar, pintar, reparar muebles, etc. Una lectura detenida de este documento nos remite a las orientaciones propias del proyecto de educación socialista en el terreno de la educación doméstica, donde lo importante era aplicar, de manera eficaz,

los conocimientos científicos para ahorrar tiempo y esfuerzo en la realización colectiva de las tareas tendientes a mejorar la salud y embellecer el ambiente. El desconocimiento de las potencialidades de cambio de las mujeres llevó a varios maestros misioneros a creer que para combatir la postración de la mujer campesina bastaba levantar el metate y la hoguera del piso.

En resumen, las propuestas de la SEP para educar a niñas y madres de familia de todo el país, a partir del proyecto de escuela rural, eran:

1. Fomentar una educación en la que se diferenciaron con claridad las actividades para hombres y para mujeres.
2. La mujer se ubicaba como el centro gravitacional de la familia, depositaria y responsable de la formación y prestigio moral del esposo y los hijos.
3. Se daba especial importancia a la vida doméstica, se trataba de modernizar las técnicas de realización de los trabajos de casa, particularmente en el medio rural, sin alterar las relaciones patriarcales.
4. Se promovía la idea de que la renovación de las formas de vida doméstica era importante por razones profilácticas, físicas y mentales.
5. Se desarrollaba un cuestionamiento institucional por parte del Estado a las ideas y actitudes de fanatismo religioso en que se basaba la formación de la "mujer antigua".
6. Se proponía una mayor participación cívica de la mujer: ser buena madre equivalía a ser madre patriota (según Gabriela Mistral). Ésta era la idea eje de la "mujer nueva".

Según el sentido común, el trabajo doméstico ha mantenido en la opresión a las mujeres, impidiéndoles desarrollarse en una serie de espacios públicos. No obstante, para el caso de las maestras, el poder enseñar actividades domésticas y labores femeniles les abrió el mundo de las escuelas y el trabajo en el sector educativo. Las enseñanzas de las maestras dejaron, de manera gradual, de ser exclusivamente femeniles, para diversificarse hasta lo que ahora conocemos.

Ésta es quizá una de las paradojas de la historia de las mujeres, los gobernantes del porfiriato, en su afán de reafirmar la inferioridad femenina, al aventurarse a experimentar de manera masiva la educación de las niñas con el propósito de hacerlas mujeres más útiles a los intereses masculinos y familiares, abrieron de manera creciente y definitiva las puertas del sector educativo a la participación de las mujeres. La Revolución Mexicana reafirmó esta tendencia; se proponía ampliar, en forma real, la cobertura educativa para todo el pueblo y superar los rezagos profundos que dejó la dictadura. El nuevo Estado revolucionario apoyó con energía la idea de educar a las

mujeres, facilitó el ingreso de profesoras y alentó la coeducación. La escuela mixta era económica (podía establecerse en comunidades pequeñas) y aceptable de acuerdo con las ideas de renovación educativa que se implantaban (Dewey, Kerchesteiner, Pestalozzi, etcétera).

En los archivos de la SEP se encuentran muchas solicitudes de campesinos pidiendo escuela para cada sexo y rechazando la escuela mixta. Sin embargo, como ellos tendrían que financiarlas, pagando a los maestros, aceptaban la proposición del maestro para la escuela mixta del gobierno, que no les costaba nada. Posteriormente señalan su preferencia por las maestras, al tener antecedentes de maestros que abusaban de las alumnas o que cometían fraudes a la comunidad en proyectos aparentemente prometedores. Es entonces cuando advertimos un afianzamiento institucional de la conquista de espacios de las mujeres en las tareas de enseñanza, especialmente las maestras de formación normalista y con experiencia en fundación de escuelas en zonas difíciles. Pasan a exigir prestaciones para derechos maternales, igualdad salarial, a organizarse en grupos que reivindicaban a las mujeres, como el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer —que de 1934 a 1938 tuvo una importante presencia— para demandar el derecho a votar y ser votadas.

En la medida que se mostró la viabilidad de la escuela pública mixta y al impulsarse ésta como un proyecto formativo y homogéneo, gradualmente fueron desapareciendo los programas de enseñanzas domésticas en las escuelas. Al afianzarse la escuela mixta, en los años cincuenta, se plantearon contenidos uniformes para toda la educación primaria, dando lugar a la realización de actividades manuales homogéneas para niños y niñas. Esto no quiere decir que la educación que se impartía no era sexista, sino que al menos la intención homogeneizadora de los programas oscurecía la posibilidad de enfatizar las diferentes actividades de niños y niñas.

Estudios actuales de educación y género han demostrado que aún, desde el trabajo cotidiano en el aula, los maestros proponen esquemas diversos para diferenciar a los sexos y hacen actividades o envían mensajes que pueden igualmente entorpecer la posibilidad de relaciones igualitarias.

A manera de conclusión, podría decirse que el proceso de feminización del magisterio de educación básica en México, inició desde el porfiriato en el marco de la discusión positivista sobre la educación de las mujeres. Fue entonces cuando comenzó a extenderse la opinión de que las mujeres debían ser alfabetizadas y alfabetizadoras, la participación femenina siempre era acotada a la enseñanza doméstica. No obstante, durante la guerra revolucionaria de 1910, se potenció como nunca antes la participación de las mujeres en la educación; ocuparon crecientemente los espacios de la docencia en el

nivel primario, pero esto no marcó un cambio radical en los contenidos de enseñanza doméstica, ya que se continuaban las enseñanzas decimonónicas para niñas, pero no sólo eran para las niñas de clase media alta urbana, sino que se extendía hacia el medio rural. Este proceso se da, como dijo Guiomar Namó de Mello

[...] por la mediación de estereotipos que envuelven las carreras femeninas, no ocurre en un periodo tranquilo socialmente. Aconteció en el mismo periodo un aumento significativo de la participación de la mujer en el mercado de trabajo y todo un debate y movimiento social acerca de su papel en la sociedad. Ese movimiento, relacionado con cambios objetivos en la estructura económica y social, representó alteraciones sustantivas en las relaciones y condiciones de trabajo de todas las ocupaciones, incluyendo al magisterio... (1985:56).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, Lourdes. *El siglo XIX frente al feminismo. Una interpretación positivista*, México, UNAM, 1991.

ANA LAU-CARMEN RAMOS. "Mujeres y Revolución 1900-1917", México, INEHRM, INAH, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993.

ARIES, Phillippe y Georges Duby. *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus, 1987.

ARROM, Silvia Marina. *Las mujeres de la Ciudad de México 1790-1857*, México, Siglo XXI, Editores, 1988.

BALLARÍN, Pilar. "La construcción de un modelo educativo de 'utilidad doméstica'", en Duby Georges y Michelle Perrot. *Historia de las mujeres. El siglo XIX, cuerpo, trabajo y modernidad*, Vol. 8, Madrid, Santillana, 1993.

BAZANT, Milada. *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

Boletín del Archivo General de la Nación, Tercera Serie, Tomo III, Núm. 3 (9), julio-septiembre de 1979.

CANO, Gabriela, "Las maestras en la fundación de la SEP. El magisterio como una profesión femenina y su relación con el feminismo en México en los años veinte", ponencia presentada en el II Foro Universitario de la Mujer en México, UNAM, marzo de 1985.

CANO, Gabriela y Verena Radkau. *Ganando espacios; Historias de vida: Guadalupe Zúñiga; Alura Flores y Josefina Vicens. 1920-1940*, Colección correspondencia, México, UAM-I, 1989.

DUBY, Georges y Michelle Perrot. *Historia de las mujeres. El Siglo xx. Guerras, entreguerra y posguerra*, Vol 9, Madrid, Taurus, 1993.

GALVÁN, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, México, CIESAS, 1985.

_____. *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*, México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata, 1985.

_____. *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*, México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata No. 28, 1991.

LAGARDE, Marcela. *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM, Coordinación General de Estudios de Posgrado, 1990.

LAMAS, Marta. "La antropología feminista y la categoría género", en *Revista Nueva Antropología*, No. 30, México, 1987, pp. 173-198.

LÓPEZ Pérez, Oresta. "Los maestros y la educación socialista en el Valle del Mezquital, Hgo. Una perspectiva histórica", tesis de Licenciatura en Historia, México, ENAH, 1991.

_____. "La imagen negada de las maestras rurales", en *Revista Textos e Ideas*, No. 1, México, 1992.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública, Tomo I, México, 1934.

MENESES, Ernesto. "Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911", México, Porrúa, 1983.

MISTRAL, Gabriela. "Lecturas para mujeres", México, Porrúa, 7a. ed., 1988.

MORENO, Montserrat. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo y la escuela*, Barcelona, Icaria, 1986.

NAMO de Mello, Guiomar. "Mujer y profesionista", en Elsie Rockwell (Comp.), *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP-El Caballito, 1985.

NASH, Mary (Ed.). *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*, Barcelona, Editorial del Serbal, 1984.

RAMOS Escandón, Carmen (Comp.). *Género e Historia*, Antologías Universitarias, México, Instituto Mora, UAM, 1992.

SALINAS, Gisela. "Las maestras de primaria: una visión antropológica de su vida cotidiana y su trabajo docente", tesis de Licenciatura en Antropología Social, México, ENAH, 1988.

SANDOVAL Flores, Etelvina. "Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos", tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1986.

STAPLES, Anne. "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Vázquez *et al. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981.

TUÑÓN Pablos, Esperanza. *Mujeres que se organizan. El Frente Único Pro-Derechos de la mujer 1935-1938*, México, Coordinación de Humanidades, UNAM-Porrúa, 1992.

TUÑÓN Pablos, Julia. *Mujeres en México. Una historia olvidada*, México, Planeta, 1987.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO. "Declaraciones del licenciado José Vasconcelos al hacerse cargo de la Rectoría de la Universidad Nacional", en *El Movimiento Educativo en México*, Dirección de Talleres Gráficos, México, 1922.

