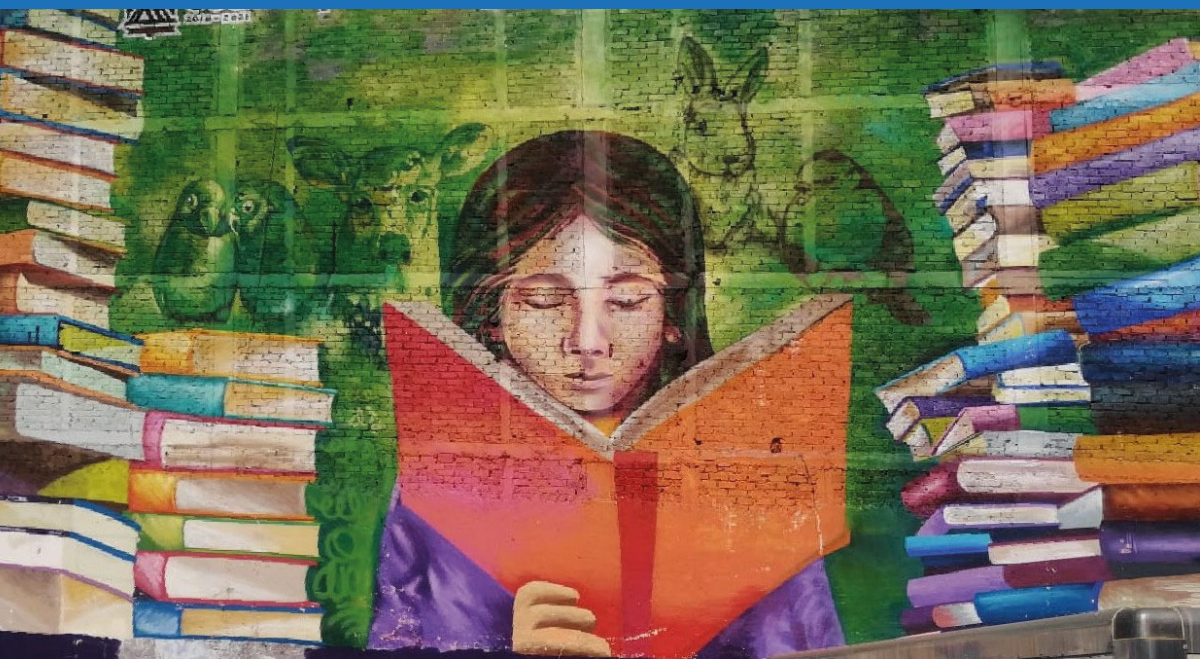


Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI



Norma Gutiérrez Hernández
Oliva Solís Hernández
Coordinadoras

Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN

Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI

Norma Gutiérrez Hernández
Oliva Solís Hernández

Coordinadoras



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN

Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI. Autoras-coordinadoras: Norma Gutiérrez Hernández y Oliva Solís Hernández. —Zacatecas, México. 2023.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2023

ISBN: 978-84-19548-69-6

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.

Imagen: Uriel Álvarez Eos/ Acuarela /2018.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, de las titulares de los derechos.

Contenido

Prólogo 11
Laura Rangel Bernal

Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana o la propuesta de José Joaquín de Mora sobre la educación femenina a principios del siglo XIX..... 23
Oliva Solís Hernández

Genoveva Cortés, mujer audaz y osada. Primera profesora titulada en la Escuela Normal Primaria de Xalapa 1869-1957 41
Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo
Verónica Méndez Andrade

La educación de las niñas pobres en Zacatecas. Instrucción para el trabajo y la transformación social, 1880-1906 57
María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
Irma Faviola Castillo Ruiz

El camino hacia la profesionalización femenina en Xalapa, Veracruz durante el Porfiriato 1890-1910. Un recuento a partir de las trayectorias de maestras veracruzanas..... 75
José Manuel Pedroza Cervantes

Las primeras profesoras en el Instituto de Ciencias del Estado de Aguascalientes (1899-1920). Rompiendo esquemas en un espacio masculino..... 93
Marcela López Arellano
Laura Olvera Trejo

Un método moderno de aprendizaje: Miss Harriet Fay y la excursión escolar a los Estados Unidos (1900)..... 109

Ana María del Socorro García García

Verónica Méndez Andrade

Maestras poblanas y veracruzanas a inicios del movimiento revolucionario (1909-1915)..... 125

Mariana Marín Ibarra

José Manuel Pedroza Cervantes

La oferta educativa dirigida a las mujeres de las primeras décadas del siglo XX en Zacatecas..... 141

Beatriz Marisol García Sandoval

Irma Faviola Castillo Ruiz

María del Refugio Magallanes Delgado

Las mujeres en la Escuela Normal de Educación Física, Ciudad de México 1936-1945..... 155

Martha Méndez Muñoz

Felipe Neri Rivero Sánchez

La reelaboración del concepto de enfermería, de práctica técnica a profesión universitaria..... 169

Beatriz Marisol García Sandoval

Josefina Rodríguez González

Ángel Román Gutiérrez

En el umbral de lo público, la lucha por la transformación de la Universidad. Testimonios de estudiantes. UAP, 1971-1972 181

Gloria Arminda Tirado Villegas

Geógrafas mexicanas: algunas de sus contribuciones al campo disciplinar 197

Irma Escamilla-Herrera

J. Omar Moncada Maya

La idea del amor romántico en las mujeres y su incidencia en la violencia de género. Hacia nuevas y necesarias posibilidades educativas..... 215

Norma Gutiérrez Hernández

¡Todas somos compañeras! Aspiración a la sororidad entre mujeres en la escuela secundaria..... 233

María del Carmen Gutiérrez Garduño

Angélica Alvirde Castañeda

La soledad en las estudiantes de preparatoria: Nadie me quiere 253

Martha Patricia Téllez Rodarte

Participación de los estereotipos de género en la elección de ingreso a licenciaturas universitarias 265

Rosalinda Gutiérrez Hernández

Blanca Patricia Lazalde Ramos

Claudia Araceli Reyes Estrada

Hacia un modelo predictivo-discriminatorio multivariado de rendimiento académico con enfoque de género en la licenciatura de médico y médica cirujana. Un estudio longitudinal..... 279

Raúl Sampieri Cabrera

Diana Patricia Guizar Sánchez

Elba Campos Lira

Semblanza de autoras y autores 295

Prólogo

El estudio de la historia y de la educación con perspectiva de género: aportaciones y derroteros

Laura Rangel Bernal

La escritura de un libro conlleva siempre una enorme dedicación y esfuerzo puestos en el acto de plasmar, por medio de palabras, las ideas y reflexiones de sus autoras y autores. Este tomo titulado *Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI* y coordinado por Norma Gutiérrez Hernández y Oliva Solís Hernández, es producto de la colaboración de un nutrido grupo de investigadoras e investigadores que, desde sus ámbitos de estudio y desde las disciplinas que cultivan, han sumado esfuerzos para indagar en la historia de la educación y en problemas educativos actuales en México, bajo la perspectiva de género.

Se entiende al género como “un sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades construyen en torno a la diferencia biológica entre hombres y mujeres.” Puesto que se basa en una lógica patriarcal, “organiza las relaciones entre lo femenino y lo masculino y lo hace por lo general de manera jerárquica y desigual” (Bueno y Valle, 2006, p. 8). En lo que respecta a la investigación científica, el género se puede emplear como “una categoría analítica con la cual se visibilizan prácticas, papeles y relaciones sociales discriminatorias, desiguales e injustas asociadas a la diferencia de sexo y al ejercicio de la sexualidad” (Ortega, 2011, p. 189).

Dadas las posibilidades analíticas de esta categoría, la perspectiva de género ha cobrado relevancia en el ámbito académico y de las políticas públicas en las últimas décadas. La importancia y valor de los estudios realizados bajo esta perspectiva es innegable, sobre todo en el contexto mexicano, puesto que en años recientes, se ha agudizado el problema de la violencia de género, es decir, la que afecta a la población femenina por su condición genérica.

La difusión de estos trabajos contribuye a conocer las circunstancias en las cuales las mujeres han ido separándose del rol tradicional doméstico, para insertarse en lo laboral y lo profesional, al tiempo que permiten conocer y explicar las problemáticas que afectan a la población femenina en el ámbito educativo en la actualidad. Es por ello que se puede afirmar que esta publicación constituye una aportación muy importante, al cúmulo de conocimiento que se ha producido sobre estas temáticas en México.

El libro está conformado por 17 capítulos ordenados mediante una división cronológica, en tres periodos históricos. El primero de ellos corresponde al siglo XIX. Los cinco capítulos que lo conforman centran su análisis en el proceso de incorporación de las mujeres a la educación superior y al ámbito laboral, así como a las limitaciones y obstáculos que tuvieron que superar al ser pioneras y enfrentarse a la necesidad de abrirse paso en estos ámbitos y dejar el camino abierto para las generaciones siguientes.

En la segunda parte se abarca el siglo XX, a través de siete estudios donde se da continuidad a la temática general de la primera parte, pero integrando en el análisis las transformaciones sociales y culturales que se produjeron en este periodo histórico, así como las circunstancias en que las mujeres se desempeñaron como estudiantes y como profesionistas.

La tercera y última parte del libro, la conforman cinco capítulos en los que se presentan los resultados y reflexiones de estudios ubicados en el presente, un contexto en el que, si bien, se ha alcanzado el reconocimiento de numerosos derechos para las mujeres y se está transitando hacia la igualdad, aún perviven los estereotipos de género que “constituyen prejuicios generalizados sobre las características que poseen o deberían poseer los hombres o las mujeres” (Naciones Unidas Uruguay, 2020, p. 9); así como, la misoginia, las prácticas machistas y una ola de violencia de género, exacerbada por las condiciones de confinamiento que se implementaron a fin de contener los efectos negativos de la pandemia de COVID-19.

Con la finalidad de proporcionar a la lectora o lector de este libro, una visión más precisa del contenido y aportes de los capítulos que componen este libro, se ofrece en las siguientes páginas, una breve des-

cripción de cada uno ellos que, se espera, sirva como invitación para adentrarse a su lectura.

En el capítulo primero, Oliva Solís Hernández explica que “la educación de las mujeres, en su gran mayoría, se dio en espacios informales, es decir, a través de la socialización primaria en el ámbito doméstico, religioso y de la sociabilidad”. En este contexto, la prensa y la literatura fueron utilizadas como recursos para educar a la población femenina.

Este trabajo centra su análisis en un libro que fue escrito y publicado con este fin, rescata la propuesta pedagógica de su autor, la cual se integra por los ejes de la educación moral, intelectual, doméstica, artística, física y religiosa; por los contenidos correspondientes a cada eje y la utilidad práctica que se esperaba que dichos contenidos tuvieran en la formación de las mujeres, de acuerdo con el ideal femenino la época, que estaba fuertemente asociado a la maternidad y al cuidado del hogar.

Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo y Verónica Méndez Andrade, en el segundo capítulo, relatan la biografía de una destacada maestra veracruzana de nombre Genoveva Cortés, a partir de su trayectoria estudiantil, profesional –como docente y directora de la Escuela Normal de Profesoras y como inspectora escolar–, así como de su trabajo como promotora y defensora del feminismo.

Sobre la importancia de estudios que recuperan las biografías de las profesoras nacidas en el siglo XIX y que se abrieron paso a inicios del XX, señalan que: “la trayectoria de las mujeres es un espacio importante, para destacar a través de sus vidas, el camino que fueron trazando para lograr el reconocimiento de su capacidades y derechos en todos los ámbitos”.

En el tercer capítulo de este libro, María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández e Irma Faviola Castillo Ruiz, nos hablan sobre las condiciones en las que se educó a la población femenina infantil de escasos recursos durante el Porfiriato. Se consideraba de vital importancia educar a este grupo demográfico, puesto que su falta de instrucción “se convertía, junto con la pobreza, en barreras infranqueables para la transformación social”. Por ello, se crearon instituciones, en donde las niñas pobres pudieran recibir una formación técnica para realizar trabajos manuales y que, de este modo, se ganaran un sus-

tento y contribuyeran a la economía. Concluyen que, con ello, serían capaces de ingresar al “mundo del trabajo moderno”, sin embargo, se presentaron efectos negativos, como la acentuación de las diferencias de clase entre mujeres.

Por su parte, José Manuel Pedroza Cervantes, en el capítulo cuarto, nos presenta un análisis del proceso mediante el cual, las mujeres ingresaron a la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz, accediendo con ello a la educación profesional y al ámbito laboral. Para ilustrar el contexto histórico, rescata los planteamientos de Enrique Rébsamen, reconocido pedagogo suizo que abogó por el ingreso de las mujeres a esta institución.

Posteriormente, nos habla del periodo estudiantil y la carrera como profesionales de Donata Lagunes y Elisa Alarcón Godos, quienes ejemplifican la trayectoria de las primeras maestras egresadas de esta Escuela Normal. En sus reflexiones finales, el autor señala que estas mujeres abrieron camino en la profesionalización docente para las generaciones de normalistas que les siguieron, sobreponiéndose a condiciones adversas y desiguales que se reflejaban, por ejemplo, en percepciones salariales asimétricas.

Marcela López Arellano y Laura Olvera Trejo, autoras del quinto capítulo, se adentran a la historia del Instituto de Ciencias del Estado de Aguascalientes, el cual se convertiría en el siglo XX en la Universidad Autónoma de dicho estado. Particularmente, analizan el vínculo de este instituto con el Liceo de Niñas, a través de la participación de las maestras de esta escuela en el instituto, principalmente como sinodales de los exámenes y, en un segundo momento, como profesoras invitadas a impartir alguna materia.

A través del análisis de las trayectorias de maestras pioneras como Concepción Aguayo, Petra Aguilar, Vicenta Trujillo y Esther Aguilar, dan cuenta de su trabajo en ambas instituciones, del reconocimiento que lograron por su inteligencia y experiencia, y por su desempeño en los cargos que ocuparon, convirtiéndose así en referentes para las nuevas generaciones de mujeres que incursionaron en la docencia y el estudio de las ciencias. Concluyen las autoras que estas mujeres, “trans-

formaron un espacio masculino en un ambiente intelectual, en donde discutieron sus ideas y compartieron sus conocimientos”.

En el capítulo sexto, Ana María del Socorro García García y Verónica Méndez Andrade, relatan la excursión que realizaron un grupo de alumnas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa por diferentes ciudades de Estados Unidos y Canadá, en compañía de la inspectora de orden de dicha institución. Las autoras analizan las circunstancias en las que se realizó este viaje, sus objetivos, así como los resultados obtenidos, los cuales plasmaron estas alumnas en un conjunto de escritos que produjeron. En ellos, tratan temáticas como la disciplina escolar y las escuelas mixtas, relacionando lo que observaron en su viaje, con lo que ocurría en las escuelas mexicanas y la educación nacional en general.

Concluyen las autoras que “la Escuela Normal Primaria de Xalapa, con Rébsamen a la cabeza implementó y, sobre todo, impulsó modernos métodos de enseñanza, que ya se llevaban a la práctica en los países europeos y [...] Norteamérica”. Las innovaciones promovidas por este pedagogo fueron fundamentales, para transformar la educación normalista en México.

Mariana Marín Ibarra y José Manuel Pedroza Cervantes, en el capítulo séptimo, parten de un análisis de las circunstancias políticas, económicas y sociales que repercutieron en el curso de la educación durante el Porfiriato, particularmente en los estados de Puebla y Veracruz, así como, las condiciones que imperaron en el periodo previo al estallido de la Revolución. Además, explican el impacto que tuvo en el mundo letrado de Puebla, la incursión de un numeroso grupo de profesoras normalistas, que obtuvieron su título en las primeras décadas del siglo XX, y que también participaron de alguna manera en el movimiento revolucionario que se suscitó en el país, siendo su inconformidad con el porfirismo lo que las motivó a participar.

Concluyen que el elevado número de normalistas tituladas, indica una feminización de la matrícula de estas instituciones en el periodo mencionado, a pesar de que aún continuaban difundándose discursos misóginos, que ponían en duda la capacidad intelectual de las mujeres. En este proceso, una de las figuras centrales fue Enrique Rébsamen, quien impulsó la escuela activa y la coeducación.

El octavo capítulo escrito por Beatriz Marisol García Sandoval, Irma Faviola Castillo Ruiz y María del Refugio Magallanes Delgado, presenta las reflexiones sobre las opciones educativas que se ofertaban para la población femenina joven y adulta del estado de Zacatecas, en las primeras décadas del siglo XX. Entre estas opciones se encontraban los estudios normales, las carreras de partera y la obstetricia, así como la telegrafía y la teneduría de libros.

Argumentan las autoras que quienes se vieron más beneficiadas por esta oferta educativa fueron las mujeres que pertenecían a la élite, mientras que, para las mujeres de menores recursos, las opciones profesionales fueron más limitadas. Aun así, esta educación les brindó oportunidad de desarrollarse y, hasta cierto punto, independizarse económicamente, como fue el caso de quienes optaron por el magisterio y que llegaron a insertarse laboralmente como maestras. Concluyen que “esas mujeres pioneras zacatecanas [...] establecieron los primeros pasos en la reconfiguración de un rol femenino”.

Por su parte, Martha Méndez Muñoz y Felipe Neri Rivero Sánchez, en el capítulo nueve, indagan en la historia de la Escuela Normal de Educación Física de la Ciudad de México, para dar cuenta del proceso, a través del cual se incorporaron estudiantes del sexo femenino. Comentan que, si bien, la proporción de alumnos fue notablemente mayor a las de alumnas durante el periodo de estudio, su presencia fue importante, porque significó una oposición a los discursos médicos, higiénicos y pedagógicos en torno a la figura de la mujer-esposa-madre, como se le concebía en la época.

Respecto al plan de estudios, este fue muy similar al que llevaban los hombres, con la salvedad de que algunas disciplinas deportivas las practicaban con separado, por lo que se puede afirmar que su formación fue a la par con la de los varones. Para finalizar, la y el autor, plantean algunas preguntas que aún quedan pendientes por ser respondidas, como el tipo de relaciones que se establecieron entre el cuerpo estudiantil, y el número de mujeres que lograron concluir sus estudios en esta Escuela Normal.

Por otra parte, en el décimo capítulo, Beatriz Marisol García Sandoval, Josefina Rodríguez González y Ángel Román Gutiérrez reflexionan

sobre la formación académica de la enfermería, desde el nacimiento de esta carrera a mediados del siglo XIX. En este recuento explican que uno de los factores que motivaron la creación de escuelas de enfermería a lo largo del país, “fue la necesidad de profesionalizar a las parteras”. También argumentan que la profesión de enfermera llegó a verse, aún en el siglo XX, como una extensión de las tareas de cuidado que se asignan a mujeres, es decir, como una actividad “propia de su sexo”.

El análisis se centra en la reelaboración del concepto de enfermería, que da pie a su transformación de práctica técnica a profesión universitaria. Las modificaciones curriculares que se fueron dando a lo largo de las décadas, promovieron una transformación en esta disciplina que conjuntaba conocimientos biológicos y aspectos sociales. Finalmente, comentan que “el reconocimiento público que obtuvo la profesión de enfermería permitió que fuera notada desde su identidad propia, contenedora de saberes conceptuales, y aportes teóricos”, pero es necesario seguir nutriendo esta identidad, de modo que se pueda contar con las y los profesionistas en enfermería que requiere el país.

Gloria Arminda Tirado Villegas es autora del capítulo decimoprimero. En él presenta algunas reflexiones en torno a los testimonios de mujeres, que participaron en los movimientos estudiantiles suscitados en la Universidad de Puebla a inicios de la década de 1970, estando aún frescos en la memoria los acontecimientos del 68.

Nos presenta un panorama de lo ocurrido en este periodo, a través de la narración de las experiencias vividas por este grupo de mujeres. Sus testimonios ayudan a comprender las posturas políticas e ideológicas en torno a este conflicto, asimismo, se recuperan elementos de las vivencias de estas exalumnas, que permiten entender las dificultades que tuvieron que enfrentar en su paso por la universidad, un espacio que aún estaba muy masculinizado y en el que el discurso de los profesores era abiertamente misógino e, inclusive, expresaban actitudes racistas. Concluye que la presencia de estas mujeres en la universidad y su participación activa en el movimiento estudiantil “provocó en la práctica cotidiana avances en la igualdad de género”, aunque cabe decir que hubo quienes siguieron resistiéndose al logro de dicha igualdad.

Para cerrar con la revisión historiográfica del siglo XX, Irma Escamilla-Herrera y José Omar Moncada Maya, en el capítulo decimosegundo, recuperan las trayectorias de un grupo de mujeres dedicadas al estudio de la geografía y las aportaciones que ellas hicieron a esta importante disciplina, a lo largo del siglo pasado. En el ámbito profesional, además de dedicarse a la docencia, estas mujeres tuvieron presencia en diferentes instituciones, fueron autoras y coautoras de numerosas publicaciones y llegaron a desempeñarse, algunas de ellas, como presidentas de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

A manera de cierre, la autora y el autor reflexionan sobre la importancia de recuperar las trayectorias de estas mujeres, dado que se ha privilegiado el estudio de las biografías de varones “o el conocimiento de trayectorias profesionales preferentemente masculinas”, de modo que prevalece una deuda histórica con las mujeres que dedicaron su vida al cultivo, no solo de la geografía, sino de otras disciplinas científicas.

Norma Gutiérrez Hernández nos ofrece unas interesantes reflexiones sobre el amor romántico en el capítulo decimotercero. Afirma la autora que la manera en la que se ha enseñado a la población femenina a entender el amor, particularmente el dirigido a la pareja masculina, la pone en una situación de desventaja, pues se asume que amar es vivir para otras personas, descuidándose a sí mismas, lo cual conlleva un importante desgaste físico y emocional.

De igual modo, esta concepción de amor las hace vulnerables a la violencia de género que, desafortunadamente, ha aumentado de manera considerable en los últimos años. Por ello, considera que es necesario ver a la idea o el mito del amor romántico como una construcción social y, por lo tanto, como susceptible de transformarse, de modo que se puedan erradicar las creencias erróneas y las falsas recompensas que se le hace creer a las mujeres que obtendrán si se someten a este ideal. Concluye que es necesario deconstruir este concepto, de modo que se reivindique “el amor a partir de un compromiso entre dos partes, con una participación igualitaria en su mantenimiento, avivando la flama del apoyo, respeto, colaboración, empatía y retroalimentación”. Para ello la educación con perspectiva de género es una herramienta fundamental.

María del Carmen Gutiérrez Garduño y Angélica Alvirde Castañeda, estudian en el capítulo decimocuarto el fenómeno de la violencia, que tiene lugar entre alumnas de escuelas secundarias del Valle de Toluca en el Estado de México. La técnica de obtención de información que emplearon las autoras fue la entrevista con un enfoque biográfico-narrativo, “para rescatar la violencia que sufren las estudiantes entre mujeres y los diferentes tipos de violencia que sufren por parte sus compañeras”.

Encuentran las autoras que la competitividad que se da entre el alumnado femenino es fuente de violencias simbólicas, entre cuyas manifestaciones se encuentran el chisme, las burlas, y los insultos. La violencia física es también consecuencia de esta rivalidad, aunque se presenta en menor medida. Para concluir las autoras consideran que es necesario que las estudiantes reconozcan “las similitudes que las hacen aliadas”, de modo que puedan establecer relaciones de sororidad entre ellas.

Continuando con los estudios ubicados en el presente, Martha Patricia Téllez Rodarte, en el capítulo decimoquinto, reflexiona sobre la soledad, un mal que aqueja a cada vez más personas alrededor del mundo y cuyas consecuencias sociales son palpables en la actualidad. De acuerdo con la autora, el sentimiento de soledad permea entre las alumnas del nivel medio superior, a pesar de tener relaciones de pareja, de amistad y familiares.

Esta percepción se relaciona con la compañía física y el recuerdo de estar acompañadas, pues lo asocian con el amor que otras personas les dirigen, por tanto, interpretan el estar solas o sin compañía, como desamor o desamparo. Cabe decir que esta compañía la buscan en mayor medida con la pareja masculina o con las amistades femeninas, lo cual evidencia un alejamiento de la familia, característico de la adolescencia. La autora concluye que, si estas estudiantes modifican su percepción y visualizan los momentos de soledad como espacios de reflexión para el desarrollo personal, podrían lograr “identificar diversas oportunidades de empoderamiento”.

El capítulo decimosexto escrito por Rosalinda Gutiérrez Hernández, Blanca Patricia Lazalde Ramos y Claudia Araceli Reyes Estrada, presenta datos estadísticos de la matrícula del nivel superior en México, donde se aprecia que, en algunos estados, el número de mujeres inscri-

tas ha superado al número de hombres. Este es un dato relevante, que muestra los resultados del proceso de incorporación de la población femenina al ámbito de la educación universitaria, proceso que inició en el siglo XX.

De igual modo, las autoras analizan cómo influyen los estereotipos de género en la elección de carrera, encontrando que la presencia femenina se da en mayor proporción en el área de Administración y Negocios, seguida por el área de Ciencias Sociales y Derecho, y las Ciencias de la Salud. Por su parte, los varones prefieren en mayor medida las ingenierías y las carreras del área de la manufactura y la construcción. Ello indica, que los estereotipos siguen siendo elementos que influyen en la elección del campo profesional en que hombres y mujeres desean incursionar.

En el último capítulo del libro, Raúl Sampieri Cabrera, Diana Patricia Guizar Sánchez y Elba Campos Lira explican cómo diseñaron un modelo predictivo multivariado “para generar mecanismos de monitoreo y/o atención inmediata a los y las estudiantes de medicina, con riesgo de obtener un bajo desempeño académico”. Para ello, toman en cuenta factores demográficos, psicológicos, pedagógicos, áulicos, cognitivos, referentes a los métodos y hábitos de estudio y a las nuevas tecnologías, así como, aspectos curriculares e institucionales. Concluyen que, en áreas como la Medicina, se requiere de este tipo de estudios para evitar la deserción y asegurar que el estudiantado de medicina concluya su formación, y puedan desempeñarse profesionalmente.

En suma, los trabajos que componen este libro ofrecen aportaciones importantes tanto al campo de la historiografía mexicana, como al de la investigación educativa, con la particularidad de tomar como parte de sus planteamientos y análisis, a la categoría de género. Este tipo de estudios y publicaciones son necesarias y pertinentes; necesarias porque, si bien, los trabajos que indagan sobre las problemáticas que aquejan a las mujeres en el ámbito educativo o que pueden atenderse desde la educación, se han multiplicado en los últimos años, aún quedan muchos temas por investigar y difundir. De igual modo, son muy pertinentes porque revisan y problematizan el pasado, además de que aportan elementos que ayudan a comprender realidades actuales, en las que seguimos trabajando para erradicarlas en un futuro.

Para cerrar este breve escrito introductorio, me permito invitar a quien tiene acceso físico o digital a este libro, a que se adentre a la lectura de sus páginas, para que conozca de primera mano los textos que conforman el tomo, los cuales son producto de una ardua labor de investigación realizada con empeño y profesionalismo por sus autoras y autores, quienes comparten aquí, de manera generosa, los frutos de su trabajo.

Referencias bibliográficas

- Gutiérrez, N. y Solís, O. (2022) (Coords.). *Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI*. México: Editorial Astra.
- Naciones Unidas Uruguay (2020). *Guía para fiscalía sobre estereotipos de género y estándares internacionales sobre derechos de las mujeres*. Uruguay: Grupo Interagencial de Género del Sistema de Naciones Unidas en Uruguay/Centro de Estudios Judiciales del Poder Judicial/Fiscalía General de la Nación. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2020/03/FiscaliaPDF%202%201.pdf>
- Ortega, A. R. (2011). Política sexual: construcción de sujetos de género. En Aguilar, F. y García, R. (Eds.), *Cultura y jóvenes en México*. Miradas diversas (pp. 188- 197). México: CONACULTA.
- Valle, G. & Bueno, E. (2006). Las políticas públicas desde una perspectiva de género. *Novedades en Población*, Año. 2, Núm. 4, pp. 1-27. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de https://seajal.org/media/biblioteca/libros/Valle_y_Bueno_2006_Las_pp_desde_una_perspectiva_de_genero.pdf

**Cartas sobre la educación del bello
sexo por una señora americana o
la propuesta de José Joaquín de
Mora sobre la educación femenina a
principios del siglo XIX**

Oliva Solís Hernández

Introducción

Los debates en torno a la educación de las mujeres han sido una constante en la historia. Desde Platón hasta el siglo XIX, los varones se han preguntado si la mujer puede ser sujeto de conocimiento e instrucción y, si lo es, en qué medida y en qué ramos. Franco (2014) ha hecho un recorrido histórico por estos debates, deteniéndose en el gestado en el siglo XIX en torno a lo que se denominó “la querella de las mujeres”. La misma autora (2015) analiza, para el caso español, cómo la prensa y los pedagogos se enfrascaron en un debate que puso en el centro a las damas y cómo ellas mismas participaron en él, demandando su derecho a la educación.¹

Para el caso de México, varias han sido las historiadoras que han dado cuenta de la educación femenina en diversos períodos, entre otras, González (2007) y Arredondo (2017) han mostrado en qué consistía la educación de la mujer en el siglo XIX. González (2007) destaca las aportaciones que hicieron a este campo, en los albores del siglo, José Joaquín Fernández de Lizardi en *La Quijotita y su prima* (1818),² y más tarde, el *Semanario de las señoritas mejicanas*.³ Durante el Porfiriato, en los congresos pedagógicos (González, 2006), se incluyó en el debate el tema de la educación de la mujer, asumiéndose como necesaria para cumplir su sagrada labor: ser madre y formadora de los futuros ciudadanos.

¹ Se entiende la educación, siguiendo a Franco (2015), “como el proceso mediante el cual se opera la transmisión de toda clase de conocimientos y saberes de unas personas a otras” (p. 365).

² En esta obra, Joaquín Fernández de Lizardi, propone una serie de máximas en relación con la educación de las mujeres, a través de la oposición entre dos primas: Pomposita (*La Quijotita*) y Pudenciana. En la obra, el autor discurre en torno a la belleza, la conversación, el amor y otros temas relativos a la buena educación de las mujeres. El libro fue editado en la imprenta de Vicente García Torres y circuló entre 1841 y 1842 con el subtítulo de: Educación científica, moral y literaria del bello sexo (Cfr. El semanario; Díaz, 2000).

³ El *Semanario* contenía, por una parte, novelas, poemas, artículos anecdóticos sobre religión y moral, modas, consejos de economía doméstica, higiene y cocina, descripciones y cuadros de costumbres, incluía también apreciación del arte y lecciones elementales de historia, filosofía, química, historia natural y astronomía (Rivera, 2007).

El mismo tema fue una constante en la prensa. Torres (2013) citando a Moreno, enumera 61 títulos de periódicos o revistas que circularon a finales del siglo, en donde se discutió el asunto. Pero si bien la prensa ha sido objeto de numerosos estudios, no ha ocurrido lo mismo con los libros dirigidos a mujeres. Menéndez (2009) ha señalado que, dentro del campo de la Historia de la Educación se ha comenzado a trabajar el libro de texto, sin embargo, el énfasis está en los que el Estado aprobó como de texto, dejando fuera muchos otros que pudieron incidir en la formación de las mujeres. Además, la temporalidad privilegiada ha sido el Porfiriato, quedando casi en el olvido los primeros años del siglo XIX.

La educación de las mujeres, en su gran mayoría, se dio en espacios informales, es decir, a través de la socialización primaria en el ámbito doméstico, religioso y de la sociabilidad. La lectura, fue uno de los principales medios usados en la construcción y legitimación del modelo femenino (Torres & Atilano, 2015), de donde se desprende la necesidad de estudiar los libros que se editaron en la época, para acercarnos al conocimiento de las ideas que imperaban, no solo sobre las mujeres o los varones, sino también sobre la educación, la pedagogía, los métodos y las estrategias que se proponían para la formación de las féminas.

Muchos fueron los varones que escribieron sobre la educación de las mujeres, entre ellos José Joaquín de Mora. En el prólogo de las *Cartas*, la pretendida autora (artificio que utiliza para hacer su propuesta) señala que el deseo de escribir el libro fue el resultado de la comparación, entre la condición que tenían las mujeres en América y la que vivían en Francia e Inglaterra. Según el autor, en Francia se ponía el énfasis en el arte de agradar, mientras que en Inglaterra lo hacían en la moralización. Frente a estos dos modelos, de Mora se decanta por el inglés, de ahí su interés por difundirlo en América, con el fin de contribuir a la educación de las mujeres.

¿Cuál fue la propuesta pedagógica de José Joaquín de Mora⁴ ex-

⁴ La obra se atribuye a José Joaquín de Mora (Cádiz, 1783-Madrid, 1864), un ilustre poeta y literato español, protestante (lo que puede explicar su inclinación por el modelo inglés); que estuvo exiliado primero en Francia, luego en Inglaterra y más tarde trabajando en diversos países de América Latina, fundamentalmente en el cono sur (Zazo, 2016). Durante sus años de exilio, derivados de su posición política, nunca

presada en su libro *Cartas sobre la educación del bello sexo*⁵ y en qué estribó su pretendida modernidad? Suponemos que la propuesta del autor, dado que está fundada en una tradición religiosa, con énfasis en la moralización, a pesar de que se presenta como moderna sigue anclada en la tradición y, por lo mismo, replica un lugar y un deber ser para las mujeres que las coloca en la domesticidad, el cuidado y la obediencia.

El trabajo está estructurado en tres partes: en la primera, de forma descriptiva, se da cuenta del contenido del texto; en la segunda, se muestra la propuesta curricular y se reflexiona sobre la modernidad o tradicionalidad de la misma y, finalmente, se presentan algunas conclusiones. El análisis del libro se hizo a partir de los seis ejes enunciados por el autor, identificando en cada uno de ellos las ideas rectoras, al mismo tiempo que se iba separando aquello que se presentaba como deseable e indeseable en la formación de las mujeres.

Primera parte: de las cartas

El libro está formado por 12 cartas. La primera sirve para mostrar las opiniones del autor sobre la educación. Afirma que en Europa proliferaba la civilidad, la urbanidad de los modales, el bienestar, el arte y las ocupaciones útiles, las cuales resultaban muy atractivas si se comparaban con el estado lastimero de América. Dice de Mora que valora

dejó de lado la fundación de periódicos en los que discute, enseña y propone. Zazo (2016) nos brinda una breve, pero ilustrativa descripción de su persona: “Don José Joaquín de Mora vivió 81 años –entre 1783 y 1864–, y en ellos tuvo tiempo de luchar en una guerra, caer prisionero, casarse con una intelectual, exiliarse, ser amigo de un par de dirigentes, redactar una Constitución, fundar y dirigir varios periódicos, ser miembro de la Academia y catedrático en Bolivia, cónsul en Londres y Madrid, y un largo etcétera” (p. 1). “Periodista, comediógrafo, poeta, divulgador científico, lingüista, jurista, crítico literario y filósofo, [...] Mora es un verdadero lujo de intelectual enciclopédico y brillante, autor –entre originales y versiones– de más de cien obras” (Cobo, 1994, p. 105. Cit. en Zazo, 2016, p. 127).

⁵ La obra fue editada en Inglaterra en 1824 (Biblioteca Digital Hispánica) y más tarde en español (aunque la edición consultada no tiene fecha), en un formato más económico pues, como se dice en el prólogo, la intención era que llegara a la mayor cantidad posible de mujeres. En México se imprimió en las Librerías “La Ilustración”, de Veracruz-Puebla. Sus editores fueron M.R. de Laine y Cía. El texto, en la “nueva edición perfectamente corregida” está integrado por 12 cartas, de muy variado tamaño.

el papel que las mujeres han jugado en el progreso y la búsqueda de la felicidad para de ahí, extraer algunas lecciones que sirvan para dirigir la educación de las jóvenes. Asume que su propuesta está guiada no solo por la razón, sino también por la experiencia acumulada en sus viajes, lecturas y observaciones. Pretende que las mujeres ocupen el papel que les corresponde en el mundo moderno, que es el de educar a los hijos e hijas. Para de Mora, las mujeres pueden desempeñarse en tres ámbitos: como esposas, madres y amas de casa.

El autor pondera la forma en que en Inglaterra, dice él, se respeta a la mujer, lo que permite que conozca su valor y quiera conservarlo. Asume que las mujeres, con su modestia y dulzura, laboriosidad y prudencia, son “el alma de todos los afectos, legisladora de la familia, la que consuela al hombre en sus infortunios, la que lo recompensa de sus trabajos y lo aparta de sus extravíos” (de Mora, s/f, p. 16). Son ellas “objetos sagrados” que imponen respeto, lo que se traduce en un homenaje a su dignidad. Por eso, las mujeres inglesas están seguras y son “totalmente felices”.

La segunda carta presenta los ejes que estructuran su proyecto. El autor comienza diciendo que la Providencia nos ha dotado de dos facultades: pensar y sentir, y que de ellas emanan todos los deberes. La razón, es la facultad que nos hace superiores. A ella corresponde la educación intelectual. A los deberes que nos impone lo social, la familia, se liga la educación doméstica. A la imaginación y los sentidos, la educación artística. A preservar el cuerpo y la existencia, la educación física. Finalmente, a la serie de relaciones con el creador, la educación religiosa.

La educación moral es la piedra fundamental. De ella depende la felicidad o el infortunio. Sobre esta materia, “El sabio investiga sus principios, y la mujer debe limitarse a saber sus consecuencias” (de Mora, s/f, p. 25). La moral debe expresarse en preceptos fáciles en su aplicación y comprensión, mostrando siempre las razones que les hacen deseables, enseñándose acordes con la edad, adoptando la forma de normas, ejemplos, máximas u otras maneras que les hagan inteligibles y que permitan su aplicación práctica. La lectura puede ser una de las vías para la enseñanza de la moral, eligiendo adecuadamente lo que conviene y lo que no. Debe procurarse dar buenos ejemplos y crear hábitos, pues es ahí donde se ejercitan valores como el respeto, caridad, prudencia, vencerse a sí misma, obediencia, resignación o mesura.

La tercera carta aborda la educación intelectual. Aquí el autor defiende la idea de que las mujeres poseen facultades intelectuales, mismas que hay que perfeccionar, pues eso es lo que permite el adelanto de las naciones, a las cuales divide en dos: donde aún priva lo “caballeresco” se privilegia la hermosura de las mujeres, mientras que en aquellas donde se asume su inteligencia, es ella la que impera. Insta a las mujeres a pensar por sí mismas y a construirse un criterio guiado por la razón. ¿Qué conocimientos convienen dar a las mujeres? se pregunta. Y responde:

Las mujeres no están destinadas a gobernar los Estados, ni á (sic) darles leyes, ni á (sic) ensanchar el dominio de las ciencias; pero tienen un derecho innegable al goce de su entendimiento, al aprecio de sus amigos, y la obligación de dirigir las primeras ideas e impresiones de sus hijos. Estos derechos y estas obligaciones determinan, á (sic) mi entender, el número y la clase de elementos de que debe de componerse la educación intelectual de nuestro sexo. (de Mora, s/f, p. 40)

¿Qué hay pues que enseñar a las mujeres? a leer, “para que el alma goce y se instruya”; la lectura es una buena costumbre que ayuda a elevar el espíritu y que aleja del vicio y el ocio. Por medio de ella, se acerca uno a las ciencias y las artes, proveyéndonos de un caudal de ideas propias. La lectura es la base para la buena conversación, elemental a su vez para la sociabilidad. Es también importante escribir correctamente y con arte (la letra inglesa, dice, es “elegante y airosa”). La aritmética es básica para su uso en la economía doméstica. Necesarios son un cierto número de conocimientos útiles y agradables, como la geografía y la historia, sobre todo esta última (siempre y cuando se elija bien la lectura), porque de ella podemos extraer lecciones “saludables” y su conocimiento permite a las mujeres “entender las conversaciones interesantes de los hombres instruidos” (de Mora, s/f, p. 42).

Un conocimiento más es el de las lenguas vivas, pues ellas “nos abren los tesoros de sabiduría que han formado los pueblos” (de Mora, s/f, p. 44). Recomienda aprender primero el inglés y después el francés porque —dice— esta última “apaga el fuego de la originalidad, y opaca y estrecha el espíritu” (de Mora, s/f, p. 44). La literatura francesa intenta seducir, la inglesa, convencer y “alumbrar el entendimiento” (de Mora,

s/f, p. 47). Finalmente, es mejor la lengua inglesa porque es la del comercio.

La cuarta carta tiene por fin la educación doméstica. Afirma que las mujeres son soberanas, pues la familia es “nuestro imperio”. Las labores propias de la casa hacen a las mujeres respetables. El quehacer doméstico supone que las mujeres deben saber coser, zurcir, lavar, planchar y entender todos los pormenores de la casa. Debe poseer los conocimientos para evitar el desperdicio, el fraude y el desorden, por eso es necesario que, desde pequeñas, participen en las labores domésticas, para que aprendan en la práctica a mandar y administrar su dinero, de donde aconseja que se enseñe a las niñas a llevar cuenta clara de en qué gastan sus recursos. Eso ayuda al orden, el ahorro y la economía doméstica. Los conocimientos –dice– pueden atraer el aplauso, pero eso es pasajero. Lo que dura, el mérito real de una mujer, es lo que hace en su casa.

La educación artística es el tema central de la quinta carta. Según de Mora, esta educación tiene grandes ventajas, pero también inconvenientes. Entre las ventajas está que perfecciona las facultades, ennoblece la imaginación, forma el gusto, habitúa a lo bueno y a lo bello y realza el mérito personal. Para el autor, el dibujo (que es más moral y cuyas virtudes no se agotan con la edad), es lo primero que se debe procurar, incluso por encima del baile y la música. Pero hay que considerar que estos conocimientos no deben ser para vivir de ellos, eso es para los varones. En ellas, son “ornamentos de cualidades más sólidas, no como tareas exclusivas y profesionales” (De Mora, s/f, p. 67).

Además, se les puede enseñar el bordado que, en sus diversas técnicas, imita a la naturaleza, de forma que se puede considerar como una derivación del dibujo. La música puede o no ser enseñada, dependiendo de las facultades naturales de la joven. El autor plantea aquí dos escenarios: si la joven no tiene facultades, sufre y se pierden recursos y tiempo. Si las tiene, se aficionará al aplauso y dejará de lado sus deberes. No querrá casarse o no tendrá hijos o hijas y, si les tiene, puede no atenderles, de donde se siguen más males que bienes. Lo mismo puede decirse del baile. No hay que prohibirlo, pero sí vigilarlo, pues puede caer en el exceso y las familiaridades indecorosas.

Respecto de la educación física habla la carta sexta. Esta es deseable, porque forma un cuerpo fuerte, enérgico, flexible, robusto y vigoroso. El ejercicio, ayuda a formar el carácter, disciplina. En ese sentido, es necesario que las niñas corran, salten, marchen con firmeza y, de acuerdo con su edad, vayan incorporando nuevos ejercicios, como los gimnásticos, eso sí, acordes con el decoro, el pudor y su sexo. De Mora aplica aquí la máxima de “mente sana en cuerpo sano”, asumiendo que el ejercicio y la buena alimentación (sobria y poco condimentada) previenen de muchos males morales, que tienden a la degeneración tanto del alma como del cuerpo. Finalmente, el complemento último es el aseo y la modestia, del vestir y el adorno.

La séptima carta versa sobre la educación religiosa, la más importante. Esta, debe comenzar con el nacimiento y no bien empieza la niña a hablar, debe aprender a bendecir, agradecer y glorificar a Dios. La práctica debe ser diaria y familiar, estableciendo lugar y hora para el rezo, asumiendo una actitud de respeto y humildad. Conforme la niña va creciendo, se le irá formando en la doctrina y los misterios de la fe. Deberá conocer el catecismo, el Nuevo Testamento y la historia de la iglesia (recomendando la de Fleury). La madre debe procurar en sus hijas la verdadera piedad y devoción, no la exterioridad.

A partir de la octava carta, de Mora comienza a dar algunos consejos acerca de cómo deben conducirse las mujeres. El autor distingue la educación doméstica que priva en España o en América de la que se usa en Inglaterra, que son los internados, en donde todo se hace con método y alejadas del mundo. Pasa luego a reseñar cómo en estos colegios se organiza la vida cotidiana, con horarios, actividades (rezos, ejercicios, comidas, descansos, lecturas y, por supuesto, estudio) y formas de organización y administración de la casa. Pondera cómo en estos internados se forja el carácter, se hace amar el orden y se disciplina, tanto el cuerpo como la mente, formando así mujeres capaces de gobernarse a sí mismas y a sus casas. Eso lo ejemplifica en la carta nona, que es una supuesta traducción de una serie de misivas que escribe una madre inglesa a su hija. Ahí, el autor nos muestra, con un supuesto ejemplo, los frutos que este tipo de educación han dado. Las cinco cartas que integran este apartado abundan en consejos de prudencia, mesura, respeto, laboriosi-

dad, religiosidad, agradecimiento, tolerancia, veracidad y una serie de conductas que harán a la mujer respetable y virtuosa.

La décima carta contiene una serie de máximas para regir la conducta de las mujeres, las cuales, dice, ha copiado de la colección que una señorita le prestó. Entre estas máximas están: el preferir las actividades útiles y que tiendan a la paz doméstica, el avenirse con agrado a las circunstancias que le toquen vivir; dedicar su tiempo a cosas productivas y enaltecedoras antes que a los divertimentos y las cosas fútiles; no ser amargosa, sino atenta y comedida; no tomar parte de las desavenencias, no ser chismosa, no dar muestras exageradas de cariño, no ser celosa, buscar la sobriedad, tener mucho cuidado con las amistades, ser prudente, paciente y humilde. Todas estas máximas están encaminadas a cuidar el decoro y la honorabilidad.

La décima primera carta profundiza en las virtudes que deben acompañar a una mujer. Comienza diciendo que una mujer “educada en principios y hábitos propios del hombre, ofrece una contradicción monstruosa, turba el orden de la sociedad, rompe su equilibrio y viene a convertirse en un ser misto (sic)” (de Mora, s/f, p. 166).

Finalmente, la carta número XII sirve como conclusión. Ahí, hace laude de la vida en el campo, asemejándose a la visión romántica de la ruralidad en oposición a la urbe. Termina asegurando a la destinataria de las cartas que va a procurar la educación de sus hijas con estas máximas y experiencias que ha visto rendir magníficos frutos, esperando que el modelo cunda en América para el beneficio de las mujeres.

La propuesta pedagógica: entre la tradición y la modernidad

José Joaquín de Mora presenta su texto como una propuesta para educar a las mujeres de las clases medias y altas de cara a la modernidad, la cual caracteriza por el dominio de la razón, la búsqueda de la utilidad y el imperio de los deberes y derechos. Afirma que el papel de la mujer en la sociedad es fundamental porque sobre ella descansa la obligación de formar a los futuros ciudadanos y, para ello, propone una currícula organizada en torno a seis ejes: educación moral, intelectual, domésti-

ca, artística, física y religiosa, en los que introduce algunas novedades, pero también conserva viejas ideas. Veamos su propuesta.

Cuadro No. 1 Propuesta educativa de José Joaquín de Mora

Ejes	Contenidos	Utilidad
Educación Moral	Preceptos, normas, máximas	De ella depende la felicidad o el infortunio
Educación Intelectual	Lectura, escritura, aritmética, geografía, historia e idiomas	Nos acercan a la ciencia, brindan elementos para la conversación y la sociabilidad, proporcionan ejemplos de vida y prestan ayuda a la economía doméstica y el comercio.
Educación Doméstica	Coser, zurcir, lavar, planchar, cocinar	Para saber mandar y administrar
Educación Artística	Dibujo, bordado, música y baile	Perfecciona las facultades, ennoblece la imaginación, forma el gusto y habitúa a lo bello.
Educación Física	Saltar, correr, gimnasia (acorde con la edad y el decoro) Alimentación (sobria) Aseo y modestia	Forma el cuerpo, le da fuerza, flexibilidad y vigor. Disciplina y forma el carácter. Favorece la maternidad.
Educación Religiosa	Catecismo, Nuevo Testamento e Historia de la Iglesia (Fleury)	Enseña a bendecir, agradecer y glorificar. Respeto y humildad.

Fuente: Elaboración propia a partir de de Mora (s/f)

La propuesta educativa del autor es integral y no solo se limita a señalar las materias o los contenidos, sino también a dar cuenta de su utilidad. A lo largo de todo el texto, descuella una frase que se cita una y otra vez: debemos procurar lo útil y lo bello. No debemos desperdiciar ni tiempo ni recursos en aquello que sea solo apariencia, que no produzca. Por el contrario, debemos empeñarnos en labores útiles, desechando lo superfluo, ilusorio o caprichoso. No se trata de producir literatas o filósofas, con riesgo de caer en la exaltación del amor propio o la vanidad pueril, sino mujeres que sean capaces de guiar a sus hijos e hijas por la senda de la razón, la virtud y la moralidad. Esta última, ocupa el lugar central

de todo su discurso y ello se evidencia en que le dedica cuatro de las doce cartas que integran la obra. La moralidad es fundamental, en tanto que articula las relaciones que se tienen con la sociedad, la familia, Dios y con una misma.

De Mora insiste en que sus ideas están fundadas en el derecho de las mujeres a la educación y su deber de formar ciudadanos. Entre las novedades destaca el papel de la educación física,⁶ como una vía para la preservación de la salud, que en la época comenzó a ocupar un lugar predominante en el discurso científico (Fierros, 2014). Pero el ejercicio por sí mismo no es suficiente si no se acompaña de la alimentación y el aseo. Los tres elementos son importantes en las mujeres, porque garantizan una maternidad “saludable” tanto en lo físico como lo moral, pues recupera la idea de “mente sana en cuerpo sano”. Esta visión es una novedad que se promoverá en México solo hasta el período porfiriano.

Se presenta también como algo nuevo para Hispanoamérica la educación en internados (vieja tradición inglesa), propuesta que en México no tuvo impacto, pues las clases medias y altas siguieron recurriendo a los preceptores particulares para formar a sus hijas en sus casas, en lo que se llamó “escuelas de migas” (López, 2006).

La educación moral y religiosa era algo que ya venía dándose, sobre todo a través de los libros para aprender a leer y escribir, que no eran otros que silabarios y catecismos, como el de Ripalda (Arredondo, 2017), así como a través de la prensa periódica, incluyendo la de mujeres (Rivera, 2007). Pese a que de Mora era protestante, los valores y las virtudes que debían “adornar” a las mujeres son los mismos que se proponen en el catolicismo y que aparecen tanto en los libros como en la prensa.

La educación artística y la doméstica formaban ya parte de la educación básica de las mujeres de clase media y alta, incluso por encima de la educación intelectual (López, 2006). No fueron una novedad, como tampoco el imperativo moral que constreñía el saber y hacer de las mujeres pues, por encima del virtuosismo, debía estar su obligación materna y el ser amas de casa. Allí, dice: “es donde nosotras reinamos,

⁶ Como tal, la educación física y la gimnasia, se introdujeron en la currícula hasta el período porfiriano. Cfr. Chávez, (2006).

con un imperio tanto más poderoso, cuanto más dulce es el modo con que se ejerce” (de Mora, s/f, p. 14). Para cumplir bien con esta función, de Mora propone como virtudes:

Cuadro No. 2 Virtudes de la mujer según J.J. de Mora

Materia	No debe ser	Debe ser
Religiosa	No ser supersticiosa ni fanática	Debe ser humilde en la fe, sumisa a la voluntad divina, avasallar sus inclinaciones y sacrificar su amor propio. Resignada en la adversidad, paciente en la persecución, tolerante con la diferencia y ponerse siempre en manos de Dios.
Social	No ser chismosa, no andar en la calle, no murmurar, no ser afecta a los espectáculos, no ser indiferente al sufrimiento de los otros, no escandalizar, no mostrar, no ser depravada ni afectada	Caridad: receptiva, estar dispuesta a escuchar, a aconsejar, a socorrer, a consolar, a asistir. Pudorosa Afable, más no vulgar.
Familiar	No ser dispendiosa, desordenada, floja, indiferente, sucia. No llevar la contraria No inclinarse hacia ningún lado. No fomentar la discordia. No ser caprichosa.	Pulcra, ordenada, trabajadora, atenta a las necesidades de los otros, ahorrativa. No disentir, no oponerse (aconsejar, sugerir, suplicar). Oír sin pasión y resolver con imparcialidad. Ser tierna, amorosa, sacrificada, protectora.

Fuente: Elaboración propia a partir de de Mora (s/f).

No podemos dejar fuera de esta reflexión el papel del ahorro y del trabajo productivo, que está vedado para las mujeres a las que les escribe

de Mora. El trabajo es alabado como fuente de reconocimiento, pero siempre y cuando sea en la casa, dirigido al cuidado. Vivir de la música, del dibujo o del baile, es decir, tener una profesión, es algo no propio de las mujeres y por ello es condenado.

Reflexiones finales

Las *Cartas sobre la educación del bello sexo* es un texto que replica la opinión de muchos varones en relación a la educación de las mujeres y el papel que debían jugar en la sociedad (Franco, 2014, 2015). Pese a que José Joaquín de Mora es un hombre de avanzada, moderno e ilustrado, no se distancia mucho de la posición tradicional que asume que las mujeres deben estar dentro de los espacios domésticos, formando ciudadanos y asumiendo los roles que les corresponden. En su discurso, enaltece a la mujer y le llena de hermosos calificativos, los cuales considera como virtudes que le hacen deseable, pero esas mismas rosas, siguiendo la analogía roussoniana, se vuelven sus cadenas, pues no le permiten ir más allá del modelo aceptado en la época.

El autor abreva de la tradición paulina al ubicar a las mujeres no en el campo de la racionalidad, sino de la emocionalidad y, pese a que aboga por su educación, dice con toda claridad que al hombre corresponde pensar y a la mujer obedecer. Insiste en formar mujeres que adornen allí donde se presenten, no con su hermosura, sino con sus virtudes intelectuales, las cuales están dirigidas a la sociabilidad y la comprensión de las conversaciones de los varones. Recomienda la lectura como básica para formar el juicio e insiste en la necesidad de vigilarlas y no acercarse mucho a las novelas, porque conducen a “quimeras seductoras” (de Mora, s/f, p. 53).

El espacio de la mujer es la casa. Ahí es reina y señora. Pero debe saber mandar y, para ello, debe aprender a hacer las cosas por sí misma. Estas son virtudes muy apreciadas por los varones y, con sus habilidades, ayudan a formar no solo su espíritu, sino también a la sociedad.

Estudiar los libros dirigidos a las mujeres, es una fuente más para abonar a la forma en que se les educó, no necesariamente desde la escuela, sino desde la socialización que familias, iglesias y comunidades

llevaban a cabo. ¿Qué recepción pudo haber tenido este texto entre la sociedad decimonónica mexicana y qué impactos en la educación de las mujeres?, es otra línea que habrá que continuar.

Referencias

- Arredondo, A. (2017). De la educación religiosa a la educación laica en el currículum oficial de instrucción primaria en México (1821-1917). En *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), julio-diciembre, pp. 253-271. FahrenHouse Salamanca, España. Recuperado el 28 de enero de 2021 de <chrome-extension://efaidnbmninnibpacjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F4774%2F477455340012.pdf&clen=287056>
- Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana* (2020). Biblioteca digital hispánica, recuperado el 31 de marzo de 2020 de: <http://bdh.bne.es/bnearch/CompleteSearch.do?visor=&text=&field1val=%22Mora%2c+Jos%2c%2c%2c+Joaqu%2c%2c%2c+de%22&showYearItems=&field1Op=AND&numfields=1&exact=on&textH=&advanced=true&field1=autor&completeText=&pageSize=1&pageSizeAbrv=30&pageNumber=15>
- Chávez, M. (2006). *La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928*. (Tesis de Maestra). San Luis Potosí, SLP: El Colegio de San Luis, A.C.
- De Mora, J. (s/f). *Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana. Nueva edición perfectamente corregida*. Veracruz-Puebla: Librerías “La Ilustración”.
- Díaz, A. (2000). El Álbum de la Mujer. Periodismo femenino: el primer paso hacia la modernidad y la ciudadanía. En *Desacatos* (3), s. p. Recuperado el 3 de julio de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/139/13900310.pdf>
- El Semanario de las señoritas mejicanas. Recuperado el 3 de julio de 2020 de: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/verDescripcionDescarga/558ff93e7d1e32523086153b.pdf>
- Fierros, A. (2014). Concepto e Historia de la salud pública en México (siglos XVIII a XX). En *Gaceta Médica de México*, (150), pp. 195-199. Recuperado el 8 de julio de 2021 de: chrome-extension://efaidnbmninnibpacjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.anmm.org.mx%2FGMM%2F2014%2Fn2%2FGMM_150_2014_2_195-199.pdf&clen=287056

clen=230729&chunk=true

- Franco, G. (2015). El talento no tiene sexo: debates en torno a la educación femenina en la España moderna. En Burrieza, J. (Ed.), *El alma de las mujeres. Ámbitos de espiritualidad femenina en la modernidad (siglos XVI-XVIII)*, (pp. 365-393). España: Universidad de Valladolid.
- Franco, G. (2014). La querrela de las mujeres en la prensa ilustrada: Carta a las señoras. Nueva defensa de su sexo. En Franco, G. y Pérez, M. de los Á. *Herederas de Clío. Mujeres que han impulsado la Historia* (pp. 181-191). Sevilla: Mergablum.
- González, Ma. G. (2007). La formación de la mujer en el siglo XIX mexicano. En *Casa del Tiempo. UAM*, (99), pp. 53-58. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: http://www.uam.mx/difusion/casadel-tiempo/99_may_jun_2007/casa_del_tiempo_num99_53_58.pdf
- González, Ma. G. (2006). *Los pilares de la Educación Nacional*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Gonz%C3%A1lez-y-Lobo%2C-Mar%C3%ADa-Guadalupe.-Los-pilares-de-la-Rivero-C%C3%A9sar./cb01d5f98bf601ec00874c87e08c-0f7fe22bf3e6>
- José Joaquín de Mora. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Joaqu%C3%ADn_de_Mora
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. En *Revista Electrónica Sinéctica*, (28), pp. 4-16. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Recuperado el 8 de julio de 2021 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2Fpdf/2F998/2F99815917002.pdf&clen=1133651>
- Menéndez, R. (2009). La Historia de la Educación en México: Nuevos enfoques y fuentes para la investigación. En *Sarmiento*, (13), pp. 151-164. Recuperado el 5 de julio de 2021 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61901957.pdf>.
- Rivera, L. (2007). La construcción del ‘deber ser’ femenino y los periódicos para mujeres en México durante la primera mitad del siglo XIX. En *Ciencia Nicolaita*, (47), pp. 5-18. Recuperado el 8 de

mayo de 2020 de: https://www.academia.edu/44052733/La_construcci%C3%B3n_del_deber_ser_femenino_y_los_peri%C3%B3dicos_para_mujeres_en_M%C3%A9xico_durante_la_primera_mitad_del_siglo_XIX

Torres, M. y Atilano, R. (2015). La educación de la Mujer Mexicana en la prensa femenina durante el Porfiriato. En *Revista de historia y educación latinoamericana*, 17(24), pp. 217-242. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: [Dialnet-LaEducacionDeLaMujerMexicanaEnLaPrensaFemeninaDura-5233781.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5233781)

Torres, M. (2013). Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, núm. 20, pp. 245-274. Recuperado el 6 de julio de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/271305329_Publicaciones_sobre_educacion_en_Mexico_en_el_siglo_XIX

Zazo, E. (2016). José Joaquín de Mora. Protestante ante la muerte. En *Castilla. Estudios de Literatura*, 7, pp. 127-143. Recuperado el 3 de julio de 2020 de: [Dialnet-JoseJoaquinDeMoraProtestanteAnteLaMuerte-5456303.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5456303)

**Genoveva Cortés, mujer audaz y
osada. Primera profesora titulada en
la Escuela Normal Primaria de Xalapa
1869-1957**

*Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo
Verónica Méndez Andrade*

El presente capítulo se deriva del proyecto de investigación colectivo “Las profesoras de Veracruz y sus trayectorias 1881-1911”, el cual tuvo como objetivo visibilizar a las profesoras, su importancia y trascendencia. El capítulo se encuentra dividido en los antecedentes de la educación de las mujeres en el ámbito nacional y regional, para después abordar el ingreso de la primera mujer a la Escuela Normal Primaria de Xalapa, su trayectoria académica, sus logros y sus tropiezos; así como, su defensa férrea para que las mujeres disfrutaran de los derechos, al igual que los hombres. Se recurrió a la historia cultural, la cual converge con la historia social y la historia de las mujeres.

La educación de las mujeres en México comenzó a tener una particular significación sobre todo en el siglo XIX, cuando en la época liberal se comenzaron a abrir establecimientos para su formación. En la Ciudad de México, este avance se debió en parte a la creación de una Escuela Secundaria para personas del sexo femenino en 1867 (Alvarado, 2004).

Con la llegada de Francisco Hernández y Hernández como gobernador de Veracruz, la educación “secundaria” o “superior” femenina fue alentada de forma más acelerada. El gobernador sostenía la visión de la mujer educadora, quien, al enseñar a sus hijos, haría de ellos buenos y útiles ciudadanos. Esta idea repercutió positivamente en la fundación de instituciones análogas, estableciéndose en Xalapa el Colegio de Niñas en 1867, el de Orizaba en 1869 y los de Córdoba y el puerto de Veracruz en 1870. El Colegio de Niñas de Xalapa dejó de funcionar en 1875 por falta de apoyo económico, instaurándose en 1881 la Escuela Superior de Niñas de Xalapa (García, 2014).

La Ley Orgánica de Instrucción Pública del 14 de agosto de 1873 consideró disponer de escuelas de enseñanza superior para niñas, además de la apertura de una Escuela Normal para formar “buenos” profesores de instrucción primaria; este proyecto se pudo concretar hasta 1886, con el apoyo del gobernador Juan Enríquez (Ley Orgánica, 1873).

La población xalapeña agradeció profundamente la inauguración de esta obra, por lo que los festejos por la apertura de la Escuela Normal Primaria de Xalapa iniciaron el 30 de noviembre y culminaron el 1° de diciembre de 1886; días antes, el 23 de noviembre, en el periódico oficial aparecieron publicados el plan de estudios, el reglamento para la admisión de alumnos al que se sujetaría el plantel y la convocatoria para asignar a los maestros de las cátedras de español, caligrafía, matemáticas y dibujo lineal (Hermida, 1986).

Abrir brecha

Hoy en día, las mujeres que han contribuido al mejoramiento de la vida de sus congéneres son caracterizadas como adelantadas para su época, pioneras, rebeldes y transgresoras. Es el caso de Genoveva Cortés, nació el 3 de enero de 1869 en el puerto de Veracruz; quizás para esta profesora vendrían bien los calificativos de audaz y osada. Fue audaz por convertirse en la primera mujer que logró que le abrieran las puertas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en 1889, tan prestigiada institución que, desde sus inicios estuvo destinada para varones.

Cortés estudió en el Colegio “Esperanza”, entre los años de 1881 y 1884. Dentro de la planta docente estuvo el profesor Enrique Laubscher como titular de los cursos de dibujo, música, escritura, aritmética y geografía. Se le considera osada, porque durante los años de 1889 a 1892 vivió fuera de su casa y estudió en una escuela donde la mayoría de la población eran varones. Cuando ingresó a la Escuela Normal Primaria tenía 19 años. Su entrada marcó un parteaguas en la educación, pues la Normal Primaria se convirtió en una institución mixta, de las pocas establecidas en el país (Méndez, 2021).

Imagen 1. Genoveva Cortés en su faceta de estudiante de la Escuela Normal Primaria de Xalapa



Fuente: (Fondo Reservado biblioteca “José Mancisidor”)

El sistema mixto pronto adquirió confianza por parte de la sociedad xalapeña, de las autoridades y de las familias; varios cantones solicitaron al gobierno el permiso para mandar señoritas en lugar de varones, quienes gozaron de la pensión que la Ley asignaba a los representantes de los cantones. Es así como se debió ejercer la más estricta vigilancia de parte del director, de los profesores y, en particular de la inspectora de orden, a quien directamente se le confió tan delicada misión (Her-mida, 1986).

Este nombramiento recayó en miss Harriet Catherine Fay, quien además impartió las cátedras de gimnasia e inglés y fue la primera mujer docente en este plantel. En la tabla 1, se puede observar la totalidad de los y las matriculadas en los diversos años académicos. En un inicio ingresaron solo hombres, y desde 1889, año en que se incorporó la primera mujer, se puede observar cómo el ingreso de ellas se multiplicó, hasta que en años posteriores su ingreso fue mayor que el de los varones.

Tabla 1. Número de alumnas y alumnos inscritos en la Escuela Normal Primaria de Xalapa

Año Escolar	Primer curso		Segundo curso		Tercer curso		Cuarto curso		Quinto curso		Total	
	Alum-nos	Alum-nas	Alum-nos	Alum-nas	Alum-nos	Alum-nas	Alum-nos	Alum-nas	Alum-nos	Alum-nas	Alum-nos	Alum-nas
1887	25	---	----	----	---	----	----	----	---	---	25	---
1888	19	---	22								41	
1889	21	1	16	----	20						57	1
1890	19	2	23	1	15		20				76	3
1891	12	1	17	2	22	1	13		6		70	4
1892	17	4	10	1	17	2	20	1	6		70	8
1893	18	8	19	4	8	1	16	2	6		67	15

Fuente: Revista México Intelectual, 1893, t. IX, p. 200.

Las y los estudiantes de esta escuela, para obtener su título tanto de Instrucción Primaria Elemental y/o Superior tenían que presentar una serie de exámenes, los cuales consistían primero en escribir una disertación de un tema al azar, que podía ser de pedagogía general, metodología general y aplicada, disciplina, higiene escolar u otra temática. Esta era escrita en un tiempo de hora y media, aunque posteriormente se aumentó a dos, y la o el estudiante tenía que redactarla sin ningún apoyo; después era revisada por un jurado y las y los estudiantes debían defen-

derla ante el comité. Los siguientes tipos de escrutinio consistieron en un examen oral de todas las materias, un examen práctico de caligrafía, canto, música y dibujo, y la exposición de una lección de prueba con los niños de la Escuela Práctica Anexa (Revista México Intelectual, 1893).

El tema que correspondió a Cortés en su disertación para obtener el título de profesora de primaria elemental fue el de “medios de que dispone la escuela para la educación física” (Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal de Veracruz, 1889, fs. 9-11). En la cual destacó la importancia de la educación física, ya que “llama en su auxilio al arte, sometiendo a su alumno a ejercicios apropiados según que trate de educar las facultades locomotrices de su educando o de impartirle una verdadera educación sensoria”. Aquí esbozó su idea acerca de la “educación armónica” de la infancia.

El gobierno se encargó de la organización de la Instrucción Pública en el estado y su propósito fue el atender a los diversos establecimientos dedicados a la enseñanza superior de señoritas, como lo muestra el plan de estudios de 1903 a 1907. También fue conveniente que las personas que se consagraran al desempeño de las clases establecidas por la Ley pertenecieran al mismo sexo que las estudiantes, con lo cual se lograría no solo establecer relaciones más íntimas de confianza y de mutua estimación entre maestras y discípulas, en cambio, se abrirían nuevas carreras y medios de subsistencia a las jóvenes que se quisieran formar en estos establecimientos, debido a que al terminar sus estudios no tenían otra salida que dedicarse a los trabajos domésticos o ser maestras de niñas en las escuelas de primeras letras y con una escasa remuneración (Dehesa, 1896). La nueva asignatura que surgió fue la de labores femeniles, la profesora María Barbadillo impartió este curso en el año de 1900.

Sus primeros caminos

Al egresar de la Escuela Normal, Genoveva escribió una carta de despedida, en la cual agradeció tanto al director Rébsamen, como al Gral. Enríquez, el que ella pudiera estudiar en ese establecimiento. También pidió que se hiciera extensivo su reconocimiento a sus condiscípulos, “cuya conducta hacia mí, llena de delicadeza y caballerosidad, jamás

desmentidas, me complazco en consignarlo, obliga mi gratitud para con ellos a quienes profeso la más pura simpatía”. A Rébsamen y a los demás maestros les dice que acepten “mi respetuosa admiración por su generosa lucha a favor de la más noble y santa de las causas: ¡educación e instrucción, libertad intelectual y moral para todo un pueblo!”. Al gobernador Enríquez le reconoce que “desdeñando añejas preocupaciones, nos abrió las cátedras de la Escuela Normal para varones fundada por él, haciendo con esto en el Estado, el primer ensayo práctico sobre la educación en comunidad de los sexos” (México Intelectual, 1892, p. 74).

Enfatiza que con ello evitaron antagonismos entre maestras y profesores, porque con iguales conocimientos podían realizar idénticos ideales. También en la Revista México Intelectual, celebraron la titulación de Cortés Valladares, de quien destacaron que:

Esta aventajada alumna tenía ya un título de profesora, expedido según las antiguas prácticas [...] pero ha querido sujetarse a los programas modernos, teniendo en cuenta, ante todo, el provecho intelectual positivo que esto le proporcionaría. El éxito [...] fue por demás satisfactorio. Es de advertir que absolutamente en todo, [...] se ha tenido que sujetar a las prescripciones académicas de la Escuela, tanto en las materias objeto de estudios, como en los exámenes parciales y el profesional. Ninguna diferencia ha existido, pues, entre ella y los alumnos normalistas. (México Intelectual, 1892, p. 53)

Cortés trabajó unos años en la Escuela Cantonal “Francisco Javier Clavijero” del puerto de Veracruz, pero luego traspasó las fronteras veracruzanas, al ser nombrada profesora en la Escuela Normal para profesoras, recomendada ampliamente por Rébsamen y después directora en la misma y de la Escuela Primaria Anexa de la Ciudad de México (Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Antiguo Magisterio, 1905-1949).

Genoveva llegó como profesora de Metodología en la Escuela Normal de Profesoras en México, la revista *La Enseñanza Normal*, le dedicó unas líneas por su nombramiento:

La inteligente profesora Srita. Genoveva Cortés, titulada en la Escuela Normal de Jalapa, ha recibido del Presidente (sic) de la República

el nombramiento de Profesora de Metodología en la Escuela Normal de Señoritas, de esta capital. Es una de las discípulas del distinguido pedagogo Sr. Rébsamen, que más sobresalieron por el éxito en sus estudios durante los primeros años de la fundación de aquella acreditada escuela. Su modestia, su carácter firme y a la vez amable, le captarán sin duda muy pronto, el cariño y simpatía de los profesores y alumnas del plantel en donde sus servicios serán muy importantes. (La Enseñanza Normal, 1905, p. 168)

Traspasar fronteras

Al año siguiente impartió francés, y un curso complementario de metodología; en los años subsiguientes, la nombraron profesora del idioma español y catedrática de primer año de lengua nacional y de metodología de la lengua nacional. Por su desempeño como maestra le encomendaron cargos directivos, por lo que en 1908 fue designada como directora de la Fracción “A” de la “Escuela Primaria anexa a la Normal”. En 1909 fue nombrada directora del departamento de la Escuela Primaria Anexa a la Normal con nuevas cátedras a su cargo, las cuales fueron: metodología de la lengua nacional, metodología de geografía, historia e instrucción cívica. En 1912 fue designada directora de la Escuela Normal de Profesoras (Colón, 1944).

En defensa de la educación

El ministro de Instrucción, Justo Sierra nombró en 1906 una comisión en el Consejo Superior de Educación, el cual se encargaba de la enseñanza primaria y, uno de sus objetivos era la unificación primaria en el país. A este pertenecía entre otros educadores distinguidos Genoveva Cortés, quien en el Consejo de 1906 quedó integrada junto con los profesores Alberto Correa, Miguel F. Martínez, Ponciano Rodríguez y Luis Murillo, para estudiar los métodos que debían regir en las escuelas primarias y normales (La Enseñanza Normal, 1906, p. 154). También se le designó junto con las profesoras Juvencia Ramírez Vda. de Ch., Esther Huidobro de Azúa, Estefanía Castañeda y Juana Cortés, para dictami-

nar sobre cuáles fueron las condiciones que deben servir de base, para transformar la educación de párvulos.

En un debate que se dio en la comisión del Consejo Superior de Educación, con respecto al diseño de un plan de estudios para la Secundaria de Niñas, debido a que, la que se tenía se había convertido en la Escuela Normal para profesoras, la mayoría de los integrantes varones discutían que el fin de aquella debía ser “educar a la mujer, para ser mujer, no para el hombre, no para la competencia con el hombre, sino para su papel en el hogar” (Boletín de Instrucción Pública, 1907. Cit. en González, 2006, p. 783).

Dolores Correa argumentó que el carácter de la escuela debía de ser científico y como no estuvo de acuerdo con los integrantes del Consejo presentó su renuncia. Por su parte, Cortés abogó en favor de una educación científica, señalando que no todas las mujeres se casan y que: “Cuántas veces una mujer se casa por tener quien la mantenga, porque ella no es capaz de hacerlo por sí misma [...] pero si la mayoría (de los consejeros) no está en el caso, con todo respeto sostengo mi opinión” (Boletín de Instrucción Pública, 1907. Cit. en González, 2006, p. 783).

Al igual que la profesora Dolores Correa, quien mostró su inconformidad por el nombre y contenido de la asignatura denominada “Deberes de la mujer en el hogar y en la sociedad”, ya que se argumentó que el objeto de esta era “inculcar a las jóvenes sus deberes como hija, hermana, esposa, madre y miembro de la colectividad”; Cortés tampoco estuvo de acuerdo y enfatizó que era necesario “formar la voluntad y el sentido común de las mujeres mexicanas, las que carecían del valor necesario para enfrentar los embates de la vida” (Alvarado, 2015, p. 79).

Reconocimiento al maestro

En 1907 en Xalapa, se le rindió un homenaje al maestro Rébsamen por su aniversario luctuoso, fue muy querido por Cortés y fue seleccionada para decir unas palabras; en ellas, se refleja tanto el cariño y respeto como la admiración por él. En una parte de su discurso, además de recordar todo lo que Rébsamen realizó por la educación y por el país, destacó que la misión del maestro de instrucción primaria no es

simplemente pedagógica, sino social; es hablar del carácter esencial y necesariamente educativo de la escuela primaria, en un país en donde la ley suprema está basada en los principios de igualdad, de libertad y de fraternidad (Revista La Enseñanza Normal, 1907). Más adelante resalta las cualidades de su maestro:

Modesto como un verdadero sabio, amoroso y dulce como un verdadero apóstol, no fue dogmático: fue hombre libre, y practicó la libertad, fue superior y practicó la igualdad, nació en el extranjero, y se llamó nuestro hermano [...] México ¡te cuenta entre sus preclaros hijos! (Revista La Enseñanza Normal, 1907, p. 3)

A sus compañeros normalistas, futuros maestros de escuela les recordó que ellos deben formar en sus discípulos “unidades conscientes de su papel como hombres y como ciudadanos, [...] para que [...] sean dignos de llamarse libres y, [...] puedan exclamar como el latino: “llevo conmigo todo lo que necesito”. Y acerca de sus tareas a desarrollar, les evocó que no olvidaran que su misión era de “paz, de amor, y de abnegación”, por lo que les advertía “no entre aquí el que sea incapaz de amar”, con lo que se recalca que “el magisterio es un verdadero apostolado” (Revista La Enseñanza Normal, 1907, p. 3).

En la Escuela Normal para profesoras de México su labor fue intensa, ya que, independientemente de cumplir con sus tareas como docente de varias materias, formaba parte de los exámenes profesionales, para que las estudiantes obtuvieran su título profesional. Ejemplo de ello fue su participación juntamente con María Miranda, Margarita Quijano e Irene Montiel en el examen de Eulalia Guzmán Barrón en 1909 (Baylón, 2018). En 1913 fue delegada en el Congreso Nacional de Educación Primaria en San Luis Potosí.

Como maestra de metodología de la Escuela Normal de Profesoras en 1905, escribió un ensayo titulado: Consideraciones generales sobre la enseñanza de algunas materias en la escuela primaria. Lengua Nacional. En este enfatizó sobre la función principal de la educación y de la instrucción. Sobre la primera dijo que era “desarrollar gradual y progresivamente todas las facultades humanas”, y de la segunda recalcó que es “la adquisición de conocimientos”. También advirtió que

es el maestro quien debe enseñar al alumno, esto es, “hacer pasar a su inteligencia, comunicarle, cierta suma de conocimientos por medio de la palabra hablada o escrita” (México Pedagógico, 1905, p. 101). Concluyó que, conforme a los principios didácticos generales se debe “ir de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional” (México Pedagógico, 1905, p. 102).

Sus tropiezos

En marzo de 1916 fue destituida, tanto de su cargo de directora de la Escuela Normal para profesoras como de algunas cátedras que impartía, por lo cual decidió mejor renunciar, no sin antes aducir:

Muy a mi pesar declino el honor de continuar perteneciendo al personal docente de la Escuela Normal Primaria para maestras [...] Obedece mi resolución a dos causas: 1º. Por dignidad personal: no he dado motivo con mi conducta escolar ni privada a que me suspenda de uno de los cursos de referencia. 2º. Dadas las condiciones económicas actuales, juzgo imposible atender a las necesidades más apremiantes de la vida con un sueldo de \$1,825.00 pesos anuales, y con una profesión que requiere todo el tiempo, todas las actividades, todas las energías (AHSEP, 1905-1949).

Otra faceta de la profesora Cortés fue la de ocupar el cargo de inspectora escolar de primaria en 1935, en el entonces Distrito Federal. Se le recuerda con un carácter enérgico y que en ningún momento permitió que otras autoridades, sobre todo varones quisieran someterla (Colón, 1944). También se daba tiempo para asistir a las conferencias públicas del Ateneo, las cuales generaron un ambiente de tertulia cultural, en el que las mujeres eran bienvenidas.

En la última serie de conferencias efectuadas a fines de 1913 en la librería Biblos, hubo una nutrida asistencia femenina. “Henríquez Ureña también anotó que, en una velada para los maestros organizada por los alumnos de Altos Estudios, Antonio Caso expresó su reconocimiento a la intervención de la maestra Genoveva Cortés” (Cano, 1996, p.145).

En defensa del voto

Tanto en el ámbito nacional como en cada estado, los años 20 fueron una época en que la vida pública y privada de diversos sectores de la sociedad experimentó diversas transformaciones. En este periodo, parecía quedar atrás la radicalización política, social y económica de la Revolución mexicana, para dar paso a una sociedad, que al menos en el texto de la Constitución de 1917, sus leyes posteriores y en el discurso de la clase política, se anunció incluyente de los grupos marginados como los campesinos, los proletarios, los indígenas y las mujeres (Aboites, Loyo & Lau. En García, 2013).

En aquel entonces, las mujeres se organizaron para constituir diversos comités, asociaciones, consejos, ligas y establecer varios órganos de discusión, debate y difusión de sus ideas, espacios donde pelear, dar mayor peso a sus reclamos y motivar a sus congéneres a unirse a la batalla, por conquistar sus derechos civiles y políticos. Los medios principales fueron las revistas y periódicos, lo cual no es raro, si se considera que como resultado de las políticas educativas y de integración, impulsadas primero por el Ministerio de Instrucción y Bellas Artes y luego por la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional, muchas mujeres no solo supieron leer y escribir, sino que también se inundaron del espíritu de lucha, para obtener sus derechos ciudadanos.

Así, tenemos que las promotoras y defensoras del feminismo conformaron un grupo en cierta medida privilegiado, que tuvo acceso a una formación académica, primero como profesoras y, posteriormente, como literatas, filósofas, abogadas, médicas, arquitectas, etc.; quienes advirtieron cómo el gobierno, a través de su legislación e instituciones, y algunos sectores de la sociedad, no solamente las excluyeron de participar en la vida pública y política del país, sino que les impedían tomar decisiones, en relación con su propia salud e integridad física y moral e intentaban ceñirlas en el molde de la esposa amorosa y abnegada madre (Lau. En García, 2013).

La profesora Cortés se incorporó a la Unión Femenina Internacional en 1923, cuya presidenta era la señora Adelia Palacios. En esta asociación pronunció un discurso, exaltando la tarea de la mujer, de quien dijo que, debido a su influencia transformadora en todos los actos humanos,

hacia una “labor de amor”. En dicha disertación, Cortés ponderó específicamente el papel de las mujeres educadoras de la siguiente manera:

Coadyuva al necesario reajuste social, y por lo tanto a encontrar la mejor relación entre la escuela y la sociedad, edificando sobre la preciosa herencia cultural del pasado, las necesarias relaciones causales entre la evolución de la sociedad moderna y la de la escuela en general, dentro del tiempo presente y para el tiempo futuro [...] y dentro del espacio incommensurable e infinito de las almas que no conoce límites, que no admite fracaso, que despliega las alas vigorosas del ideal, siempre hacia Él, siempre hacia arriba, el pendón en la diestra con la divisa “Excelsior” demanda otra vez con Leuconoe ¡Espacio! ¡Espacio! ¡Amplio e infinito Espacio! (Cortés, 1923, p. 81)

Su partida

Cortés ejerció la docencia hasta el año de 1946, cuando se retiró con honores en el ámbito escolar al recibir la medalla “Ignacio Manuel Altamirano”, reconocimiento que coronó su trayectoria profesional, la cual previamente también le fue reconocida por el gobierno veracruzano. Falleció en México el 17 de marzo de 1957, a la edad de 88 años.

Consideraciones finales

La trayectoria de las mujeres es un espacio importante, para destacar a través de sus vidas, el camino que fueron trazando para lograr el reconocimiento de sus capacidades y derechos en todos los ámbitos. En el caso de Genoveva Cortés es muy significativo, al ingresar en la Normal de Xalapa como la primera estudiante y transformar actitudes y prácticas al interior del plantel. Por otro lado, su trayectoria es impresionante, dadas las circunstancias que enmarcan su labor como profesora en esta época de finales del siglo XIX y mediados del XX, tiempo en donde mostró liderazgo, seguridad, conocimiento y aporte a la práctica pedagógica y dirección de instituciones educativas. El objetivo de construir su biografía tiene la intención de visibilizar la trayectoria de las mujeres en la educación, desde la toma de decisiones y actuar político.

A través del liderazgo de la maestra Cortés, también se destaca el empuje de las mujeres en el magisterio. La posibilidad no solo de ser consideradas “buenas maestras”, sino romper estereotipos y dejar al descubierto a las profesoras dedicadas a transformar la práctica pedagógica, construir nuevos liderazgos en instituciones educativas. Asimismo, se quiere que sea considerada en este grupo de mujeres, que optó por conformar una mirada, no solo de los procesos educativos, sino de la vida política de principios del siglo XX, tiempos azarosos en los que urgía un proyecto nacional, donde la educación fue pieza clave de este.

Es difícil enumerar los logros de esta profesora audaz y osada que abrió caminos, traspasó fronteras y dejó huella de su trabajo impecable y dedicado a la docencia, que defendió y demostró en todo momento. Recordarla es brindarle homenaje a su labor, pero sobre todo, el dar a conocer su trayectoria es tenerla presente.

Referencias

- Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AH-BENV). (1889). Fondo Estudiantes, *Genoveva Cortés*, caja 3, legajo 1, exp. 2, fs. 9 -11.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). (1905-1949), Fondo Antiguo magisterio, Serie: Personal (Profesoras) Subserie Genoveva Cortés, Lugar D.F, caja 84, Fondo 4.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). (1916), Oficio del 1º de marzo dirigido al Subsecretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sección Antiguo Magisterio.
- Aboites, L. y Loyo, E. (2010). La construcción del nuevo Estado, 1920-1945. En García, B. (Coord.), *La Nueva Historia General de México* (pp. 595-652). México: El Colegio de México.
- Alvarado, M. (2004). *La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés.
- Alvarado, M. (2015). *Alas para volar. Vida y obra de Dolores Correa*

- y Zapata, maestra excepcional. (1853-1924). En *La Colección Las maestras en México* (pp. 47-87). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).
- Baylón, F. (2018). Eulalia Guzmán Barrón, mujer del siglo XX. En Lau, A. y Mc Phail, E. (Coords.), *Rupturas y continuidades. Historia y biografía de mujeres* (pp. 247-278). México: Universidad Autónoma de México.
- Cano, G. (1996). *De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras 1910-1929*. (Tesis de Doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Colón, C. (1944). *Mujeres de México*. México: Imprenta Gallarda.
- Cortés, G. (1905). Consideraciones generales sobre la enseñanza de algunas materias en la escuela primaria. *Lengua Nacional. México Pedagógico, III*, Julio-diciembre, pp. 101-104.
- Cortés, G. (1906). Comisiones del Consejo Superior Pública para estudiar los métodos que deben regir en las escuelas primarias y normales. *Revista La Enseñanza Normal, II*(10). agosto 8.
- Cortés, G. (1907). Enrique C. Rébsamen en el aniversario de su muerte conmemorado en la escuela normal de profesoras. *Revista La Enseñanza Normal, III*, marzo, p. 3.
- Cortés, G. (1923). La Unión Femenina Internacional, *Educación, 2*, pp. 378-381.
- Dehesa, T. (1896). Memoria presentada a la legislatura el 1 de julio de 1894 a 30 de junio de 1896. En Blázquez C. (Comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986* (Tomo IX) (pp. 4639-5037).
- García, A. (2013). Para superar la exclusión: participación de profesoras veracruzanas en las batallas del feminismo y sufragismo en México, 1920-1950. Guadarrama, M. (Coord.), *Algunas reflexiones desde el género* (pp. 117-134). México: Universidad Veracruzana/ Centro de Estudios de Género.
- García, A. (2014). *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa, 1881-1910*. (Tesis de Doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, R. (2006). Las mujeres y su formación científica en la ciudad

- de México Siglo XIX y principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, 11(30), pp. 791-795.
- Hermida, A. (1986). *Historia de la educación del estado de Veracruz*. Jalapa: Ediciones Normal Veracruzana.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado de Veracruz Llave. (1873). Veracruz, imprenta de “el progreso”.
- Méndez, V. (2021) *La nueva práctica pedagógica: Los Planes de Estudios de la Escuela Normal Primaria de Xalapa y su influencia en las escuelas formadoras de docentes, 1886-1910*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Veracruzana.
- México Intelectual. *Revista Pedagógica Científico-Literaria*. (1890). *Exámenes Profesionales En La Escuela Normal Del Estado*, T. IV, jul-dic, pp. 91-93.
- México Intelectual. *Revista Pedagógica Científico-Literaria* (1893). *Datos estadísticos relativos a los alumnos de este plantel (Normal)*, (T. IX, ene-jul, pp. 189-20).
- Revista La Enseñanza Normal*. (1905). *Profesora de Metodología*, 1(10), junio 8, p. 168.

La educación de las niñas pobres en Zacatecas. Instrucción para el trabajo y la transformación social, 1880-1906

*María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
Irma Faviola Castillo Ruiz*

Introducción

En México, en la segunda mitad del siglo XIX, la secularización de la pobreza y del trabajo derivó en la institucionalización de la asistencia social, para proteger a las y los infantes pobres. La beneficencia ejercida en los hospicios, se convirtió en el bastión de la transformación social de este sector de la población, pues en ellos, se instruía, a las y los asilados en las primeras letras y para el trabajo en los talleres de artes oficios. Este modelo educativo pugnó por el desarrollo intelectual, físico y moral de la persona, pero culturalmente, reforzaba la percepción del rol social de hombres y mujeres desde una perspectiva androgénica. Ellos serían ciudadanos laboriosos, y ellas, mujeres capaces de cuidar un hogar en todos sus aspectos y, excepcionalmente, profesionistas en procesos industriales y secretariales.

Esta investigación busca dar cuenta de ¿cuáles fueron las características de la educación de las niñas pobres en el asilo de niñas de Zacatecas de 1880 a 1906? Las niñas pobres de Zacatecas recluidas en el Asilo de Guadalupe tuvieron acceso a la enseñanza primaria y superior, marcada por la Ley de Instrucción Pública estatal y la instrucción técnica que se impartió en los talleres de tejido de medias, confección de trajes y sombreros, de labores en blanco y bordados, de flores artificiales y teneduría de libros.

La institucionalización de la enseñanza teórica y práctica en los talleres del asilo, formalizaron la profesionalización de la instrucción para el trabajo y, con ello, el sentido moderno de la instrucción para el trabajo en la Escuela de Artes y Oficios. Este proceso convirtió al plantel en una alternativa educativa para algunas niñas pobres y niñas externas, que deseaban aprender taquimecanografía, telegrafía o acceder a la escuela Normal de Señoritas. Con base en esta modernización educativa, las autoridades municipales y escolares del asilo, enfatizaban que los conocimientos y preparación técnica redundarían en la perfección individual y social, debido a que los contenidos curriculares contemplaban la esfera intelectual, moral y física de las niñas; al tiempo que se daba continuidad, a la aspiración política y laica de alcanzar la transformación social de las y los marginados, y de acabar con la pobreza través de la educación integral.

Asilamiento e instrucción: el cuidado de las y los infantes pobres

A fines del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, el gobierno buscó qué hacer con las y los pobres. El primer paso fue diferenciar, desde una visión secular, el tipo de pobres que existían en la sociedad; el segundo, abrir hospicios para huérfanos y pobres de ambos sexos; y, el tercero, castigar con cárcel y destierro a los falsos pobres.¹ Estas instituciones, se convirtieron poco a poco en el baluarte de la transformación social de las y los infantes pobres, pues “en ellos se educaba a los asilados en las primeras letras y en la instrucción para el trabajo [...]. Las acciones a favor de los pobres recluidos en instituciones como los Hospicios y los Asilos estaban en marcha” (Arrom, 1996, p. 22).

El problema social de la pobreza y la atención que merecían los pobres, no eran cuestiones sociales y asuntos de gobierno nuevos en el porfiriato. Pero en este periodo, el cuidado de las y los infantes pobres se convirtió en una prioridad, pues en este grupo etario descansaba el ideal de formar ciudadanos laboriosos, que se distinguían por su entrega al trabajo, y de incorporar al hogar, mujeres que desempeñarían un rol renovado en la familia, serían madres con conocimientos escolares elementales, esposas capaces de ayudar con su trabajo a menguar las

¹En México a lo largo del siglo XIX y XX se identificaron cuatro periodos en la historia de la ayuda social, 1821-1860; 1861-1910, 1910-1920 y 1921-1960, que se distinguen por la influencia del pensamiento ilustrado en las políticas para erradicar a los vagos y mendigos de la ociosidad, por las disputas por el ejercicio público de la beneficencia y la caridad, por la configuración de un aparato institucional por el Estado y las organizaciones filantrópicas; y, por la generalización del concepto de seguridad social por parte del Estado (Padilla, 2004). El primer Hospicio de la Nueva España, se fundó en 1774 y en 1806, estableció la Escuela Patriótica que brindaría a los niños una instrucción para el trabajo y de primeras letras. Esta escuela cerró en 1833 (Tanck, 1984). En la ciudad de Puebla se fundó un hospicio en 1832, pero contó con escuela de artes y oficios propios hasta 1886 (Herrera, 2003). En los años cuarenta, en este hospicio se introdujeron talleres financiados por la iniciativa privada que serían atendidos por los asilados, en calidad de aprendices del oficio de pasamanería (González, 1998). En 1845, este proyecto se trasladó a los talleres del hospicio de la Ciudad de México, por convenir a los intereses del fomento de la industria nacional (Magallanes, 2008).

condiciones precarias de la familia; y algunas de ellas, serían fuerza de trabajo remunerada en el sector de servicios.

En algunas entidades como Zacatecas, primero se atendió la instrucción técnica de los niños pobres, como parte del cuidado que merecía prevenir la vagancia, el ocio y menguar la pobreza. En mayo de 1856, en el municipio de Tlaltenango, se planteó la pertinencia de establecer una escuela de artes y oficios. Se argumentó que la apertura del plantel “hacía desaparecer la ociosidad y la miseria de los pueblos, ilustraba la inteligencia, desarrollaba la industria e impulsaba el comercio [...] evitaba que el capital se agotara pues se invertía en lugar de distribuirlo” (Magallanes, 2008, p. 239). Si bien, no se abrió la escuela, la explicación secular del trabajo y de atención de la pobreza era algo latente.

En este tenor, en 1861, bajo el influjo de la secularización de los establecimientos de beneficencia experimentados a nivel nacional, la Asamblea Municipal de Guadalupe, elaboró un proyecto para fundar una escuela de artes y oficios. La propuesta fue enviada y aprobada por las comisiones de hacienda y justicia del estado. Los propósitos centrales eran dos: favorecer el desarrollo de las artes, industrias y oficios; y procurar la felicidad y engrandecimiento de los ciudadanos. Se determinó que la instrucción de los niños sería por tiempo indefinido y la conclusión de su formación técnica, se valoraría en términos de la capacidad y la demostración real de los saberes adquiridos, y no de la edad del aprendiz. La formación para el trabajo tendría lugar en los talleres de carrocería, carpintería, telas, fragua, fundición de metales, sastrería, zapatería y pintura (Magallanes, 2008).

La manutención del asilado estaría a cargo del establecimiento y únicamente recibirían un jornal, hasta que la aplicación de su trabajo los hiciera acreedores a él; este jornal quedaría en depósito, a fin de que el infante, a su egreso, contara con recursos económicos, para establecer un taller por su propia cuenta. Los niños mayores de diez años que tuvieran con una instrucción regular en lectura, escritura y aritmética, tendrían acceso a esta escuela. La madre o padre necesitaba elaborar una petición de ingreso a las autoridades locales (Magallanes, 2020).

En 1868, se abrió un segundo hospicio. Este se ubicó en la ciudad de Zacatecas en la Bufa. Se anexó al plantel una escuela de artes y oficios que comenzó a funcionar con los talleres de imprenta, zapatería, hila-

dos y tejidos. Los asilados en edad escolar debían asistir a la escuela de primeras letras del barrio de San Francisco por la mañana y por la tarde, incorporarse a los talleres (Vidal, 1959). Las subvenciones del establecimiento serían mediante una suscripción mensual voluntaria. La falta de recursos para su sostenimiento y las deficiencias en la organización, incidieron para que el gobierno determinara en 1878, que este hospicio limitara sus funciones a la atención de los mendigos adultos. Los niños pobres se trasladaron al Hospicio de Guadalupe (Ibarra, 2009). Con estas instituciones se cubría, en parte, los objetivos de la política asistencial en Zacatecas, pero las niñas pobres estaban al margen de la instrucción técnica.

Esta marginación,² en la instrucción de primeras letras para las niñas fue una constante en la primera mitad del siglo XIX. Si bien, la prensa se convirtió en una alternativa para la educación informal, de un sector de mujeres de la élite (Alvarado, 2004), la mayor parte de las mujeres –niñas o adultas– no accedían a la educación formal e informal. La instrucción primaria y la formación de las mujeres para el trabajo remunerado para asegurar el progreso, se robusteció gradualmente en la segunda mitad de la centuria. La enseñanza técnica se propuso como “un medio para transformar los padrones de conducta y efectuar una modernización económica y política que necesitaba el país” (Galván, 1994, p. 78).

En esta tónica, una primera respuesta se obtuvo en las escuelas de artes y oficios para mujeres, planteles que en algunas ocasiones fueron la base para los asilos de niñas. El Estado de México creó en 1872, El Colegio de Asilo para Niñas, que se convirtió en 1892, en la Escuela Normal y de Artes y Oficios para Señoritas (Bazant, 1993). En San Luis Potosí, la educación de las mujeres para el trabajo, propició la apertura de la Escuela Municipal de Bellas Artes y la Escuela de Artes y Oficios

²El concepto de marginalidad ha dado pie a la definición de una línea de investigación en el campo de la historia social y política, que ha sido útil para incorporar y dar voz a sectores y agentes históricos excluidos del acontecer histórico. La marginalidad define a un conjunto de sujetos, las y los marginados, que se han quedado en la periferia, y no tienen acceso a los beneficios que ofrece el centro, o sólo los tienen de manera limitada, como son los de carácter político, económico, social, cultural, estatutario, educativo, etc. (Alvarado & Ríos, 2011).

para Señoritas en 1881 (Hernández, 2009). Sin embargo, el proyecto de instrucción técnica escolarizada en las escuelas de artes y oficios en la Ciudad de México, poco a poco, perdió su carácter filantrópico, hasta convertirse en una institución para capas medias de la población citadina (Alvarado, 2011).

En Zacatecas, en diciembre de 1880, la jefatura política de Guadalupe solicitó al gobernador Jesús Aréchiga, establecer el hospicio para niñas huérfanas de la entidad. Las razones eran dos: la educación de este sector de pobres era impostergable y el Estado estaba obligado a proteger a la clase desvalida del bello sexo (Magallanes, 2013). La argumentación de las autoridades municipales encerraba una verdad: el Estado educador y el Estado benefactor ampliaba sus acciones a las niñas como un acto legitimador de su modernización y para acallar las voces de las asociaciones femeninas que denunciaban el abandono político de este sector de la población infantil (Magallanes, 2012).

Juan Ignacio Lizalde, jefe político de Guadalupe, dirigió al presidente de la Junta de Beneficencia de la entidad, el gobernador Aréchiga, un breve informe de las actividades realizadas en esa cabecera municipal, para recaudar fondos para apresurar el establecimiento del asilo, pero era necesario que del erario público estatal se fijara una partida mensual más al rubro de beneficencia para el Asilo (Ibarra, 2009). Esta petición mostraba, que la operatividad del Asilo requería de voluntad política y colaboración directa a nivel estatal.

Así, en 1881, con motivo de la celebración del 16 de septiembre, el gobernador Jesús Aréchiga puso en función el Asilo de Niñas (Vidal, 1959). El gobierno del asilo sería con base en el Reglamento del Hospicio de Niños de 1877. En el artículo primero del Reglamento, se estipulaban algunos de los objetivos de la institución y características de los beneficiados, en este caso, las niñas:

Recoger, amparar, educar e instruir en el arte u oficio, a los niños mayores de cinco años y menores de catorce, que fueran desvalidos, huérfanos de padre y con madre pobre; a los hijos de padres y madres pobres e inutilizados; y a los que sean separados por la autoridad competente del lado de padres viciosos (Magallanes, 2013, p. 274).

En otras palabras, se aquilataba la posición marginal de las niñas por su pobreza y la incapacidad de las madres y los padres, para fungir como tutoras y tutores de la educación de sus hijas, tal como acontecía con los niños; también, se expresó los sentidos sublimes de la protección: instruir para el trabajo, provocar la ruptura moral heredada en la familia y asumir la tutela de las menores.

La enseñanza de las niñas pobres

En México, en el marco del Congreso Higiénico Pedagógico, el primer y segundo Congreso Nacional de Instrucción Primaria celebrados en 1882 y entre 1889-1891, respectivamente, se impulsaron iniciativas institucionales para reformar la instrucción primaria. La enseñanza se convirtió en un espacio de formación cívica e ilustrada para las nuevas generaciones; elevar el espíritu nacional y el progreso económico fueron ideales que contempló a todos los grupos sociales, entre ellos las y los pobres (Nivón, 2019). El objeto de la educación primaria era “desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual” (Galván, 1994, p. 179).

En Zacatecas, con base en la Ley de Instrucción Pública de 1883, se consideraron escuelas públicas de instrucción primaria las sostenidas por fondos del Estado, las escuelas municipales, las escuelas de beneficencia sostenidas por bienes legados y las que hubiesen sido creadas a partir de las Juntas de Enseñanza (Pedrosa, 1889). El asilo de niñas también se acogió a esta Ley, pero su gobierno interno estaba a cargo de la Junta de Beneficencia.

En 1888, la directora del Asilo, Alice Acland de Grégoire, que había desempeñado el cargo desde 1886, reportó a las autoridades municipales de Guadalupe que todos sus esfuerzos estaban encaminados a brindar una educación perfecta a las asiladas, tomando en cuenta tres cosas: 1) Que los contenidos escolares y técnicos fueran acordes a su sexo, 2) Que las niñas, en la adultez iban a ser madres y esposas, y 3) La educación de las huérfanas pobres estaba vinculada al bienestar moral y social de un pueblo (Magallanes, 2020).

Acland apuntaba que la cultura moral e intelectual ocupaba el primer lugar en la educación de la mujer; que era prudente que dicha preparación iniciara en la infancia, para que las niñas tuvieran tiempo de adquirir el conocimiento de sus deberes como madres y esposas. Pero, para las mujeres pobres, la educación necesitaba ser diferente, por el hecho de que este sector de la población, con frecuencia se enfrentaba a privaciones económicas, y la vida de la mujer en el espacio doméstico era un continuo sacrificio, de ahí que se requería instruirla para el trabajo (Pedrosa, 1889).

En otras palabras, la pobreza que padecía este sector de las mujeres, por sí misma, ya obstaculizaba el progreso de un pueblo, pero la falta de instrucción primaria de este grupo, se convertía, junto con la pobreza, en barreras infranqueables para la transformación social. De ahí la relevancia de educarlas de manera integral, pero sobre todo, de manera práctica.

La enseñanza de la música, la elaboración de flores artificiales y los diferentes tipos de bordados y trabajos de aguja, dotaban a la mujer de conocimientos prácticos, para ofrecer sus servicios y vender sus productos en su domicilio y, con ello, compensar el déficit salarial de la familia. Este tipo de formación respondía a una visión casi moderna de las mujeres pobres, porque su lugar social era el hogar.

En el ámbito de la instrucción primaria, los contenidos que se impartían en el asilo estaban en consonancia con el plan estatal de 1888, pero se agregaban algunos textos del Plan de la Escuela Normal. Por ejemplo, del primer año de francés, se tomó el libro de Robertson; del segundo año, se enseñó *Moral práctica* de Barrau –tanto en español como en francés–; la Gramática castellana de la Academia; los textos de Geografía por Michelot y García Cubas; *Cartas sobre la Educación del Bello Sexo por una Señora Americana*, *Elementos de higiene y teneduría de libros* de Bernardino del Raso (Gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas (GELSZ), 1889). De este modo, el proyecto de forjar en las asiladas una cultura intelectual y moral de corte burgués, se posibilitaba con estos textos.

En el plan de estudios de instrucción primaria, las niñas leían la obra de Mantilla en primero, segundo y tercero, los ejemplares de *Cartas sobre la Educación del Bello Sexo por Una Señora Americana*, los libros

de higiene doméstica, los textos *Moral práctica* por Barrau, *Fábulas* de José Rosas y los elementos de aritmética de Navea; para la clase de Ortología el compendio de José Rosas; la Gramática castellana se cubría con los textos de Prudencio Solís y los silabarios de San Miguel (GELSZ, 1889).

Se sumaron a este currículo oficial, los textos de *Cien lecturas variadas* de Lebrun, los prontuarios de ortografía castellana, los compendios de *Historia de México* por Lainé y Manuel Payno, la *Historia antigua* por Duruy, la carta sincronológica de la *Historia universal* de Zavala, las guías de lenguaje de Odon Fonoll, las colecciones de las cuestiones aritméticas de José Velázquez, el *Tratado de obligaciones del hombre* de Juan de Escoiquiz, la *Cartilla del Sistema métrico decimal* de Ruiz Dávila, el libro *Nociones de geografía* de F. Ramírez, la obra de *Moral y urbanidad* de José de Urcullu, el libro de *Elementos de Gramática* de Quirós, el texto *Amigo de los niños* del Abate Sabatier, la aritmética de Mariano González, el sistema métrico decimal de Ruiz Dávila, el *Compendio de Ortología* de José Rosas; el compendio de moral de Zamacois, el *Catecismo* del padre Ripalda, el *Compendio de Geografía* de García Cubas y de Guevara, el *Prontuario de Ortografía castellana*, los *Elementos de Geometría* por Paluzie, entre otros (GELSZ, 1889).

Para 1888, el asilo poseía aproximadamente 773 libros entre usados y nuevos, de los cuales 191 eran utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura (24.7 %); la supresión de la enseñanza moral religiosa en 1879, y el estatus propio en los planes de estudio de la moral práctica, hicieron de esta asignatura una de las más dotadas de libros, pues se contaba con 242 libros de moral –informal, práctica y tradicional– (31.3 %); para aritmética había 118 textos (15.3 %); 105 libros para gramática (13.6 %); para geometría 41 ejemplares (5.3 %); para el idioma francés 21 (2.7 %); para enseñar geografía existían 18 libros (2.3 %); para religión 18 (2.3 %), 12 textos para historia universal, antigua y de México (1.5 %); para higiene doméstica 6 (0.8 %) y teneduría de libros 1 (0.15 %) (Magallanes, 2013).

Dentro de la variedad de estos textos, se aprecia que el libro y la revista para niñas y niños, como vehículos de la lectura infantil, se uti-

lizan como medios de la cultura escolar,³ debido a que propiciaban la enseñanza y la apropiación de saberes científicos y morales, tanto por su formato como por la intención didáctica y pedagógica (Alcubierre, 2010).

La cultura moral e intelectual que recibían las niñas, se complementaba con las clases que se relacionaban con el aprendizaje de la elaboración de flores artificiales, de bordados y los trabajos de aguja, que ya habían sido motivos de exámenes y exposición un año atrás en el Asilo; así como, compra de instrumental en París, para dar mayor impulso a estas labores femeninas y sostener el principio político de que las instituciones de beneficencia eran el termómetro por el cual se medía la filantropía y cultura de los pueblos (GELSZ, 1889).

Escuela de artes y oficios: modernización de la instrucción para el trabajo

La incorporación de la enseñanza de trabajos manuales, a los planes de estudio de las escuelas de artes y oficios, para cubrir la etapa de capacitación técnica para el trabajo de las asiladas desde un enfoque profesional e industrial, representaba la ruptura del conocimiento musical, de tipos de bordados y elaboración de flores como enseñanza de adorno y moralizante. Ahora las niñas pobres, se instruían para entrar al mundo del trabajo moderno (Magallanes, 2020).

Con base en la Ley de Instrucción Secundaria y Profesional de 1893, se realizaron reformas importantes para el asilo de niñas. En el artículo 11, se estableció que además de la instrucción primaria elemental y superior, se cursaría en la Escuela de Artes y Oficios, en cinco años las siguientes materias:

³ La cultura escolar se puede considerar como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la transmisión de esos comportamientos, normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según la época (finalidades religiosas, socio-políticas o simplemente de socialización)” (Juliá, 2001, p. 9).

Tabla 1. Currículo escolar de la Escuela de Artes y Oficios, 1893

GRADO ESCOLAR	CONTENIDOS
Primero	Lectura superior y ejercicios de recitación, aritmética mercantil, gramática española, dibujo de la estampa y de ornato, música vocal y ejercicios gimnásticos. Práctica en los talleres.
Segundo	Geometría práctica, caligrafía, primer curso de francés, teneduría de libros, dibujo de la estampa y de ornato, música vocal, ejercicios gimnásticos. Práctica de artes y oficios en los talleres.
Tercero	Elementos de física y nociones de mecánica, cosmografía, segundo curso de francés, nociones de historia general, dibujo de ornato. Invenciones industriales y práctica en los talleres. Estudio de instrumentos especiales.
Cuarto	Elementos de química aplicada a la industria y de historia natural, historia patria, primer curso de inglés, dibujo lineal. Economía industrial y práctica en los talleres. Estudio de instrumentos especiales.
Quinto	Medicina, higiene y economía doméstica, nociones de derecho constitucional, segundo curso de inglés, moral, dibujo de máquinas, legislación industrial, estudio de instrumentos especiales y práctica en los talleres.

FUENTE: Elaborado a partir de Ley de Instrucción secundaria y profesional, 1893.

La incorporación de las prácticas en los talleres, como parte del plan de estudios en los cinco grados escolares simbolizó una etapa nueva en la formación de las niñas. En el mapa curricular, la fase práctica de la preparación teórica de las asignaturas que profesionalizaban la producción industrial, a través de cursos como el dibujo de estampa y ornato y de máquinas; invención industrial y estudio de instrumentos especiales, entre otros.

Para llevar a efecto, la parte práctica de lo estipulado en la Ley de Instrucción Secundaria y Profesional, las asiladas recibirían instrucción en los talleres de tejidos de medias, confección de trajes, labores en blanco, bordados, fabricación de flores artificiales, confección de sombreros, telegrafía y teneduría de libros. Estas reformas hicieron que el plantel alcanzara el estatus de Escuela de Artes y Oficios, tal como lo marcaba la referida ley (GELSZ, 1893). Esta transición formativa en el asilo creaba una nueva cultura escolar y una visión diferente de las educandas, tanto de las asiladas como las pensionadas. Ahora las niñas podrían ser algo más de madres y esposas confinadas al espacio doméstico, y su influencia en la transformación social, se abría a la esfera pública como trabajadoras profesionalizadas.

De 1892 a 1896, el asilo de niñas recibió la partida presupuestal de \$ 19, 106.00 para su sostenimiento. La directora Maclovia Sierra justificó que el adelanto de la institución, se debía a que el plantel contaba con una escuela primaria servida por dos profesoras, las alumnas concluían su instrucción elemental antes de abandonar el Asilo, se impartían algunas ramas de la instrucción secundaria como lectura, gramática, historia, inglés, dibujo, pintura, modas, flores artificiales y costura en todas sus ramas. Todo esto, porque la misión de la mujer no era solamente ser madre de familia, sino también estar capacitada para el trabajo industrial y mercantil, que demandaba la sociedad zacatecana (GELSZ, 1893).

Para el periodo de 1904-1908, el gobernador Eduardo Pankhurst daba continuidad a las reformas de los establecimientos de beneficencia. Aseguraba que el hospicio entregaba a la sociedad, niños, que gracias a la educación, eran hombres con un modo honesto de vivir, con la calidad de obreros entendidos en los oficios que demandaba la sociedad y ofrecía protección a los niños aventajados por su inteligencia, para que asistieran a la Normal de Profesores, al Conservatorio Nacional de México o a la Escuela de Agricultura y Veterinaria de la capital del país. Las niñas, por su instrucción técnica iban a ser capaces de ayudarse y ayudar a sus familias o, incluso, asistir a la Escuela Normal de Señoritas y obtener el título de profesoras de enseñanza primaria (GELSZ, 1909).

Para 1906, la dirección del hospicio y del asilo recayó en una sola persona. Pankhurst designó como director a Francisco Linares y se determinaron las plazas de subdirector y subdirectora en cada establecimiento. Alice Acland de Grégoire se ocupó de nueva cuenta del asilo de niñas. La matrícula de niñas para la enseñanza primaria fue de 81 alumnas; 23 en primero año, 25 en segundo, 17 en tercero y 16 en cuarto. Grupos que eran atendidos por dos profesoras: Clotilde Flores y María de Jesús Vargas. Las niñas, al terminar su instrucción de primeras letras ingresaban a la enseñanza superior y la Escuela de Artes y Oficios marcada por la Ley de 1893, siempre y cuando tuvieran los doce años de edad (GELSZ, 1909).

La fusión de los dos planteles, la sistematización de la instrucción de primeras letras y el estatus propio que adquirió la Escuela de Artes y Oficios reflejan una etapa nueva de la institución, en la que la asistencia social también se transformaba: ahora, la escuela era una alternativa educativa para las mujeres que aspiraban a una instrucción de carácter superior; poco a poco, se quedaba al margen la idea de las mujeres que deseaban aprender una educación manual y práctica con algunas pinceladas de cultura general.

Conclusiones

Parte de la modernidad educativa de 1880 a 1906, se concentró en los establecimientos de educación superior y de segundas letras, como fue el caso la Escuela de Artes y Oficios del Asilo de Niñas. A los diecisiete años, las asiladas dejaban de ser niñas y pasaban a ser mujeres con un futuro predeterminado culturalmente: esposas y madres, pero, las niñas que habían destacado por sus talentos académicos, inauguraban el camino de las mujeres en el mundo del trabajo remunerado como obreras, prestadoras de servicios o profesoras de instrucción primaria.

La presencia de asiladas y de pensionadas en el asilo marcó la diferencia entre niñas pobres y niñas que pagaban por su enseñanza en la Escuela de Artes y Oficios. Las primeras legitimaban las acciones filantrópicas del gobierno en turno; las segundas, se adentraban a las oportunidades educativas de corte profesional en el ramo de la física y

la química aplicada a la industria y la medicina. Este avance en la formación profesional de las mujeres se sumaba a la trayectoria que poseía la carrera de obstetra en el Instituto Científico y Literario de Zacatecas, a partir de 1885 en capital del estado (García, 2019).

La institucionalización de la enseñanza técnica y de la Escuela de Artes y Oficios en la estructura de la educación secundaria, modificaron el discurso inicial del liberalismo triunfante de la República Restaurada, que versaba sobre la necesidad proteger y educar al pueblo, para que adquirieran hábitos de orden y progreso, al ideal más pragmático, de instruir para la incipiente sociedad industrializada, moderna y científica.

Ubicar a las niñas pobres en el centro de la transformación social y a la educación integral, como medio para alcanzar este propósito político y económico, propició una segregación positiva de este sector de la población, aunque también contribuyó a marcar la diferencia de clase entre las mujeres. Asimismo, los principios de la educación nacional: gratuidad, obligatoriedad y laicidad, junto con la beneficencia, favorecieron la demanda de la escolaridad de amplios sectores populares, e incidieron para que la educación de las niñas obtuviera su estatus propio, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.

Referencias

- Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: El Colegio de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Alvarado, M. (2004). *La educación "superior femenina" en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: UNAM/ CESU.
- Alvarado, M. y Ríos, R. (2011). Introducción. En Alvarado, M. y Ríos, R. (Coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (pp. 11-17). México: Bonilla Artiga Editores, IISUE-UNAM.
- Alvarado, M. (2011). La escuela de artes y oficios para mujeres ¿Una opción educativa para sectores marginados de la población? En Alvarado, M. y Ríos, R. (Coords.), *Grupos marginados de la educa-*

- ción (siglos XIX y XX) (pp. 113-132). México: Bonilla Artiga Editores, IISUE-UNAM.
- Arrom, S. (1996). ¿De la caridad a la beneficencia? Las reformas a la asistencia pública desde la perspectiva del Hospicio de Pobres de la ciudad de México, 1856-1871. En Illades, C. y Rodríguez, A. (Comp.), *Ciudad de México. Instituciones, actores sociales y conflicto político, 1774- 1931* (pp. 21- 54). México: El Colegio de Michoacán/ UAM.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- García, B. (2019). La profesión médica para las mujeres en Zacatecas. Parteras, obstetras y enfermeras, 1870-1966. En Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Rodríguez, J. (Coord.), *Educación, docencia y prácticas escolares. Realidad y Desafíos en México* (pp. 62-103). México: Servimpresos.
- Gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas (GELSZ) (1889). *Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888*. Zacatecas: Imprenta de Hospicio.
- Gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas (GELSZ) (1893). *Ley de Instrucción secundaria y profesional*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio.
- Gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas (GELSZ) (1905). *Informe del Hospicio de Niños, 1904*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio.
- Gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas (GELSZ) (1909). *Memoria Administrativa de gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, periodo 1904-1908 del Eduardo Pankhurst*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio.
- Galván, L. (1994). En la construcción de una historia. Educación y educadores durante el porfiriato. En Martínez, L. (Coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo (1821-1943)* (Tomo I, pp. 175-203). México: UPN.
- González, A. (1998). *Disertaciones en torno a la presencia de pobres de origen rural en la ciudad de Puebla entre 1878 y 1889*. (Tesis de licenciatura). Puebla, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

- Hernández, V. (2009). La fundación de la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas. En López, O. (Coord), *La investigación educativa. Lente, espejo y propuesta para la acción* (pp. 255-270). México: El Colegio de San Luis A.C., Polo Académico de San Luis Potosí, A.C., UASLP.
- Herrera, M. (2003). *Huérfanos, nodrizas y profesoras poblanas a finales del siglo XIX*. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género, Zacatecas, México.
- Ibarra, H. (2009). *El Hospicio de Niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878-1929)*. Zacatecas: Pictografía editores.
- Juliá, D. (2001). La cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*,(1), pp. 9-43.
- Magallanes, M. (2008). *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786-1862*. México: Gobierno del Estado de Zacatecas, Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”, FECAZ, CONACULTA.
- Magallanes, M. (2012). Asociacionismo católico y laico femenino en Zacatecas. Caridad, filantropía y transformación social de los pobres (1868-1906). En Galeana, P. (Coord.), *Historia comparada de las mujeres en las Américas* (pp. 132-148). México: CIALC, CI/AN, UNAM, IPGH.
- Magallanes, M. (2013). La educación de los marginados en Zacatecas. La enseñanza en el asilo de niñas durante el porfiriato. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), pp. 265-291.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*. México: Policromía ediciones.
- Magallanes, M. (2020). *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933*. México: Policromía ediciones.
- Nivón, A. (2019). La laicidad en los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX. En Arredondo, A. (Coord.), *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes* (pp. 293-318). México: Editorial Bonilla Artigas.
- Padilla, A. (2004). Del desamparo a la protección. Ideas, instituciones y prácticas de la asistencia social en la ciudad de México, 1861-1910.

- Revista Cuicuilco*, 11(32), septiembre-diciembre, pp. 121-155.
- Pedrosa, J. (1889). *Memorias sobre Instrucción Primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Pérez, R. (1999). Las visiones de juristas y filántropos en el último tercio del siglo XIX en la ciudad de México. *Revista Fuentes Humanísticas*, 10(19), pp. 143-161.
- Tanck, D. (1984). *La educación Ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México.
- Vidal, S. (1959). *Bosquejo histórico de Zacatecas* (Tomo 4). Aguascalientes: s/e.

**El camino hacia la profesionalización
femenina en Xalapa, Veracruz durante
el Porfiriato 1890-1910. Un recuento a
partir de las trayectorias de maestras
veracruzanas**

José Manuel Pedroza Cervantes

Introducción

El proceso de construcción del sistema educativo en Xalapa, Veracruz durante el último tercio del siglo XIX y la primera década del XX tiene que ver con la inclusión de las mujeres a la formación profesional-científica. Sin embargo, el acceso a las instituciones, como la Escuela Normal Primaria de Xalapa fue tardío, ya que, desde tiempos pasados, los hombres habían significado las relaciones simbólicas de poder entre ambos sexos, y encuadraron que el campo de acción de las mujeres estaba limitado a los quehaceres femeniles y no al espacio público, incluyendo la instrucción.

La situación de las mujeres cambió en Veracruz, cuando los gobiernos liberales de Juan de la Luz Enríquez (1884-1892) y Teodoro A. Dehesa (1892-1911) aceptaron la inclusión de ellas en las matrículas escolares del plantel normalista, pero ¿Cómo fue el proceso de inclusión de las mujeres normalistas? ¿Quiénes tuvieron acceso a la educación profesional y cómo se insertaban en él? y ¿De qué manera y dónde se emplearon?

Se comenzará por analizar el proceso de inclusión de las mujeres a la Escuela Normal Primaria de Xalapa, a partir de la propuesta teórico-metodológica del pedagogo Enrique Conrado Rébsamen, quien insistió a las autoridades gubernamentales en instruir a ambos sexos en el mismo espacio escolar, con la intención de moralizar al pueblo, para lograr el anhelado estado de bienestar social-económico y formar ciudadanos. Es necesario visibilizar a qué situaciones sociales, formativas y culturales hicieron frente las mujeres normalistas, como es bien sabido, hubo grupos opositores, que desvirtuaron sus quehaceres en la educación y en la ciencia.

Lejos de pretender hacer un trabajo exhaustivo sobre las trayectorias académicas de las mujeres egresadas de la normal, el propósito de esta investigación es analizar y describir el transitar de algunas profesoras y profesores, que en la práctica de sus quehaceres profesionales justificaron la inclusión del bello sexo a los espacios masculinizados. En este trabajo, se entretajan las redes interpersonales y académicas entre las autoridades educativas, alumnas, alumnos, egresadas y egresados de la

Normal de Xalapa, con la intención de visibilizar el papel activo de las mujeres en la ciencia y la práctica docente. La presente investigación demuestra algunos de los hallazgos trabajados y presentados en el curso “Análisis de las Disertaciones Profesionales de la Escuela Normal Primaria de Xalapa Durante el Porfiriato”, llevado a cabo por docentes de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana, a través del Cuerpo Académico UV-CA-78 Estudios en Educación. También se recuperan algunos resultados de la tesis de grado: *La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres de la Escuela Normal Primaria de Xalapa: 1892- 1920*, publicada por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

El acceso a la educación profesional

El porfiriato fue el periodo histórico donde las mujeres tuvieron acceso a la educación, se materializó la idea con la apertura de escuelas de las “Amigas” y “Escuelas de Artes y Oficios”, donde además de aprender a leer y a escribir, se les daban lecciones de su propio sexo como: pintar, coser, bordar, teneduría, zurcir y todas las artes; con la intención que se insertaran en el campo laboral.

En esa atmósfera porfiriana, mujeres de distintos sectores productivos se enrolaron en las actividades económicas que se abrían con el desarrollo de las comunicaciones y de los servicios. Las oportunidades fueron distintas según la condición económica de las mujeres, Ramos (1987) distingue en las mujeres porfirianas, a las de la burguesía con un doble corsé:

El físico, que afinaba su talle hasta hacerle perder su espontaneidad y la libertad de movimiento y el más opresivo corsé de una moralidad rígida que la conducía al rol de guardián de la conducta propia y ajena. Sobre todo en cuestiones de moral sexual, el comportamiento de la mujer estaba minuciosamente reglamentado y codificado (p. 153).

A diferencia de ellas, las mujeres trabajadoras: la empleada doméstica, la artesana, la obrera, la empleada de comercio, la telegrafista, la maes-

tra, mujeres cuyo número crecía irreversiblemente, pudieron insertarse ante el abanico de oportunidades en el mundo del trabajo, y se agregaron las de educación.

El paso del mundo privado al público fue, en algunos ámbitos, rápido y en otros no tanto, como en las escuelas de educación superior, más que en las de enseñanza primaria o secundaria y, en gran medida, fue por la aceptación que el profesorado tenía. Muchas de las actividades, en las que las mujeres se integraron fueron consideradas como propias de su sexo, por la delicadeza que requerían. Se decía que eran particularmente aptos para las mujeres, los oficios de litógrafa, telegrafista, encuadernadora, mecanógrafa, taquígrafa y cajista (Ramos, 1987).

Sin duda, el magisterio se consideró una labor propia de su sexo. Concretamente, desde 1896, cuando inició sus estudios Clemencia Ostos Carballo en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, quien fue una alumna destacada (García, 2018), poco a poco llegaron a estudiar mujeres de diferentes cantones a Xalapa; en otros estados ocurrió lo mismo, es decir, las jóvenes abrazaron con gusto la carrera, solamente con vocación podían hacerlo, pues no faltaban voces que expresaran su crítica o dudaran de su capacidad intelectual. Ante esto, mujeres-profesoras demostraron sus capacidades intelectuales, y tomaron acción en la ciencia, la difusión científica y en la práctica docente.

Ante este panorama, Enrique C. Rébsamen, fundador y director de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, trajo a México innovadoras ideas del continente europeo, relacionadas al sistema mixto, donde mujeres y varones recibían educación en el mismo espacio escolar. Al paso de tres años de servicio del plantel normalista, Rébsamen propuso al gobierno incluir a las mujeres en los espacios profesionales, para alcanzar el estado de progreso, civilidad y orden social. Así pues, la entrada de las mujeres al ámbito escolar y de trabajo tuvo la intención que estas aprendieran y transmitieran en todos los espacios el credo liberal, a través de sus quehaceres profesionales, de tal manera que abogó lo siguiente:

La enseñanza en común para los dos sexos, en la Escuela Normal, se impone por consideraciones de orden pedagógico y económico. Las relaciones entre los dos sexos, en toda sociedad culta, deben basarse en el respeto mutuo. Los pueblos que real y positivamente marchan a la van-

guardia del progreso son aquellos en que la mujer disfruta de mayores consideraciones y ha podido por lo mismo alcanzar mayor nivel intelectual y moral. La dignificación intelectual de la mujer, en el campo de la educación puede expresarse por la fórmula “enseñanza mixta”.(México Intelectual, 1900, p. 61).

La confianza y respeto de las autoridades gubernamentales hacia el pedagogo suizo, produjo el ingreso de la primera mujer al plantel normalista en 1889. Genoveva Cortés, originaria del puerto jarocho fue quien rompió en primera instancia, estructuras culturales destinadas a las mujeres, que versaban acerca de la falta de facultades intelectuales, para desarrollarse en la ciencia. También rompió con los estereotipos de mujer sumisa, abnegada y obediente, ya que, en la cultura de esa época, los padres de familia creían que sus hijas debían estar protegidas en los muros de sus casas y si salían al espacio público, debían hacerlo con algún acompañante (Ranero, 2013).

El discurso de Rébsamen hizo referencia a la unión intelectual entre los sexos, e hizo una invitación a todas las mujeres a participar en la preparación profesional; exhortó a las autoridades y a la sociedad, a que aceptaran a las mujeres en los espacios masculinizados y tratarse mutuamente con debido respeto; visibilizó el resultado de sus propuestas en colegios de suma importancia a nivel nacional, como la Escuela Preparatoria y la Escuela de Medicina de México. También insistió en que el progreso nacional, se daría por medio del binomio mujeres y hombres, justificándolo a través de la buena educación y valores entre ambos. Rébsamen argumentó en *México Intelectual*, que las mujeres no fueron incluidas desde un principio en la educación profesional, porque había temores por parte de las autoridades, por la reacción de la sociedad y los grupos conservadores. Por ello, el ingreso de las mujeres fue en aumento año con año, y se les apoyó económicamente, para financiar sus estudios con una pensión. Se pensaba que al financiarlas, se dotarían de cultura general y de conocimientos científicos, se formarían como buenas ciudadanas ejemplares y tendrían mejor posición social (Pedroza, 2018):

Al principio solo se admitieron pocas Señoritas, porque hubo necesidad de experimentar primero el sistema mixto, dada la preocupación social que tuvo en su contra y que lo hacía aparecer como una innovación

peligrosa. Las primeras Señoritas, que ingresaron, no contaron con el apoyo pecuniario del Gobierno, e hicieron sus estudios en calidad de alumnas libres; pero pronto adquirió el sistema mixto tal confianza de parte de la sociedad entera, de las autoridades y de las familias, que varios Cantones solicitaron al Gobierno el permiso para mandar Señoritas en lugar de varones, las cuales entonces gozaron de la pensión que la Ley asigna a los representantes de los Cantones. [...] yo por mi parte, no he tenido que arrepentirme de haber propuesto al Gobierno esa innovación; antes al contrario, la experiencia práctica ha venido a comprobar plenamente las convicciones teóricas que siempre he abrigado a este respecto. La comunidad de los dos sexos en las cátedras, lejos de ofrecer dificultades que pudiesen comprometer el éxito de los estudios, es un estímulo poderoso para ambas partes, e influye favorablemente en la educación tanto intelectual como moral (México Intelectual, 1900, pp. 63-64).

A pesar de los esfuerzos de Rébsamen, relacionados a la educación de las mujeres, resultó bastante complejo, que la población aceptara la propuesta de incluirlas, en el programa profesional de estudios de la Escuela Normal Primaria de Xalapa. Rébsamen estaba consciente, que la aplicación de sus ideas no era una labor sencilla, porque sus propuestas eran contrarias a la de grupos conservadores. Sin embargo, el apoyo brindado por el gobierno estatal fue fructífero, para llevar a cabo su ambiciosa tarea durante su vida en México.

El análisis permite ver que, la preocupación de uno de los pedagogos más influyentes que México tuvo a finales del siglo XIX, fue precisamente la preparación profesional de las mujeres. Dicho de otra manera, Rébsamen y la puesta en marcha del proyecto incluyente o mejor dicho “mixto”, en el que ambos sexos pudieron formarse y adquirir conocimiento, abrió camino para las mujeres y, con sus propuestas, logró movilizar a las mujeres de lo privado a la vida pública.

La gubernatura de Teodoro A. Dehesa, se dedicó a continuar la transformación del sistema educativo, desde el nivel primario hasta la educación profesional. Además, se engrosaron los apoyos económicos para la instrucción primaria, preparatoria y normal, de los cuales, las mujeres se beneficiaron económicamente, para el coste de sus estudios. La necesidad de salir a trabajar intelectualmente, y llevar el sustento económico a los hogares, implicó para ellas demostrar las capacidades

educativas y morales, para ser reconocidas como maestras-trabajadoras durante el porfiriato y el siguiente periodo. Resultó un gran adelanto, que el gobernador Dehesa haya manifestado interés por la preparación de las mujeres, de ahí probablemente que las haya apoyado económicamente, para estimular y realizar sus estudios, pues consideró que las ayudaría a encontrar mejores caminos para sus vidas, y les sería de positiva utilidad. La inclusión de las mujeres significó integrarlas al mercado laboral, pero también resignificó modificar sus actividades habituales de la vida privada y en el espacio público.

Si bien, las mujeres instruidas y alentadas por la renovación de nuevas dinámicas culturales, reformularon sus ideas y pensamientos, a fin de eliminar los prejuicios, preocupaciones, temores y recelos, que durante muchos años las excluyó de la educación profesional. Asumirse como “modernas” fue romper los estereotipos y modelos socioculturales, que las descalificaba de sus propias capacidades intelectuales, de tal manera que la ciencia las liberó y las hizo independientes. Ejemplo de estas mujeres fueron Manuela Contreras, Clemencia Ostos, Donata Lagunes, Margarita Olivo Lara, Juana Mejía, Lucía Zurutuza, Soledad Ramos, Rufina Ochoa, Carmen Martínez, María Inocencia Galván, por mencionar algunas educadoras.

Conjuntamente, la construcción cultural y social de las mujeres, se adecuó puntualmente con la nueva profesión del porfiriato: el profesorado, mientras que la escuela fungía como transformadora de conciencia. Bazant (2016) puntualiza que: “antes del porfiriato no existía la profesión como se conoció posteriormente, de tal manera que pocas personas sabían leer, escribir y contar” Bazant (2016, p. 129).

Quehaceres escolares y profesionales de las maestras normalistas

La formación profesional que proporcionaba la Escuela Normal, como ya se ha visto, exigió a sus maestras y maestros comportamientos “adecuados” dentro y fuera de la escuela, pues eran el ejemplo de la niñez porfiriana. En este sentido, una vez que las futuras profesoras se prepararan intelectualmente, debían comportarse de manera apropiada. Para

ejemplificar este ideal, la profesora Rufina Ochoa, en su disertación titulada *La educación de la mujer* anotó lo siguiente:

Puesto que la mujer está encomendada la tarea más ardua y laboriosa a la vez que la más difícil de cuantas existir puedan, cual es la de educar a sus hijos, preciso es que esta sea iniciada principalmente en la educación a fin de que la que imparta más tarde sea la más perfecta posible; que sus ideas y costumbres de la madre sean dignas de influir en el carácter, en los sentimientos, en la educación de sus hijos, en sus sentimientos, en sus apreciaciones políticas y religiosas y hasta en el género artístico o literario que cultivan; que impriman en ellos, el sello de su carácter (Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal de Veracruz “Enrique C. Rébsamen”, en adelante, AHBENV, 1899, Exp. 20, caja 10).

La maestra Rufina Ochoa hizo un paralelismo entre la educación en casa y la instrucción escolar, pues estaba convencida que la moralidad y el civismo aprendidos en los centros escolares serían útiles, para la crianza de los futuros ciudadanos y para que ellas y ellos aprendieran sus derechos y obligaciones. También, al tener a las madres educadas serían cultas y civilizadas; y las hijas e hijos serían alejados de los vicios, de las necias preocupaciones, de las vulgaridades triviales, pueriles y ridículos absurdos (AHBENV, 1899, Exp. 20, caja 10). De este modo, al educar a las futuras madres, estas también se convertirían en ejemplos civiles de las buenas costumbres, colaborarían en la purificación de las tradiciones, y modificarían las costumbres que abrumaban a la sociedad, en plena transición al cambio político, social, cultural y educativo.

Por otra parte, hubo estudiantes normalistas, que al momento de escribir sus disertaciones profesionales, para obtener el título como maestras o maestros, desarrollaron temas relacionados a su propio género. Prueba de ello, es la tesis de la profesora Carmen Martínez Aguilar, quien respondió al siguiente cuestionamiento ¿Por qué y para qué debe instruirse la mujer del porfiriato? Démosle la palabra a la disertante:

Hay padres que no quieren que sus hijas sepan escribir por ideas erróneas nacidas en su ignorancia. Otros sólo quieren que aprendan a leer para cuando sea necesario que tomen algún devocionario, prohibiénd-

doles todos los libros restantes. No me parecería malo que no se le confiase a una niña de pocos años alguna novela y sobre todo si es muy sentimental, pero no comprendo porque quieren evitarle toda otra lectura que pudiera instruir las o moralizarlas. La mujer debe saberlo todo, a fin de que las dificultades de la vida encuentren fácil solución, recordando las enseñanzas que recibió. Pero si es absurda esa opinión en padres ignorantes no lo es menos en los que pasan por instruidos que no quieren que sus hijas pisen los umbrales de la escuela. Esto me causa muy mala impresión porque creo que quieren o esclavizan a sus hijas, negándoles toda instrucción a que fueron perversos en su vida de estudiantes. Dejemos a cada uno con su opinión para proseguir, ya que no comprenden la importancia de la educación (AHBENV, 1897, Exp. 17, caja 9).

La crítica desarrollada por la profesora Martínez Aguilar, tuvo que ver con la enseñanza profesional de su sexo como instrumento de liberación. Es decir, la maestra, al darse cuenta que los padres de familia, impedían el acceso de las señoritas a los espacios escolares, limitaban el desarrollo de sus habilidades intelectuales y de intereses personales, a la hora de decidir y de valerse por sí mismas, de acuerdo con los cánones de la época. La mujer debe saberlo todo, fue un lema que posicionó a maestras y a alumnas en los espacios públicos, sabían que al poseer conocimientos teóricos y científicos podían argumentar, criticar y proponer ante las estructuras de poder. De esta manera, hubo preceptoras que se insertaron en el mundo académico, la divulgación, creación científica y la enseñanza.

Ya se ha mencionado que la gente de ciencia y los políticos estaban a la vanguardia educativa a nivel mundial, en la que observaban cómo las mujeres formaban parte de las dinámicas sociales, culturales y educativas, en las que se les respetaba y, además, ocupaban un lugar visible en los espacios públicos y privados. Todos esos lugares, donde las mujeres tuvieron oportunidades escolares, intelectuales y económicas fue porque allí la educación era mixta.

Las mujeres normalistas exaltaron sus inconformidades, a través de sus textos académicos y pretendieron acabar con las estructuras culturales, que desde tiempo atrás, las habían excluido por el hecho de ser mujeres. Ellas estuvieron conscientes que por mucho tiempo fueron presas

de quehaceres específicos y “naturales” de su sexo, asignados por los hombres, esclavas del hogar y del encierro y limitadas en posibilidades de crecimiento profesional, laboral y económico.

Práctica docente como labor profesional

Bajo este panorama, Hernández (2011) apunta que la y el maestro ideal eran un apóstol, amante de su oficio, responsable, con voluntad de llevar a cabo la práctica docente, y convertirse en un verdadero ejemplo para las personas que le rodeaban. Estas ideas fueron las cualidades necesarias de las y los profesores del porfiriato, a ello, se sumaban las características estéticas de su físico y de su apariencia personal, se creía que maestras y maestros con defectos corporales, deficiencias físicas o padecimientos de alguna enfermedad, eran objeto de burla, no serían respetadas y respetados por sus estudiantes y, no proyectarían credibilidad dentro de la población. A partir de estos criterios, se determinaba la aceptación o el rechazo de las y los aspirantes en los centros de trabajo. De ahí que debían mostrarse sin tacha, es decir, sin oportunidad de error en el ejercicio de su profesión, pues de esta dependía la enseñanza de la niñez.

Se puede afirmar, que el magisterio estaba convencido de ser diferente a las demás personas instruidas por la ciencia, pues se consideraban fieles discípulos del credo científico-pedagógico y del progreso. Se concebían como personas educadoras del alma y la moral; su papel en sociedad determinaba el orden, la paz y la estabilidad de una nación, que crecía de la mano junto a potencias ya ‘desarrolladas’ y ‘civilizadas’.

En segundo término, se atestigua que las y los maestros se asumieron como verdaderos agentes de cambio, capaces de depositar en la niñez, los conocimientos necesarios para el desarrollo de sus habilidades intelectuales, manuales, heurísticas y prácticas para la vida en el trabajo. Desde esta perspectiva, se puede comprender las razones del porqué las y los educadores, se mostraron pasivos, al exigir mejores condiciones salariales. A pesar de que las y los preceptores fueron comprometidos con su profesión y el Estado, no se tiene registro que hayan pedido recompensas. Si bien, algunas de ellas y ellos pedían el aumento de salario, otros y otras se conformaban con el pago establecido y pensaban

que la mejor recompensa era ver los frutos que habían sembrado y cosechado en la niñez. La voluntad de no pedir a las autoridades mejores sueldos tiene que ver con la propuesta de Bourdieu (1998), relacionada al efecto de imposición de legitimidad, donde el valor económico pasa a segundo plano y lo que vale es el reconocimiento dentro de la cultura.

Bajo este planteamiento, ellas y ellos estuvieron conducidos por la buena voluntad, entendida como la acción de caridad, orientada al bien que no exige algún tipo de deseo o bien económico (Bourdieu, 1998). En este sentido, la buena voluntad fue el indicador de los deberes primordiales del profesorado, y cuando realizaban las ‘buenas acciones’ en sus trabajos, se ganaban el reconocimiento político y social por parte de las autoridades y las familias.

Por ejemplo, la profesora Donata Lagunes, originaria de Naolinco, Veracruz, quien se preparó profesionalmente en la Escuela Normal Primaria de Xalapa y recibió los títulos en enseñanza elemental y superior en 1907, al terminar sus estudios empezó a trabajar como directora de la Escuela de Niñas Dolores Correa Zapata, ubicada en Chicontepec, Veracruz, con sueldo mensual de \$65.00. Cinco años después, en 1912 fue movida a Tlacolulan, Veracruz, para desempeñarse como directora de la Escuela Municipal de Niñas de esa cabecera; se ha identificado, que el sueldo en esa localidad fue menor que el primero por \$180.00 pesos anuales, es decir, se redujo su salario a \$50.00 mensuales (Archivo Histórico de la Dirección General de Educación Popular, en adelante, AHDGEP, 1907, Exp. 0043).

A pesar de ello, Lagunes nunca presentó inconformidad con su salario, quizá porque fue soltera y sus pagos se adecuaban a sus gastos mensuales. Con base en la revisión de su expediente, se corroboró que el ideal ético- moral, como base del perfil docente, se relacionó con el sentido de vocación, antes que la exigencia de retribuciones económicas; lo cual, se contrasta con la propuesta de Bourdieu (1998) relacionado al efecto de imposición de legitimidad.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la maestra Donata pasó a Xalapa, Veracruz, fue nombrada ayudante de la Escuela Municipal No. 4 para niñas, Escuela Carlos A. Carrillo y Escuela Municipal Justo Sierra, con el sueldo de \$35.00 pesos mensuales (AHDGEP, 1907, Exp.

0043). Para el año de 1918, fue requerida para ser la directora la Escuela Juventino Rosas, mejor conocida como la Escuela Rural de la Garita de Pacho, ahí se desempeñó como organizadora escolar y honorable dirigente. Sin embargo, su actividad profesional fue suspendida por cuestiones de salud y, así lo recomendó el médico cirujano que la atendió:

El médico cirujano que suscribe, certifica: que ha atendido a la Srita. Profesora Donata Lagunes, de influenza, que apenas comienza la convalecencia y que su estado es tal, que le he recomendado se abstenga de trabajar durante un mes a efecto de recobrar su salud lo más pronto posible. Y para los usos y fines que a la interesada convengan, le expido el presente. A los quince días del mes de noviembre de mil novecientos diez y ocho (AHDGEP, 1907, Exp. 0043).

De acuerdo con el informe de la Secretaría de Educación Popular, fue cedida la licencia a la profesora sin goce de sueldo. Lo cual significó que la maestra, vio por sus necesidades económicas con sus familiares y amistades, pues cuando el gobierno daba permisos al profesorado, en repetidas ocasiones no les pagaba. La profesora participó como colaboradora del Programa de Subdivisión de Educación Primaria, y sustentó sus propuestas con base en el Congreso Pedagógico Veracruzano de 1915. Sus propuestas estuvieron relacionadas con el contenido de materias del nivel primario, y con la organización del tiempo educativo y de descanso de las escuelas. De acuerdo con la carta escrita de la profesora Donata al director general de educación, se puede constatar que sus propuestas hicieron énfasis en las materias de educación social y la sensibilidad de las y los educandos, además de justificar la importancia del periodo de descanso del alumnado y profesorado: “las vacaciones constituyen tregua en la labor que equilibraría el funcionamiento general” (AHDGEP, 1907, Exp. 0043, s/f). Su desempeño y labor admirable, como profesional en el campo educativo fue reconocido, a tal grado que bajo el lema “Sufragio Efectivo, No Relección”, la Dirección General de Educación del Estado y por acuerdo del gobernador, tomaron la decisión de incrementar el sueldo de la maestra a \$150.00 mensuales, a partir del 20 de septiembre de 1920.

Otro de los cargos que desempeñó en esa misma década fue a partir del 28 de febrero de 1928, como profesora de grupo interina de la

Escuela Práctica Anexa a la Normal de Rébsamen, con sueldo mensual de \$150.00. Una vez terminado el interinato, la Secretaría solicitó sus servicios como directora de la Escuela Primaria del Estado en la misma localidad, con sueldo mensual de \$130.00. Hasta la década de los años cincuenta, la profesora Lagunes se entregó al magisterio, y sus últimos empleos estuvieron en la capital veracruzana. Durante su labor docente, se ausentó en dos ocasiones, la primera debido a una complicada bronquitis y, la segunda, por encontrarse enferma y someterse a tratamiento quirúrgico, por tal motivo, la profesora solicitó al gobierno licencia con goce de sueldo para atender su salud.

Se conoce que la profesora Donata Lagunes, en 1934 obtuvo una plaza en Escuela Nocturna de Xalapa. Trabajó ahí por nueve años, por medio de su documentación se advierte que trabajó doble jornada, mañana y noche. Este ritmo de trabajo, le ocasionó problemas oculares, por tanto, propuso a la Dirección de Educación, que se comisionara con el mismo sueldo en otro espacio de trabajo, que tuviera descanso semanal, por ejemplo: la Inspección de Nocturnas o una especialidad de Corte y Confección en la dominical. Al mismo tiempo, la profesora expuso que no podía renunciar a dicho empleo, porque contaba económicamente con ese dinero para sus necesidades personales.

Cuando la profesora Lagunes estaba por cumplir los 55 años de edad, su labor educativa era reconocida por la Secretaría y por el Estado, sin embargo, su salud no estaba en buenas condiciones, lo que ocasionó que la docente comentara su situación a las autoridades: “Que sufriendo en la actualidad una gran depresión cerebral debido al constante trabajo durante 33 años que tiene de servicios y que, según opinión facultativa, solo un descanso puede restablecer el equilibrio en su organismo” (AHDGEP, 1907, Exp. 0043, s/f). De acuerdo con el médico cirujano, encargado de brindarle atención médica, se sabe que Lagunes padeció fatiga mental, ocasionada por las prolongadas jornadas de trabajo. Por tal motivo, se le recomendó la separación de las actividades laborales, utilizar lentes especiales e ingerir los medicamentos solicitados por el médico (AHDGEP, 1907, Exp. 0043).

Su recuperación fue pronta, y pudo incorporarse a su trabajo en el Centro Escolar Enrique C. Rébsamen; sin embargo, en 1949 presentó

un cuadro de úlcera péptica que produjo que solicitara su retiro del magisterio y solicitar la pensión por su retiro. Así, recibió \$375.00 mensuales hasta su muerte en 1951, a los sesenta y tres años. El anterior testimonio da cuenta de una profesora que abrió camino en los asuntos de su género y escolares, aportó ideas para mejorar la calidad de la enseñanza, organizó y dirigió planteles educativos y fue ejemplo para que otras mujeres se interesaran en la ciencia.

Por otra parte, la profesora Elisa Alarcón Godos, alumna libre de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz (su estado natal), solicitó su ingreso al recinto normalista a los 16 años, fue aceptada el 11 de enero de 1898. Obtuvo su título de profesora en instrucción primaria elemental el 28 de febrero de 1902. Sin duda, se puede afirmar que fue una mujer innovadora en el ámbito de la educación, la enseñanza y dentro de las aulas. También fue partícipe de la Reforma Educativa en dos periodos de la historia de México. Alarcón fue una mujer comprometida con los estudios, y prueba de ello fue la pensión que otorgó el Supremo Gobierno del Estado, por la cantidad de \$5.00 para apoyar sus gastos escolares. Dicha pensión fue cedida el 17 de febrero de 1899 y aumentó a \$10.00 el 5 de julio del mismo año (AHBENV, 1898, Exp. 2, caja 9).

Antes de pasar a lo referente con su carrera como profesional, vale la pena analizar el contenido de su disertación titulado: El magisterio es un verdadero apostolado. Sobre este tema, Alarcón consideraba que la sociedad mexicana debía a las y los maestros honor y respeto por la labor que hacían con la niñez, en cuanto a enseñar el camino de la luz, la ciencia, el conocimiento y las buenas costumbres. Con detallada puntualidad, la autora expuso y argumentó los retos y desafíos de la vida profesional de los maestros y las maestras de su época, relacionados con la carestía en los salarios y la calidad de vida. Como muestra, se presenta un fragmento del discurso que expuso:

El maestro en su casa es el pobre, el necesitado, a quien a veces no le alcanza ni para pagar sus necesidades más apremiantes, pero al entrar a la escuela, guisa de traje, se quita el de hombre y se inflama con la paciencia, el ardor y la dignidad del maestro. Ejemplos como estos los tenemos en naciones atrasadas como la nuestra, pasan miserias pero sin abandonar la ardua empresa que se han impuesto (AHBENV, 1898, Exp. 2, caja 9).

Elisa Alarcón opinaba que la educación estaba pasando por un momento de transformación, en el que el comportamiento y la conducta de la niñez fueron una responsabilidad que se trasladó de la familia al profesor:

El pueblo le entrega a sus hijos y le exige [a las y los maestros], puesto que paga para que asuma todas las responsabilidades. Si el niño hace alguna cosa mala, en su casa, sus padres, que no son padres, le dicen “eso te enseña el maestro” cuántas veces yo misma he oído a cientos de padres de familia murmurar del pobre maestro en presencia de sus hijos; y sin embargo; cómo trabaja ese hombre maestro en el bien de esos niños! Su misión tiene un gran valor y trascendental importancia para la sociedad. (AHBENV, 1898, Exp. 2, caja 9).

Con base en el contenido de la disertación de Alarcón y su aportación a la ciencia, es posible visibilizar la importancia de aquel apostolado, que luchó en contra de la alfabetización, el bien de la humanidad y los principios liberales de la época, a pesar de la difícil situación económica en la que muchos estaban inmersos. El ánimo de la preceptora, se puede observar en otros fragmentos de su disertación:

¡Ay del maestro que en la lucha se siente flanquear y que desespere de lo corto del suelo! ¡Ese maestro deja de ser un apóstol, no puede ser mentor de los niños! Nosotras compañeras que como yo, aspiráis al honroso título de maestras, no desmayéis ante los primeros obstáculos que forzosamente encontrareis en el curso de nuestra noble carrera, la victoria no se logra cuando se tiene poco ánimo; adelante lucha o morir sobre el escudo; sufrid voluntades de hierro, sufrid con la sonrisa en los labios, sostened nuestra causa y amad pero mucho a la niñez como Pestalozzi; de este modo seréis verdaderas maestras, en medio de nuestros sufrimientos, tendréis la inmensa felicidad que proporciona la satisfacción del deber cumplido. Los adelantos de vuestros hijos espirituales, esos niños tan hermosos, tan queridos, por quienes vais gastando la vida, os llenarán de orgullo, esos adelantos son las flores que recogeríais de esos tiernos rosales que tanto han espinado vuestras manos y donde hayais ido dejando girones del alma; esas flores tienen un perfume que solo nosotras podéis apreciar, son el resultado de vuestras tareas de mucho tiempo y las únicas con que podéis armar vuestra corona de humildes sargazos el magisterio así es un verdadero apostolado (AHBENV, 1898, Exp. 2, caja 9).

Entre líneas, se puede leer que Elisa Alarcón afirmaba que la mayor recompensa al esfuerzo, la dedicación y el sacrificio del profesorado, se encontraba en el verdadero amor y cariño de la niñez; tomó esa postura del ejemplo de Pestalozzi y lo expresó en su disertación. Para ella y para otros profesores y profesoras, no hubo mayor estímulo, que la satisfacción de ver el desarrollo de su alumnado, en una sociedad que demandaba cambios significativos en la cultura.

De esta manera, la autora exhorta al profesorado a entregarse en cuerpo y alma a la práctica docente, e incluso, a no renunciar a tan noble profesión por las cuestiones económicas. Estaba convencida que las profesoras debían poseer dignidad y honor hacia su profesión. Por ello, hizo un llamado al gremio femenino, para que no se dieran por vencidas, lucharan por el reconocimiento y por mejores oportunidades profesionales. De tal manera que, con el estandarte del liberalismo, la maestra luchó por su carrera profesional, hasta obtener un empleo en su ciudad natal.

Consideraciones finales

Cabe señalar que las profesoras aquí presentadas fueron mujeres comprometidas con la educación científica-profesional de su época. Se relacionaron en los quehaceres laborales con los varones y con su propio género, con la intención de aportar conocimientos a la ciencia y a la instrucción en el estado de Veracruz. Por eso, se afirma que el normalismo en Xalapa les ofreció contar con un trabajo remunerado, el reconocimiento y la honorabilidad, en una sociedad donde hubo desigualdades, prejuicios y exclusiones. Es importante destacar las contrariedades en el campo educativo durante el porfiriato, si bien la figura del profesor y la profesora constituyó un agente de cambio y ejemplo de moral, la retribución económica por su desempeño profesional, no se encontraba en correspondencia con dicho ideal. El recuento de las vidas y los quehaceres profesionales de las mujeres que se recuperaron, dan cuenta del camino pedregoso por el que tuvieron que transitar, para pertenecer al sector educativo y ganarse la vida.

Se reconoce que hubo varones, considerados modernos, que apostaron por la educación profesional para ellas y que las reconocieron ante los hombres con pensamientos ‘conservadores’, que las limitaba en el ejercicio de sus actividades profesionales y fuera del hogar. Dado que la educación moderna en Veracruz, fue apoyada por el Gobierno del Estado y por un cuantioso número de profesoras y profesores, las cifras femeninas en la práctica profesional aumentaron, y ocasionó que se posicionaran y visibilizaran en escuelas, que demandaban necesidades específicas.

De este modo, varias educadoras abrieron camino a la profesionalización docente y fueron ejemplos a seguir, para las nuevas generaciones normalistas y para su propio sexo. Es necesario resaltar que las oportunidades salariales fueron asimétricas, a pesar de que en las primeras décadas del siglo XX hubo atractivas ocupaciones para ellas. Faltan todavía investigaciones acerca de la labor escolar y profesional de las mujeres normalistas en Veracruz, lo que aquí se presenta es un primer acercamiento, para visibilizar el papel que desempeñaron algunas egresadas de la Normal, sus posicionamientos y también sus quehaceres dentro del magisterio.

Referencias

- Bazant, M. (2006). *Historia de la Educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Editorial Taurus.
- García, A. M. del S., Arcos, J. y Sáez, D.K. (Coords.). (2020). Curso “Análisis de las Disertaciones Profesionales de la Escuela Normal Primaria de Xalapa Durante el Porfiriato”, llevado a cabo por la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana a través del Cuerpo Académico UV-CA-78 Estudios en Educación.
- García, A. M. del S. y Morales Vázquez, E. A. (2018). La voz femenina en la prensa pedagógica mexicana: el caso de la profesora Clemencia Ostos a principios del siglo XX. En Tirado, G. y Rivera, E. (Coods.), *Caminar por senderos propios, las mujeres en los siglos XVII-XX*.

- México: FFyL, BUAP- Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hernández, G. (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. Xalapa, Veracruz: IETEC-Arana.
- Pedroza, J. M. (2018). *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del Estado de Veracruz durante el período porfirista*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Veracruzana.
- Pedroza, J. M. (2021). *La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres de la Escuela Normal Primaria de Xalapa: 1892-1920*. (Tesis de Maestría). Puebla: ICSyH-BUAP.
- Ramos, C. (1987). Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910. En Ramos, C. (Comp.), *Mujer presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Ranero, M. (2013). La educación de las mujeres al final del siglo XIX. La Escuela Industrial de Xalapa. En Núñez, F. y Spinoso, R. M. (Coords.), *Mujeres en Veracruz. Fragmentos de una historia* (t. 3). México: Editora de Gobierno del estado de Veracruz.

Acervos consultados:

- Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AH-BENV)
- Archivo Histórico de la Dirección General De Educación Popular (AH-DGEP)
- Revista México Intelectual en la Unidad de Información y Sección Hemerográfica del Instituto de Ciencias Sociales “Alfonso Vélez Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

**Las primeras profesoras en el
Instituto de Ciencias del Estado
de Aguascalientes (1899-1920).
Rompiendo esquemas en un espacio
masculino**

*Marcela López Arellano
Laura Olvera Trejo*

Introducción

La historia del desarrollo de las y los maestros acompaña necesariamente la historia de la educación. Han sido ellas y ellos, quienes han transmitido a sus alumnos y alumnas los conocimientos que se marcan en las políticas educativas de cada país. Desde el siglo XIX, las Escuelas Normales iniciaron la formación de las maestras para las escuelas de primeras letras en México, en un contexto en el que la concepción general era que las mujeres tenían características especiales que las hacían idóneas para acompañar a niños y niñas en la enseñanza, tales como la ternura, la paciencia maternal y la vocación de dar (Sánchez, 2012).

Sin embargo, el camino de ellas hacia la posibilidad de participar en las instituciones de educación superior para varones fue lento y sinuoso. Podían ser consideradas muy buenas profesoras para infantes o excelentes formadoras de otras maestras, pero la mayoría de estos institutos solo contrataban maestros para sus alumnos, la mayoría profesionistas educados en universidades del país, ya fueran médicos, escritores, abogados o ingenieros, entre otros. Ese fue el contexto de las primeras profesoras que fueron invitadas como sinodales en los exámenes del Instituto de Ciencias de Aguascalientes a finales del siglo XIX, en donde también comenzaron a participar como docentes, teniendo como única formación sus estudios en el Liceo de Niñas del estado, o en el caso de las extranjeras, su conocimiento del idioma inglés.

En el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se resguardan los Libros de Actas de Exámenes del Instituto de Ciencias del Estado de 1876 a 1929, en donde quedaron inscritos los nombres de los alumnos y los profesores, así como de los sinodales de cada examen.¹ En ellos, desde 1899, aparecen los nombres y las firmas de las maestras que tomaron parte en algunos exámenes. No fue posible localizar más información acerca de las docentes que impartieron clases en el instituto durante las primeras dos décadas del siglo XX, por tan-

¹La información para este trabajo se toma de las publicaciones de la UAA, en las que se transcribieron los libros de Actas de Exámenes del Instituto Científico y Literario: Las raíces UAA. Debido a que los originales no pueden ser consultados en físico para su conservación.

to, las actas constituyen las fuentes primarias para el presente trabajo, al igual que algunos textos sobre la historia del Instituto de Ciencias, información localizada en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes y narraciones autobiográficas de exalumnos de la época.

El objetivo del presente trabajo es responder preguntas como las siguientes: ¿cuándo comenzaron a participar las maestras en el Instituto de Ciencias del Estado? ¿cuál fue el perfil de las profesoras invitadas? ¿cómo influyó la relación entre el Liceo de Niñas y el Instituto de Ciencias? ¿qué diferencia pudo hacer esta participación en la mirada de las jóvenes estudiando para ser profesoras en el Liceo de Niñas? ¿se convirtieron estas maestras en referentes para las niñas del estado?

Con este fin se presentan los antecedentes históricos del Instituto de Ciencias y del Liceo de Niñas; se hace referencia al contexto de la ciudad de Aguascalientes de finales del siglo XIX y principios del XX; se precisan algunos detalles de las profesoras que colaboraron con el Instituto de 1899 hasta 1920, así como, las trayectorias de varias de ellas, para distinguir las características comunes que pudieron influir en la invitación a colaborar, tales como la edad, el tiempo de experiencia o las materias impartidas, y se concluye con una reflexión acerca de la presión que ha significado para las mujeres demostrar su formación, disciplina, seriedad y compromiso en cualquier trabajo en el que los hombres tengan prioridad (como era el caso del instituto entonces).

Antecedentes históricos del Instituto de Ciencias

En Aguascalientes, según señala Alejandro Topete del Valle, ya desde 1863 José María Chávez había intentado fundar un Instituto de estudios superiores, pero la intervención francesa y otras problemáticas sociales no se lo permitieron. Fue el coronel Jesús Gómez Portugal quien creó, en el edificio expropiado a los franciscanos, la “Escuela de Agricultura” el 15 de enero de 1867, en el que iniciaron treinta y dos alumnos. “Nació con grandes ambiciones: sus planes de estudio comprendían no solo los secundarios o preparatorios en tres años, sino que se instituyeron las carreras de agricultor, ingeniero geógrafo, agrimensor, veterinario y comerciante” (AHUAA, 1967, pp. 15-19), aunque muy pronto quedó solo la educación secundaria y preparatoria (De León, 2007, p. 134).

Es interesante observar que en el Plan de Estudios de 1871, el Periódico Oficial del Gobierno del Estado El Republicano publicó que, quienes fueran contratados como “catedráticos” en el Instituto, “quedan exentos del servicio de las armas”, con lo cual, se aprecia que se pensaba solo en hombres para tal labor. Asimismo, informó, “al fin de cada año escolar se harán los exámenes sobre las materias correspondientes [...]. El número de sinodales no podrá bajar de tres, y el reglamento determinará el tiempo que deba durar cada examen” (AHEA, El Republicano, 1871).

En 1871, esta escuela fue transformada en el Instituto Científico y Literario por el gobernador Jesús Gómez Portugal (De León, 2007, p. 134). En 1885, el gobernador Francisco G. Hornedo lo nombró Instituto de Ciencias del Estado y uniformó su Plan de Estudios con el de la Escuela Preparatoria de la Ciudad de México, con el fin de “someter a la enseñanza a los métodos científicos modernos”. Por lo tanto, su duración fue de seis años de estudios, con clases de aritmética, álgebra y castellano, trigonometría, botánica, lógica, ideología y zoología, y con cursos obligatorios de raíces griegas y latín (Gómez, 1988). De esta forma, los egresados podrían inscribirse en las universidades de México o Guadalajara. Respecto a los exámenes, en el Plan de Estudios del Instituto de 1885 se indicó lo siguiente: “Art. 14. Los exámenes se harán por dos sinodales y el catedrático de la materia sobre que verse, presidiendo este” (AHEA, El Republicano, 1885).

Vemos así que el Instituto tuvo el apoyo irrestricto de los gobernantes, en el profundo interés de formar a los jóvenes que se transformarían en los profesionistas, comerciantes e industriales del estado. Vale señalar algunos de los directores y profesores más connotados de la última década del siglo XIX y primeras del XX, entre los que se encuentran el Dr. Jesús Díaz de León, el Dr. Manuel Gómez Portugal, el Dr. Ignacio N. Marín, el Lic. Alberto M. Dávalos, el Dr. Francisco C. Macías, el Ing. Tomás Medina Ugarte, el Ing. José Arteaga, el Ing. Leocadio de Luna, el Dr. Pedro de Alba, el Dr. Alfonso M. López, el Dr. José González Saracho y el Lic. Rafael Balderrama. Sus profesiones como médicos, licenciados o ingenieros muestran que tuvieron la oportunidad de salir de Aguascalientes y estudiar en universidades de la Ciudad de

México, de Guadalajara o alguna otra, y define el perfil de docentes del Instituto. Una vara muy alta para las profesoras formadas en el Liceo de Niñas de Aguascalientes, como maestras para niños, niñas y adolescentes en el estado. Sin embargo, fueron invitadas a colaborar. Este es un hito que vale la pena analizar.

1899, un parteaguas

Como ya se mencionó, la integración de las mujeres en la esfera pública a finales del siglo XIX y principios del XX en México, fue un proceso plagado de dificultades, especialmente por una cultura que otorgaba a las mujeres una condición de papel secundario en la sociedad.² Ramos (2006) apunta que para las mujeres del porfiriato, se “propone el mismo código de conducta de fidelidad, abnegación y obediencia al marido” (p. 155). No obstante, muchas mujeres lograron insertarse en el mundo del trabajo, predominantemente masculino hasta entonces, y en el caso de Aguascalientes, el año 1899 significó un parteaguas por su incorporación al Instituto de Ciencias. En esta ciudad, al igual que en otras partes del mundo, se vivieron profundos cambios que les ofrecieron la posibilidad de “participar en la vida cultural y profesional de la sociedad” (Vogt, 2008, p. 55).

Por un lado, tuvieron acceso a una mejor educación en el Liceo de Niñas, con la opción de ser maestras o algunas otras alternativas laborales como telegrafistas, taquígrafas, mecanógrafas o apoyo en los negocios familiares. Y, por otro lado, hubo acontecimientos como la llegada del Ferrocarril en 1884, el establecimiento de importantes industrias que emplearon varios miles de trabajadores, como la Gran Fundición Central Mexicana, que se estableció en 1895, y los Talleres de Reparación de Ferrocarriles en 1900 (Gómez et al., 2010). Esto significó el arribo a la ciudad de personas en búsqueda de trabajo, extranjeros y extranjeras, profesionistas, obreros y operarios con sus familias, que trajeron consigo nuevas formas de ver la vida, costumbres, cultura y modos de participación ciudadana, que debieron tener alguna influencia en las expectativas de vida de los y las docentes de la ciudad.

²Como lo muestran las investigaciones de Ramos, 1990; Alvarado, 2004; y López, 2016.

Así, las primeras profesoras en participar en actividades en el Instituto de Ciencias del Estado de Aguascalientes, entre los años de 1899 y 1920, ingresaron a un espacio que desde su fundación en 1867 había sido exclusivo para varones, tanto alumnos como profesores, lo que debió significar para ellas un proceso de tensiones, rechazos y luchas constantes por ser aceptadas y reconocidas como figuras de autoridad. Sin embargo, “algunas rompieron los límites impuestos y fueron modificando poco a poco estos patrones en la vida cotidiana y la mentalidad predominante” (Vázquez, 2008, p. 86). Al mismo tiempo, el prestigio del Instituto era importante, en esa época ya muchos de sus egresados destacaban en la política, la ciencia y las artes en el estado y el país, podemos mencionar al pintor Saturnino Herrán, el ingeniero Arturo Pani y al literato Ramón López Velarde, entre muchos más.

El Liceo de Niñas y el Instituto de Ciencias del Estado

El Liceo de Niñas fue la primera institución de educación “superior” para las mujeres en Aguascalientes, fue creado en 1878 por José Bolado y Alfredo Lewis, con la intención de educar a las niñas del estado y la región (Olvera, 2018). Con los años, se convirtió en un espacio intelectual que, como ya se mencionó, les brindó la oportunidad de construir relaciones que les permitieron ingresar al espacio laboral. Con el transcurso del tiempo, el Liceo ganó el reconocimiento de la sociedad, y se convirtió, al lado del Instituto de Ciencias, en una de las instituciones más importantes del estado.

La relación entre ambos establecimientos estuvo ligada en un primer momento, porque algunos profesores que daban clases en el Instituto ofrecieron sus servicios en el Liceo, como “el Dr. Jesús Díaz de León, el Ing. José Peón Valdés, el Mtro. José Inés Tovilla y el Mtro. Eugenio Alcalá”, entre otros, (Olvera, 2018, pp. 161-163). Además, los catedráticos del Instituto eran invitados como sinodales en los exámenes de fin de curso que sustentaban las alumnas del Liceo de Niñas, como señala la Ley de Estudios Secundarios y Profesionales de Señoritas de 1899: “El Jurado se compondrá de tres catedráticos, siendo uno de ellos el Profesor del ramo, pudiendo sin embargo, nombrarse con acuerdo de la

Dirección, personas competentes extrañas al establecimiento” (AHEA, *El Republicano*, 1899, s/p). En varias ocasiones, los alumnos del Instituto y las alumnas del Liceo llegaron a ser premiados en una misma ceremonia, como lo sustenta la nota titulada “En los premios del Instituto y del Liceo”, publicada en el periódico *El Republicano* en el año 1896 (AHEA, *El Republicano*, 1896, pp. 1-2), con participación de maestros y maestras de ambos establecimientos.

¿Quiénes fueron estas profesoras?

Las profesoras que colaboraron como sinodales en el Instituto de Ciencias de 1899 a 1920 fueron treinta y una, según aparecen en las Actas de Exámenes. Algunas participaron una sola vez, y otras en varias ocasiones a lo largo de los años, ya fuera en la misma materia o en distintas áreas de estudio. Esta participación mantuvo varias características interesantes que vale la pena revisar. En primer lugar, como se indicó anteriormente, los profesores del Instituto fueron también maestros del Liceo de Niñas, fungieron como sinodales en los exámenes de las alumnas, y participaron con discursos en las premiaciones de fin de año desde la fundación del Liceo, lo cual permitió que ellos apreciaran el conocimiento, las habilidades, la formación y la seriedad del trabajo de sus colegas maestras. Tal fue el caso de los exámenes generales y de recepción de 1891, en donde el jurado examinador estuvo conformado por “las Profesoras Señora Guadalupe Martínez de Resendes y Señorita Rosa Valadez, y Señores José Herrán, Lic. José María González y Profesor Melquiades Moreno” (AHEA, *El Republicano*, 1891, p. 1).

Sobre esto, la historiadora Zemon (2002) recomienda analizar “las muchas situaciones en las cuales las mujeres están en colaboración, y hasta en complicidad con los hombres [...] reconocer el rango de relaciones y conexiones en las que ellas se encuentran” (p. 64), que les permiten tomar decisiones y les abren caminos.

En segundo lugar, del total de maestras que colaboraron en esos años, diecinueve de ellas fueron alumnas del Liceo de Niñas y recibieron su título de profesoras (Olvera, 2018). Por ejemplo, las que aparecen en 1899 son María de Jesús Navarro, Eloísa Torres y Aurelia Cobos, en los

exámenes de la materia de francés (Esparza, 2013). En esos años, aun tratándose del magisterio, se pensaba que “el trabajo fuera de casa era justificable cuando la mujer se viera obligada a solventar sus gastos por sí sola, siempre y cuando no contara con el respaldo del padre o el esposo, pero nunca como una posibilidad de desarrollo personal” (Carrizo et al., 2013, p.1373). Sin embargo, estas profesoras trabajaron en varias instituciones a lo largo de décadas, y varias de ellas permanecieron solteras, como Vicenta Trujillo y Concepción Aguayo, dedicando su vida a su vocación.

En tercer lugar, cuando las primeras maestras fueron invitadas a participar en el Instituto de Ciencias, ya eran profesoras con experiencia docente idónea, para estar a la par de los profesores. La mayoría de las que aparecen durante los primeros años en las Actas iniciaron su colaboración, cuando ya tenían 28 o más años de edad, lo cual indica sus años de experiencia en el Liceo. Una de ellas fue Vicenta Trujillo, que inició en 1901, cuando había cumplido 29 años; también María Concepción Aguayo, que participó por primera vez en 1907, a sus 28 años, o Esther Aguilar, que aparece por primera vez en 1915, a los 39 años. No obstante, conforme pasaron los años hubo profesoras como Rosa Trillo y Luisa Resendes, que comenzaron su colaboración más jóvenes, a los 23 años, en 1910 y 1917, respectivamente. Lo cual permite inferir que los directores del Instituto, confiaron cada vez más en su formación y capacidad pedagógica.

Como cuarta característica, en los Libros de Actas se encuentran las materias, en las que ellas fungieron como sinodales. Iniciaron con idiomas, dibujo y literatura, también en teneduría de libros, telegrafía, taquigrafía y mecanografía, pero muy pronto colaboraron en química, historia, botánica, zoología, física y cosmografía (Esparza, 2013, 2015). Una amplia gama de conocimientos, que muestra que contribuyeron con materias que se consideraban propias para su sexo, como lo diría en 1881 la maestra del Liceo de Niñas Julia Delhumeau: “la mujer solo (había) nacido para ser artista, no científica” (AHEA, El Republicano, 1881, p. 4). Contaban con una cuidadosa formación en dibujo, mecanografía y taquigrafía, como parte del currículum del Liceo, que buscaba otorgarles herramientas para distintos oficios cuando terminaran

sus estudios (Olvera, 2018). Pero la lista de materias también reflejó la conquista de áreas de estudio consideradas masculinas, como la física, la química o la cosmografía. De acuerdo con Husvedt (2021), “durante siglos se ha considerado a las mujeres inadecuadas, ya fuera por naturaleza o por motivos biológicos, para todo tipo de actividad mental” (s/p), y a principios del siglo XX aprender las ciencias “masculinas” no era lo propio.

Como ejemplo, el escritor y político mexicano Félix Palavicini (1881-1952), afirmó que las mujeres que accedían a la educación superior tendían a masculinizarse, y en su obra *Problemas de la educación* (1910) escribió: “somos partidarios de la instrucción de las mujeres, pero no quisiéramos la multiplicación de las cerebrales” (Cit. en Galeana, 2014, p. 20). Por tanto, las maestras invitadas al Instituto transgredieron los límites sociales esperados de ellas, al impartir dichas “ciencias”.

Finalmente, se aprecia la colaboración de profesoras extranjeras o descendientes de extranjeros, cuyo conocimiento del inglés les permitió formar parte del exclusivo profesorado del Instituto (aunque también hubo maestras mexicanas que impartieron el francés y el inglés). En las extranjeras, se encuentran M. Kate Spencer en 1904, 1906 y 1916; Kettie O. Turner en 1906, y Mary Elizabeth Fuller en 1920 (Esparza, 2013, 2015). Es decir, si las profesoras tenían el conocimiento y probaban su técnica y experiencia eran contratadas, y como afirma Manuel Sánchez, “en Aguascalientes, las mujeres (extranjeras) que llegaron en esa etapa tuvieron trabajos relacionados a la educación o la salud, por lo que tenían profesiones o al menos incursionaban en el campo de las profesiones” (Sánchez, 2018, p. 16).

Lo cierto es que, las profesoras del Liceo representaron una combinación híbrida entre ambas formaciones, con conocimientos artísticos, pero también científicos, que les abrieron las puertas en el Instituto, reconocido por su educación de alta calidad, no solamente en el estado, sino en la región.

Trayectoria de algunas maestras

Comenzaron como sinodales y pronto se convirtieron en profesoras del Instituto, como recuerda el exalumno Pedro de Alba, quien estudió allí de 1902 a 1907 (Esparza, 2015). En su escrito *Viaje al pasado*, cuenta sobre Vicenta Trujillo:

Cincuenta años de labor, escalonados entre las cátedras del Instituto y de la Escuela Normal, y en los planteles que le confiaron su dirección [...] Maestra que enseñó [...] lógica en el Liceo de Señoritas, técnica de enseñanza en la Escuela Normal, o psicología en el Instituto de Ciencias [...] Esas banquetas que van del barrio alto de Triana hasta el Liceo, la Escuela Normal y el Instituto, están desgastadas y hondas de tanto que anduvo por ellas Vicentita Trujillo. (de Alba, 1981, pp. 93, 95, 96)

Así como, acerca de Concepción Aguayo, cuando refirió: “Conchita Aguayo, que era maestra en la Escuela Normal y en el Instituto, anestesista y enfermera permanente de la Cruz Roja, se daba tiempo para hacer visitas a los barrios más alejados” (de Alba, 1981, p. 97).

En las Actas de Exámenes, se puede observar que la colaboración de las maestras en el Instituto fue continua, salvo 1913 y 1914 que no aparece ninguna, años del contexto de la Revolución Mexicana, la Soberana Convención Revolucionaria de 1914, y cuando varias apoyaron como enfermeras en la Cruz Roja (Padilla, 2014). Es posible que las circunstancias las orillaran a no participar en el Instituto, si bien, su trabajo en el Liceo de Niñas, –ya convertido en Escuela Normal del Estado–, no se detuvo en esos años (Olvera, 2018).

A pesar de no contar con más información del Instituto en las dos primeras décadas del siglo XX, en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, se han recuperado al menos dos listas de catedráticos del Instituto, de los años de 1927 y 1942, en donde la participación femenina se hace presente (AHEA, Fondo Educación, 1927 y 1942). Aquello que inició en 1899 como una tímida participación, con los años se fortaleció y las profesoras se convirtieron en elementos básicos del Instituto. Es oportuno revisar las trayectorias de algunas de ellas, con el fin de comprender su profunda vocación docente, su cuidadosa educación y las materias de su especialidad.

Petra Aguilar nació en el año de 1861 en la ciudad de Aguascalientes, aparece en las listas del Liceo entre los años de 1882 a 1886, obteniendo menciones honoríficas. En el año de 1887 recibió el título de profesora, aunque, desde dos años antes dio clases de gramática en la institución. Con su experiencia, en 1895 fue nombrada vicedirectora del Liceo de Niñas, adicional a esto continuó dando clases hasta 1916, en las áreas de gramática castellana, lectura superior, labores, francés, pedagogía, historia universal y retórica. Su primera participación en el Instituto fue a la edad de 39 años, en la cátedra de gramática castellana en el año de 1900.

Vicenta Trujillo nació en la ciudad de Guadalajara en 1872, en 1880 ingresó a la Escuela Municipal de Aguascalientes No. 1, y a finales de 1884 al Liceo de Niñas, en donde obtuvo su título de profesora en 1888. Su capacidad fue reconocida como alumna y pronto fue nombrada secretaria del Liceo, cargo en el que estuvo hasta 1909, cuando fue nombrada directora hasta 1921. Adicionalmente, fue maestra de aritmética, álgebra, física, química e historia natural. Fue la primera mujer en ocupar el cargo de presidenta del Consejo Superior de Educación Pública en el estado. Su participación en el Instituto data de 1901, fue de las maestras que colaboró prácticamente en todos los años revisados para este trabajo.

Esther Aguilar nació en Aguascalientes en 1876, ingresó al Liceo en 1888 y se recibió como profesora en 1894. Sobresalió como alumna, obteniendo la máxima calificación en casi todas las materias. En 1897 ya era profesora de caligrafía y labores de mano. Cuando participó en el Instituto de Ciencias en 1915 en la materia de inglés ya tenía 39 años, con una trayectoria de veintiún años como profesora.

Concepción Aguayo, también nació en Aguascalientes en el año de 1879. Fue una alumna destacada en el Liceo, obteniendo menciones honoríficas. Recibió su título de profesora en 1903. Posteriormente, fue catedrática de las áreas de geografía, dibujo, pintura, entre otras. Fue directora de la Normal del Estado, además de ser reconocida como pionera en el ámbito de la salud como enfermera. Su primera intervención en el Instituto fue en el año de 1907, en la materia de geografía física y descriptiva.

El perfil de estas cuatro profesoras, se puede resumir en mujeres solteras, mayores de 28 años, que habían sido reconocidas por su inteligencia y por su experiencia en el Liceo. Varias ocuparon cargos de reconocimiento como directora y vicedirectora, y abrieron paso a las generaciones más jóvenes como Rosa Trillo, Luisa Resendes, María Mercedes y María Luisa de la Torre.

A modo de conclusión

Las profesoras que se formaron en el Liceo de Niñas a fines del siglo XIX y principios del XX, fueron parte de un proceso de transición de los propios ideales de la institución, que pasó de formar esposas y madres, para dar cabida a la figura de la mujer intelectual. Las ideas de las maestras pasaron a las alumnas, forjando un cambio en la manera de verse a sí mismas (Olvera, 2018).

Las relaciones que construyeron con sus colegas maestros permitieron su incorporación al Instituto de Ciencias, lo que significó un partea-guas para las maestras en Aguascalientes, al integrarse a espacios masculinos, lo que seguramente les entrañó “las resistencias de sus familias y su círculo social, de sus profesores y compañeros varones” (López, 2020, p. 1). En los Libros de Actas, se advierte que el proceso no fue fácil, en 1899 iniciaron tres maestras y para 1920 eran nueve profesoras en el Instituto. Les llevó veintiún años construir una plataforma de reconocimiento y confianza, para que poco a poco otras siguieran sus pasos.

La colaboración de las profesoras en el Instituto no se detuvo en 1920, en esos años demostraron su formación y competencia. Es posible afirmar que su experiencia como profesoras fraguó una serie de prácticas cotidianas que influyeron en la formación de nuevas generaciones de mujeres “que defenderían sus derechos políticos, sociales y civiles,” con la idea firme que “sólo con educación las mujeres podían luchar por sus ideales y al mismo tiempo ocupar puestos y profesiones que se consideraban exclusivos para los hombres” (Fernández, 2006, p. 26). Ellas abrieron las puertas a mujeres que ahora forman parte de la historia del Instituto de Ciencias, que en 1973 se convirtió en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Como corolario queda señalar que estas maestras pudieron influir para que, aunque pocas, aparecieran alumnas en el Instituto de Ciencias, como Fernanda Callejo que en 1906 presentó un examen del curso de Teneduría de libros (Esparza, 2015, p. 20), o Margarita Delgado en 1914, en exámenes de revalidación de raíces griegas y latinas y trigonometría rectilínea (Esparza, 2015, p. 86). Fueron maestras que transformaron un espacio masculino en un ambiente intelectual, en donde discutieron sus ideas y compartieron sus conocimientos.

Referencias

- Arellano, F. (7 de noviembre de 1889). Ley de Estudios Secundarios y Profesionales para Señoritas. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado Aguascalientes*, p. S/d. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- AHUAA, Patronato. (1967). *Cien años de vida del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes. Recopilación y Apuntes*. Aguascalientes: Edición Patronato de los Festejos.
- Bernal, J. (18 de octubre de 1891). El Liceo de Niñas. Exámenes Generales y de Recepción. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado Aguascalientes*, p. 1. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Carrizo, J., Irais, J. y Tapia, O. (2013). El ideal femenino y la educación emocional a principios del siglo XX. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(4), pp. 1361-1384.
- Chávez, I. (3 de diciembre de 1871). Plan de Estudios del Instituto Científico y Literario del Estado. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado Aguascalientes*, p. S/d. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- De Alba, P. (1981). Viaje al Pasado. La tradición heroica del Estado de Aguascalientes. En Acevedo, A. (Ed.), *Letras sobre Aguascalientes* (pp. 72-114). México: Editorial Libros de México.
- De León, H. (Coord.). (2007). *Cien años de vida del Instituto de Ciencias de Aguascalientes Recopilación y Apuntes*. (2ed.). Aguascalientes: Edición Patronato de los Festejos.

- Delhumeau, J. (30 de enero de 1881). Alocución. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Aguascalientes*, p. 4. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Esparza, M., Cruz, P. y Figueroa, E. (2013). *Las raíces de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Aguascalientes: UAA.
- Esparza, M. (2015). *Las raíces de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Aguascalientes: UAA.
- Fernández, M. (2006). María Arcelia Díaz: la política laboral y de mujeres en Guadalajara, 1896-1939. En Fregoso, A. (Coord.), *Siete historias de vida. Mujeres jaliscienses del siglo XX* (pp. 15-39). Guadalajara: UDG.
- Galeana, P. (2014). Un recorrido histórico por la revolución de las mujeres mexicanas. En Galeana, P. (Coord.), *La Revolución de las mujeres en México* (pp. 15-32). México: INEHRM.
- Gómez, J. y Delgado, F. (2010). *Historia breve. Aguascalientes*. México: FCE.
- Gómez, J. (1988). *Aguascalientes en la historia, 1786-1920*. México: Gob. Estado de Aguascalientes-Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Hornedo, F. (11 de octubre de 1885). Ley de Instrucción Secundaria del Estado Libre y Soberano de Aguascalientes. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado Aguascalientes*, p. S/d. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Husvedt, S. (12 de marzo del 2021). Las mujeres no pueden dedicarse a la física. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/babelia/2021-03-11/las-mujeres-no-pueden-dedicarse-a-la-fisica.html>
- López, M. (2020). Ingenieras civiles de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1973-2018. ¿Mujeres a contracorriente?. *Diálogos sobre educación*, (21), pp. 1-18.
- Olvera, L. (2018). *La mujer en la educación "superior" en Aguascalientes, 1878- 1911. El caso del Liceo de Niñas, Aguascalientes*. (Tesis de Licenciatura). Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes.
- Padilla, Y. (2014). Prácticas femeninas católicas de cuidado del otro. El caso de Concepción Aguayo, enfermera improvisada durante la Revolución Mexicana e impulsora de la profesionalización de la en-

- fermería en Aguascalientes. *Caleidoscopio*, Núm. 31, pp. 73-92.
- Pallares, M. (2002). Natalie Zemon Davis. En Pallares, M. (Ed.), *The New History* (pp. 50-79). Cambridge: Polity Press.
- Ramos, C. (2006). Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910. En Ramos, C. (Coord.), *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México* (pp. 145- 162). México: El Colegio de México.
- Resendes, V. (23 de febrero de 1896). En los Premios del Instituto y del Liceo. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado Aguascalientes*, pp. 1-2. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), pp. 85-90. Recuperado el 12 de marzo de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Sánchez, M. (2018). *Extranjeros en Aguascalientes durante el porfiriato: trabajo y tiempo libre 1880-1910*. (Tesis de Maestría). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Valadez, R. (20 de enero de 1901). Premios del Liceo. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Aguascalientes*, pp. 4-5. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Vázquez, L. (2008). Su indigna hija que besa su mano... Correspondencia de María Manuela Guzmán a Fray Romualdo Gutiérrez. En Vázquez, L. y Flores, A. (Coord.), *Mujeres jaliscienses del Siglo XIX. Cultura, religión y vida privada* (pp. 84-109). Guadalajara: UDG.
- Vogt, W. (2008). Las escritoras jaliscienses en el siglo XIX. En Vázquez, L. y Flores, A. (Coord.), *Mujeres jaliscienses del Siglo XIX. Cultura, religión y vida privada* (pp. 43-57). Guadalajara: UDG.

Archivos consultados:

Archivo Histórico, Universidad Autónoma de Aguascalientes (AHUAA)
Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA)

Un método moderno de aprendizaje: Miss Harriet Fay y la excursión escolar a los Estados Unidos (1900)

*Ana María del Socorro García García
Verónica Méndez Andrade*

Días antes de la apertura de la Escuela Normal Primaria de Xalapa aparecieron publicados el plan de estudios, el reglamento para la admisión de alumnos, al que se sujetaría el plantel y la convocatoria, para asignar a los maestros de las cátedras de español, caligrafía, matemáticas y dibujo lineal (Enríquez, 1889, Cit. en Blázquez, 1986).

Bajo este escenario, la escuela Normal se destinó para llevar a cabo, la formación de profesores de instrucción primaria elemental y superior. A partir de 1889, ingresó la primera mujer: Genoveva Cortés. El sistema mixto adquirió pronta confianza por parte de la sociedad xalapeña y autoridades; algunos cantones solicitaron al gobierno el permiso, para mandar señoritas en lugar de varones, quienes gozaron de la pensión que la ley asignaba a sus representantes. Es así, como se ejerció una estricta vigilancia de parte del director, los profesores y, en especial, de la inspectora de orden, a quien directamente se le confió tan delicada misión (García y Velasco, 1989).

La autoridad se hace manifiesta

En el informe que rindió el gobernador Teodoro A. Dehesa en 1893, manifestó la importancia de contar con una inspectora de orden en la Escuela Normal Primaria de Xalapa:

Algunas señoritas procedentes de los Cantones del Estado han deseado cursar en la Escuela Normal los estudios correspondientes al profesorado de instrucción primaria, y aunque hasta la fecha lo han realizado reunidas con los varones, el Ejecutivo creyó prudente nombrar una Inspectora de orden para dicha Escuela como medida de conveniencia, tanto para que las alumnas gocen de un poco más de libertad de acción bajo la vigilancia de una persona de su sexo, cuanto para que por medio de ésta se pueda ejercer mejor disciplina sobre las alumnas. (García y Velasco, 1989, p. 319)

La inspectora de orden asignada fue la señorita Harriet C. Fay, encargada de la vigilancia inmediata de las alumnas normalistas y, se identificó por cumplir las siguientes funciones: aconsejar prudentemente a las alumnas en todo lo referente a su estudio y conducta dentro y fuera de la Normal, atender algún problema que tuvieran las estudiantes con los

profesores, compañeras y compañeros. Otra de sus atribuciones era dar parte al director de las faltas graves que ocurrieran, rendir un informe mensual y por escrito sobre la conducta de las alumnas, tomar junto con el director las medidas necesarias, para el mejor aprovechamiento de la estancia de las alumnas en la Normal.

Miss Fay debía asistir diariamente a la escuela durante todo el tiempo que permanecieran las estudiantes, para impedir su salida sin causa justificada, formarlas al segundo toque de campana, además de observar una clase mensual, de cada una de las asignaturas que recibieran las alumnas en común con los alumnos o separadamente, apuntar diariamente sus faltas de asistencia, justificar las causas y dar parte al director semanariamente (Rébsamen. Cit. en Hermida, 2002, pp. 85-86).

Imagen 1. Fotografía de la inspectora de orden Harriet C. Fay con un grupo de estudiantes del 5 año



Fuente: (Bodas de plata de la Escuela Normal Primaria del Estado de Veracruz, 1886-1911, s/p).

Miss Harriet, quien aparte de ostentar el cargo de inspectora en la Escuela Normal impartió inglés en 1º, 2º y 3º años y gimnasia a las mujeres en el salón, con un sueldo anual de \$2,0160 (Dehesa, 1894, Cit. en Blázquez, 1986, p. 4577). Para el caso de la asignatura de inglés, se

les daba a las y los estudiantes un tema correspondiente a un ejercicio corto del español al inglés y, otro de lectura y traducción de la obra de Cooper *The Pathfinder*, que se daría a conocer en el momento del examen, con la intención de poner en práctica lo aprendido (Enríquez, 1890, Cit. en Blázquez, 1986).

Con el porfiriato, se puso un énfasis especial en el cuidado al cuerpo, la salud y la higiene, de ahí que los programas educativos incluyeran la educación física. Con el establecimiento de la gimnasia, se pretendió enseñar al alumnado a cuidar el cuerpo y la salud, y a través de dicho cuidado “mejorar el nivel de vida de la población, elevar los índices de salud, combatir las diversas causas de mortandad social, entre ellas las epidemias y endemias, además de fomentar los hábitos de higiene pública e individual” (Ballín, 2008, p. 83).

Actualizando los planes gubernamentales

El gobernador Dehesa hizo el primer ensayo en Veracruz de introducir los viajes escolares, los cuales estuvieron en boga en Europa, principalmente en Suiza y Francia, ya que, el método intuitivo u objetivo consistía en “observar directamente a la naturaleza para interpretar la ciencia y aprovechar la vida que les rodeaba era la mejor manera de obtener la ciencia teórica y práctica” (Martínez, 2001, p.187). Miss Fay fue la encargada de llevar a un grupo de aventajadas alumnas a Estados Unidos de Norteamérica, para la práctica y perfeccionamiento del idioma inglés; además de conocer los métodos de enseñanza y adelantos de aquella nación.

La prensa felicitó a Dehesa por la osadía de permitir esa gira escolar, ya que, predecieron los avances que encontrarían las discípulas en materia educativa y lo provechoso que les sería, no solo a las interesadas en particular, “sino para nuestra enseñanza primaria en general, que se verá beneficiada directamente por las buenas semillas que en materia de organización escolar y metodología aplicada recogerán las que pronto serán maestras de la niñez veracruzana” (Revista México Intelectual, 1900, p. 273).

El gobernador Dehesa dictó un acuerdo, cuyo contenido fue dado a

conocer al director de la Escuela Normal de profesores, por el secretario de gobierno Eliezer Espinosa, con fecha 17 de abril de 1900, en el cual indicaba:

Siendo conveniente que las alumnas más aventajadas de la Escuela Normal hagan una excursión a los Estados Unidos de América acompañadas de la Profesora de Inglés, a efecto de que se perfeccionen en la práctica de dicho idioma; de que visiten los establecimientos de instrucción pública más importantes de dicha República, y estudien los métodos modernos de enseñanza que se siguen en la citada República, dígase al director de la escuela de referencia que envíe a este gobierno una noticia de las alumnas que pueden encontrarse en el caso indicado, en el concepto de que en el viaje se emprenderá en el vapor que saldrá del puerto de Veracruz. (Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 1900, Caja 165, Exp. 47, foja s/n)

De inmediato, al día siguiente se dio respuesta a la petición del gobernador, con la lista de alumnas designadas. Partirían tanto del V curso del año anterior, y alumnas del IV y V curso de ese año.

A volar golondrinas

Las excursionistas fueron: María Inocencia Galván y Soledad Ramos, quienes ya habían obtenido el título de profesoras de primaria elemental; las que iban en calidad de alumnas eran Josefina Mendizábal, Virginia Llerandi, Ana Sánchez, Ana Sherwell, Marina Cortina y María Durán. En la imagen 2, se destacan algunas de las excursionistas y, en la tabla 1, se muestran los datos de ellas.

Imagen 2. Fotografías de las excursionistas normalistas



Fuente: Álbum de fotografías de estudiantes de la Normal Primaria de Xalapa, Centro de Servicios Bibliotecarios y de información “José Mancisidor”, Fondo Reservado.

Tabla 1. Datos de las estudiantes normalistas

Alumna	Edad	Lugar de origen	Libre o pensionada
Marina Cortina	19	Coatepec, Veracruz	Pensionada por el Cantón de Coatepec
María Durán	20	Coatepec, Veracruz	Pensionada por el Cantón de Tantoyuca
María Inocencia Galván	20	Xico, Veracruz	Pensionada por el Gobierno del Estado
Virginia Llerandi	20	Veracruz, Veracruz	Alumna libre y después pensionada por el Cantón de Cosamaloapan
Josefina Mendizábal	21	Orizaba, Veracruz	Libre
Soledad Ramos	19	Jalapa, Veracruz	Pensionada por el Gobierno del estado de Veracruz.
Ana Sánchez	19	Alvarado, Veracruz	Pensionada por el Cantón de Veracruz
Ana Sherwell	24	Córdoba Veracruz	Pensionada por el Cantón de Córdoba

Fuente: Elaboración de las autoras con datos del AHBENV, 1890-1897.

A continuación, se notificó que aparte de la profesora Fay y las alumnas antes mencionadas, irían acompañadas del Sr. Alexander N. Gaw, comisionado para administrar los fondos que le serían entregados, y conceder la fecha de la salida para el próximo mes de mayo, desde la ciudad de Veracruz. Desde dicho puerto zarparía el vapor a los Estados Unidos de Norteamérica. Para el mes de mayo, se incorporó al recorrido el estudiante Efrén Bauza, originario de Chicotepec, Veracruz y pensionado por el mismo Cantón (AHBENV, 1900, Caja 165, Exp. 47, foja s/n). En opinión de la prensa estadounidense, se pudo saber que el

total de personas sumaban catorce, ya que, además de las estudiantes viajaron los hijos del gobernador Dehesa, Raúl y Ramón y el doctor Anastasio Iturralde, quien los acompañó como médico en aquella misión.

Esta noticia tuvo difusión en varios periódicos escritos en inglés y español, los cuales, además justificaban la autorización por parte del gobierno que las vacaciones de la Escuela Normal fueran en mayo y junio. Esto por causa del intenso calor, que provocaba varias enfermedades entre los escolares, además del cansancio intelectual (Imparcial, 1900, p. 2). Fue así como las primeras vacaciones de verano las aprovecharon profesores y alumnos en viajes de estudio, como las de las ocho normalistas antes citadas. Otro rotativo *The Two Republics city of Mexico* informó:

Yesterday morning at 11 o clock there arrived in the city over the interoceanic, accompanied by miss Fay and Mr. Gow, six pupils of the normal school of Xalapa, who have finished their course of study in that institution. These pupils are as follows; Josefina Mendizábal, Soledad Ramos, Inocencia Calvan (sic), Virginia Llerandi, María Duran, María (sic) Cortina, Ana Sánchez and Ana Scherwell (sic). They will spend two months traveling through United States. Their special work will be to study the general education of the schools of the United States, especially those of the higher grade, and the instructions given in the Schools of manual education. (1900, p. 2)

El mismo periódico y otros diarios más publicaron su itinerario. Por ellos, se sabe que también visitaron Canadá. En algunos rotativos, se relata que la travesía fue por medio del tren de pasajeros interoceánico. *The Two Republics* señala que salieron de Veracruz a la Ciudad de México, y de ahí directamente a Saint Louis, Chicago, Nuevo México, Kansas City, Buffalo, Las cataratas del Niágara, Road George, Toronto, Montreal, Albany, Boston, Cambridge, Mille Llios, El lago Chaplain, Nueva York, Filadelfia y Baltimore, entre otros. El regreso se proyectó para el mes de julio. La fecha de salida, se programó para el 27 de junio de Nueva York a Veracruz (*The Two Republics*, 1900, junio 1, p. 2; *El País*, 1900, mayo 8, p. 2).

Algunas notas destacaron sus vestimentas “con trajes de paño fino y sombreros elegantes” (El Popular, 1900, p. 2). Mientras que otras, las describieron físicamente “eight vivacious señoritas, black-eyed and olive skinned” (The Two Republics, 1900, p. 2). No faltó la nota chusca que hace honor al nombre del periódico: El Chisme, el cual anota que el viaje de ida de estas “golondrinas” lo paga el erario veracruzano, pero con respecto al regreso, subraya que se lo pagarán ellas, “pues por lo menos, la mitad [...] se verán asediadas con propósito de casamiento y sucumbirán a la conquista pacífica. Porque la monogamia yankee es casarse y volverse a casar indefinidamente. Por eso se divorcian los imperialistas cada ocho días” (El Chisme, 1900, p. 2).

El gobernador Dehesa presentó los resultados de este viaje en el informe que rindió a la legislatura, fue publicado en varios medios de información y, sobre todo, en las revistas pedagógicas, una de ellas lo describió así:

La excursión partió el 5 de mayo a su destino. Regresó por el puerto de Veracruz el 7 de julio, después de haber recorrido las alumnas que la formaron, las más importantes ciudades de los Estados Unidos de Norte América, y de haber observado personalmente, en los establecimientos de instrucción pública que visitaron, los modernos métodos de enseñanza y la organización y disciplina de esos institutos. Las excursionistas fueron recibidas en audiencia particular por el señor Presidente (sic) Mac Kinley (sic), y colmadas de atenciones por todas las personas con quienes tuvieron que tratar por razón del objeto de su viaje. El Ejecutivo no duda de los provechosos resultados que tuvo en mira, al concebir la idea de ensanchar la enseñanza objetiva de las alumnas mediante el viaje indicado. Los gastos de la excursión ascendieron a \$9,013.73 cts. (Revista México Intelectual, 1900, pp. 178-179)

Faro de luz en el sistema educativo

La Revista México intelectual les concedió a las estudiantes un espacio, en donde escribieron acerca de la excursión escolar que realizaron. María Inocencia Galván en su texto "Museos y bibliotecas. Su importancia como complemento de la Enseñanza", analiza y compara la instrucción moderna y la antigua, y señala que las causas que dieron origen

al aprendizaje más o menos perfeccionado son los sistemas y métodos, puestos en manos del maestro y, hábilmente forjados y manejados por él, por lo que los caminos seguidos en la actualidad son diferentes a los anteriores; además, destaca “el hombre posee como cualidad innata el perfeccionamiento“, ya que “se debe de enseñar agradando“, “ir de lo fácil a lo difícil“, y tomar el principio del pedagogo moravo Comenio, “los niños necesitan ejemplos y cosas que puedan ver, y no reglas abstractas” (Revista México Intelectual, 1900, pp. 157-158).

Galván argumenta que el maestro al enseñar un conocimiento nuevo debe presentar al niño, primero el objeto, o en su defecto “un modelo o una representación lo más viva y natural que se pueda“, para que así logre acaparar su atención y busque por sí mismo su naturaleza y propiedades. Con ello logrará que el niño no sea obligado a hacer abstracciones, que no produzcan ningún resultado práctico. Ejemplifica esta explicación en la enseñanza de las ciencias naturales, en las cuales son necesarios presentar los objetos y, para ello, será útil el museo escolar (Revista México Intelectual, 1900, t. XXIV, p. 159).

Galván analiza que ha surgido la idea de que los gobiernos tomen bajo su iniciativa la institución de museos públicos, tienen como ventaja de contener ordenadas y ricas colecciones de Historia Natural, objetos, vestidos y armas de los antiguos, que ayudaban a la enseñanza de la historia y, en fin, adquiere por la disposición de fondos particulares, objetos y productos de gran valor, lo cual no puede suceder en las escuelas.

La profesora relata que, en la gran ciudad de Nueva York, visitaron el museo de Bellas Artes, del cual quedó maravillada de sus salas, que contenían magníficas e interesantes esculturas, obras de grandes artistas, pinturas, además de una rica colección de instrumentos musicales usados en todo el mundo. Loza y porcelana china, una variada colección de bordados antiguos italianos y de otras partes. En el lado oeste, se encuentra el museo de Historia Natural, que contiene plantas marinas, conchas, distintos animales, fósiles, departamento de antigüedades americanas, piedras ornamentales, etc. A un lado, se encuentra un importante jardín zoológico, que reúne una variedad de especies de animales, que se encuentran diseminados en la Tierra; y también en

Boston visitaron un museo de Bellas Artes superior a los mencionados, el museo de Filadelfia y, en Washington dos más.

Otra de las estudiantes que asistió a la visita y que nos dejó sus reflexiones por escrito fue Marina Cortina. Tituló su texto “La disciplina escolar”. En él, se refiere que la grandeza del país del norte es precisamente por la clase de educación que ha dado a sus hijos y, para ello ha fundado muchos jardines de niños, los cuales estaban bien organizados, debido a que las maestras y los maestros cumplen con su deber. Fue por ello por lo que se hizo varias preguntas, acerca de las diferencias con los de México, y llegó a la conclusión que eran iguales, con maestros competentes y escuelas bien organizadas, la única diferencia que identificó fue que los edificios eran más grandes.

Un contraste que encontró y señaló fue que aquí en nuestro país, algunos profesores y profesoras descuidaban la disciplina, la cual “no consiste únicamente en el orden material que durante las clases guarden los alumnos, sino que es preferentemente la educación ética y estética de los mismos” (Revista México Intelectual, 1900, p. 231). En México refiere que se nota el desorden y, a veces falta de respeto al maestro y, en aquellas “se ve el amor al orden, el respeto y el cariño (los cuales) son los purísimos perfumes que embalsaman su atmósfera” (Revista México Intelectual, 1900, p. 231).

Detalla que al Jardín de Niños o *Kindergarten* concurren pequeñuelos de tres a seis años. Los edificios reúnen todas las condiciones higiénicas correspondientes; el piso y las paredes muy limpios, lo que contribuye a la conservación de la salud de los pequeños. En estas instituciones, a los niños “se les deja cierta libertad, permitiéndoles hablar, pero sin levantar la voz, acostumbrándolos así a ser francos y a saberse gobernar” (Revista México Intelectual, 1900, p. 231).

En los juegos, acompañados por la música y algunos coros, van incluidas lecciones de moral, que tienen por objeto modelar los tiernos corazones de los niños, indicándoles lo bueno y lo malo, haciéndoles amar el trabajo, la verdad y el orden, separándolos de necias ambiciones al establecer de ese modo el lazo de unión entre las maestras y los alumnos, que tan indispensable es para la conservación de la disciplina, tal como hoy se la entiende (Revista México Intelectual, 1900, p. 232).

Prosigue en su relato, que muchas veces una maestra tiene a su cargo dos secciones y que es admirable que cuando trabaja con una, la otra conserva un orden completo: los niños no hablan, ni ríen, ni se paran a pedir prestado lápiz o regla, pues cada uno tiene sus útiles propios y los cuida escrupulosamente. Entre tanto, la otra sección escucha con interés y atención lo que su maestra expone.

Los trabajos intelectuales van alternados con los físicos, que en los primeros años consisten en música, marchas y otros ejercicios gimnásticos, y en recreos, los cuales se dan en los patios especiales y dos veces al día. Ya en los años superiores, hay en algunas escuelas talleres de herrería y carpintería.

Con respecto a la disciplina, únicamente se hacen reprensiones, sin aplicar ningún castigo, ya que, los estudiantes son obedientes no por el temor a los castigos, sino por el cariño que profesan a sus maestros, al igual que en las escuelas de México. Por lo anterior, el maestro debe tomar en cuenta que estos seres tiernos de hoy son los hombres de mañana, y que de él depende en gran parte el que lleguen a ser útiles o nocivos a su país. Por lo que “se debe formar el carácter de nuestros educandos, mediante una sana disciplina escolar” (Revista México Intelectual, 1900, p. 234).

Soledad Ramos escogió la temática sobre las “escuelas mixtas”, y ella resalta que la mayor parte de los establecimientos escolares visitados en su excursión eran mixtos en todos los grados, desde el *Kindergarten*, donde risueños y graciosos niños de ambos sexos hasta la universidad, concurrida por jóvenes y señoritas, que ocupan sin distinción alguna, los puestos que habían permanecido vedados a la mujer en tiempos pasados.

Con orgullo, ella manifestó que la impresión que les causaron dichos planteles no era completamente nueva, puesto que ellas provenían de una escuela que desde el año de 1889 registraba en su matrícula alumnos de ambos sexos, y que entre las ventajas de llevar este modelo eran “las relaciones mutuas entre el hombre y la mujer, relaciones necesarias en la vida social y que a medida que la humanidad avanza por la ruta del progreso, se estrechan y reanudán con mayor vigor” (Revista México Intelectual, 1900, p. 128).

Concluye que después de observar los resultados satisfactorios en las diversas poblaciones, donde se hallan establecidas dichas escuelas, no vacilará en promover que seamos partidarios de este modelo, y que se destierre de la mente “los falsos juicios y preocupaciones alimentadas por largo tiempo en su contra” (Revista México Intelectual, 1900, p. 130).

Acerca de Efrén A. Bauza, lo menciona un periódico como integrante de la excursión, junto con los hijos del gobernador Dehesa, Raúl y Ramón, además del administrador Alexanther M. Gaw y el doctor Anastasio Iturralde. Realizó la traducción “Influencias orientales en México” de Walter Hough, con ello, demuestra su práctica de lo que aprendió en dicho viaje.

Consideraciones finales

El cambio del método memorístico al método objetivo hizo que se dejaran atrás las prácticas de enseñanza tediosas, y se hiciera un cambio a una enseñanza activa y dinámica, que despertara el interés de los colegiales, por lo que los paseos fuera de las aulas, se pusieron en boga en la mayoría de los países, y el nuestro no fue para nada la excepción.

La Escuela Normal Primaria de Xalapa, con Rébsamen a la cabeza implementó y, sobre todo, impulsó modernos métodos de enseñanza, que ya se llevaban a la práctica en los países europeos y, en el caso que nos ocupa también en toda Norteamérica. Por ejemplo, Rébsamen implementó el sistema mixto; con lo que la Escuela Normal Primaria de Xalapa, se transformó en una institución avanzada. Para poner en marcha este sistema estableció dentro del plantel la figura de la inspectora de orden, la cual recayó en la persona de *miss* Fay, profesora nacida en Estados Unidos de América, por lo que también le nombraron profesora de inglés y de gimnasia.

En síntesis, la excursión de la que hacemos referencia en la presente investigación cumplió generosamente con sus objetivos planteados de antemano, tales como: practicar el idioma inglés, que desplazó al francés como idioma universal, aprendizaje de los sistemas de enseñanza y, lo más trascendental, comparar la enseñanza norteamericana con lo que se realizaba en nuestro país.

Referencias

- Ballín, R (2008). *El Colegio Higiénico Pedagógico 1882*. (Tesis de Maestría). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Bodas de plata de la Escuela Normal Primaria del Estado de Veracruz, 1886-1911, Xalapa: Oficina Tipográfica del Gobierno, 1911.
- Cantando aquello de golondrinas de amor. (8 de mayo de 1900). *El Chisme*, p. 2.
- Dehesa, T. A. (1986). Memoria presentada ante la H. Legislatura del estado de Veracruz en la sesión del 16 de septiembre de 1894. En Blázquez, C. (Comp.). *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, (T. IX, pp. 4559-4638). Gobierno del Estado de Veracruz.
- El País*. (8 de mayo de 1900). Excursión escolar. (p. 2).
- Enríquez, J. (1986). Memoria presentada ante la H. Legislatura del estado de Veracruz en la sesión del 17 de septiembre de 1889. En Blázquez, C. (Comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986* (t. VI, pp. 2849-3408). Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Enríquez, J. (1986). Memoria presentada ante la H. Legislatura del estado de Veracruz en la sesión del 18 de septiembre de 1890. En Blázquez, C. (Comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986* (t. VII, pp. 3489-3947). Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Excursión de normalistas a los Estados Unidos. Esfuerzos del gobierno (9 de mayo de 1900). *El Popular, Diario moderno independiente*, p. 2.
- Galván, M. (1900). Museos y Bibliotecas (Su importancia como complemento de la Enseñanza). *En México Intelectual. Revista científica-literaria*, XXIV, pp. 157-166.
- García, S. y Velasco, J. (1989). *La educación en el Estado de Veracruz. Informes y Memorias 1877-1911* (T. 1). Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Educación Popular.
- Hermida, Á. (1994). *Congresos Pedagógicos Veracruzanos*. Xalapa:

Gobierno del estado de Veracruz-Llave.

La instrucción pública en el estado de Veracruz. (1900). *Revista México Intelectual*, XXIV, julio-diciembre, pp. 176-179.

Martínez, L. (2012). El aula al exterior. El tiempo de las excursiones escolares en México, 1904-1908. *Revista Brasileira De História Da Educação*, (4), pp. 183-204. https://www.researchgate.net/publication/279680676_El_aula_al_exterior_el_tiempo_de_las_excursiones_escolares_en_Mexico_1904-1908/citatio

(1 de junio de 1900). Mexican visitors. *The two republics, city of Mexico*, p. 2.

(8 de mayo de 1900). Normal School pupils. *The two republics, city of Mexico*, p. 8.

Rébsamen, E. (2002). Proyecto de reglamento de la Escuela Normal. En Hermida, Á. (Comp.), *Obras completas de Rébsamen* (t. III, pp. 69-134). Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz.

(9 de mayo de 1900). Vacaciones de verano. *Imparcial. Diario Ilustrado de la Mañana*, p. 2.

(1900). Viaje Escolar. *México Intelectual. Revista científica-literaria*, XXIII, enero-junio, p. 273.

Archivos consultados:

Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AH-BENV). (1900), Fondo: Gobierno, 1900, Caja 165, exp. 47.

Álbum de fotografías de los alumnos y alumnas de la Normal Primaria de Xalapa, Xalapa: Centro de Servicios Bibliotecarios y de información “José Mancisidor”, Fondo Reservado.

Maestras poblanas y veracruzanas a inicios del movimiento revolucionario (1909-1915)

*Mariana Marín Ibarra
José Manuel Pedroza Cervantes*

Introducción

Reconstruir el pasado educativo femenino requiere de la contextualización y análisis de la formación de la profesión docente, los conocimientos y la cultura letrada. Es decir, es necesario reconocer la importancia, presencia y trascendencia de las profesoras, atendiendo a los saberes que debían poseer para poder enseñar las primeras letras, los procesos de selección, sistemas de control profesional establecidos por el Estado y las dependencias educativas, relaciones de poder y sujeción entre las y los maestros.

La teoría crítica de la educación establece la importancia de la perspectiva de género en los estudios de historia, reconocer la labor de las maestras a inicios del siglo XX, parte de la necesidad de enmarcarlas en un entorno social complejo, donde las educadoras al igual que los varones, fueron vectores de saberes establecidos y reconocidos. La escuela se volvió un espacio de disputa por el poder, un poder social y académico que se detentó mediante el ejercicio de una posición letrada, en la cual, las mujeres feminizaron la matrícula, influyendo en los saberes básicos del alumnado y participaron activamente en la lucha revolucionaria.

La presente investigación examina el desplegado institucional normalista en las ciudades de Xalapa, Veracruz y Puebla; Puebla al inicio de la etapa revolucionaria (1909-1915), para posteriormente profundizar en la feminización de la matrícula docente, visibilizando su incursión en los estudios universitarios y la participación femenina revolucionaria, a partir de la pedagogía y el movimiento armado.

Aportes historiográficos

Existen trabajos historiográficos que proponen fuentes novedosas para el estudio de las profesoras normalistas para el periodo porfiriano, como la investigación de Galván (2003), que retoma la correspondencia enviada al presidente para el ingreso de las mujeres en los estudios superiores, o la investigación de Herrera (2013), que busca vincular los imaginarios sociales locales con los mundiales, gracias a los aportes normalistas en las exposiciones universales.

La reconstrucción histórica desde las instituciones normalistas y la participación de actores educativos es de las más recurridas, como la de Gutiérrez (2006) sobre La Escuela Normal para profesoras en el Estado de México, plantea el discurso patriarcal decimonónico que observa la labor docente desde dos ópticas: la necesidad para modernizar el país (liberal) o un castigo femenino (conservadora). Por su parte, Munguía (2010) presenta la construcción de la instrucción pública en Puebla y brinda una visión general de las primeras letras y el normalismo poblano.

Desde la perspectiva social, Tirado (2014) menciona la influencia de las profesoras porfirianas, a partir de la creación de la Escuela Normal poblana y su importancia como formadora de maestras, y las vicisitudes que tuvieron que pasar para ejercer la profesión; Ranero (2013) expone una panorámica radiografía sobre la situación educacional de las mujeres en Xalapa, y el interés de algunas estudiantes de la Escuela Industrial de Xalapa, por ingresar a la Normal y su feminización.

Desde la pedagogía, Núñez (2011) explica las condiciones socio-culturales en el estado de Veracruz y menciona que, la escuela como espacio de cambio liberó a las mujeres de la vida privada y despertó en ellas sentido crítico; Herrera (2012) reconstruye la red de escuelas de primeras letras y las prácticas educativas poblanas; Pedroza (2018) evidencia los procesos educativos en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato y las asimetrías en las pensiones entre hombres y mujeres; actualmente, Pedroza (2021) reconstruye las trayectorias escolares y profesionales de las educadoras en el Estado.

Del puerto a la ciudad angélica en el Porfiriato

A finales del porfiriato, la llegada del telégrafo, teléfono y ferrocarriles, posibilitó la movilidad social y de ideas que hasta entonces no se habían tenido, Veracruz se convirtió en un polo de entrada de ideas educativas nuevas, que se diseminaron en el país. La política educativa en territorio veracruzano, se resume en los esfuerzos gubernamentales, desde la creación de la Ley 123, también conocida como Ley Landero y Cos de 1873, la cual generó que futuras administraciones sumaran esfuerzos para instituir la Escuela Normal Primaria de Xalapa en 1886. Los go-

biernos veracruzanos se distinguieron por abonar ánimos a esta esfera, ya que creían que esta desplazaría el caos y la anarquía social. En cierto sentido, la educación en Veracruz fue estratégica, ya que, desde tiempo atrás, se creyó que al educar al pueblo se eliminarían malestares sociales. En Puebla, se forjó la creación de un cerrado sistema político, que no fue del agrado de la población, pues durante muchos años Mucio P. Martínez, se encargó de llevar las riendas del estado poblano, limitando la participación de ciudadanos prominentes.

La recesión que vivió la industria textil en Puebla, favoreció la penetración de ideas radicales en los textiles y artesanos; asimismo, la entrevista de Porfirio Díaz con Creelman dio pie a la clase media, para pensar en ingresar al poder, tomando la palabra del presidente, que establecía la necesidad de un partido de oposición a nivel nacional, y que no se reelegiría nuevamente (Lafrance, 2010). Para el caso de Veracruz, se reconoce la bonanza económica, porque la instauración de vías de comunicación y caminos de acero, facilitaron el tránsito de materias primas para la comercialización. El cambio urbano fue evidente con el adoquinado de calles, la luz eléctrica, el drenaje e instauración de centros culturales y escolares.

Desde que Joaquín Baranda en 1882 fue designado ministro de instrucción, se fortaleció el proyecto de educación primaria, siendo uno de sus principales aportes, la creación del Congreso Nacional de Instrucción Pública del 1 de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890. En este contexto, se estableció la necesidad de una educación neutral dentro de la escuela pública, dejando como espacio de elección a las familias los recintos privados, planteó la uniformidad en los programas de instrucción; en tanto que el Segundo Congreso tocó temas específicos, para mejorar la enseñanza media superior y superior. Este se dio del 1 de diciembre de 1890 al 21 de marzo de 1891. Sin embargo, dichos congresos ya no tuvieron continuidad, incluso, los postulados del segundo congreso no se llevaron a cabo.

La educación normalista en Xalapa, Veracruz tuvo sus orígenes a finales del siglo XIX, específicamente en 1886, cuando el gobernador Juan de la Luz Enríquez (1884-1892), junto a un grupo de profesores, entre ellos Enrique C. Rébsamen impulsaron una de las instituciones

profesionales que a nivel nacional aceptó por primera vez a una mujer entre sus filas en 1889, Genoveva Cortés, quien significó un parteaguas en el ingreso femenino a la institución.

En Puebla, la Escuela Normal para Profesoras fue prioridad, pues se estableció en septiembre 1879 en el edificio del Hospicio, bajo la dirección de la maestra Paz Montañón, cuatro meses antes que la Escuela Normal destinada a los varones; ambas instituciones surgieron con la intención de capacitar a las y los profesores de la ciudad y elevar el número de titulados en instrucción. Escamilla referencia que entre 1882 y 1892, se muestra una clara feminización de la matrícula, pues las titulaciones reflejan 87 señoritas contra 41 varones (Munguía, 2010).

La feminización logró que algunas maestras llegaran a las direcciones de escuelas, particularmente Normales o de Párvulos, incluso algunas se desarrollaron como inspectoras. En 1905, Justo Sierra creó el Consejo de Educación, donde participaron directivos y administrativos, fue en esta oportunidad que algunas maestras ingresaron al consejo. Tres años después la nueva administración pública hizo que las Escuelas Normales perdieran fuerza, pues quedaron bajo la dirección de la Jefatura de Sección (González y Palencia, 2015).

El despliegue institucional

La situación educativa en Puebla un año antes del acontecimiento revolucionario fue trascendente, el número de escuelas halladas en la ciudad evidencian que la mayor parte de la población se albergó en la ciudad, dejando desprotegidos los centros rurales. Las estadísticas de la Secretaría General en materia de instrucción pública, se vieron enfatizadas por la gran concentración poblacional, se contabilizaron las escuelas que se localizaron en centros poblacionales de un rango mayor a 4,000 personas; ante tal directriz, se llegó a la conclusión que únicamente la ciudad de Puebla contaba con un número superior al establecido, pues se encontraron 98,191 (Archivo General Municipal de Puebla (AGMP), Expedientes, siglo XX).

La Secretaría de Estadística mostró un informe, sobre la cantidad de estudiantes de escuelas primarias hasta las instituciones superiores,

dividiéndolas según el tipo de instrucción y, al mismo tiempo, crearon una subdivisión entre instituciones gubernamentales y particulares, estableciendo la cantidad de alumnos inscritos en ellas y el promedio de asistencia.

La mayoría de la población tuvo acceso a las primeras letras de las escuelas primarias. Pero el cambio fue significativamente sustancial entre aquellos que lograron ingresar a la instrucción secundaria, ya que, solo el 18 % del alumnado que iba en la primaria tuvo la oportunidad de ingresar a la instrucción secundaria, y de este, solo el 12 % llegó a una instrucción superior. Por lo tanto, cuando se habla de la participación de las mujeres letradas en Puebla, se visibiliza un grupo reducido, pues de ese 12 % poblacional que fue a las instituciones superiores, solo algunas escuelas las aceptaron, dentro de las llevadas por el Estado: el Instituto Normalista para Señoritas y el Colegio del Estado, en tanto que las instituciones privadas también hicieron su aparición como la Universidad Católica, la Normal Católica, Nuestra Señora de Potmain, Academia Ursulina y el Instituto Metodista (AGMP, Expedientes, siglo XX).

La instrucción que brindaron las escuelas del Estado tuvo influencia en poco más de la mitad de la población estudiantil. Sin embargo, las particulares no se quedaron atrás, al atender a la mitad restante, destacando la participación de privadas que brindaron servicios en todos los niveles. Como fue el caso de Instituto Metodista, que formó a los poblanos desde párvulos hasta la Normal Superior donde sí aceptaron de manera recurrente a las mujeres en su matrícula.

La fuente no precisa entre la cantidad de hombres y mujeres que asistieron a los recintos de instrucción profesional, únicamente, se remite a mencionar las escuelas existentes y su matrícula, sin realizar una división por sexo. Se desconoce también si en todos los recintos privados existió una apertura para la enseñanza femenina, pues no se llega a especificar si alguna instrucción solo fue para varones, lo que sí se puede afirmar, es que dentro del Colegio del Estado se identificó la participación de las mujeres, al encontrarse estudiando 121 señoritas en contraste con 166 varones; la feminización de la profesión se fue perfilando a las mujeres, quienes ascendieron a 98 a diferencia de 44 varones (AGMP, Expedientes, siglo XX).

En Xalapa, el sistema que implantó Rébsamen fue moderno, correspondió a las demandas del porfiriato relacionadas a la paz, el orden y el progreso; donde mujeres y hombres se formaran como ciudadanos virtuosos, honorables y renovados con los cánones más exigentes de conducta, ya que, se consideraba que los grupos que alteraban el orden público eran una amenaza para el desarrollo del país. De ahí, la idea de instruir a los dos géneros en un mismo espacio: la escuela, donde adquirirían conocimientos para la vida, moralidad, civilidad, aprendizajes teóricos y prácticos, además respondieran a las necesidades curriculares del Estado. Las propuestas rébsamianas, traídas de Europa y retomadas de Estados Unidos fueron bien aceptadas en el territorio mexicano.

A pesar de los esfuerzos de Rébsamen, relacionados con la educación de las mujeres en un sistema educativo “mixto” o también llamado “coeducativo”, resultó bastante complejo que la población aceptara la propuesta de incluirlas en el programa profesional de estudios de la Escuela Normal Primaria de Xalapa. Rébsamen estaba consciente que la aplicación de sus ideas no era una labor sencilla, porque sus propuestas eran contrarias a la de grupos opositores y conservadores. Sin embargo, el apoyo brindado por el gobierno estatal fue fructífero, para llevar a cabo su ambiciosa tarea en cuanto a la educación profesional mixta (Rébsamen, 1895).

Las ideas del pedagogo dieron cabida a que los varones dirigentes consideraran que las mujeres poseían capacidades intelectuales, para ingresar al sistema profesional y salir a los espacios públicos para trabajar, ganarse la vida y el respeto de la población. El ingreso de señoritas al plantel normalista abrió brecha a que en años posteriores, mujeres del estado se interesaran en recibir educación científica y tener reconocimiento público, mediante el ejercicio de la profesión. A diferencia del caso poblano, donde existió una marcada diferencia entre instituciones normalistas para varones y señoritas, en Xalapa la escuela normal abrió brecha al favorecer la coeducación.

La última gubernatura porfirista en Veracruz estuvo tutelada por Teodoro A. Dehesa (1892-1911), quien apoyó económicamente a muchas mujeres, para realizar sus estudios en la Normal en calidad de alumnas pensionadas/becadas. De acuerdo con la pedagogía moderna de la épo-

ca, se sabía que los paseos escolares para los profesores y alumnos eran fundamentales para ilustrar los conocimientos, y lograr la mejor comprensión de la temática estudiada. Dehesa otorgó el recurso económico a las estudiantes normalistas, para que salieran a ejemplificar y conocer los quehaceres modernos y científicos dentro y fuera del país.

Financió el viaje de 8 señoritas a Estados Unidos en el año de 1900. Las asistentes al viaje fueron: María Inocencia Galván, Soledad Ramos, María Durán, Mariana Cortina, Virginia Llerandi, Josefina Mendizábal, Ana Sánchez y Ana Sherwell (México Intelectual, 1900). Este tipo de viajes permitió a las alumnas ampliar sus panoramas culturales y conocer sobre las prácticas profesionales de los países/estados visitados. Ellas pusieron en práctica el inglés o el francés, pues la importancia de aprender un segundo o tercer idioma, evidenció la preocupación de la élite política porque sus habitantes hablaran el idioma de los países civilizados. Los financiamientos por parte del Estado veracruzano son sobresalientes, pues hasta ahora se desconoce este tipo de apoyos financieros a las mujeres de otras escuelas normales.

El hecho de que ellas hayan participado en la movilidad estudiantil resignificó los roles de las mujeres, en una sociedad que se caracterizó por únicamente darles oportunidades de crecimiento educativo a los varones. A ello, se sumó el reconocimiento del Estado, los dirigentes escolares y de la población, por la digna y noble responsabilidad que ellas desempeñaban en sus quehaceres prácticos en la escuela y fuera de ella.

El gobierno dehesista, confió en la preparación profesional de ellas, y les ofreció la libertad para que forjaran sus caminos profesionales, adquieran experiencia y se emplearan en una plaza escolar. A diferencia de otros espacios como el poblano, las mujeres en Veracruz se educaron en conjunto con los varones y, a partir de ello, formaron redes para la defensa de sus garantías como profesionales, exigir mejores salarios y ser reconocidas por el Estado.

La incursión femenil en el mundo letrado

La incursión de las poblanas en el mundo letrado ocurrió de manera paulatina e imperceptible, su participación se vuelve visible a nuestros ojos de forma tímida, a través del registro de títulos en Puebla en 1879, en

un inicio no muestra rastros de títulos de mujeres, hasta cuatro años más tarde, donde hacen su incursión parteras y profesoras, observando un repunte significativo de maestras para el periodo porfiriano y revolucionario (Archivo General del Estado de Puebla, Registro de títulos, Caja 1).

Se rescatan entonces algunos nombres de profesoras, para 1910 se encontró a María Luisa Oropeza, Nicandia Salazar, Agripina Cano, Magdalena Cruz, Eloisa Castillo, Antonia Alvares. En 1911 está Matilda Ramírez, Carmen Hernández, Macaria Melo, Amparo B. Fujo, Matilde Márquez. En 1912, Felipa Zepeda, Luz Ramírez, María Luisa Fello, Maclovia E. Santos, Ernestina Lavagoiti, Esther Ortega Fernández, Amalia Franco, Otilia Pérez Peña, Carmen Zarate, Luisa M. Tanelangue, Margarita Rugerio. En 1913, Elisa Guerra, Lara Laraguít, Ysidra Germán, Trinidad Galindo, Ernestina Vives y Soto; profesoras en 1914, Rosa L. Romero, Jovita Bonilla, Susana Nieto, Asunción y Ortega, Eloísa Díaz. Para 1915, Enriqueta Damián Bifano, Francisca Mejía, Sofía Rodríguez María del Carmen Ortiz, Margarita González, Julia Batistá, Elvira Batistá, Margarita lozano y Eulalia Gutierrez (Archivo General del Estado de Puebla, Registro de títulos, Caja 1).

La incursión de las mujeres en el ámbito público implicó el despliegue del pensamiento intelectual; en 1883, se observó un tímido esfuerzo femenino por titularse, pero aumentó de forma vertiginosa con el tiempo, pues en 1910 se tuvo a 27 tituladas y para el año de 1915 más de 40. Sin duda, el apoyo de los gobiernos porfiristas en Veracruz hacia las mujeres fue en aumento y motivó a que muchas de ellas se instruyeran científicamente, participaran de manera activa en la renovación de las dinámicas culturales, expresaran sus ideas en cuanto a su género y reformularan opiniones y pensamientos; con la finalidad de eliminar los prejuicios, temores y recelos que polarizaron sus actividades fuera del espacio público. Ejemplos de estas mujeres que han sido estudiadas y documentadas por Pedroza (2021) son: Rufina Ochoa, Carmen Martínez Aguilar, Donata Lagunes, Elisa Alarcón, Micaela Franceschi, Juana Mejía, Petra Calatayud, Felipa Flores, Petra Gamundi, Josefa Lemus.

La educación profesional para ellas avanzó a grandes pasos. La pedagogía fue la ciencia que motivó a que las mujeres se interesaran en quehaceres profesionales, salieran de los espacios domésticos a hacer-

se visibles en atmósferas desconocidas como la prensa, la práctica docente, la organización y dirección escolar y la difusión e investigación científica (Boletín de Instrucción Pública, 1913). La enseñanza y formación normalista fue para ellas la mayor expresión de libertad, donde demostraron sus capacidades intelectuales y rompieron con las tareas y estereotipos asignados por los varones.

Las y los profesores de la primera década del siglo XX vieron la incorporación de las mujeres a la educación profesional, como parte del progreso, donde ellas participaban de manera activa en el campo de la ciencia. Las hijas de la Normal de Xalapa fueron fieles a sus quehaceres y compromisos con el Estado, fueron agentes de cambio social y cultural. El plantel normalista, apostó y confió en las capacidades intelectuales de las mujeres, que aceptó entre sus filas y las incluyó en actividades que eran exclusivas de varones. Fue ejemplo y motivación para otros planteles del país, y fue formadora de mentoras y mentores que dedicaron sus vidas a enseñar a la niñez y fomentar que las y los receptores aprendieran a pensar, expresarse y comportarse bajo un sistema de valores preestablecidos.

Durante el movimiento revolucionario, el plantel normalista siguió aceptando un número considerable de mujeres en la matrícula. La Normal de Rébsamen había cumplido veinticinco años de servicio, y durante este tiempo otorgó 203 títulos de profesores de Instrucción Primaria Elemental; 80 títulos de Profesores de Instrucción Superior; 97 títulos de Profesoras de Instrucción Primaria Elemental y 44 títulos de Profesoras de Instrucción Primaria Superior. En total, la Normal emitió 424 títulos a profesores de ambos sexos (AHBENV, C. 271, S. Publicaciones, L. 4).

A pesar de que las cifras se muestren superiores del lado masculino, en los primeros quince años del siglo XX, la Normal de Xalapa recibió cada año más mujeres que varones; en 1911 la matrícula normalista fue de 114 estudiantes, de los cuales, el 60 % lo representaron las mujeres y el 40 % los hombres. Un año después, el ingreso femenino superó al de los hombres, entraron 31 frente a 8 varones. Hay que tomar en cuenta que, ante este hecho, el director Eduardo R. Coronel, no estuvo de acuerdo en que el número de mujeres superara al de los hombres. Mediante el discurso del director, se ha podido advertir que sus pensamien-

tos fueron conservadores y sus propuestas excluyentes, pues a pesar de que las mujeres ya se habían posicionado en nuevos espacios, como lo fue el plantel normalista, Coronel propuso un retroceso a los logros en la educación de ellas (AHBENV, C. 271, S. Reglamentos, L. 5, E.49).

El dirigente de la Normal veracruzana quiso retener el moderno y adelantado proyecto del fundador de la misma, pero tachó de experimento sin fruto el ingreso de las mujeres al sector profesional, y sugirió que ellas se formaran en una escuela que enseñara lo “propio” para su género; además, afirmó que el espacio doméstico era el lugar donde las mujeres debían desarrollarse (AHBENV, C. 271, S. Reglamentos, L. 5, E.49). Este discurso conduce al retorno de viejas prácticas y costumbres culturales, donde las mujeres eran consideradas únicamente como “el ángel del hogar”.

La preocupación y miedo del director llegó hasta tal extremo, cuando suplicó al gobernador del estado que se redujera el número de mujeres normalistas a 10 y además: “se excite a los Ayuntamientos, por conducto de los jefes políticos para que, en órbita de sus facultades, promovieran el ingreso del mayor número de alumnos a los cursos” (AHBENV, C. 271, S. Reglamentos, L. 5, E. 49, s/f). También justificó que las mujeres solo podían educar a las y los niños los primeros dos años de instrucción primaria, porque ellas poseían cualidades maternas y la bondad femenina que la niñez necesitaba en sus primeros años de escuela.

Las propuestas del director estuvieron sometidas a la Junta académica, la cual reaccionó a favor sobre el planteamiento del Dr. Coronel. Sin embargo, la profesora María Esther Rodríguez, única educadora en las juntas escolares, manifestó objeciones ante las propuestas que ellos expusieron, relacionadas a la incapacidad intelectual de su género, pero no fue tomada en cuenta.

Los discursos masculinos en la asamblea, dan cuenta que los varones intentaron significar de nueva cuenta el quehacer de ellas y las relaciones simbólicas de poder; creían que la enseñanza y el desarrollo de sus actividades como las excursiones, ejercicios militares, gimnásticos e, incluso algunas materias del currículum quedaban suprimidas cuando las mujeres laboraban como docentes.

La preocupación de los varones dirigentes de la Normal de Xalapa por el incremento de mujeres en las matrículas, se relacionó con la nueva ola de mujeres maestras, que se preparaban intelectualmente para mejorar sus condiciones de vida, así como denunciar y expresar las desigualdades entre hombres y mujeres, en los espacios públicos y privados.

Revolucionarias de acción y pensamiento

Muchas de las jóvenes que militaron en la Revolución Mexicana lo hicieron desde las calles o desde los escritorios; contaban con estudios más allá de los elementales, fueron mujeres instruidas, estudiantes o maestras (Rocha, 2016). Quizá esto representó el temor por parte de las autoridades masculinas veracruzanas, por ello, el proceso de selección al plantel normalista fue más estricto que en años anteriores, y significó una limitante para los nuevos ingresos.

Entre 1909 y 1910 en toda la República Mexicana, se formaron más de 2000 clubes antireeleccionistas, donde las mujeres también participaron, sobre todo en Puebla. La historiadora Tirado (2010) hace referencia a la creación del club femenino “Josefa Ortiz de Domínguez”, realizado por Carmen Serdán y profesoras de primeras letras de la ciudad como Paulina Maraver.

Una de las razones de su participación de las normalistas poblanas en los movimientos revolucionarios fue la inconformidad ante el régimen porfirista. Por ejemplo, el caso de Paulina Maraver, al ser cesada de su cargo como maestra en la Escuela Normal, la motivó a abrir su propia escuela particular, donde difundió su pensamiento y sus acciones avanzadas para la época; sembró en su alumnado la semilla de la inconformidad, atrayendo a hombres y mujeres que participaran en los clubes antireeleccionistas, contribuyendo en la difusión de armas a las tropas revolucionarias y el pensamiento rebelde. Por lo tanto, la Revolución Mexicana abrió camino para el empoderamiento de las mujeres letradas, quienes llegaron a tener impacto profundo en el tejido social, que construyeron alrededor del antireeleccionismo.

La inconformidad hacia Porfirio Díaz y el gobernador de Puebla, Mucio P. Martínez, fue una de las principales razones para apoyar la causa revolucionaria. Se evidencia la participación de las mujeres letradas en las juntas revolucionarias de Puebla y Tlaxcala, encabezadas por Daniel Guzmán, Carmen Serdán, Paulina Maraver y el doctor Zambraño (Tirado, 2016). Las mujeres maderistas se encargaron de crear clubes sólidos, de importante participación en el movimiento revolucionario. En el caso poblano, se tejió una red que ayudó al óptimo desarrollo del movimiento. Para lograrlo, Aquiles Serdán relacionó a su hermana Carmen Serdán con la esposa de Madero, Sara Pérez; al mismo tiempo, gracias a dicha relación, Carmen motivó la unión de Madero con el club femenino “Josefa Ortiz Domínguez”, que presidió Carmen Serdán y la profesora Carlota Ordóñez.

Las mujeres veracruzanas deseaban ingresar a la Normal, porque las obligaba la necesidad por la precaria situación económica en que muchas familias estaban inmersas. La profesora Rodríguez argumentó que muchas hijas de la Normal, a pesar de vivir en la pobreza, supieron aprovechar su lugar en la matrícula y además “aprender con dificultades y grandes sacrificios materiales” (AHBENV, C. 271, S. Reglamentos, L. 5, E.49. s/f).

Los discursos presentados por la asamblea normalista, trataron de invisibilizar el papel activo de las mujeres en la educación profesional y, además, resignificar sus quehaceres en la ciencia, el hogar y las escuelas. Bajo un panorama turbulento, como lo fue la Revolución Mexicana, las mujeres educadoras se enfrentaron a obstáculos y retrocesos para su educación profesional y para su género. Sin embargo, muchas de ellas alzaron la voz para exigir igualdades y participaron desde sus trincheras en asuntos de su género, para generar cambios significativos a nivel local y nacional.

Reflexiones finales

Desde el periodo porfiriano, se forjó una amplia estructura de la institución normalista en el país, que dio sus mayores frutos a inicios del siglo XX, las variantes regionales se muestran rápidamente, mientras en la

ciudad angélica existieron esfuerzos en las normales públicas y privadas, para dividir escuelas normales por sexos; en Veracruz se atendió a la coeducación, gracias a las propuestas de Rébsamen.

En ambos estados, las escuelas normales feminizaron su matrícula, la cual se hizo evidente en el número de tituladas de dichas instituciones. Sin embargo, en ambos casos se construyeron distintos discursos misóginos, que optaron por resaltar la incapacidad de las mujeres, se justificaron mediante la ciencia que aludió a su inferioridad biológica y mental.

La participación femenina en la lucha revolucionaria no fue igual en todos los estados del país, mientras que en Puebla inició en noviembre de 1910, en Veracruz comenzó en 1913. A pesar de ganar terreno en los espacios educativos, hubo momentos en la vida escolar revolucionaria, donde también se intentó frenarlas en sus quehaceres económicos y profesionales, por ejemplo, a pesar de que la matrícula estudiantil femenina aumentó, escasamente se encuentran registros de mujeres directoras o supervisoras, mostrando las limitantes existentes en los altos mandos institucionales.

En Veracruz como en Puebla existieron maestras normalistas, que participaron activamente en la lucha revolucionaria, tanto en el campo de batalla como en el terreno de las ideas, pues fueron ellas los vectores ideológicos que influyeron desde los espacios escolarizados en la mentalidad del alumnado. En el caso de las maestras veracruzanas, la revolución pedagógica fue significativa, al dar el gran paso de abandonar los métodos lancasterianos a las propuestas de la escuela activa impulsada por Rébsamen.

Referencias

- Boletín de Instrucción Pública (1913). *La Instrucción Pública en el Estado de Veracruz 1900-1910*. México: Imprenta de Fidencio S. Soria.
- Galvan, L. E. (2003). *Magisterio: formación, situación social, económica y feminización. Siglo XIX y primeras décadas del XX*. México: ESU-SEP.
- González, R. M. y Palencia, M., (2015). Rosaura Zapata: genealogía de

- una profesión. En *Las maestras de México*. México: INEHRM.
- Gutiérrez, M. (2003). *La escuela normal para profesoras en el Estado de México. Un espacio para la formación de mujeres, 1891-1910*. Puebla: BUAP.
- Herrera, M. de L. (2012). Panorama de la instrucción elemental en la ciudad de Puebla durante el siglo XIX. En Contreras, C. y Cuenya, M. (Coords.), *Puebla. Historia de una identidad regional*. México: Milenio.
- Herrera, M. de L. (2015). *Puebla en las exposiciones universales del siglo XIX: la inserción de una región en el contexto global*. México: Educación y cultura.
- Lafrance, D. (2010). *La revolución mexicana en el Estado de Puebla 1910-1935*. México: Ediciones de Educación y Cultura, BUAP, Colección Bicentenario.
- Memoria del Congreso Pedagógico Veracruzano convocado por el C. Gobernador y Comandante Militar del Estado. Y reunido en la H. Ciudad de Veracruz del 15 de febrero al 9 de marzo de 1915. (1915). Veracruz: Imprenta del Gobierno del Estado.
- Munguía, E. (2010). *Puebla, algunos capítulos de su historia educativa, de la independencia a la revolución*. Puebla: BUAP.
- Núñez, F. (2011). La irrupción de las mujeres en la escena pública veracruzana. En Sánchez, M. y Ortiz, J. (Coords.), *Historia General de Veracruz*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pedroza, J. M. (2018). *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el periodo porfirista*. (Tesis de licenciatura). Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Pedroza, J. M. (2021). *La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres de la Escuela Normal Primaria de Xalapa. 1892-1920*. (Tesis de Maestría) Puebla: BUAP.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (Comp.). (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- Ranero, M. (2013). La educación de las mujeres al final del siglo XIX. La Escuela Industrial de Xalapa. En Núñez, F. y Spinoso, R. M.

- (Coords.), *Mujeres en Veracruz. Fragmentos de una historia*. México: Editora de Gobierno del estado de Veracruz.
- Rocha, M. E. (2016). *Los rostros de la rebeldía. Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910-1939*. México: INAH-INEHRM.
- Tirado, G. (2010). *Revolucionarias o Revoltosas*. En *Revolucionarias fueron todas*. Puebla: BUAP.
- Tirado, G. (2016). *Inicios del maderismo y participación de las mujeres en Puebla 1910-1920*. En *Seguir las huellas, hacia el centenario del primer congreso feminista*. Puebla: BUAP.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Citlaltépetl.

Acervos consultados

- Archivo General del Estado de Puebla (AGEP).
- Archivo Histórico General Municipal del Estado de Puebla (AHG-MEP).
- Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AH-BENV).
- Revista México Intelectual en la Unidad de Información y Sección Hemerográfica del Instituto de Ciencias Sociales “Alfonso Vález Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

La oferta educativa dirigida a las mujeres de las primeras décadas del siglo XX en Zacatecas

Beatriz Marisol García Sandoval

Irma Faviola Castillo Ruiz

María del Refugio Magallanes Delgado

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre las oportunidades educativas que recibieron las mujeres de principios del siglo XX, las cuales, aparentemente generaban posibilidades para que reconfiguraran su rol, sin embargo, la compleja articulación social en la que esas mujeres estaban contenidas, obstaculizaba que de manera inmediata cambiaran la imagen tradicional que las había venido definiendo.

Las realidades se construyen socialmente y, en ellas está implícito el conocimiento (Berger & Luckmann, 2003). El ser humano llega a un mundo socialmente construido, en el que las y los miembros de una misma sociedad son formados con principios básicos, en los que se les explica de manera jerárquica, los elementos y/o actos más importantes que hay que reproducir; entre ellos está la comprensión de los deberes que se esperan de un hombre, así como, los que corresponden a una mujer y, en ese sentido, los ámbitos en los que a cada uno y una, les compete desempeñarse.

La jerarquización es un elemento relevante de análisis, porque desde ella se pueden observar las acciones que se llevan a cabo, para delinear la identidad de una sociedad. Siguiendo a Berger & Luckmann (2003), cuando nuevos miembros se integran, se les van enseñando las actitudes, acciones, deberes y personalidad que deben desarrollarse, en función de la organización social y, en ese sentido cultural que se ha establecido, parte importante de ella tiene que ver con el género.

La combinación de lo que se aprende al interior del seno familiar, lo que se asimila desde la educación formal, y lo establecido en las convenciones sociales, definen progresivamente la realidad de sus integrantes, la cual, se traduce como una identidad que se proyecta tanto al interior de su sociedad, como fuera de ella. Por otra parte, las condiciones económicas que le toque vivir a cada una y uno de estos integrantes, determinarán la presencia o ausencia de privilegios que generalmente son asumidos, ya que, su estatus económico está fuera de su voluntad y existe a pesar de que lo acepten o no.

Esta compleja realidad se observa desde diversos contextos, uno de ellos es el educativo, en el que las oportunidades no se dan para todas, ni para todos del mismo modo, ni por condición económica, ni aparentemente, por pertenecer a uno o a otro género. En esa lógica jerárquica

social, desde el campo educativo, se distribuyen las oportunidades, en función de los espacios en los que a hombres y mujeres les ha correspondido desenvolverse.

En esta tesitura, la imagen de la educación que se observa en las primeras décadas del siglo XX en Zacatecas, tuvo que ver con los escenarios de acción que se les asignaron, a pesar de que ambos grupos fueran parte de las estadísticas de analfabetismo:

En 1900 la población total del país ascendía a 13 millones 607 mil 257 habitantes de los cuales 23.8 por ciento (3 millones 239 mil 989) correspondían al grupo de edad entre 6 y 15 años. De ellos sólo 21 por ciento estaba inscrito en algún grado escolar (González, 1956, p. 47).

Los proyectos educativos se diferenciaban y ajustaban en función de esa concepción simbólica construida y reproducida socialmente, desde luego, no se trata de simplificar la integración de una sociedad, es claro que en su interior evidencia el vaivén de cambios estructurales que se desean implementar, pero que no logran cristalizarse, porque las mentalidades no se transforman con rapidez, sino que se avanza y se retrocede, hasta que ciertas transformaciones logren establecerse lentamente.

Desde el siglo XIX, ya se había discutido sobre la importancia de escolarizar a las masas, había sido un asunto público planteado, por lo que la llegada al siglo XX prometía un avance significativo:

La obligatoriedad de la enseñanza representó un paso importante, aunque insuficiente: más de 50 por ciento de la población en edad escolar seguía siendo analfabeta y la oferta educativa se concentraba en las ciudades en un país donde 70 por ciento de la población vivía en el campo (Granja, 2020, p. 64).

No obstante, la educación formal presentada y ofrecida como parte de un proyecto nacional en aras de lograr un desarrollo económico (Valles, 2015), llegaba a la población de forma diferenciada; por una parte, sólo podían aprovechar esta oportunidad las y los mexicanos que vivían en las ciudades, a lo que se agregaba la generación de una educación diversificada en función del género del estudiantado; y por la otra, el acceso a esta oferta modernizadora sólo se quedaba en el discurso debido a que

esas propuestas no llegaban ni a hombres ni a mujeres que vivían en los sectores campesinos.

En el caso de las y los habitantes que sí podían ingresar a una escuela, se volvía a diferenciar el acceso al estudio, debido a las condiciones económicas favorables o desfavorables en las que vivían las y los habitantes del país. En el caso de Zacatecas, en los inicios del siglo XX, Gutiérrez (2017) señala que, de 100 estudiantes en promedio, solo cuatro concluían su formación educativa en primaria, “eran más altas las tasas de analfabetismo en las mujeres, por considerarse su instrucción como una inversión no redituable” (p. 2592), lo que ayuda a imaginar este escenario que sucedía seguramente no sólo en Zacatecas, sino que era una réplica de la situación del país.

Con la finalidad de observar con más claridad este estado de cosas, se acude a Gutiérrez (2019), quien afirma que a finales del siglo XIX, es posible hablar de tres grandes grupos de mujeres zacatecanas a las que la educación les fue ofrecida, y esta oferta se redirigía en función de la construcción social de la realidad a la que pertenecía cada una de ellas y, aunque no es el orden en el que ella los expone, no hay una lejanía respecto de lo que señaló.

En el primer grupo está una muy importante cantidad de mujeres que nacieron en grupos desfavorecidos por la economía, por lo que su integración a esa sociedad fue desde una condición en la que estaban muy lejos de recibir lo que el gobierno mexicano establecía para sus habitantes, por ello, su realidad se complejizaba y se convertía en un obstáculo para que tuvieran la oportunidad de ingresar a la escuela y, por lo menos, cursar la primaria elemental (Gutiérrez, 2019).

En este grupo, está una enorme cantidad de mujeres que vivían en el campo, para quienes las opciones de estudio eran prácticamente nulas, y aunque hubo una escuela Normal Regional en Río Grande, no significó que cumpliera con la oferta educativa que merecía recibir ese sector campesino, no obstante, fuera una oportunidad para que las y los alumnos más pobres tuvieran acceso a la educación (Hernández, 2019). Desde luego, se advierte que en los contextos rurales no era común considerar que las mujeres debieran ir a la escuela. En este sector, también se integran aquellas mujeres que vivían en las zonas urbanas del país, y que por pobreza no podían ingresar a la escuela (Gutiérrez, 2019).

En el segundo grupo están aquellas mujeres que nacieron en circunstancias sociales y económicas favorables, y que pertenecieron a las familias más notables de Zacatecas, esa realidad en la que les tocó nacer, les proporcionó las condiciones para que su instrucción primaria la cursaran, ya fuera en planteles particulares, o bien, a domicilio. El acceso a la educación que tuvieron estas féminas no lograba, por lo menos no en estas primeras décadas, que vieran en ella una oportunidad de emancipación; sino que, en su condición privilegiada se asumía que era innecesario que continuaran estudiando hasta llegar a los estudios profesionales, porque estos no eran compatibles con la clase a la que pertenecían (Gutiérrez, 2019).

Un elemento que formaba parte acentuada en esta construcción social, referido por Berguer & Luckmann (2003), era que en su condición de mujeres llegaran a la meta, la cual consistía en el matrimonio. En ese sentido, el Estado “cuidó” que en su educación formal, recibieran cursos que tuvieran que ver con los deberes de su sexo como mujeres, como esposas, y desde luego como madres, a quienes se les iba a entregar la responsabilidad de educar y formar a ciudadanas y ciudadanos mexicanos, para que honraran a su país (Valles, 2015).

En el tercer grupo están aquellas mujeres que lograron concluir su primaria elemental, luego la superior, para entrar a la carrera de magisterio e insertarse al mercado laboral como maestras (Gutiérrez, 2019). Estas afortunadas mujeres, lograron progresivamente obtener su independencia económica (Valles, 2015; Gutiérrez, 2019) aunque, con el tiempo, se vieron en un escenario en el que debían demostrar que ser profesoras, implicaba demostrar capacidades que iban más allá de las habilidades propias de su género, lo que conllevaba la tenacidad de lograr una trayectoria académica, que estuviera a prueba de los cuestionamientos sobre su capacidad intelectual, y pedagógica en el campo educativo.

Tabla 1. Asignaturas de la Escuela Normal para Profesoras en el año escolar 1905

1er. Año 2do. Año	Aritmética, algebra y geometría plana Segundo curso de español Primer curso de español Segundo curso de francés Primer curso de francés Historia patria Literatura Física Química Caligrafía.
3er. Año 4to. Año	Historia natural Fisiología Historia general Segundo curso de inglés Primer curso de inglés Higiene y medicina Economía doméstica Higiene escolar Música Psicología Lógica Geografía Cosmografía Moral Derecho Mineralogía.
5to. Año	Pedagogía e historia de la pedagogía, Metodología, organización y disciplina Sistema Fröbel

Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz, 2018, p. 118.

Las asignaturas evidenciaban el acercamiento al conocimiento que las alumnas próximas a ser profesoras debían dominar. Sin embargo, dentro de la lógica estructural social educativa, se siguió considerando que dentro de la formación académica femenina del magisterio, también debían tener en su enseñanza, clases de planchado, aprender a coser y

a elaborar algunos productos para el sexo masculino; en algunos casos elaboraban prendas para algunos de sus compañeros de clase y también para su maestro (Hernández, 2019).

Otra oferta educativa que estuvo disponible para este grupo de mujeres fueron las carreras de Partera y de Obstetricia. Desde el siglo XIX, ya se había mostrado el interés por profesionalizar a las parteras en el Instituto de Ciencias en Zacatecas, que convocaba por lo menos a las que vivían en la ciudad, para que se profesionalizaran en la atención cotidiana que daban a las mujeres durante el embarazo y posterior a él (García, 2019).

Sin embargo, esta escuela estuvo funcionando de manera intermitente, y casi al iniciar el siglo XX, el Instituto Científico y Literario de García, luego de varias vicisitudes, reabrió y fue “con una vocación más incluyente en la enseñanza y la formación de profesionales, pues por primera vez consideró al sector femenino, particularmente a las parteras, como parte del alumnado que cursaría la carrera de obstetricia” (García, 2019, p. 66).

Efectivamente, a un buen número de ellas, la práctica las había dotado de conocimiento que les permitía, seguramente por el rol de cuidadoras, seguir cuidando de su familia, de sus hijas e hijos, así como de su esposo.

Tabla 2. Asignaturas de la carrera de Partera en 1892

Primer año
Lecciones de anatomía
Fisiología de la pelvis y de los órganos genitales de la mujer
Nociones de embriología humana
Primer curso de obstetricia
Clínica de partos
Segundo año
Segundo curso de obstetricia
Clínica de partos

Fuente: Elaboración propia a partir de Casas, 2014, p.196.

Sin embargo, fue muy pobre la respuesta que se recibió de parte de las mujeres que ya eran parteras, no fue en ese momento en el que se inser-

taron en un mundo médico que les permitiera un desarrollo significativo en un campo dominado por el género masculino, ese ingreso masivo ocurrió hasta la segunda mitad del siglo XX.

Tabla 3. Matrícula en la carrera de parteras, 1892- 1906.

Año	Número de estudiantes
1892	4
1894	1
1900	1
1902	4
1903	8 en primer año. 2 en segundo año.
1905	1
1906	4 en primer año. 3 en segundo año.

Fuente: Elaboración propia a partir de Casas, 2014, p.196.

Es notorio el número tan reducido de estudiantes inscritas en esta carrera, una posible respuesta pudo ser que “el nivel de escolaridad mínimo que poseían las parteras empíricas, quizá influyó para que pocas de ellas optaran por profesionalizar su oficio” (García, 2019, p. 67). Otra posible razón pudo ser que las condiciones en la ciudad, justamente por el periodo referido, generara inestabilidad política y, en ese sentido de inseguridad, las estudiantes pusieron pausa a sus estudios profesionales.

La carrera de obstetricia se integró también con la de partera, y tenía una duración de dos años; para poder obtener su título tenían que aprobar las siete materias del plan de estudios, realizar prácticas clínicas y, presentar un examen sobre conocimientos de anatomía, fisiología, embriología y obstetricia (Casas, 2014).

Tabla 4. Alumnas tituladas de la carrera de obstetricia, 1890-1914

Nombre	Año de titulación	Estado civil
1. Jovita Acosta	1890	Soltera
2. María Ramos	1892	Soltera
3. Margarita Estrada	1893	Casada
4. Juana Aguilar	1902	Soltera
5. Herlinda Lizalde	1903	Soltera
6. Adelaida Arenas de Romo	1904	Casada
7. Refugio Carbajal de Medina	1905	Casada
8. Otilia Vázquez del Mercado	1906	Soltera
9. Cecilia Rivera	1905	Soltera
10. María Encarnación Pérez	1906	Soltera
11. Antonia Solís de Díaz	1907	Casada
12. Refugio González de Sandoval	1907	Casada
13. Altagracia Villalpando de Guerrero	1909	Casada
14. Cecilia Rivera de Morgado	1909	Casada
15. Micaela Rombach	1911	Soltera
16. Virginia Chávez de Hernández	1911	Casada
17. Juana Sánchez	1911	Soltera
18. María Calderón de Aguilera	1914	Viuda
19. Juana Elizalde	1914	Soltera
20. Lina Menchaca	1914	Soltera
21. Concepción V. Rivero	1914	Casada

Fuente: Elaboración propia a partir de Casas, 2014, p. 196.

Para este momento, los estudios que se requerían para ingresar a esta carrera eran los de primaria, tanto la básica como la superior; posteriormente, para 1927, al interior de esta escuela se formó la carrera de Profesora en Obstetricia. Cabe señalar que en esta etapa, a principios del siglo XX, los maestros eran médicos (García, 2019).

Tabla 5. Plan de estudios en la carrera de Profesora en obstetricia, 1927

1. Anatomía
2. Fisiología e Higiene
3. Primer curso de Obstetricia Teórica
4. Primer curso de Clínica obstétrica
5. Primer curso de Teoría de Partos
6. Segundo curso de Obstetricia teórica y nociones de Ginecología
7. Nociones de terapéutica
8. Puericultura Teórica
9. Clínica de Puericultura
10. Física Médica
11. Asistencia de enfermos de Medicina y Cirugía.
12. Higiene de la Adolescencia y de la Juventud.
13. Materia Premédica.

FUENTE: Cédula profesional de Juana Villagrana de 1930.

Tabla 6. Oferta educativa para mujeres en la ciudad de Zacatecas en 1901

Escuelas de instrucción primaria para niñas	Costeadas por el gobierno 6	Privadas 17	
Escuela normal para señoritas (ofrecía tres carreras)	Profesorado	Telegrafía	Teneduría de libros
Instituto Científico y Literario de García (ofrecía tres carreras para mujeres)	Carrera de partera	Carrera de Obstetricia	Profesora de obstetricia

Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez, 2013.

El éxito de las carreras que se ofertaron a las mujeres de las primeras décadas del siglo XX, progresivamente fue en aumento, y con ello, se fueron estableciendo nuevos referentes respecto de la educación que recibían, y sobre el desempeño que iban logrando en el ámbito profesional, generando inevitablemente “mayores fisuras en las mentali-

dades de la sociedad” (Gutiérrez, 2013, p. 188), por supuesto, no se pasa inadvertido que se está haciendo referencia a un sector que, para estos años, era un tanto reducido, sin embargo, estas carreras fueron el escenario en donde se generaron oportunidades para que más mujeres progresivamente reconstruyeran los escenarios que se les habían asignado socialmente.

Conclusiones

La oferta educativa que se localiza para las mujeres en las primeras décadas del siglo XX en Zacatecas, se venía gestando desde el siglo anterior, en el que hubo una búsqueda de condiciones que las invitaran al encuentro con el conocimiento científico, mismo que era abordado desde los escenarios masculino y femenino, producto de las construcciones sociales de la época. Ese proceso de integración fue abriendo posibilidades que provocaron que se observaran a sí mismas en la esfera pública, misma que solía estar reservada para el sector masculino.

Queda pendiente el análisis de otras fuentes sobre las profesoras de principios de siglo, sobre las estudiantes parteras y obstetras, así como sobre las profesoras en obstetricia zacatecanas, quienes dejaron testimonios culturales que pueden observarse desde la tradición, para describir, para interpretar el proceso por el que atravesaron al adentrarse en un campo masculino. Esas mujeres pioneras zacatecanas que saliendo de casa, establecieron los primeros pasos en la reconfiguración de un rol femenino que, progresivamente, incidiría en las mujeres de sus entornos y, que se materializaría con más fuerza en la segunda mitad del siglo XX.

La retrospectiva histórica, debe conducir a realizar continuamente reflexiones que nutran la identidad que se posee, y lleve a recuperar a más protagonistas que en medio de las condiciones en las que les tocó nacer, eligieron transformar el contexto que les circundaba, y trabajaron por vivir en condiciones diferentes, no obstante, fueran posiblemente cuestionadas por mujeres que, a diferencia de ellas, no estaban en condiciones de tomar una oportunidad de esa envergadura.

Referencias

- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Casas, F. (2014). *El Instituto de Ciencias de Zacatecas (1867-1904). Entre el humanismo y el positivismo*. (Tesis de doctorado). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Díaz, I. (2018). *Las escuelas de párvulos en la ciudad de Zacatecas, 1892-1928. Una mirada a la historia de la educación preescolar*. (Tesis de doctorado). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- García, B. (2019). La profesión médica para las mujeres en Zacatecas. Parteras, obstetras y enfermeras, 1870-1966. En Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Rodríguez, J. *Educación, docencia y prácticas escolares. Realidad y desafíos en México*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gómez, L. y Martínez, B. (2017). Cuidados y prácticas para conservar la salud: un patrimonio de las mujeres. En Solís, O., Solís, E., Lagunas, C. y Jaime, M. (Coords.), *Reflexiones en torno al patrimonio cultural y género*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, IISUE-UNAM.
- González, N. (1956). *Estadísticas sociales del porfiriato*. México: Secretaría de Economía.
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. México: UAZ-BENMAC.
- Gutiérrez N., Magallanes, M. y Román, A. (2017). Mujeres, educación y prensa en Zacatecas durante la primera mitad del siglo XX. En Ibarra R., Bueno, E., Ibarra, R. y Hernández, J. (Coord.), *La humanidad frente a los desafíos del capitalismo decadente*. México: Signo Imagen.
- Gutiérrez, N. (2018). Maestras zacatecanas: una mirada a su cotidiani-

- dad a finales de siglo XIX y a principios del siglo XX. En Solís, O., Solís, M., y Carrillo, M. (Coord.), *Vida cotidiana y Multidisciplinariedad, miradas diversas a la vida cotidiana desde la historia, el trabajo, la educación y la literatura*. México: CONCYTEQ.
- Gutiérrez, N. (2019). Maestras zacatecanas en las primeras décadas del siglo XX: impacto social y mayores perspectivas de conciencia de género. En Chávez, L. y Medina, R. (Coord.), *Los mundos escolares en el noreste de México: ruralidad y género en el siglo XX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, M. (2019). Opciones de la población rural para estudiar en Zacatecas; escuela granja, escuela normal regional, escuela normal rural y escuela regional campesina, 1925-1940. En Chávez, L. y Medina, R. (Coord.), *Los mundos escolares en el noreste de México: ruralidad y género en el siglo XX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valles, B. (2015). *Maestras, niñas y educación. El proceso de transformación de la mujer en el siglo XIX*. México: Universidad Juárez del estado de Durango.

Las mujeres en la Escuela Normal de Educación Física, Ciudad de México 1936-1945

*Martha Méndez Muñoz
Felipe Neri Rivero Sánchez*

En las últimas décadas, la historiografía de las mujeres y de género se ha esforzado por describir, analizar y comprender los procesos que afectan a las mujeres, así como dar cuenta de las relaciones de género. Se han analizado las instituciones, los discursos, las normas, las prácticas, las relaciones de poder entre los sexos, entre otros aspectos. Sin embargo, uno de los principales inconvenientes al escribir historia de las mujeres¹ y de la cultura de género² es el silencio de las fuentes, que en palabras de Perrot (1992) “es, en sí mismo, una indicación del lugar que ha sido asignado a las mujeres” (p. 72). Es decir, las actividades propias de las mujeres no fueron documentadas, ya sea porque estuvieron excluidas de muchos procesos económicos, políticos y académicos o porque las instituciones generadoras de dicha producción documental no tuvieron la precaución de guardar y conservar los registros de las mujeres. Por tal motivo, los documentos que muestran las experiencias de las mujeres son parciales o inexistentes, lo que dificulta conocerlas.

Aún con estas limitaciones, las investigadoras han podido constatar que las mujeres realizaban diversas actividades productivas propias de su sexo, por ejemplo, durante el siglo XIX se empleaban como lavanderas, tamaleras, atoleras, parteras, nodrizas, comerciantes, prostitutas, trabajadoras domésticas, entre otras. Con el paso del tiempo las tareas productivas se diversificaron y durante el porfiriato ejercieron otras ac-

¹ Es conveniente realizar algunas precisiones, Nash (1984) considera que “La historia de la mujer arranca como mera justificación de su propia legitimidad en cuanto rama de la historia que evoluciona hasta alcanzar los planteamientos avanzados por la historiografía consolidada y reconocida por la actualidad” (p. 11). Con el paso del tiempo y después de diversas reflexiones teórico-metodológicas, las historiadoras consideran que “La experiencia histórica del sexo femenino no puede concebirse, obligadamente, igual a la del hombre, sino como experiencia y existencia diferenciable y separada de aquel” (Nash, 1984, p. 12). De ahí la importancia de realizar preguntas en femenino y hacer análisis que den cuenta de los procesos de las mujeres.

² La cultura de género en palabras de Muñiz (2002), en primer lugar, es “una categoría explicativa que, como señala Teresa de Lauretis contempla las diferencias sexuales en su noción más abstracta: como producto no de la biología ni de la socialización, sino de la significación y de todos los efectos discursivos”, en segundo lugar “La cultura de género considera la representación y la autorrepresentación de lo femenino y lo masculino como producto de diversas tecnologías sociales, como son: el cine, la fotografía, las diversas epistemologías y las prácticas críticas, así como las prácticas de la vida cotidiana, y en este sentido las propias experiencias de los sujetos” (p. 20).

tividades, las mujeres fueron maestras, secretarias, telegrafistas; además de las actividades productivas, se dedicaban al cuidado de los niños, las niñas y del hogar, tareas asignadas históricamente a las mujeres.

Es incuestionable la participación de las mujeres durante la Revolución, destacaron como periodistas: Juana Belén Gutiérrez de Mendoza y Dolores Jiménez y Muro, maestras destacadas como Elvia Carrillo Puerto, enfermeras como Elena Arizmendi y en el frente de batalla participaron “en palabras de Carmen Ramos y Ana Lau como mujeres y como hombres, es decir, de acuerdo con los roles femeninos como soldaderas y de acuerdo con los masculinos como soldados” (Tuñón, 2011, p. 40), porque algunas mujeres asumieron roles masculinos durante la Revolución.

Para los años veinte, se involucraron en el “sufragio feminista”,³ comenzaron a organizarse en grupos de obreras y campesinas. Sin embargo, fue en la década de 1930, cuando el voto estuvo muy cerca de lograrse. En 1937, el presidente Lázaro Cárdenas envió al Congreso de la Unión una reforma al artículo 35 constitucional, que establecía el derecho de las mujeres a participar como candidatas y electoras (Cano, 2007). Esta iniciativa obedece a la organización de las mujeres, destaca por ejemplo, el Frente Único Pro Derechos de la Mujer,⁴ organización que llegó a tener una participación destacada. Si bien durante el periodo de Cárdenas hubo muchos procesos que permitieron impulsar la educación, el campo, la industria, en materia de participación política y de derechos de las mujeres no fue así, el voto se otorgó hasta 1953.

³ Es el movimiento que demandó el voto para las mujeres en todo el mundo. Lau (2013) explica: “Este movimiento por la adquisición de derechos políticos no se limitó al sufragio, sino que cuestionó a una sociedad que excluía a la mitad de su población del ejercicio de la ciudadanía, y por tanto de su integración a la vida pública, al tiempo que exigía cambios en el orden político imperante” (p. 60).

⁴ Es conveniente reconocer que el derecho al voto no fue una de las prioridades de FUPDM, ya que sus antecedentes inmediatos provienen de la organización de mujeres obreras y campesinas de principios de los años treinta. El voto fue adquiriendo relevancia poco a poco hasta convertirse en su acción política en 1937 (Cano, 2007).

La representación de la mujer y el cuerpo femenino

Antes de mostrar algunos acercamientos de las mujeres que ingresaron a la Escuela Normal de Educación Física, es conveniente reflexionar un poco sobre las representaciones de las mujeres mexicanas en la primera mitad del siglo XX. Al respecto, se retoma la propuesta de Lauretis (1992), quien define la representación como la “referencia a una construcción ficticia, un destilado de los discursos, diversos pero coherentes, que dominan las culturas occidentales (discursos críticos y científicos, literarios o jurídicos), que funcionan a la vez como su punto de fuga y su peculiar condición de existencia” (p. 15). En ese sentido, el de las representaciones culturales y discursivas que definen los límites sobre el cuerpo,⁵ Muñiz (2002) explica que las representaciones:

Llevan a concebir a la “mujer” y al “hombre” como seres genéricos dotados de ciertas características histórico-culturales, homogéneas, sin fisuras ni contradicciones, que se asumen igual en cualquier situación de la vida, y crean imágenes ideales de lo femenino y lo masculino que se imponen como lo deseable. (Muñiz, 2002, p. 24)

La sociedad mexicana durante la primera mitad del siglo XX estableció determinadas representaciones de las mujeres, algunas consideradas como convenientes, ya que se ajustaban a los ideales normativos de la época, otras por el contrario, trastocaron los ideales regulatorios. Surgen así algunos cuestionamientos ¿Qué significa ser mujer en la primera mitad de 1930 a 1950? ¿Qué mujeres pudieron ingresar a la Escuela Normal de Educación Física? ¿Cuáles son las representaciones que se desarrollaron en este momento histórico?

Estos cuestionamientos van a tratar de ser contestados en las siguientes líneas. En primer lugar, destaca la representación de la mujer-esposa-madre, es decir, el cuerpo de las mujeres se encuentra vinculado a los cambios biológicos propios de la pubertad y a los ciclos reproductivos, por tal motivo, la maternidad es algo que no se había podido evitar hasta hace poco tiempo.

⁵ Es decir, las representaciones tienen una historia, una sucesión de fuerzas, de dominaciones “más o menos violentas, más o menos independientes unas de otras” (Deleuze, 1986, p. 10), que se apoderan de sus sentidos e interpretaciones discursivas.

En México, los intentos por fomentar la fecundidad e incrementar la población obedeció, en primer lugar, al proceso de guerra que conllevó la Revolución; como consecuencia inmediata, se mermó la población, a los muertos se sumaron la migración, las y los huérfanos, las enfermedades y la precariedad económica que acompañó al movimiento armado. En segundo lugar, para el Estado mexicano posrevolucionario, la única forma para hacer crecer y fortalecer a la nación era a partir del incremento de la natalidad, y fortalecer las medidas higiénicas que permitieran terminar con las muertes infantiles.

Los discursos médicos, higiénicos y pedagógicos estaban encaminados a difundir la idea de una madre no solo dadora de vida, sino cuidadora e higiénica. Un ejemplo claro de este proceso es la celebración del día de la madre, que se instituyó a partir de una publicación en el Periódico *Excelsior* el 13 de abril de 1922, que convocaba a reconocer a la mejor madre, aquella que tuviera más hijos e hijas. Es necesario valorar que esta convocatoria, se creó en respuesta a la difusión de la “Brújula del hogar”,⁶ documento que buscaba difundir la utilización de métodos anticonceptivos; evidentemente, el Estado posrevolucionario nunca estuvo de acuerdo con la distribución de este documento y como respuesta a su difusión, se exaltó la figura materna.

Una de las representaciones de las mujeres mexicanas, que poco se han explorado y que se relacionan con el tema que nos convoca es la moda llamada de las “pelonas” o la moda del pelo corto y los cuerpos atléticos en las mujeres, que causó una especie de pánico social “había llegado del extranjero y se estaba difundiendo fuera del pequeño grupo de mujeres de la élite que ya lo estaba adoptando” (Rubenstein, 2009, p. 92).

Algunas mujeres mexicanas decidieron cortar su cabello, al mismo tiempo, empezaron a practicar alguna actividad física, que no fuera el baile, –practicaron gimnasia, voleibol y baloncesto–, esto fue posible gracias a la campaña alfabetizadora de Vasconcelos. Es conveniente reconocer que primero fue solo un grupo pequeño de mujeres, con cierto poder económico quienes cortaron su cabello. La moda de las “pelo-

⁶ "La Regulación de la Natalidad o la Brújula del Hogar. Medios seguros y científicos para evitar la concepción" es un texto de Margaret Sanger, que circuló en México a partir de 1922.

nas” resultó ser una imitación de la que se presentó en otras latitudes y se conoció como Flapper en Estados Unidos y Europa.⁷ Sin embargo, con el tiempo, mujeres mexicanas de otros grupos sociales adoptaron esta moda.

Para el verano de 1924 la situación se tornó violenta y algunas mujeres fueron agredidas en instituciones educativas por varones, específicamente, en la Secundaria Diurna Doctor Balmis, fue secuestrada una mujer con cabello corto; otros eventos de violencia contra las mujeres de pelo corto se registraron en la Facultad de Medicina y en la Escuela Nacional Preparatoria (Rubenstein, 2009). El conflicto no se resolvió de forma inmediata.

El caso de las “pelonas” ejemplifica claramente la representación de la mujer en la primera mitad del siglo XX, es decir, se esperaba que fueran serias, recatadas y que no decidieran sobre algo muy personal, como el largo de su cabello; estas mujeres se alejaban del ideal de la época, porque optaron por cortar su cabello, practicar alguna actividad física e, incluso, intentar ingresar a las instituciones educativas. Por estas razones, algunos hombres las atacaron en la calle y en centros escolares.

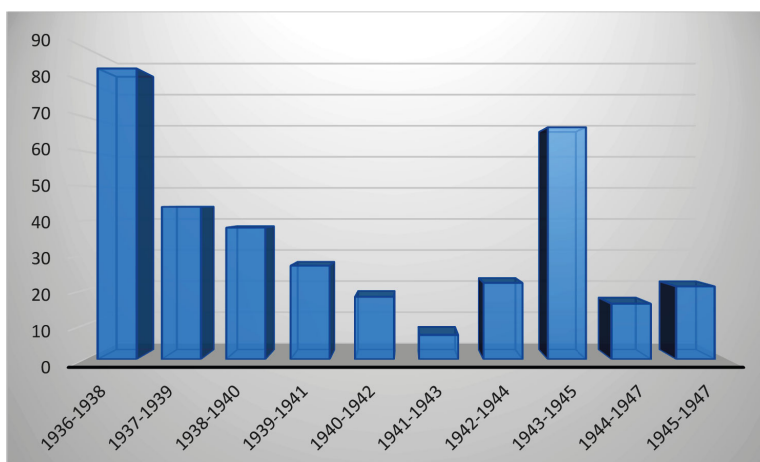
Claramente había espacios que eran negados a las mujeres, el motivo principal era que se les reducía al matrimonio, la maternidad y al cuidado de la familia. Las instituciones educativas eran espacios con un predominio masculino, se consideraba que las mujeres al contraer matrimonio, se colocaban bajo la tutela del marido, quien se convertía en proveedor; por tal motivo, era poco común que las mujeres acudieran a las instituciones educativas y, si lo hacían, con la secundaria y algunas

⁷ En el contexto internacional de la posguerra y de cara a una producción a gran escala, para consumo masivo del periodo comprendido entre 1920-1930, la “pelona”, en el México posrevolucionario, puso en entredicho la política de identidad de lo femenino: desplazó al arquetipo del “ángel del hogar”; el corte de cabello definió una fantasía simbólica de modernidad, liberación y movilidad; se ligó a nuevas prácticas económicas, laborales e industriales en las grandes urbes; la cuestión estética implicó tintes raciales: “el pelo corto le quedaba bien a las estadounidenses y a las francesas pero no a las mexicanas, que tenían facciones indígenas; en otras palabras, resultaba una moda ridícula para las mexicanas [...]. El adoptar una moda extranjera implicaba una negación de lo nacional, de lo mexicano. Esto adquiere sentido si se considera que en ese momento la política del Estado mexicano exaltaba el hecho de que la cultura mexicana fuera mestiza y arraigada en lo indígena” (Caro, 2014, pp. 84-85).

clases de “economía doméstica” era suficiente. Es conveniente precisar que, si bien el divorcio era una posibilidad en la vida cotidiana, era un recurso al que pocas mujeres recurrían. El 17 de abril de 1926 se reformó la Ley de Divorcio, que permitía a las mujeres acceder a la separación, sin embargo, “Aunque los ideales revolucionarios alentaban la posibilidad de que las mujeres se liberaran del yugo de un matrimonio indeseado, los conceptos modernos de una mujer decente las circunscribían a un espacio estrictamente definido y decididamente doméstico” (Smith, 2009, pp. 171-172). Por tal motivo, fueron pocas las mujeres que solicitaron el divorcio para terminar con un mal matrimonio.

En este escenario, la Escuela Normal de Educación Física abrió sus puertas, y tenemos registro de que se permitió el acceso a las mujeres. Es conveniente hacer una precisión, la institución funcionó con esa denominación de 1934 a 1949, sin embargo, los datos que se presentan comprenden hasta el año de 1945, por cuestiones del cierre del archivo en el último año. Con base en la información encontrada hasta el momento, se puede afirmar lo siguiente: entre 1936 y 1945 en la institución se registraron 344 estudiantes. Si bien los datos estadísticos presentados en este momento son parciales, permiten hacer algunos acercamientos que detonan otras interrogantes como la siguiente ¿Qué factores influyeron para que en el año 1941 solo se permitiera el ingreso de siete alumnos?

Gráfica 1. Total de alumnos 1936-1945



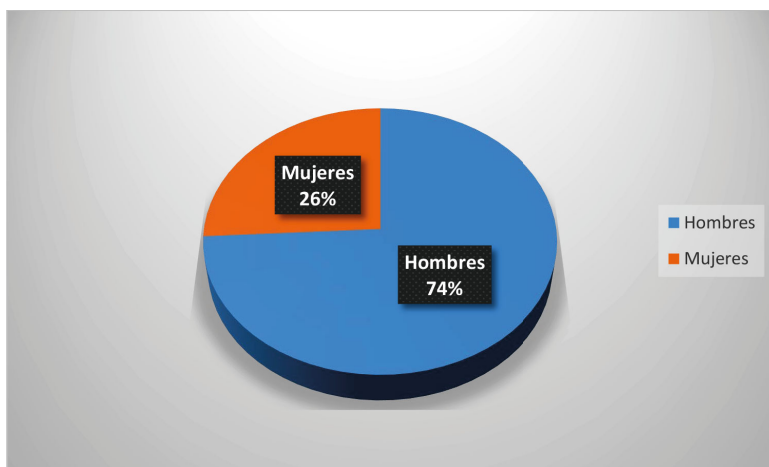
Fuente: Archivo de la Escuela Superior de Educación Física.

La información que se analiza, se encuentran atravesada por la cultura de género de la época, es decir, las familias mexicanas privilegiaron el ingreso de sus hijos a una institución educativa: 255 hombres frente a 89 mujeres. Esta situación prevalecerá a lo largo del siglo, sin embargo, permite hacer aproximaciones para determinar cuál fue el papel que las mujeres fueron adquiriendo como maestras, específicamente como educadoras físicas, así como, algunas dinámicas que se establecieron en la institución.

Las mujeres de la Escuela Normal de Educación Física

Es necesario hacer una precisión, la institución estuvo vigente de 1936-1949, sin embargo, la información de archivo que se presenta comprende hasta 1945, el confinamiento no ha permitido avanzar en el registro y análisis de la base documental. Entre los años 1936 y 1945, se inscribieron un total de 344 alumnos, se puede observar que 26 % de los y las estudiantes fueron mujeres, frente al 74 % que fueron hombres. Es conveniente precisar que los datos no son homogéneos, es decir, los expedientes no están completos, si bien algunos registros tienen información muy valiosa como: acta de nacimiento, constancia de estudios, cartas de recomendación, certificado de estudios de la Escuela Normal, documentos que muestran el proceso de registro y presentación de los exámenes profesionales para obtener el grado, entre otros, algunos expedientes son limitados, tienen algunas boletas con información parcial. Sin embargo, aquellos expedientes que están más completos ofrecen una gran riqueza, para acercarse a las mujeres que estudiaron en la institución.

Gráfica 2. Total de hombres y mujeres



Fuente: Archivo de la Escuela Superior de Educación Física.

De los 89 registros de mujeres que estudiaron en esos años, solo se cuentan con 27 expedientes, que permiten indagar más sobre la vida de las alumnas. Así, por ejemplo, en lo que corresponde al lugar de procedencia de las jóvenes destacan las quince alumnas que provienen del Distrito Federal.

Esta situación obedece al hecho de que era la ciudad más grande de la República y la sede de la institución. Dos jóvenes tienen su lugar de origen en Huejotzingo Puebla, dos provienen de Guadalajara, una de Veracruz, una de Mérida, Yucatán, otra de Morelia, Michoacán, una más de Guerrero, otra de San Cristóbal Chiapas y una alumna de Detroit, Michigan, Estados Unidos de América, su nombre era Consuelo Medal López, sus padres fueron Luis Medal y María López de Medal. Se desconocen los motivos de la migración, así como, la historia de vida de la familia, que permitieron que esta joven optara por estudiar en la Escuela Normal de Educación Física. La joven nació en Estados Unidos y, en algún momento de su infancia o juventud, sus padres trasladaron su lugar de residencia a la Ciudad de México; su certificado de estudios previo a ingresar a la institución es de la Escuela Secundaria Nocturna para Trabajadores Núm. 9.

Con relación a la cuestión etaria, siete alumnas contaban con 19 años; cuatro contaban con 16 y 20 años, respectivamente; tres jóvenes tenían 21 y tres más tenían 17; dos alumnas tenían 18 y una alumna contaba con 15, una más tenía 23 y otra 24 años, respectivamente. Destaca el caso de Ana María Gutiérrez Benítez, con un certificado de nacimiento del año 23 de diciembre de 1923, su ingreso a la institución fue en 1936, aparentemente contaba con doce años, sin embargo, se considera que esto era poco probable, ya que, sus documentos escolares previos muestran que estudió la secundaria, su certificado proviene de la Escuela Secundaria Núm. 2. Esta situación obedeció, probablemente a que en este momento histórico, no se registraban ante la autoridad civil a todos los niños o niñas al momento de nacer y los padres o madres hacían el registro años después. Por tal motivo, su ingreso no corresponde con esa edad.

Una situación que permite conocer a estas jóvenes y las posibilidades que tuvieron para ingresar a la Escuela Normal de Educación Física, tiene que ver con la estructura de su familia, específicamente, con el trabajo del padre. Los documentos permiten conocer que cinco eran comerciantes, dos eran ferrocarrileros, uno era obrero, otro era militar, un horticultor, un cantador (un cantante) y un agente de negocios. Había padres que tenían estudios, destacan: un profesor de Instrucción Pública, un profesor de primaria y un inspector de Arqueología. Esta situación es muy importante, porque como se mencionó en la introducción, la situación económica y política aún era compleja, producto del proceso revolucionario. Con relación a las madres, la ocupación se observa ausente, cuando se registró, la mayoría se dedica al hogar o “actividades propias de su sexo”. Sobresalen dos casos: una madre que era costurera y otra que trabajó como doméstica.

Los estudios previos de las jóvenes son importantes indicadores, ya que, muestran el nivel de estudios antes de ingresar a la institución, así, se tienen los siguientes datos: una alumna tenía Primaria Elemental, cinco contaban con Primaria Superior y seis jóvenes mostraron un certificado con Primaria. Diecisiete jóvenes presentaron certificados de Secundaria, la joven Leonor González Domínguez mostró solo la boleta de segundo año, mientras que Dolores González Paredes Dolores exhibió el examen de suficiencia de matemáticas de tercer grado. Como

se puede observar, los requisitos para el ingreso a la institución no estaban muy claros, porque las alumnas ingresaron con distintos grados de escolaridad. Sin embargo, se aprecia que la mayoría contaba con estudios de primaria y secundaria, eso es lo que permiten observar los documentos.

La alumna Virginia Palacios González ingresó con un Certificado de Bachillerato en Ciencias Químicas; por su parte, Raquel Cuanalo Guevara presentó una Boleta de la Escuela Regional Campesina “Basilio Vadillo”. Solo una joven Cecilia Badillo Navarrete contaba con estudios de la Escuela Normal de Maestras. Es importante destacar dos casos: Dora Schezberg Ramos presentó un documento, que hacía constar que cursó el Quinto año en la Escuela de Institutoras de la República de Panamá y Guadalupe Bernal Nava acreditó la Constancia de la Academia Mercantil de Tacuba. Los últimos dos casos expresan otra escolaridad previa al momento de ingresar a la institución.

¿Cuáles fueron las asignaturas que cursaron las jóvenes? Destacan Anatomía, Fisiología, Higiene, Nutriología, Conocimiento del niño y del adolescente, Técnica de la enseñanza de la Educación Física, Psicología, Problemas económicos de México, Primeros Auxilios, Rítmica y métricas musicales, Frontenis, Tenis, Esgrima, Voleibol, Baloncesto. Sin embargo, había materias que estaban separadas por género, Atletismo, Gimnasia rítmica y Bailables y danza eran asignaturas que se enseñaban por separado, es decir, no compartían el espacio con los varones. Por su parte, los hombres cursaban por separado: Atletismo, Fútbol y lucha.

Consideración final

La información presentada permite comprender que la Escuela Normal de Educación Física responde a los patrones de género de la época, al recibir un número mayor de hombres frente a las mujeres. Para estudios posteriores sería conveniente intentar analizar ¿Qué tipo de relaciones establecieron los estudiantes en la institución? ¿Cuántas mujeres concluyeron sus estudios? Esperamos que pronto se levante la contingencia sanitaria y continuar con nuestra labor de explorar el archivo de nuestra institución, para poder comprender cómo se constituyó el estudiante normalista a lo largo de la historia.

Referencias

- Cano, G. (2007). Ciudadanía y sufragio femenino: el discurso igualitario de Cárdenas. En Lamas, M (Coord.), *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX* (pp. 151-190). México: Fondo de Cultura Económica.
- Caro, G. (2014). De pelona y fífis. Nuevas identidades de género en el México moderno de los años veinte. En Parrini R. y Brito A. (Coord.), *La memoria y el deseo. Estudios gay y queer en México* (pp. 77-99). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Lau, A. (2013). Mujeres, feminismo y sufragio en los años veinte. En Lau, A. y Damián, G. *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2000* (pp. 59-94). México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco-Colegio de la Frontera Sur-Editorial Ítaca.
- Lauretis T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*. España: Ediciones Cátedra.
- Muñiz, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional*. México: Miguel Ángel Porrúa
- Nash, M. (1984). *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*. España: Ediciones Serbal.
- Perrot, M. (1992). Haciendo historia de las mujeres en Francia. En Ramos C. *Género e Historia* (pp. 66-85). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Instituto Mora.
- Rubenstein, A. (2009). La Guerra contra las pelonas. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924. En Cano, G. Vaughan M. y Olcott, J. (Comp.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario* (pp. 91-126). México: Fondo de Cultura Económica.
- Tuñón, J. (2011). *Voces a las mujeres. Antología del pensamiento feminista mexicano 1873-1953*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Smith, S. (2009). "Si el amor esclaviza... ¡maldito sea el amor!". El

divorcio y la formación del Estado revolucionario en Yucatán. En Cano, G Vaughan M. y Olcott, J. (Comp.), *Género, poder y justicia en el México posrevolucionario* (pp. 153-172). México: Fondo de Cultura Económica.

La reelaboración del concepto de enfermería, de práctica técnica a profesión universitaria

*Beatriz Marisol García Sandoval
Josefina Rodríguez González
Ángel Román Gutiérrez*

La finalidad del presente capítulo es desarrollar una reflexión en retrospectiva histórica sobre la formación académica de la enfermería en este país, cuyo nacimiento fue desde un oficio considerado como propio de las mujeres, a través del cual, se construyó un espacio en el mundo de la academia en el que ellas incursionaron y del que posteriormente, se apropiaron, en un principio iniciaron como parteras o aprendices de partera y, posteriormente, con el progreso de su conocimiento y de su desarrollo en el campo de la salud, al transcurrir de las generaciones, se empezaron a profesionalizar y, con ello, a reelaborar el concepto de su profesión.

El nacimiento de la enfermería está estrechamente relacionado con la práctica social cotidiana que la mujer ha venido realizando desde siglos atrás en su rol de cuidadora, con el que proveía a las y los miembros de su familia (Salas, 2015; Gómez, 2017; García, 2019) y, en ocasiones, a quienes eran parte de su comunidad; pareciera como si por el hecho de ser mujer estuviera provista de un conocimiento natural, que le permitiera saber cómo brindar cuidado y, en ese sentido, cómo aliviar dolores (García 2019); ese papel también llevó a muchas mujeres a desempeñar funciones de partera.

En la segunda mitad del siglo XIX surgieron algunas escuelas de Enfermería al interior de los institutos literarios, los que en esa centuria asumieron la responsabilidad de la educación que se ofertaba en el país. Esos fueron los casos de Zacatecas, cuya Escuela de Enfermería se fundó en 1870 (García, 2019), la de San Luis Potosí en 1877, la de Oaxaca en 1880, la del Estado de México en 1896, y la de Chihuahua en 1899 (Cárdenas, Monroy, Arana y García, 2011), con el común denominador de iniciar con la carrera de Obstetricia, la cual en algunas tenía una duración de dos y en otras de tres años.

Una de las razones principales que provocaron la apertura de esos centros educativos, fue la necesidad de profesionalizar a las parteras. Estas escuelas trabajaron de manera intermitente, y el número de estudiantes solía ser bajo, por lo que de manera general, el impacto de este estudiantado en el país, no es fácil de advertir, salvo si se ve desde el estudio de casos individuales (García, 2019).

Con el inicio del nuevo siglo, y ante la idea de estabilidad y progreso

promovido por el gobierno del entonces presidente Porfirio Díaz, se advirtió la necesidad de abrir escuelas que reflejaran el pensamiento científico de la época, por lo que se procedió a la apertura y/o reapertura de escuelas, que dieran respuesta a los requerimientos de esa sociedad de principios de siglo. La promoción de un incipiente pensamiento científico, entre quienes podían tener acceso a estudios posteriores a la primaria, estableció nuevamente la posibilidad de formar ciudadanos, y en este caso, mujeres que aproximadas a la ciencia vista desde la práctica de la enfermería, pudieran brindar una atención profesional.

Y no obstante el cambio de siglo que les tocó vivir a estas generaciones, muchas prácticas contenidas en sus propios mundos simbólicos, en los que se designaban prácticas en función de sus roles femeninos, pasaron a la siguiente centuria, con cambios en la mentalidad apenas advertidos. Uno de ellos tiene que ver con la imagen que se le siguió atribuyendo a la mujer, a quien se le continuó viendo como la encarnación del cuidado que solo ella era capaz de proveer, una vocación que era incluso vista como propia de su sexo.

En ese sentido, quienes se dedicaban a formarse como enfermeras, no estaban sino dedicándose a otra de las actividades que les pertenecía, por lo que, al tiempo que cuidadoras, podían desempeñar sus deberes de madres o de esposas. Es posible que, debido a esta convención social, a ellas se les facilitara medianamente el proceso por el que tuvieron que atravesar para integrarse al mundo de la academia, debido a la opinión en contra que algunos profesionistas solían expresar sobre el hecho de que, a partir de ese momento empezaran a realizar actividades con significación social fuera de casa (Castañeda, Pérez, Pérez & Müggenburg, 2010).

Fue frecuente que las escuelas de Enfermería fundadas a principios del siglo XX iniciaran al interior de los hospitales, debido a la demanda que estos tenían, y era ahí mismo, donde las estudiantes realizaban y corregían los procedimientos que se les asignaban y, progresivamente, en esas prácticas hospitalarias y con la interacción con las y los pacientes, se adentraban en un conocimiento, que empezaba a ir más allá de una técnica, iban siendo orientadas a valorar la educación, la experiencia, la observación, la preservación de la salud y la calidad de vida.

Con la intención de formar mejores estudiantes, el gobierno de la república contrató a enfermeras alemanas y estadounidenses, para que prepararan a quienes ya trabajan en hospitales en la Ciudad de México, pero que carecían de estudios académicos (Castañeda *et al.*, 2010). Una de las escuelas más importantes en el país fue la que se fundó en 1907 en la Ciudad de México, al interior del Hospital General, donde llegaron las enfermeras extranjeras contratadas, con la finalidad de instruir a las alumnas y darles una formación en sintonía con las necesidades que presentaba ese hospital (Castañeda *et al.*, 2010).

La decisión de profesionalizarlas fue a partir de las necesidades detectadas en el mismo hospital, el cual había sido fundado dos años antes, con una capacidad para 800 camas (Cárdenas, *et al.*, 2011). La formación que recibieron esas estudiantes estuvo provista de nuevas perspectivas de auto apreciación, respecto de la identidad de la enfermería, que predominaba tanto en las escuelas norteamericanas como canadienses, por lo que su contribución impulsó la visión de una enfermera que cumpliera con diversos requerimientos, para permanecer en su centro de trabajo y, con una mirada renovada, en la que su preparación académica las invitara a proveer una atención diferenciada, y con mejoras en la calidad que brindaban en el cuidado.

La idea de profesionalizarlas explicaba la postura que asumieron algunas autoridades responsables de los servicios de salud, al buscar mejoras sustantivas en la atención y el cuidado que se brindaba a las y los pacientes. Una generalidad en estas escuelas fue que, tanto la dirección como la enseñanza, estuvo bajo la responsabilidad de médicos, ellos se encargaron de ir profesionalizando a estas estudiantes, quienes por décadas quedaron bajo su tutela. Años más adelante, las enfermeras egresadas comenzaron también a ser docentes.

Una vez que se observaron los resultados de esa profesionalización, provocaron que se pensara en un programa de estudios, en el que se establecieran los conocimientos mínimos que todas las estudiantes de enfermería debían poseer, lo que implicó un avance significativo en el reconocimiento de la importancia de esta profesión a la que se le veía como técnica; fue evidente cómo en sus diseños curriculares, se buscaba ese soporte con el que sí contaban los estudios de medicina.

Su incorporación a un proyecto educativo más amplio ocurrió años después, cuando en 1911 se unió a la Escuela Nacional de Medicina con dos carreras, la de Enfermería y la de Obstetricia, cada una con una duración de dos años. Esta escuela, junto con la de Jurisprudencia, Bellas Artes, Altos Estudios, y la Escuela Nacional Preparatoria, fueron con las que había iniciado la recién fundada Universidad Autónoma de México el 22 de septiembre de 1910, impulsada por Justo Sierra (Castañeda *et al.*, 2010).

Un común denominador que compartieron las Escuelas de este período fue que ofertaban la carrera de obstetricia, y la duración en su preparación académica variaba entre dos y tres años (Cárdenas, *et al.*, 2011), la mayoría de ellas habían iniciado con la carrera de Partera (García, 2019), y ya entrado el siglo XX, se empezaron a hacer modificaciones en los contenidos curriculares, tanto en la de obstetricia como en la de enfermería, con la finalidad de afinar los conocimientos que aprendía el estudiantado, y que concordaran con las necesidades de los centros hospitalarios. En el caso de la Escuela de Enfermería de Oaxaca, para 1918 se decidió que los partos empezaran a dejarse de atender a domicilio, y que se iniciara con la promoción de esa atención en los hospitales.

Las alumnas que estaban interesadas en ingresar a la carrera de enfermería debían ser mayores de edad y de preferencia casadas; la escolaridad que se les pedía como requisito era que tuvieran el certificado de cuarto de primaria (Cárdenas, *et al.*, 2011). Esos estudios mínimos, también eran solicitados por la Escuela de Enfermería de San Luis Potosí, en donde para 1924 se recibían estudiantes muy jóvenes, entre 15 y 18 años de edad, así como, mujeres maduras que ya estaban casadas e, incluso viudas. Este último grupo era usualmente el elegido para que atendieran los partos, porque se confiaba más en su experiencia (Cárdenas, *et al.*, 2011).

En ese sentido, se puede interpretar que, para esta época, a esta carrera se le veía como una extensión de la experiencia de mujeres casadas y/o maduras, cuyos conocimientos empíricos eran un soporte muy importante a la hora de adquirir nuevos aprendizajes que llevarían a la práctica.

En el caso de la Escuela de Enfermería de Oaxaca, igualmente es-

tuvo trabajando de manera intermitente, sobre todo en el período de la Revolución, convirtiéndose en el Hospital Militar de Chihuahua en 1913, y reanudando sus actividades escolares en el siguiente año. Para 1935 integró a su currículo el Programa Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (Cárdenas, *et al.*, 2011), lo que en general evidenciaba, la articulación que se tenía respecto de los saberes que debían adquirir las alumnas.

En el caso de la Escuela de Enfermería de Zacatecas, que en 1927 se encontraba al interior del Instituto de Ciencias, la carrera de Partera se había transformado en la carrera de Profesora en Obstetricia; sus cátedráticos eran médicos y su plan de estudios estaba “articulado por conocimientos teóricos de anatomía, fisiología, obstetricia, ginecología, puericultura, higiene para la adolescencia y jóvenes, y nociones para el cuidado de enfermos de medicina y cirugía para formar a una premédica que no iba a atender exclusivamente a mujeres” (García, 2019, p. 71).

En la primera mitad del siglo XX, el recorrido que progresivamente fueron haciendo, tanto la escuela Nacional de México, como las que de manera contemporánea se fundaron en diferentes estados de la república mexicana, se encaminaron a diseñar, cada vez contenidos curriculares que además de dar respuesta a sus contextos concretos en temporalidades específicas, al mismo tiempo, nutrieran a su estudiantado de saberes aplicables, ya fuera de manera inmediata o prolongada en sus prácticas hospitalarias.

Es posible que la forma como adquirieron ese conocimiento haya trascendido en la construcción identitaria de estas alumnas, debido a que esas primeras estudiantes tuvieron la sensibilidad de comprender, a través de las enseñanzas de sus maestros médicos, fundadores de estas escuelas, que si bien el cuidado y la atención eran importantes en el proceso de salud enfermedad, eran igualmente significativas cada una de las tareas que como enfermeras comenzaban a realizar, en aras de argumentar las razones de cada uno de esos procesos.

Indudablemente, los aportes recuperados de la italiana Florence Nightingale, de principios del siglo XIX, provocaron que se le considerara como una de las creadoras de la filosofía de la enfermería, debido a que abrió un espacio de relevancia significativa, ocasionada por su

propuesta de analizar los fenómenos en torno al campo de la salud y de la enfermedad, a partir del razonamiento y la argumentación lógica, los cuales, se convirtieron en los antecedentes de los modelos teóricos, que surgirían en el desarrollo del conocimiento de la enfermería vista como disciplina (Young, Hortis, Chambi y Finn, 2011).

Para Nightingale, la atención sanitaria tenía que ver con un entorno saludable –entendido entonces como aire puro, agua pura, alcantarillado eficaz, limpieza e iluminación–, misma que se convirtió en la base de lo que muchos años más adelante se establecería como cuidados autónomos y en colaboración, dirigido a personas de diversas edades, a quienes en la actualidad se les instruye sobre la importancia de la salud y la prevención de la enfermedad (Young, *et al.*, 2011).

Tanto el pensamiento filosófico como la recolección de datos sobre la mejora de los hospitales aportados por Nightingale, trajo a la profesión de la Enfermería en el siglo XX valiosas herramientas, para calcular la tasa de mortalidad y abatirla con los métodos sanitarios propuestos por ella; sus ideas y observaciones, promovieron e inspiraron la búsqueda de un conocimiento propio, a partir del planteamiento de una investigación, vista desde dentro de la enfermería, y asumida ya para ese momento como una disciplina (Young, *et al.*, 2011).

En esas primeras generaciones, se construyeron las bases en donde se fue configurando una identidad, y en ese sentido, también la valoración de la enfermería vista como una profesión, cuyos contenidos articulaban tanto los saberes como el quehacer propio de la enfermería, porque sus tareas, sus funciones, y su lugar entre el equipo de salud, fue desvelando una identidad diferenciada de la profesión del médico.

Otro de los aportes que ha nutrido notablemente a esta profesión universitaria fue la de la estadounidense Do-rotea Elizabeth Orem en el siglo XX, quien luego de prepararse como enfermera, se convirtió en maestra y posteriormente, en formadora, trabajó constantemente en el diseño de planes de estudio, y fue una teórica del autocuidado, desde este derivó tres teorías orientadas hacia el autocuidado consciente, razonado a partir de elementos culturales ya que en ellos están las conductas aprendidas; las limitaciones del cuidado, en donde además de la falta de un autoconocimiento está el desinterés por adquirir ese conocimiento; y, el aprendizaje del autocuidado como funciones humanas,

orientadas interna y externamente a partir de la observación (Naranjo, Hernández, Pacheco & Rodríguez, 2017).

La visualización de una nueva forma de comprender la disciplina de la enfermería implicaba, a partir de propuestas como estas, el entendimiento de elementos biológicos, combinados con aspectos sociales que daban una nueva imagen al hacer y quehacer de la enfermería. Y ese nuevo conocimiento, se empezó a reflejar en los planes de estudio, que fueron teniendo las escuelas de Enfermería, en las que se evidenciaba, además de la preocupación por mejorar los aprendizajes de las estudiantes, proveerlas de un conocimiento, que promoviera un desarrollo de la disciplina y, en ese sentido, una nueva identidad que buscaba dejar atrás su carácter de técnica.

Es posible que algunos médicos fundadores de las escuelas de Enfermería, hubieran establecido los primeros referentes de esa identidad, que se fusionó con la visión de aquellas egresadas, quienes tuvieron la oportunidad de integrarse posteriormente como docentes, y quienes también fueron diseñando desde los planes de estudio, la formación de las enfermeras cada vez con más requerimientos de estudio, para ingresar a la carrera.

El auge de la enfermería, se encuentra definitivamente en la segunda mitad del siglo XX, cuando luego de avances significativos, llevados a cabo con mucho esfuerzo, se logró el desarrollo de programas de estudios, vinculados al nivel superior, debido al aporte de enfermeras, quienes desde contextos internacionales, principalmente estadounidenses, empezaron a construir un pensamiento teórico y a edificar las bases de esta profesión (Cárdenas, García, Arana, Hernández & Rojas, 2015).

Este escenario internacional alentó a las docentes mexicanas, quienes además de estar frente a grupo, laboraban en los hospitales, y llevaban esos conocimientos a su práctica de atención hospitalaria cotidiana y al mismo tiempo, esos conocimientos nutrían su enseñanza en los salones de clases. El logro de transitar de Escuelas de Enfermería a Licenciaturas en Enfermería estableció un definitivo parteaguas en el recorrido de cada una de esas escuelas, a las que, a partir de ese momento, se les reconoció como integrantes de los estudios superiores (Cárdenas & Zárate, 2001).

El reconocimiento público que obtuvo la profesión de Enfermería permitió que fuera notada desde su identidad propia, contenedora de saberes conceptuales y aportes teóricos a través de los que ha expresado un área del conocimiento delimitado; y en donde las contribuciones que se han analizado desde el siglo pasado, se vincularon con lo que ya se sabía sobre el cuidado, a partir de la reflexión y definición propia del quehacer de la enfermería desde una perspectiva profesional (Hernández, Del Gallego, Alcaraz & González, 1997), es decir, desde el Proceso de Atención de Enfermería.

El crecimiento de los programas de estudios superiores en enfermería ha logrado un desarrollo significativo, debido a la promoción que, desde finales del siglo pasado, y en el actual siglo XXI, se ha hecho a partir de la creación de diversas especialidades, a las que las y los alumnos hoy tienen la opción de ingresar una vez que han concluido sus estudios universitarios y han logrado obtener su título de grado. Cursar cualquiera de estas ofertas educativas hace posible que las y los estudiantes puedan desarrollar conocimientos específicos, en torno a diversas áreas en las que se desarrollan las y los enfermeros.

A lo anterior, se agrega que este estudiantado puede elegir en su ejercicio profesional, la gestión en los servicios de enfermería, la docencia o la investigación, lo que amplía el abanico de oportunidades en el que hoy día se pueden desarrollar las y los estudiantes de esta carrera. Asimismo, en la actualidad, las y los enfermeros se especializan en la atención a diversos sectores de la población, ya que, no han dejado de lado su objetivo primordial, dar una atención de acuerdo a las necesidades de las y los pacientes.

Cada vez se diversifica más esa atención, debido a la función social y humanista que han elegido desempeñar y que han encontrado en sus programas y planes de estudio, en los que se elige formar a un estudiantado, que conserve su sensibilidad a la hora de brindar un cuidado. Pues son quienes atienden a la población cuando más vulnerable se encuentra y, por lo tanto, se debe insistir en que la atención que se brinde sea desde una perspectiva integral en donde la atención física y emocional sean cubiertas.

Conclusiones

La segunda mitad del siglo XIX, época en la que se desarrolló un espíritu positivista, trajo consigo la idea de profesionalizar a las parteras y a aquellas mujeres que se dedicaban a brindar cuidado. Desafortunadamente, este progreso no logró un avance significativo, pero una vez que inició el siglo XX, se volvió a plantear la idea de formar a estudiantes de enfermería, quienes encontrarían en los hospitales un elemento de suma importancia para su formación, y en donde nacerían varias escuelas en el país.

El aprendizaje obtenido, a partir de una práctica constante y cotidiana, hizo posible que el cuidado que se brindaba a las y los pacientes en los hospitales fuera desarrollándose, mejorando con ello los niveles de atención, debido al dominio de los procedimientos que, progresivamente, se iban estableciendo como parte de las responsabilidades propias de las enfermeras. Por otra parte, la preparación que fueron recibiendo, así como, el avance en la filosofía del cuidado, en relación con la salud y la enfermedad, generó un avance significativo, que condujo a la profundización del quehacer de la enfermería.

El aprendizaje sobre las implicaciones del cuidado, articulado con planeaciones preestablecidas, dio paso a procedimientos que revelaron notables avances, en los que mostraron a la profesión de la Enfermería como un área del conocimiento, que podía responder a las necesidades de una sociedad que debía estar consciente de que el autocuidado implicaba una atención especial en la enfermedad, pero también la misma importancia en la prevención.

Por otra parte, el concepto de cuidado –que continuamente reflexionan las y los alumnos de las licenciaturas en enfermería, desde las diversas definiciones que hasta el momento se han acuñado– invita a la generación de nuevas conceptualizaciones, a que se sumen al proceso de atención en el que se impulsa el logro de resultados, que continúen nutriendo la identidad de las y los enfermeros.

Finalmente, uno de los retos que enfrentan las y los directivos, así como la planta docente de los estudios superiores, es el ingreso de un alumnado, que llega a esa carrera por diversas razones, y desafortuna-

damente, entre estas no está el descubrimiento de una vocación que las y los invite a ser excelentes profesionistas. Es urgente que se atiendan estas cuestiones desde el nivel medio superior, para que el alumnado sea orientado adecuadamente, y no llegue a una carrera porque fue rechazado en la primera opción profesionista que eligió.

Las identidades en el área de ciencias de la salud deben ser bien diferenciadas y cuidadas, para que sean distinguidas por un estudiantado, que debe haber desarrollado la capacidad de auto conocerse y, por ello, sea también capaz de comprender las posibilidades que posee, para tener un excelente desempeño profesional; desafortunadamente, mientras no se incida de manera significativa en ese rubro, seguirá habiendo profesionistas frustrados y frustradas, que desempeñan una profesión que no eligieron con plena libertad. Esto va en detrimento del avance que se pueda generar y de una sociedad que merece ser bien tratada por todas y todos sus profesionistas que ha colaborado en profesionalizar.

Referencias

- Cárdenas, B., García, M., Arana B., Hernández, Y. y Rojas. Y. (2015). Contexto histórico del cuidado profesional de Enfermería en México. *Revista internacional de historia y pensamiento enfermero, Temperamentvm*, (22), pp. 1-6. Recuperado de <http://www.index-f.com/temperamentum/tn22/t2203.php>
- Cárdenas, L., Monroy, A., Arana B. y García, M. (2011). Formación de enfermeras mexicanas en el período revolucionario. *Enfermería Instituto Mexicano del Seguro Social*, 19(1), pp. 49-56.
- Cárdenas, M. y Zárate, R. (2001). La formación y la práctica social de la profesión de enfermería en México. *Investigación y Educación en Enfermería*, XIX(2), pp. 92-102.
- Castañeda, M., Pérez, L., Pérez. I. y Müggensburg, M. (2010). Formación profesional de enfermería durante la primera mitad del siglo XX en la UNAM. *Enfermería universitaria*, 7(5), pp. 25-33.
- García, B. (2019). La profesión médica para las mujeres en Zacatecas, Parteras, obstetras, y enfermeras, 1870-1966. En Hernández, Magallanes y Rodríguez (Ed.), *Educación, docencia y prácticas esco-*

- lares. *Realidad y desafíos en México* (pp. 61-82). Zacatecas: UAZ.
- Hernández, F., Del Gallego, R., Alcaraz, S. y González, J. (1997). La enfermería en la historia. Un análisis desde la perspectiva profesional. *Enfermería y Humanidades*, 2º Semestre, I(2), pp. 21-35.
- Gómez, L. y Martínez, B. (2017). Cuidados y Prácticas para conservar la salud: un patrimonio de las mujeres. En Solís, O., Solís, E., Lagunas, C. y Jaime, M. (Coords.), *Reflexiones en torno al patrimonio cultural y género*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Naranjo, Y., Pacheco, J. y Rodríguez, M. (2017) La teoría Déficit de autocuidado: Dorothea Elizabeth Orem. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(3), pp. 1-11.
- Salas, B. (2015). *Maestras, niñas y educación. El proceso de transformación de la mujer en el siglo XIX*. México: UJED.
- Young, P., Hortis, V., Chambi, M. y Finn, B. (2011). Florence Nightingale (1820-1910), a 101 años de su fallecimiento. *Revista médica de Chile*, 139(6), pp. 807-813.

**En el umbral de lo público, la lucha por
la transformación de la Universidad.
Testimonios de estudiantes. UAP, 1971-
1972**

Gloria Arminda Tirado Villegas

Introducción

En ciertos periodos de la historia las mujeres, se vieron en la dicotomía entre lo público y privado. Cuando la mayoría de ellas se quedaba en casa, se consideraba que por el hecho de ingresar a la universidad habían salido al espacio público. Sin embargo, el espacio público universitario tiene otras connotaciones y presenta techos de cristal. No todas las mujeres toman este espacio para ejercer sus derechos en él, porque esto pasa más por una concientización, por conocer sus derechos y atributos.

El movimiento estudiantil de los años setenta enfrentó a las universitarias con una realidad que rebasó a muchas, aunque a otras las empujó y se incorporaron a él. Las estudiantes de nuevo ingreso no tenían la experiencia que adquirieron en el 68; más aún, algunas provenían de escuelas femeninas católicas, cuando otras iniciaban su participación en los comités de lucha durante la huelga del 68 y en el tránsito resolvieron militar en la izquierda.

Los testimonios recuperados en *Volver a los diecisiete... Testimonios de las estudiantes que participaron en movimientos estudiantiles de la Universidad Autónoma de Puebla* muestran una heterogeneidad de experiencias (Tirado, 2016), permiten reflexionar sobre el proceso que ellas vivieron en la década de los setenta, algunas siendo estudiantes, otras como docentes, así como, de distintas carreras; algunas eran militantes de izquierda y otras no. Sus testimonios transcurren entre su ingreso a la universidad, su inclusión en la carrera, y su participación en el movimiento estudiantil, en resumen, su contexto.

Las preguntas guías de esta investigación son: ¿qué significó para ellas participar en la Universidad? ¿Qué significó para ellas ingresar a un grupo de izquierda? ¿Qué ideas abrevaron en esos años durante el proceso de Reforma Universitaria? El objetivo de este texto es contribuir, en el marco de los 50 años de la llamada Segunda Reforma Universitaria (que inició en 1971), a comprender la situación de las estudiantes en el ascenso de la izquierda, en un contexto de polarización con las fuerzas de la derecha en Puebla y grupos ligados al gobernador del Estado, Gral. Rafael Moreno Valle.

Participar en la Universidad Autónoma de Puebla

En aquellos años, ser estudiante universitario y graduarse como profesionista era la máxima aspiración para lograr un ascenso social. La UAP era la única institución de educación superior en el estado de Puebla, y el espacio público universitario estaba simbólicamente establecido en el hermoso edificio universitario llamado el Carolino; en él se encontraba la administración universitaria: Rectoría, Secretaría General, el Departamento Escolar, y los salones donde funcionaban las escuelas, salvo Medicina. Las escuelas de Arquitectura y Leyes se mudaron en 1969 a Ciudad Universitaria, inaugurada el 25 de enero de ese año; no obstante, el corazón de la UAP seguía estando en el Carolino. Su ubicación en el centro de la ciudad permitía el contacto cotidiano de los universitarios con los lugares de comida, torterías, tienditas, cafés, librerías, papelerías, heladerías, lo que ahora se conoce como barrio universitario.

Sobre estas vivencias trataremos cuando se aborde el movimiento y sus prácticas culturales, tan distintas las de ellas y las de ellos (Tirado, 2019). De manera somera, puede decirse que la Universidad estaba altamente masculinizada, debido a la desigualdad numérica: 10,509 hombres y 3,460 mujeres, o sea, el 75.23 % hombres y 24.77 % mujeres, como a sus prácticas políticas, las que en esos años eran altamente violentas, física y verbalmente.

La huelga solidaria que estalló en la UAP, para apoyar el movimiento estudiantil de 1968 en la Ciudad de México incorporó a estudiantes (mujeres y varones) a nuevas y diversas experiencias; desde utilizar un micrófono, ir a diferentes lugares a convencer a la población de lo que realmente ocurría, hasta que algunas jóvenes decidieran quedarse a guardias nocturnas en la institución. Todo esto provocó rupturas en su tradicional forma de ver la vida. Algunas confiesan que preferían quedarse en el Carolino y hacer de comer, con tal de no encontrarse con sus padres y ser regañadas. Otras, educadas en un ambiente menos conservador, convencieron a sus madres para que las apoyaran durante la huelga. Distintas anécdotas corrían por los pasillos y se comentaban con las jóvenes de nuevo ingreso.

Cuando se levantó la huelga, la izquierda ya había hecho suyo el movimiento. Se trataba de una izquierda heterogénea y con varios comités de lucha, porque había por lo menos uno en cada escuela. Así que ya era un contexto distinto; ahora se llegaba a una universidad altamente politizada, donde se hablaba abiertamente de distintos temas. Varias autoras han insistido en que la llegada de la píldora anticonceptiva ayudó a desinhibir la sexualidad; aunque había salido al mercado desde 1955, en el 68 se habló mucho de ella. El significado del lema “Prohibido prohibir” se magnificó, fue más un símbolo que una realidad. No podríamos uniformar la recepción de la revolución sexual porque en las ciudades grandes, como en el Distrito Federal, se habían alcanzado mayores libertades, pero en Puebla el ambiente era demasiado conservador (Ergas, 1993). Las feministas harían lo suyo y la revolución sexual, después de la aparición de la píldora anticonceptiva en el mercado, tuvo su papel, sin duda.

De cualquier forma, en los siguientes años, ya era común que se hablara de una relación de pareja, de compañeros, sin que esto significara casarse, es decir, las prácticas políticas, sociales y culturales se habían modificado.

Rosa Avilés recuerda que:

Todos los días me iba de brigada, a picar estérciles, a botear; después me iba a México a las manifestaciones; iba con Rosa María Barrientos, pagábamos nuestro autobús. Sus dos hermanos de Rosa estudiaban en el Politécnico y estaban muy metidos, era una familia involucrada en el movimiento, pero mujeres éramos pocas... Para mí el 68 fue importante, significó un rompimiento, fue luchar contra el autoritarismo. Fue esa generación que en todo el mundo marcó no sólo por los movimientos políticos sino por lo cultural; cuando lanzaron la píldora anticonceptiva fue todo un movimiento cultural. (Cit. en Tirado Villegas, 2016, p. 74)

Lo valioso de este movimiento fue el contacto que se estableció entre unas y otras, con sus pares, con mujeres mayores y con el otro género; ahí abrevaron ideas. Lo mismo sucedió con algunos maestros, de ellos aprendieron otras ideas. Al cuestionar las diversas formas de desigualdad social en la vida amorosa, en la reproducción y en el terreno laboral,

esas jóvenes enriquecieron su visión, más allá de los libros que leyeron.

En los siguientes años, el movimiento estudiantil con demandas locales continuó, también y con mayor fuerza, la circulación de ideas, lecturas, clubes de cine, etc. Aumentó la efervescencia y disminuyó la brecha entre las prácticas políticas. De inicio, desaparecieron las novatadas y en el Consejo Universitario hubo mujeres representando a estudiantes y docentes.

Con la apertura de la preparatoria Popular Emiliano Zapata ingresaron como profesoras varias mujeres; algunas pasantes y pocas tituladas darían clase sin cobrar durante dos años (hombres y mujeres). Lo importante es que de esta forma, su presencia fue notoria en el ámbito académico.

Es indudable la significación que tuvo el movimiento estudiantil del 68 en la formación política de las jóvenes universitarias, y la conciencia social que generó. Este empuje permitió que en universidades altamente masculinizadas, como la UAP, las mujeres lograran un ascenso de manera casi natural; un ascenso que se percibe en su participación en los órganos de gobierno, en la docencia y en la matrícula escolar.

Como se ha señalado, el 68 provocó que se retara masivamente al poder y pudieran acuñarse expresiones de disidencia, sin temor a ser llamada comunista, revoltosa, mitotera. Posibilitó la igualdad de géneros en algunas escuelas, aunque en otras prevaleciera el ambiente masculinizado. Más aún, cuando en 1972 se cambiaron las formas de elegir a las autoridades universitarias y se estableció el voto universal directo y secreto para elegir al rector, las estudiantes votaron, y con su participación también se modificaron planes y programas de estudio.¹

De esta manera, se actualizaron contenidos de materias en la Universidad Autónoma de Puebla y se cambió el plan de estudios de las preparatorias, tanto en las de la Universidad como en las instituciones educativas incorporadas a ella.

Una característica de estos años fue la inclusión del marxismo en las

¹ Durante 1971 funge una Junta Administrativa. El movimiento de Reforma Universitaria propuso que el rector fuese electo por votación de los estudiantes y profesores y el 18 de septiembre se eligió en el Consejo Universitario al químico Sergio Flores Suárez.

instituciones de educación superior. La difusión del marxismo proveyó de armas ideológicas a las estudiantes. La Guerra Fría fue el escenario en el que este discurso prendió y alentó la oposición contra la intervención del imperialismo en América Latina. El marxismo se incorporó en los planes y programas de estudio.

Pese a estos avances existían escollos en algunas escuelas; las ingenierías eran un ejemplo. En *El Sol de Puebla* aparecían frecuentemente temas sobre mujeres a cargo de distintas reporteras que entrevistaban a las estudiantes, con un mayor énfasis a las que estudiaban carreras masculinizadas, como Ingeniería Civil, donde ingresó la primera mujer en 1971. Es interesante conocer la respuesta de María Estela Guerrero García, alumna de segundo año, “inteligente y con muchos deseos de que la mujer destaque en ese campo”. Su opinión sobre estudiar Ingeniería Civil, una escuela considerada entonces como la “la isla de los hombres solos”, refiere:

Yo estudiaba Arquitectura pero me cambié a Ingeniería Civil, en un principio mis papás no me dejaban porque había muy pocas mujeres. Posteriormente logré pasarme en agosto, entré a segundo, prácticamente a final de año. Estoy muy contenta, todos nuestros compañeros nos estiman bastante y lo principal es que nos respetan mucho. Como la mayoría de las materias se basan en la física y matemáticas, se tenía la creencia de que la mujer no servía para este tipo de carreras técnicas, pero se ha comprobado que es tan capaz como el hombre. (*El Sol de Puebla*, 1 de marzo de 1971)

Su respuesta, “(la mujer) es tan capaz como el hombre”, muestra seguridad y certeza en su desempeño. No solo conoce su capacidad, sino que termina la carrera como ella lo está percibiendo el día de la entrevista, aunque no todas se sintieran cómodas en esos espacios, donde recibían incluso malos tratos. Era el caso de las estudiantes de Arquitectura, quienes recuerdan los comentarios de sus maestros, algunas incluso sufrieron represalias con sus documentos, como refiere Elodia Márquez, quien no participó en los movimientos estudiantiles, ni su hermana, que también estudiaba Arquitectura, pero sí sus hermanos:

Realmente nosotras no participábamos mucho, digo nosotras porque

éramos mi hermana y yo. Mi papá nos tenía muy amarradas, ¡qué capaz que él nos viera boteando o en esas cosas! Mi papá nos iba a recoger, nos esperaba en el puente que está cerca de la Escuela de Arquitectura. (Márquez. Cit. en Tirado, 2016, p. 434)

Los maestros ejercían otras formas de discriminar. Como afirma Bourdieu (2000):

Las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico. (p. 49)

Aunque algunas “naturalizaban” esos maltratos, a otras les causaban gran rechazo, como a Diana Gallardo, quien tenía una militancia definida en la izquierda.

En la Escuela de Arquitectura, al menos en aquellos años, los maestros incluso nos revisaban las manos para ver si las teníamos maltratadas por realizar quehacer en nuestra casa. Si notaban que no hacíamos quehacer nos llamaban “fugitivas del metate” y la calificación era menor. A mí me ayudó un poquito ser de tez descoloradita, no soy tan morena, pero a mis compañeras morenas, a mis compañeros morenos, les fue mal. Les costó más trabajo sacar la carrera y algunos no la sacaron. Ahí sí, una chica bonita sacaba diez. (Gallardo. Cit. en Tirado, 2016, p. 294)

En aquellas escuelas, donde los grupos estudiantiles estaban polarizados entre izquierda y derecha. ellas enfrentaban doble discriminación, por género y por posición política. Debieron salir adelante. pues las identificaban con un grupo político. A algunas les entregaron sus documentos escolares después de 1973, cuando los grupos seguidores del Frente Universitario Anticomunista se separaron de la UAP y fundaron la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP), una institución privada.

La significación de ingresar a un grupo de izquierda

El ascenso de la izquierda implicó el trabajo político ideológico de comunistas, trotskistas y maoístas, realizado relativamente con sigilo. El espionaje de la Dirección Federal de Seguridad y de “los soplones” podía poner en peligro la identidad de las jóvenes. No obstante, varias estudiantes estaban claramente identificadas como militantes del Partido Comunista, en tanto otras, aunque no militaban tenían una cercanía, simpatizaban con los comunistas.

No obstante, en la realidad cotidiana, en los pasillos y redes sociales (de entonces), se configuraban otras prácticas, incluso más allá de los muros de la institución. Esas jóvenes se convertían en transgresoras, porque se desplazaban a espacios públicos que eran lugares de lucha: una toma de tierras (urbanas o rurales), una huelga de choferes, huelgas de obreros, la ocupación de un edificio,² por ejemplo.

En algunas escuelas, las disputas y diferencias entre grupos estudiantiles llegaron más allá de la confrontación verbal; no era fácil sostenerse como estudiante en una escuela dividida política y administrativamente. La confrontación violenta afectaba a todos, y más a las estudiantes. Lina Marcela Tenorio estudiaba Arquitectura y entre sus anécdotas recuerda:

Los primeros días, después de agosto de 1973, cursaba el segundo semestre, y estaba tomando clases, cuando de repente dijeron: “¡todos al piso, no se muevan, no se levanten!”, se oían balazos afuera, nos quedamos debajo de los restiradores. No pasó a mayores, nos avisaron a tiempo y no salimos hasta que se tranquilizó”. (Tenorio. Cit. en Tirado, p. 618)

Desde luego, las relaciones personales se fragmentaron, las pocas estudiantes de su grupo salieron con los fúas. Restablecidas las clases en los siguientes semestres de junio fue una ventaja para Lina ser la única mujer. Entregada al estudio, había tomado la decisión de continuar en la UAP.

² En 1972 ocuparon las instalaciones de Instituto de Artes Visuales del Estado, para proponer que ahí se estableciera la Escuela Popular de Artes.

Lo que hemos abordado permite entender las dicotomías entre la vida privada y el espacio público, es decir, entre la necesidad de prepararse para ejercer una profesión, en una sociedad tradicionalmente conservadora, en la que las mujeres se insertan y crean sus propios paradigmas, y su experiencia vital en una universidad, cuya situación les permite renovar su identidad y trazar otros itinerarios. ¿Hasta dónde estaban preparadas algunas para lo que podía ocurrir en esos momentos difíciles de enfrentamientos con la policía, con grupos de resistencia y/o con los compañeros de grupos contrarios?

Amalia Espinosa Rojas es una de las primeras tituladas como arquitecta; participó en el movimiento estudiantil de 1968, aunque antes del movimiento, más que participar en la política estudiantil, le interesaba el deporte, afición inculcada también por el padre.

El baloncesto fue también el pretexto para salir de casa y olvidar al menos por unas horas, las tareas domésticas, fue la práctica rebelde contra su madre: ya no te voy a ayudar, me voy a jugar básquetbol. Fue el tiempo en que comenzó a definirse como joven a través de la construcción juvenil de la cultura. (Méndez. Cit. en Tirado, 2016, p. 184)

Es decir, se confrontó en sus prácticas culturales (cine, baile, música, deporte, moda, lenguaje) y en los territorios o espacios de sociabilidad (escuela, barrio, cancha deportiva) (Pérez, 2004). En efecto, el deporte le ayudó a encontrar un espacio para interactuar con sus pares; se identificó, compartió valores y comenzó a puntualizar su identidad; fue en sus entrenamientos, donde desarrolló la forma lúdica de socialización y su afectividad. Esto la ayudó a contrarrestar el maltrato que recibía de sus maestros. Recuerda:

Los maestros siempre nos hacían groserías y echaban habladas, a mí, en particular. En una ocasión, cuando ya estábamos al final de la carrera y al preguntarnos lo qué íbamos a hacer, un maestro dijo: “A todos les va a costar trabajo tener el primer cliente porque es una prueba muy difícil. A quien no le va a costar trabajo es a Amalia porque su papá le tiene guardado el dinero para hacer su casa; su primer cliente va a ser su papá”. También nos decían “prófugas del metate”. (Méndez. Cit. en Tirado, 2016, p. 281)

Amalia Espinosa Rojas, ya titulada, se incorporó a trabajar como docente en la Preparatoria Popular Emiliano Zapata. Con esta decisión rompió con el grupo de docentes que se iría en 1973 a fundar la UPAEP, definió su posición y sus prácticas políticas. La referencia del maestro mostraba la violencia simbólica que crea un techo de cristal, el que Amalia quebró.

En este sentido, podemos retomar los tres supuestos, que al hablar de techos de cristal señala Bustos (2001):

Hay barreras invisibles, más que una discriminación abierta. / Estas barreras ocultas no desaparecen por sí solas o simplemente con el paso del tiempo. / El término sugiere que la ejecución del trabajo de las mujeres es, al menos, igual que el de los hombres, por lo que las diferencias objetivas en cuanto al desempeño resultan insuficientes para explicar las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a salario, estatus o posición laboral, así como en los porcentajes de promociones. (p. 44)

En cuanto a las relaciones entre sus pares y de género, algunas jóvenes creaban sus propias alternativas culturales; otras más participaban activamente trabajando con obreros, y hasta en el movimiento campesino; daban clases de alfabetización, participaban en círculos de lecturas, o en el grupo de teatro o de poesía. Dicho sea de paso, los comités de lucha habían decidido “trabajar” con un sector de trabajadores, con las ideas de “cambiar el mundo”, por usar una frase de la época.

En esa comunicación de ideas, no solo el marxismo ganaba presencia, circulaban ya ideas sobre el feminismo, se leía a Simone de Beauvoir. Muchas ideas circularon también en el contacto con mujeres de otras instituciones, especialmente de la UNAM o con aquellas que regresaban de haber estudiado en el extranjero.

Como afirma Valcárcel (2012), los años setenta fueron el boom del ingreso de las mujeres a la educación superior en casi todo el mundo, “y no solo en los países desarrollados, sino en los niveles medios de enseñanza comenzaron a ser masivos” (Valcárcel, 2012).

En la UAP este proceso sería relativamente más lento y con asimetrías en la población escolar. La cantidad de varones seguía siendo mayoritaria en la matrícula escolar, un avance se percibe cuando se gradúan las primeras egresadas de carreras consideradas solo para

hombres: en 1974 se graduó la primera egresada de Ingeniería Civil. En 1974 eran treinta las carreras y especialidades universitarias que ofertaba la Universidad; lamentablemente, no se tiene información segregada de la matrícula escolar, pero se supone, de acuerdo con la época, que las jóvenes seguían inclinándose por las carreras de ciencias sociales y humanidades.

Las batallas por las ideas en el espacio universitario

La ausencia de profesoras se percibe en los liderazgos. Ellas reconocen liderazgos académicos y políticos en varones; en los académicos recuerdan haber asistido a las conferencias o tomado clases con el ingeniero Luis Rivera Terrazas, quien enseñaba Teoría del Conocimiento a estudiantes de las escuelas de Física y de Filosofía. El ingeniero Terrazas era director de la escuela de Física, gozaba de gran reconocimiento y, por ende, respeto.

Por eso, la otra gran batalla que debían dar las universitarias estaba en el campo ideológico, con el marxismo y con el feminismo, ambos cotidianamente atacados por la prensa, debían ganar espacios, generar liderazgos y esos pasos fueron los siguientes, al abrir brecha. Sobre el feminismo, se publicaban notas que descalificaban al “movimiento de liberación femenina” y alertaban a la población. Una nota informaba que en Nueva York, se daban:

Bailes entre mujeres, al son de una orquesta femenina y guarderías infantiles atendidas por hombres, serán las características salientes de una conferencia que el movimiento de Liberación Femenina realiza en esta ciudad durante el fin de semana. / Los hombres han sido totalmente proscritos de esta conferencia de dos días en la Universidad de Columbia, habiéndoseles encargado únicamente el trabajo de cuidar a los niños de tres guarderías, indicó hoy un portavoz de la comisión organizadora. (El Sol de Puebla, 22 de marzo de 1971)

Autoras como Gargallo (2004) relacionan directamente el movimiento estudiantil de 1968 con el feminismo, que entre todos los movimientos que confluyeron en 1968 era el que contaba con la historia de resistencia más antigua, a la vez que el más joven y el más incómodo para el sistema.

De hecho, era el estallido de las ganas de vivir de la mayoría de la humanidad. Se abrogó la imposibilidad de analizar y transformar el lenguaje que hablaban; se reclamó la autoridad de las mujeres y se definió la falocracia o androcracia, o patriarcado, como el sistema de dominación de los hombres y del simbolismo del falo sobre las mujeres (Gargallo, 2004).

Así, aunque muchas de las jóvenes universitarias no habían participado en el 68, pronto pudieron conocer otras opiniones y experiencias de mujeres docentes. Entre 1970 y 1971 llegaron maestras de la Ciudad de México, de la UNAM o del Politécnico, quienes sufrieron la represión y tenían otras lecturas de la realidad.

Consuelo Valle Espinosa llegó a Puebla en 1970 y empezó a trabajar en la Escuela Popular Emiliano Zapata; daba clases de física y matemáticas; aunque este era un campo académico masculinizado, ella destacaba por su influencia en sus estudiantes. Eduardo Valle, hermano de Consuelo, permanecía en la cárcel de Lecumberri por ser un dirigente del Consejo Nacional de Huelga en el movimiento de 68. Consuelo refiere ampliamente esta experiencia en una entrevista (Valle, en Tirado, 2016). Consuelo coordinaba la academia de matemáticas, conformada por varones.

Otra más es Socorro Ramírez, quien junto con su esposo (a. el chato), llegó a impartir clases de Historia del Arte. Ella difundía muy explícitamente *El segundo sexo*, libro de Simone de Beauvoir, y hablaba mucho sobre la igualdad, sobre la libertad de decidir.

¿Qué significó escuchar a estas mujeres hablar de temas interesantes, novedosos? Ya entonces varias estudiantes habían leído *El segundo sexo* y comentaban sus apreciaciones en los espacios públicos de la universidad, en los salones, en los pasillos, en los corredores, en los patios y bancas; en los lugares donde transitaban libremente en el edificio Carolino. Estas eran experiencias distintas a las de quienes estudiaban carreras masculinizadas. Podríamos incluso hablar de apropiación de espacios dentro y fuera de la Universidad. Las estudiantes caminaban libremente por ellos y asistían a lugares públicos. Algunas fumaban, sentían y vivían esa igualdad, aunque no siempre fuera asimilada y compartida por sus compañeros, quienes decidían tareas, analizaban los

libros marxistas o dirigían los mítines porque eran ellos los dirigentes. Desde luego, ya usaban pantalones, que anteriormente era inimaginable vestir.

Desde luego, no es posible medir con la misma medida, porque el crecimiento había sido desigual por años; poco a poco, las estudiantes y profesoras desarrollaron estrategias para abrir espacios académicos, políticos, sociales. Un ambiente que lo posibilitó fue la represión contra el movimiento; la solidaridad brotaba de manera natural, aunque las golpizas fueran más contra los varones. Esas experiencias también fueron capitalizadas simbólicamente: sabían contra qué se luchaba.

Una coyuntura importante se presentó con la fundación de los sindicatos universitarios, un hecho que sucedió casi a la par de la llegada de los exiliados chilenos, cuya influencia en el pensamiento de las estudiantes fue importante.

Clara Angélica Ureta Calderón, chilena, en 1968 estudiaba en Moscú para obtener el máster en Filología. Regresó a Chile en 1972 y le tocó el bombardeo en septiembre de 1973; trabajaba a dos cuartos del Palacio de la Moneda. Su labor, además de catedrática en el Colegio de Letras de la UAP, fue impulsar reivindicaciones de las mujeres en el sindicato universitario:

Yo llego acá a Puebla en 1975, cuando se realizó la primera Conferencia Internacional sobre la Mujer, organizada por la ONU. Llego a una Universidad, a una reunión de un sindicato muy bien organizado y me llama mucho la atención que las mujeres no tengan reivindicaciones propias de ellas, sino que se unían a los compañeros. Me llamó mucho la atención esta situación y quise participar en esta posible lucha por las reivindicaciones feministas. (Ureta. Cit. en Tirado, 2016, pp. 630-631)

Las influencias de docentes y estudiantes pueden verse claramente en los años siguientes, cuando se presentaron diversas iniciativas para analizar en el sindicato la “condición de la mujer”, como le llamaron, aunque se referían a la situación de las trabajadoras académicas y administrativas en la UAP.

Una de las principales batallas fue lograr el servicio de guardería para los hijos e hijas de las trabajadoras. El modelo que apoyaron fue el del Círculo Infantil. Kollontai Poblete (cubana) presentó el proyecto de

creación y se hizo cargo de él, que surgió en el rectorado del ingeniero Luis Rivera Terrazas. El proyecto fue aprobado por las autoridades y por el sindicato; se basaba en el modelo “aprender haciendo”. En el inicio, lo atendieron tres educadoras, cuatro auxiliares de educadoras, una auxiliar de enfermería, una trabajadora social, dos auxiliares de cocina, una cocinera y un portero, personal que era suficiente para atender a 25 niños y niñas.

El Círculo infantil fue, sin duda, una prestación beneficiosa para muchas trabajadoras, entonces no había guarderías ni estancias infantiles. La mayoría de las madres de familia universitarias resolvían esta necesidad como tradicionalmente se hacía, con la ayuda familiar. Las enfermeras, por ejemplo, dejaban a sus niños y niñas en un cuarto del Hospital Universitario, donde corrían el riesgo de sufrir contagios, de ese sector salió la iniciativa que pronto fue apoyada por otras universitarias. En sus inicios, el Círculo Infantil abrió sus espacios en lo que fue el antiguo Hospital Civil, después contaría con un edificio propio.

Conclusiones

Las estudiantes atravesaron el umbral del espacio público; en algunas carreras fue más difícil lograrlo, porque se mezclaban sesgos de género con la polarización política de los grupos estudiantiles. Los edificios de esas carreras, en las que predominaba la derecha estaban en la recién inaugurada Ciudad Universitaria. En el espacio del edificio Carolino, se confrontaban prácticas políticas distintas. Las tensiones, los golpes y hasta los balazos ocurrieron varias ocasiones dentro y fuera de los muros de la institución, pues había un franco ambiente de confrontación violenta.

Las experiencias de las estudiantes fueron diversas, según la escuela donde estudiaban, según su militancia política y su grado de participación en el movimiento universitario. La formación espontánea de comités de lucha permitió que las estudiantes y algunas docentes se incorporaran a ellos. Dicho sea de paso, las profesoras también eran muy jóvenes, la diferencia de edad entre ellas y las estudiantes era pequeña.

También la memoria y la experiencia de quienes habían participado en el movimiento solidario del 68 y de las que estuvieron en la Ciudad de México, se transmitieron a las jóvenes de la siguiente generación. Todo esto provocó en la práctica cotidiana, avances en la igualdad de género; la percepción de las jóvenes era que rompían techos de cristal, aunque algunos de sus compañeros lo veían naturalizado, en tanto otros ponían resistencia.

Durante los primeros cinco años de los setenta llegaron docentes y estudiantes, que habían participado en el movimiento estudiantil en la Ciudad de México; más aún, algunas profesoras que habían estudiado en países como Rusia, Alemania, Cuba, tenían lecturas marxistas y feministas y otras, al menos, abrevaron un capital simbólico, al conocer cómo vivían las mujeres en aquellos países. Sus experiencias influyeron en sus estudiantes y las motivaron para ser diferentes.

El feminismo llegó lentamente; aunque varias leyeron algunos textos teóricos feministas en esos años, su interés se centró en lograr la Reforma Universitaria. El movimiento feminista se ocuparía de temas ejes y de reivindicaciones que, aunque estaban establecidas en la Ley Federal del Trabajo debían incluirse en el contrato colectivo de trabajo, como el permiso con goce de salario por tres meses por maternidad y el derecho a que sus hijos ingresaran al Círculo Infantil.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: editorial Anagrama.
- Bustos R. (2001). Mujeres rompiendo el techo de cristal: el caso de las universidades. En *Omnia, estudios de género. Revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 17-18(41), pp. 1-7.
- Ergas Y. (1993). El sujeto mujer: el feminismo de los años sesenta-ochenta. En Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las mujeres. El siglo XX. La nueva mujer*. Madrid: Taurus.
- Méndez, P. (2009). La experiencia de Amalia Espinosa Rojas, primera arquitecta en la Universidad Autónoma de Puebla. En Tirado, V.

- (Coord.), *La autonomía universitaria y la universidad pública. Historia y perspectivas* (pp. 177-192). México: BUAP.
- Pérez, I. y Urteaga, P. (Coords.). (2005). *Historias de los jóvenes en México*. México: Instituto Mexicano de la Juventud-SEP-AGN.
- Tirado, G. (2016). *Volver a los diecisiete... Testimonios de las estudiantes que participaron en movimientos estudiantiles de la Universidad Autónoma de Puebla*. México: Fomento Editorial BUAP-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, "Alfonso Vélez Pliego".
- Tirado, G. (2019). *El 68 en Puebla y su Universidad*. México: ICSyH, Fomento Editorial BUAP.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Testimonios

Testimonios de Rosa María Avilés Nájera, Amalia Espinosa Rojas, Diana Yolanda Gallardo Arroyo, Elodia Márquez Cabrera, Lina Marcela Tenorio Téllez y Clara Ureta Calderón, en Tirado, G. (2016). *Volver a los diecisiete... Testimonios de las estudiantes que participaron en movimientos estudiantiles de la Universidad Autónoma de Puebla*. México: Fomento Editorial BUAP-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, "Alfonso Vélez Pliego", pp. 72-87, 279-288, 293-301, 433-438, 613-619, 621-632, respectivamente.

Geógrafas mexicanas: algunas de sus contribuciones al campo disciplinar

Irma Escamilla-Herrera

J. Omar Moncada Maya

Introducción

El estudio del espacio geográfico se significa como socialmente construido, percibido y vivido en constante transformación por las relaciones e interacciones que se manifiestan en él, a través de elementos naturales, sociales, culturales, económicos, políticos que se suceden en distintas escalas espaciales y temporales.

Para llegar a esa conceptualización del conocimiento geográfico, tuvo que partirse de las primeras interpretaciones de la superficie terrestre, por las personas interesadas en comprender primero lo que sucedía a su alrededor y, posteriormente, más allá de sus límites próximos, y durante la evolución humana, se fueron manifestando los aportes y hallazgos, derivados de sus estudios.

En el caso de México, la evolución del conocimiento geográfico, se ha abordado a través de distintos estudios, para entender la institucionalización y profesionalización de la geografía en el país, a partir del siglo XIX; la carrera de Ingeniero Geógrafo, impartida en el Colegio de Minería, posteriormente, Escuela Nacional de Ingenieros, basaba el conocimiento en la ciencia matemática, la astronomía y la geodesia. Esto permitió el desarrollo de la cartografía mexicana y, con ello, aportar al Estado mexicano el conocimiento del territorio, para su defensa y aprovechamiento de recursos (Cfr. Moncada, 1994 y 2003; Mendoza, 2001).

Ya en el siglo XX, como resultado de las transformaciones derivadas del proceso revolucionario y el establecimiento de la Universidad Nacional, se sucedieron cambios en la enseñanza superior. La carrera de ingeniero geógrafo desaparece y se instauran cátedras de geografía en distintas áreas de conocimiento, tanto física como humana, que años más tarde habrían de integrar la formación de las y los profesionales de la geografía en el actual Colegio de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, establecido en 1960.

No es el objetivo en este trabajo profundizar en la historia de la integración disciplinar de la Geografía, que ha sido abordada ampliamente en los trabajos de Gómez (2004, 2012), donde se identifica al profesora-

do, con una plantilla inicialmente integrada por profesores; sino a partir de sus enseñanzas en las primeras generaciones, ya con la presencia de estudiantes mujeres, serían las profesoras y profesores quienes ocuparían posteriormente las cátedras y formarían a las siguientes generaciones, y aquí se rescatan a algunas académicas.

Se hará referencia solo a algunas exponentes de la Geografía mexicana, cuyas trayectorias fueron significativas para la disciplina, ya que:

a través de la historia de la disciplina se forjan y difunden los mitos y las ideologías que dan cohesión a la comunidad científica: quiénes son sus progenitores y figuras más destacadas, su dignidad como verdadera ciencia, los objetivos y la relevancia social de su trabajo, las relaciones de cooperación o conflicto con otras disciplinas o subdisciplinas. (Capel, 1989, s/p)

Las geógrafas y su andar en el conocimiento

Varias de las egresadas de la carrera de Geografía, se incorporaron a la docencia en los niveles de la enseñanza: media, media superior y superior, y otras encaminarían sus pasos al campo de la investigación, en el Instituto de Geografía (IGg) de la UNAM, conformado por decreto en 1943, a cuyo cargo fue designada la Mtra. Rita López de Llergo y Seoane, quien se daría a la tarea de contratar a las maestras en geografía Margarita Nava Salgado y Margarita Jaso Vega, para sumarse a integrar la plantilla de personal académico, que contaba con cuatro varones y otros tres hombres en actividades de administración, intendencia y chofer.

Posteriormente, la Mtra. López de Llergo logró la incorporación de más personal: las ingenieras Carmen y Elodia Ochoa, la física-matemática Graciela Salgado, la Mtra. Consuelo Soto Mora, la fotógrafa Estela Pons, las estudiantes Ma. Teresa Gutiérrez, Consuelo Paullada, Ana Cecilia Cueto, Alicia Soto Mora, los estudiantes Ángel García Amaro, Ernesto Lemoine Villicaña y el dibujante Raúl Urquijo, y a mediados de los años cincuenta, nuevo personal se incorporó a la plantilla académica, además de estudiantes, para trabajar como auxiliares, lo que permitió asentar y consolidar al instituto (Moncada & Escamilla, 2009).

El IGg forma parte de la Coordinación de la Investigación Científica de la UNAM; y tiene una característica peculiar, que es necesario resaltar aquí. Considerando que la perspectiva de género a mediados del siglo pasado no era aún materia indispensable de análisis, el IGg logró superar por más de tres decenios el techo de cristal, con tres directoras de manera continua. Asimismo fue el primer instituto de investigación dentro de la UNAM, en donde fue designada una mujer en el cargo de dirección en 1943; tuvieron que pasar 38 años en la Coordinación de la Investigación Científica, para que fuese designada otra mujer directora, la Dra. Kaethe Williams Manning, en el Instituto de Investigaciones Biomédicas en 1981; y 25 años en la Coordinación de Humanidades, inclusive con un componente feminizado, para que se designara a la Dra. Clementina Díaz y de Ovando, en el Instituto de Investigaciones Estéticas en 1968.

La temporalidad en la designación de tres directoras, de manera consecutiva en el IGg a mediados del siglo XX, sin duda es un parteaguas en la historia de la UNAM. Del total de institutos de investigación en ambas coordinaciones, solo 16 % de los cargos directivos han sido ocupados por mujeres contra el 84 % de hombres (corte al 2012); y en el caso de los 19 institutos de Investigación Científica, desde su fundación las mujeres solo representaron el 10 %; de los cuales, solo 7 han nombrado directoras (Blázquez & Bustos, 2013) en el último decenio del siglo, por lo que el liderazgo que pudieron representar las geógrafas en el ámbito científico de la disciplina, las facultó a ser reconocidas para acceder al cargo de dirección.

La Mtra. Rita López de Llergo y Seoane fue la primera directora en el IGg, egresada de la Escuela Normal de México en 1922, obtuvo el grado de Maestra en Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras en 1928, obtuvo el bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas en 1930, y en la Facultad de Ciencias de 1930 a 1934 siguió los estudios en Matemáticas. Esta formación le permitiría, junto con otras 4 mujeres: Luz María Barraza G., Enriqueta González Baz, Marta Mejía y Paris Pismish, ser socias fundadoras de la Sociedad Matemática Mexicana, de un total de 131 socios (García de León, 2005).

La Mtra. López de Llergo impartió clases de geografía y matemáti-

cas, tanto en la Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Normal Superior, como en escuelas secundarias y en la Facultad de Ciencias.

Una actividad importante que asumió la Mtra. Rita fue ser nombrada directora técnica de la Comisión Intersecretarial, coordinadora del Levantamiento de la Carta Geográfica de la República Mexicana, creada por decreto en el Diario Oficial en enero de 1946.¹ Sin duda, esto le permitió un posicionamiento importante para la comunidad geográfica, en una época donde el medio era predominantemente masculino, y tuvo que enfrentar diversas presiones y oposiciones, que hoy se identifica como acoso laboral.

Durante la gestión de la Mtra. López de Llergo, se elaboró diversa cartografía temática, que le valió el reconocimiento con membresía activa del Comité de Cartas Especiales de la Comisión Panamericana de Cartografía, y una miembro efectiva del Instituto Panamericano de Geografía e Historia en la Comisión Cartográfica. También publicó trabajos relacionados con regiones naturales, islas adyacentes, proyecciones cartográficas, análisis morfológico, provincias fisiográficas. Asimismo, participó en la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (López de Llergo, 1959. Cfr. Moncada y Escamilla, 2009).

En la administración de la Mtra. López de Llergo, integrantes del personal académico, apoyados por la universidad, pudieron realizar estudios de posgrado y especialización en el extranjero, como Enriqueta García Amaro, Consuelo Soto Mora, Ma. Teresa Gutiérrez de MacGregor y Rubén López Recéndez, quienes fueron las sucesoras y sucesor en ocupar la dirección en los periodos posteriores. Lo cuestionable de su gestión, y que no se aplicaba en otras entidades académicas de la UNAM, fue el establecer que el trabajo realizado era propiedad de la UNAM. Ya que la institución pagaba el salario de las y los académicos, se negaba a reconocer las autorías personales en las publicaciones. Esto se convirtió en conflicto y descontento entre el personal. Los cuales decidieron entonces no publicar, lo que de cierta manera retrasó la

¹ Esta Comisión se integraba por representantes varones, de las Secretarías de Agricultura, Comunicaciones y Obras Públicas, Defensa, Educación, Marina, Recursos Hidráulicos, Petróleos Mexicanos, Banco de México, la UNAM y la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

producción académica en la dependencia, y que en la actualidad resulta impensable, dada la presión en las instituciones de educación superior, por cumplir con altos índices de producción y productividad entre toda la comunidad académica y los sistemas de evaluación.

La Mtra. López de Llergo y Seoane, después de 21 años de ocupar la dirección en el IGg, solicitó un año sabático en 1964 y al término del mismo decidió jubilarse; fue entonces cuando entró en funciones la Dra. Consuelo Soto Mora, primero como directora interina durante el año sabático de la Mtra. López de Llergo, y en 1965 fue ratificada entonces, para ocupar la dirección en los siguientes seis años (1965-1971).

La importante visión de la Dra. Consuelo Soto Mora fue distinguir que el personal académico tenía derecho a que su trabajo fuese reconocido en lo individual, por lo que en su gestión se publicaron libros en el lapso entre 1965 y 1969, con los materiales que el personal había venido trabajando, donde se abordaban temas sobre climatología, geomorfología, demografía, hidrología, uso del suelo. Tal fue el caso de la propia Dra. Soto, que publicó tres libros en coautoría y uno de autoría individual (Soto, 1965; Soto & Jáuregui, 1965, Soto y Fuentes 1966 y 1968). Cabe mencionar que la publicación del *Vocabulario geomorfológico y el Glosario de términos geográficos* significaron, para ese momento, una importante aportación para cubrir la carencia de materiales en los que se apoyase el personal docente en sus cátedras.

Durante la gestión de la Dra. Soto Mora, se estructuraron secciones en las que se integraron las líneas de investigación, en las que había estado trabajando el personal académico, reconociéndose entonces la de Climatología, Geomorfología, Población, Hidrogeografía, Actividades económicas, lo cual favoreció que la productividad académica pudiera evidenciarse con las aportaciones del personal académico.

Otra de las principales contribuciones de la Dra. Soto fue promover la publicación del Boletín del *Instituto de Geografía* en 1969, que inicialmente permitió dar salida a las investigaciones realizadas por el personal del IGg.² Años más tarde, en 1990, a partir del volumen

² Consultar los primeros números del Boletín en <http://www.investigacionesgeograficas.unam.mx/index.php/rig/issue/archive/4> donde pueden identificarse los temas de interés de investigación del personal académico.

21, cambió su nombre a *Investigaciones Geográficas* y, actualmente cuenta con 104 números (Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2022) y cuya amplia convocatoria recibe contribuciones de diversas partes del mundo.

La tercera directora designada fue la Dra. María Teresa Gutiérrez Vázquez de MacGregor, en una primera administración entre 1971 y 1977, y una segunda entre 1983 y 1989. En su primera gestión, se consolidaron las áreas de investigación que se habían desarrollado en la dependencia a lo largo de los años y propuso una estructura departamental, donde se integraron las distintas líneas de investigación abordadas por personal académico. Así se dio cabida a los departamentos de Geografía Física, Geografía Social y Geografía Económica, que actualmente persisten, a los que se han sumado laboratorios y unidades académicas.

Los trabajos que desarrolló la Dra. MacGregor, reconocidos en el ámbito de la comunidad geográfica no solo nacional, sino internacional, marcaron un hito en los estudios de distribución geográfica de la población en México (Gutiérrez, 1965, 1968), así como, en la Geografía urbana (Gutiérrez & González, 2004), una vez que tuvo la oportunidad de realizar estancias doctorales en la London School of Economics, y obtener el doctorado en Geografía en la Universidad de la Sorbona en la década de los años sesenta. En su primera gestión, también se incrementó la plantilla académica y el cambio de sede de las instalaciones de la dependencia, en el Circuito Exterior de Ciudad Universitaria.

En el segundo periodo de gestión de la Dra. MacGregor, toda la labor individual y colectiva que le caracterizó, le valió ser reconocida en la principal asociación de la comunidad geográfica internacional, como vicepresidenta de la Unión Geográfica Internacional, en dos periodos consecutivos, entre 1984 y 1992. Vale destacar la importancia de esta distinción, por ser la primera vez que se otorgaba a un representante de la comunidad geográfica latinoamericana, aunado a ser mujer, rompiendo la brecha académica en el contexto internacional, que le permitió impulsar iniciativas a la geografía de la región.

Sin duda, el liderazgo de la Dra. MacGregor, se reflejó a fines de los años ochenta, derivado de una propuesta que realizara la Dra. Ana García de Fuentes, académica del Departamento de Geografía Económica,

para coordinar el primer *Atlas Nacional de México*, el cual pudo verse cristalizado por todas las gestiones e intervenciones que realizó en las instancias superiores de la Universidad, para que esta obra llegara a buen término. La obra se integró en múltiples cartas agrupadas en tres volúmenes, y aglutinó a la mayoría del personal académico del IGg, así como, de otras entidades académicas de la UNAM, y otras universidades e instituciones gubernamentales, logrando una reconocida proyección a nivel nacional e internacional (UNAM, 2018).

Por razones de espacio, deseando escribir más sobre estas tres directoras, que rompieron el techo de cristal en los primeros años de conformación del IGg. Pero al mismo tiempo, deteniéndonos en ellas, por haber sentado las bases en los más de 75 años de existencia del principal centro de investigación geográfica en el país, no se expone la totalidad de su producción académica. Porque ocuparía el espacio del que se dispone para este escrito, pero deja precedente del accionar a favor de una comunidad geográfica mexicana, que hoy les debe agradecer la dedicación y vocación a esta rica área del conocimiento (Escamilla y Moncada, 2017). Las figuras 1 y 2 muestran a las tres primeras directoras, exponentes a mediados y segunda mitad del siglo XX, del quehacer y colaboración al campo disciplinar.

Figura 1. Mtra. Rita López de Llergo Seoana.
Gestión 1943-1964



Fuente: Archivo fotográfico IGg

Figura 2. Doctoras María Teresa Gutiérrez de MacGregor (izquierda)
Gestión 1971-77, 1983-89 Consuelo Soto M. (derecha) Gestión 1964-65-1971)



Fuente: Archivo fotográfico IGg (también aparecen los Dres. Guillermo Soberón y Arcadio Poveda.

Una mención especial debe hacerse a dos geógrafas en particular: la Mtra. Dolores Riquelme de Rejón y la Dra. Irene Alicia Suárez Sarabia, que se desarrollaron profesionalmente en la docencia a nivel medio superior y superior. Sus alcances pudieron reflejarse extramuros de la Universidad como un hecho sin precedentes, al ser electas en el cargo de la presidencia de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE), primera sociedad científica en América, fundada en 1833 y cuarta en el mundo, después de la Sociedad Geográfica de París 1821, Sociedad Geográfica de Berlín 1828, y la Royal Geographical Society 1830. Las cuales surgieron en un momento histórico-político, en que

el contexto colonial e imperialista requería avalar su expansionismo y conocer a profundidad los territorios de ocupación.³

Un hecho trascendente lo representa el que tuvieron que pasar más de ciento cincuenta años, para que dos mujeres formadas en el campo geográfico fuesen electas presidentas de esta sociedad y las únicas hasta el momento. La primera elegida fue la Mtra. Riquelme, en el bienio 1985-1987, la segunda la Dra. Suárez Sarabia, en el bienio 1989-1991. Este hecho dentro de la comunidad geográfica, pone de manifiesto que lograron superar enormes barreras y los sesgos de invisibilización, de la relevancia del papel que pudieron desempeñar las geógrafas, para realizar un efectivo trabajo de organización y difusión en los últimos años del siglo pasado (Escamilla, Godínez y Rezago, 2019).

Entre la principal acción de la Mtra. Riquelme fue salvar el importante acervo bibliográfico de la SMGE, que se encontraba abandonado en la biblioteca, aunque por falta de financiamiento, al dejar de recibir recursos federales a partir del año 2000, actualmente padece una precaria situación para su funcionamiento. El servicio de biblioteca y mapoteca puso a disposición del público, materiales de gran valor para el conocimiento de México. Se tuvo especial atención a las publicaciones de las y los miembros y la realización de diversas actividades de difusión.

Por otra parte, la actividad de Dolores Riquelme como docente, se dejó evidenciar en la Facultad de Filosofía y Letras, al ser secretaria general interina (1963-1965) y, más tarde coordinadora del Colegio de Geografía (1976-1978). También fue investigadora en el Instituto Panamericano de Geografía e Historia y secretaria de la *Revista Geográfica* de ese instituto.

Con respecto a la Dra. Irene Alicia Suárez Sarabia, fue la segunda presidenta en la SMGE, dando continuidad a la labor de difusión y proyección de los trabajos académicos, que sus agremiadas y agremiados realizaban. Después de estas dos representantes, que presidieron en la SMGE de nuevo, se ha regresado y continuado con la ocupación de la

³ Los trabajos de la SMGE desde su fundación han abarcado varias temáticas como la determinación de nombres geográficos, la legislación para el cuidado y conservación de zonas boscosas y monumentos arqueológicos, adopción del sistema métrico decimal, etc.; para profundizar en el tema puede consultarse la página institucional www.smge-mexico.mx; así como, (Aragón, 1933; Lozano, 1991; Azuela, 2003).

presidencia por personajes masculinos. La Dra. Suárez fue docente en la Escuela Nacional Preparatoria, las facultades de Economía, Ciencias Políticas y Sociales, Filosofía y Letras (Colegio de Geografía) en la UNAM, así como, en el Instituto Tecnológico de México.

Suárez Sarabia también colaboró en la elaboración de programas de Ciencias de la Tierra para el Colegio de Bachilleres. Trabajó de manera constante por más de quince años en el Anuario de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, participando en el Consejo de Redacción. Por muchos años, este fue el principal órgano de difusión de los trabajos de investigación de la plantilla académica de la comunidad geográfica, tanto del Colegio de Geografía como del Instituto de Geografía de la UNAM. Fue fundadora de la Academia Mexicana de Ciencias y Humanidades, A. C., al lado de la geógrafa Teresa Ayllón, a la que se hará referencia más adelante. La Dra. Suárez como activa docente, preocupada por el quehacer geográfico en la formación del estudiantado, fungió como inspectora de escuelas y universidades incorporadas a la UNAM, para avalar el cumplimiento y actualización de la currícula en Geografía.

Para cerrar este trabajo es necesario referir a la geógrafa Teresa Ayllón Torres, que desenvolviéndose como docente en el nivel medio, medio superior y superior realizó una importante contribución en la formación de la comunidad estudiantil, que no es común se visualice, porque se identifica al nivel superior, como el determinante e importante cuando se ha elegido una carrera, pero que significativamente puede ser portadora del posible fomento vocacional en la disciplina geográfica, cuando se ven plasmados los conocimientos base, para pretender estudiar y formarse en la geografía.

A la Dra. Ayllón Torres se le puede reconocer como una profesional interesada en la formación de la juventud, cuando se revisa la contribución que ha realizado, a través de los libros de texto que ha escrito de autoría única, o al lado de otras colegas geógrafas, algunas contemporáneas y otras jóvenes docentes, para con ello transmitir visiones dirigidas al manejo e interpretación del espacio. Entre algunas de sus aportaciones están Ayllón (1992 y 2003), Ayllón y Lorenzo (2005), Ayllón y Avendaño (2010, 2015, 2016), Ayllón y Zúñiga (2011).

En la década de los años sesenta, en conjunto con el Dr. Jorge A. Vivó y la Mtra. Dolores Riquelme fundaron el Observatorio Meteorológico del Colegio de Geografía en el área deportiva de Ciudad Universitaria, del que Ayllón Torres fue responsable, lo que favoreció se fomentaran las prácticas semanales de observaciones meteorológicas entre el alumnado, aunado a la formación de “equipos piloto”, con estudiantes que mostraban mayor interés en la asignatura, por lo que algunas y algunos de ellos, al término de la carrera pudieron ingresar a trabajar al Servicio Meteorológico Nacional (Castañeda, 2006).

A manera de cierre

Las breves trayectorias que se han presentado de algunas de las exponentes geógrafas, que se desempeñaron en la segunda mitad del siglo XX, son apenas un intento por visibilizar y evidenciar su paso no solo dentro de la comunidad geográfica nacional, sino que pudieron trascender a ámbitos espaciales más amplios, por los trabajos e investigaciones realizadas, por sus participaciones en eventos nacionales e internacionales, por los reconocimientos que se les otorgaron y, con ello, dejar sentadas las bases de la participación activa de las mujeres, que decidieron formarse en la disciplina geográfica en México.

De su formación derivó el compromiso por la impartición e innovación de cátedras, para promover el interés en su alumnado a consolidar su formación y, en su caso, fomentar las vocaciones, a quienes participaron en el bachillerato, y a quienes ya cursaban el nivel superior, a optar por elegir alguna temática de investigación concreta, tomando el ejemplo de sus mentoras.

Si bien, los ejemplos presentados, en su mayoría, trascendieron y superaron el techo de cristal y lograron progresar en sus trayectorias laborales, no implica que esas barreras invisibles no estuvieran presentes impidiendo su avance. Sino que la voluntad y confianza en su valía como mujeres profesionales de la disciplina, les permitió abrir puertas, para acceder a mayores niveles de nombramientos y distinciones de alto nivel académico, que sentaron las bases para las generaciones siguientes.

En la medida en que se recuperen las distintas trayectorias de las primeras geógrafas, y la producción académica que las acompañó a cada una en su transitar por el campo disciplinar, favorecerá enriquecer el acervo escrito por mujeres, promover su lectura y análisis crítico, y es tarea de las y los estudiosos de la geografía llevar a efecto esta acción, para salvar la deuda histórica que ha prevalecido, no solo en el ámbito geográfico, sino en otros campos del conocimiento, al privilegiar la utilización de bibliografía escrita, predominantemente por varones, o el conocimiento de trayectorias profesionales preferentemente masculinas. Aún queda trabajo por realizar.

Referencias

- Ayllón, T. (1992). *Geografía Económica para preparatoria*, (11 ed.), México: Limusa.
- Ayllón, T. (2003). *Elementos de meteorología y climatología*. México: Trillas.
- Ayllón, T. y Lorenzo, I. (2005). *Síntesis de Geografía. Primer grado*. México: Trillas.
- Ayllón, T. y Avendaño, L. (2010). *Geografía de México y el mundo 1, Cuaderno de trabajo. Secundaria*. México: Trillas.
- Ayllón, T. y Avendaño, L. (2015). *Geografía de México y el mundo, Primero de secundaria*. México: Trillas.
- Ayllón, T. y Avendaño, L. (2016). *Geografía. Bachillerato general*, (4 ed.) México: Trillas.
- Ayllón, T. y Zúñiga, G. (2011). *Geografía Política. Bachillerato*. México: Trillas.
- Azuela, L. F. (2003). La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la organización de la ciencia, la institucionalización de la Geografía y la construcción del país en el siglo XIX. *Investigaciones geográficas*, (52), pp. 153-166.
- Aragón, A. (1933). *Influjo de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística en la cultura del país, Primer Centenario de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1833-1933*. México: Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

- Blázquez, N. y Bustos, O. (2013). *Saber y poder. Testimonios de directoras de la UNAM*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), DGAPA-UNAM.
- Boletín del Instituto de Geografía <http://www.investigacionesgeograficas.unam.mx/index.php/rig/issue/archive/4>
- Capel, H. (1989). Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas, Geocrítica. *Cuadernos críticos de Geografía Humana*, XII(84), diciembre. Recuperado el de 15 de marzo de 2021 de <http://www.ub.edu/geocrit/geo84c.htm>
- Castañeda, J. (2006). *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*. México: Universidad Autónoma de Chapingo-Plaza y Valdés. Recuperado de: <http://observatoriometeorologico.filos.unam.mx/files/2019/03/Biograf%C3%A9Da-Mtra.-Ayll%C3%B3n.pdf>
- Escamilla-Herrera, I., Godínez, M.L. y Rezagó, B.D. (2019). Geógrafas rompiendo el techo de cristal en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. En Universidad Autónoma Metropolitana (Edit.) *Libro de semblanzas, reseñas y divulgación*, vol. III, (pp. 59-72). México: UAM.
- Escamilla-Herrera, I. y Moncada, J. O. (2017). Tres decenios con mirada de mujer: las tres primeras directoras en el Instituto de Geografía-UNAM. En Saladino, A. y Zamudio, G. (Coords.), *Científicos y humanistas en la historia de México*, (pp. 107-120). México: Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A. C.
- García de León, P. (2005). Mujeres pioneras de la Sociedad Matemática Mexicana. En Blázquez, N. y Flores J. (Eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, (pp. 23-37). México: CEIICH-UNAM, UNIFEM y Plaza y Valdés.
- Gómez, P. (2004). *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*. México: Instituto de Geografía-UNAM.
- Gómez, P. (2012). *Las redes de colaboración en la construcción del campo disciplinario de la geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México, 1912-1960*. México: Instituto de Geografía-UNAM. (Colec. Geografía para el siglo XXI, Serie Textos Uni-

- versitarios, núm. 8)
- Gutiérrez, M. T. (1965). *Desarrollo y distribución de la población urbana en México*. México: Instituto de Geografía-UNAM.
- Gutiérrez, M. T. (1968). *Geodemografía del estado de Jalisco*. México: Instituto de Geografía-UNAM.
- Gutiérrez, M. T. y González, J. (2004). *Dinámica y distribución espacial de la población urbana en México 1970-2000*. México: Instituto de Geografía-UNAM.
- <http://www.investigacionesgeograficas.unam.mx/index.php/rig/issue/archive/4>
- López de Llergo, R. (1959). Principales rasgos geográficos de la República Mexicana. En Centro de Investigaciones Antropológicas de México. *Esplendor del México antiguo* (5 ed.), (pp. 1-48). México: Editorial del Valle de México.
- Lozano, M. (1991). *La SMGE (1833-1867). Un estudio de caso: la estadística*. (Tesis de Licenciatura en Historia). México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Mendoza, H. (2001). Los ingenieros geógrafos de México: Los orígenes académicos y los desafíos del siglo XIX. *Terra Brasilis, Revista de Historia do Pensamiento Geográfico no Brasil*, II(3), pp. 113-150.
- Moncada, J. O. (1994). La geografía en México. Institucionalización académica y profesional. En Aguilar, A. G. y Moncada, J. O. (Comps.), *La Geografía Humana en México: institucionalización y desarrollo recientes* (pp 57-75). México: Fondo de Cultura Económica.
- Moncada, J. O. (2003). La Geografía en México en el Siglo XIX. Institucionalización y profesionalización. *Revista Ciencias*, (44), pp. 269-278.
- Moncada J. O. y Escamilla, I. (2009). Rita López de Llergo y Seoane y la investigación geográfica-cartográfica en la UNAM (1943-1965). En Moncada, J.O. & Gómez, P. (Coords.), *El quehacer geográfico: instituciones y personajes (1876-1964)* (pp. 109-140). México: Instituto de Geografía-UNAM. (Colec. Geografía para el siglo XXI, Serie Textos Universitarios, núm. 5)
- Soto, C. (1965). *Vocabulario Geomorfológico*. México: Instituto de

Geografía-UNAM.

Soto, C. y Jáuregui, E. (1965). *Isotermas extremas e índice de aridez en la República Mexicana*. México: Instituto de Geografía-UNAM.

Soto, C. y Fuentes, L. (1966). *Glosario de términos geográficos*. México: Instituto de Geografía-UNAM.

Soto, C. y Fuentes, L. (1968). *El uso del suelo en la región Huejotzingo-San Martín Texmelucan, Puebla*. México: Instituto de Geografía-UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México (2018). *Atlas nacional de México*. Recuperado de: https://geodigital.igg.unam.mx/atlas_nacional/index.html/

Universidad Nacional Autónoma de México (2022). *Investigaciones geográficas*. Recuperado de: <http://www.investigacionesgeograficas.unam.mx/index.php/rig/index>

www.smge-mexico.mx

La idea del amor romántico en las mujeres y su incidencia en la violencia de género. Hacia nuevas y necesarias posibilidades educativas

Norma Gutiérrez Hernández

Marco introductorio

La construcción social de los sexos es diferente desde cualquier ámbito; la socialización de género que les define ha atendido a un orden social, que no es equitativo y que va en detrimento de las mujeres y lo femenino, incluso, con un deterioro significativo en su salud física y emocional. En términos generales, la manufactura social de lo femenino y lo masculino ha abarcado dos esferas que no tienen coincidencia, dos líneas rectas paralelas que no se juntan en ningún momento, sino que siguen trayectorias independientes, separadas.

Con base en lo anterior, es oportuna una definición de género:

una construcción social que conjunta en un sistema las ideas, las creencias, las normas y los valores que en una sociedad (inmersa en un contexto histórico y cultural específicos) operan para normar las conductas de las personas en relación con el sexo que les fue adjudicado al nacer; esto es, lo que en cada cultura se va definiendo como género (por lo regular el binario opuesto masculino-femenino) y las características atribuidas a éste que las personas deben atender (Martínez, 2012, p. 13).

El género prescribe un orden social, a partir del cual “se organiza el mundo y se establecen formas diferenciadas según las cuales se distribuyen las actividades, prohibiciones, etc., de maneras concretas y particulares para las personas en función de su condición sexuada” (Rocha, 2017, p. 62).

De acuerdo con Delgado (2017), la forja social y/o educativa del llamado “sexo débil”, se centra en estos términos: “se institucionaliza que las mujeres representen los intereses de los otros: la pareja, las hijas, los hijos, y aun de los propios ascendentes cuando llegan a la tercera edad –padre, madre, etc.–” (p. 29). En este tenor, la vida de las mujeres se asocia con lo doméstico, lo familiar y la reproducción, hecho que incide en una desvalorización social hacia lo femenino. De esta manera, como lo advierte Rocha (2017):

al acentuar la dependencia y los afectos como parte de la feminidad, se refuerza la idea de que las mujeres son “seres para otros”, mientras que en los hombres se construye un “ser para sí”, es decir, se refuerza el desapego y la independencia (p. 64).

En las mujeres, “seres para otros” implica una renuncia para sí; dicha acepción se vincula con una entrega total hacia algo o alguien (o en plural), independientemente de un estado civil y condición etaria. Basaglia (1983) lo precisa en estos términos:

La mujer no es por naturaleza sólo un objeto sexual, también debe ser madre no sólo de sus hijos (*e hijas*), sino también del hombre. Esto significa que la objetivación o cosificación de su cuerpo se transforma simultáneamente en una subjetividad o personalidad dedicada a nutrir, comprender, proteger y sostener a otros; la subjetividad que llegue a reconocérsele es, por consiguiente, la de vivir en el constante dar, anulándose ella, es decir, actuando y viviendo como *mujer cuerpo para otros*, como *mujer sustento para otros* (p. 44. Cursivas en el original).

Un antecedente importante en este lineamiento de género, se encuentra en la obra *Emilio o de la educación* (1762), de Juan Jacobo Rousseau; específicamente en el siglo XVIII, en la centuria de la razón y la Ilustración. En este periodo, el filósofo ginebrino consideró que la educación de las mujeres debía ser relativa a los hombres. Sus palabras son más que elocuentes para ilustrar esto: “Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida” (Rousseau, 1997, p. 284). A más de doscientos cincuenta años de distancia, tales planteamientos tienen eco en sectores mayúsculos de la sociedad contemporánea.

Diametralmente a lo anterior, “ser para sí” significa vivir la propia vida, tomar decisiones en beneficio de sí, no anteponiendo a nadie y a nada por encima del propio interés; de esta forma, en tanto no se tiene una dependencia para llevar a cabo esto, hay mucho menos desgaste físico y emocional. Esta socialización es parte de una masculinidad hegemónica, en la que existe una autoridad y superioridad, incluso, no necesariamente perceptible en el llamado sexo fuerte, sino edificada a través de pactos patriarcales. Para Amorós (1992. Cit. en Lozano, 2017) estos son:

formas de interacción entre varones, que permiten el establecimiento de acuerdos entre ellos. Estas interacciones son “seriadas” o repetidas constantemente, de tal suerte que dan la impresión de ser “naturales” o de que forman parte de la esencia de los hombres. Estos pactos no son acuerdos que se lleven a cabo voluntaria o conscientemente, sino que se

aprenden en diferentes espacios (particularmente la familia y la escuela) a través de interacciones con otras personas (p. 184).

En este sentido, existe una línea de socialización masculina que da cuenta de los principales rasgos distintivos que definen una identidad de género. Valga la extensión de la cita, para ejemplificar cómo son aleccionados en género los hombres:

Desde niños saben que tienen que jugar al fútbol y a las luchitas, aprenden que no deben llorar, que se tienen que aguantar y que no pueden jugar con muñecas o jugar con niñas. En su juventud, saben que tienen que acercarse a las mujeres principalmente para seducirlas, para presumir los encuentros sexuales o competir con sus compañeros. Si les gusta leer, si gustan de las artes o se inclinan por las actividades tranquilas, corren el riesgo de no ser aceptados como “hombres de verdad” y de ser catalogados como “raros” o “mariquitas”. En la adultez, se asumen tan fuertes e invulnerables que no van al médico aunque su salud esté en riesgo. Tienen que demostrar que poseen el control sobre las mujeres empezando por las de su familia, sin importar si eso significa gritar, pegar, aventar, ignorar o insultar. Estas medidas las aplican incluso contra quienes supuestamente más quieren: sus parejas, hijas, incluso con sus hijos para hacerlos “más hombreritos” (Lozano, 2017, p. 183).

Visto en estos términos, las asimetrías de género entre hombres y mujeres son el resultado de los contenidos educativos que se edifican para uno y otro sexo; los cuales, están presentes en cualquier interacción social y desde distintas instancias de socialización, sin cuestionamientos en general, digeridos o no, conscientes o no de ello, con un impacto contundente en el orden social. Huelga decir que tales lineamientos son edificados desde una educación formal e informal, básicamente todo lo que tiene manufactura humana incide en ello.

El amor es una construcción social

Con base en lo anterior, se puntualiza que el amor es una edificación social distinta para las mujeres y los hombres, por lo cual, se plantea una necesaria deconstrucción, en tanto que lastima, daña y vulnera, prioritariamente la salud física y emocional, la integridad y la vida misma de las primeras.

Es importante precisar que se hace alusión al tema del amor de pareja, asunto que ha derramado mucha tinta a lo largo de la historia y nuestro presente, una idea y mito romántico que no deja de tener vigencia. Por principio, es significativo poner de relieve, que el amor para las mujeres transversaliza su destino socialmente asignado, de tal forma que, es una cuestión “naturalizada” al grado de desgarrar, literalmente hablando, a muchas mujeres que adolecen de él o luchan por mantenerlo.

Esto implica que a las mujeres se les vende una idea altamente cotizada en términos sociales: ser esposas, madres y amas de casa. Su vida gira en torno a esta triada, se les educa para ello, se les prepara para encarnar esto en su vida, se les impregna hasta la saciedad una realización personal al contar con este modelo heterosexual en su existencia; incluso, este objetivo pasa por encima de un desarrollo personal o realización a partir de una carrera, una perspectiva laboral asalariada, un ejercicio en puestos de toma de decisiones y/o una solvencia económica. En otras palabras: para las mujeres nada es más importante, nada le retribuye tanto en términos de valoración social y a los ojos de sí misma, su familia y contexto inmediato, como el contar con una pareja en su vida.

Visto así, como un eje transversal en la socialización de género femenino, en aras de ser afortunadas al contar con él, el amor debe, de acuerdo con este discurso, perdonarlo y soportarlo todo, o bien, hacer lo que se necesite llevar a cabo para tenerlo y mantenerlo.

Es importante subrayar que también existe un tiempo para el amor, más aún, los tiempos en este terreno son distintos para las mujeres y los hombres. Aquellas no solamente tienen la limitante de un reloj biológico para la procreación, sino otro –que está relacionado con aquel–, el impedimento de la cotización social: los ojos de los hombres se posan en los cuerpos femeninos, dependiendo de la edad y voluptuosidad que tienen.

En los hombres se marca otra dinámica, incluso, lo que es peyorativo en las mujeres, en los hombres adquiere otro significado; por ejemplo, las canas tienen una valoración social disímil entre uno y otro sexo, la edad tiene una percepción muy diferente para los hombres y las mujeres, etc. Esto, dicho sea de paso, se nombra como doble parámetro o doble moral: “Se da cuando una misma conducta, una situación idéntica y características humanas similares son evaluadas con distintos pará-

metros para uno u otro sexo” (Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER), 1999, p. 17).

En general, en los hombres la edificación del amor gira en otras perspectivas. No es el eje en sus vidas, no implica una entrega total, no se pierde el valor de ser hombre por no tenerlo –como sí sucede con las mujeres–; más aún, la edad no es un impedimento para poder encontrar a una pareja, de hecho, es un denominador común que en una relación, los hombres tengan mayor edad que las mujeres; con frecuencia hasta el doble de años, tal como enuncia la canción ampliamente conocida del extinto “príncipe de la canción”: 40 y 20 (Letras, s/a). Naturalmente, no aplica en el caso de las mujeres.

Desde muy temprana edad, se socializa en género en el tema del amor. Una erudita comenta:

Las niñas y los niños recibimos mensajes opuestos y aprendemos a amar en forma diferente, así que, cuando nos encontramos en la adultez, resulta imposible quererse bien. Los niños aprenden a valorar y defender su libertad y su autonomía; las niñas aprenden a renunciar a ellas como prueba de su amor cuando encuentran pareja. Las niñas aprenden a situar el amor en el centro de sus vidas, mientras que los niños aprenden que amor y los afectos son “cosa de chicas”. Las niñas creen que para amar hay que sufrir, pasarlo mal, aguantar y esperar al milagro romántico; los niños, en cambio, no renuncian ni se sacrifican por amor. Las niñas aprenden a ser dulces princesas; los niños, a ser violentos guerreros. Ellas creen que su misión es dar a luz a la vida; la misión de ellos es matar al enemigo. Mientras ellas se hipersensibilizan y dibujan corazones por todos lados, ellos se mutilan emocionalmente para no sufrir y se preparan para ganar todas las batallas (Herrera, 2018, p. 2).

Visto en estos términos, se ha hecho una construcción social del amor totalmente opuesta entre mujeres y hombres y, la cuestión estriba en el daño que ello ha generado en las primeras; así como, las complicaciones que existen para cimentar un amor de pareja en parámetros de equidad, apoyo y acompañamiento pleno, todo lo cual, se relaciona con las creencias o mitos que rodean al amor romántico.

Creencias erróneas sobre el amor romántico

Las creencias se definen como “una serie de ideas o pensamientos que asumimos como verdaderos, suelen guiar nuestro comportamiento y nos ayudan a interpretar la realidad que nos rodea” (Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), 2021, s/p).

El amor romántico está lleno de mitos y creencias. Algunas de estas son: el contar con una pareja le da sentido a la vida, incluso, es lo que define una realización personal; esta creencia va de la mano con “cada persona debe tener su media naranja”; el amor debe perdonar y soportarlo todo; la pareja te pertenece; por amor se sacrifica todo, nada hay más importante por encima de él; el final de los cuentos: “fueron felices para siempre”; y, si te ama te cela o, los celos son una prueba de amor.

A tono con lo anterior, una autora habla de promesas falsas para las mujeres, mismas que se señalan a continuación:

- Si encuentras a tu príncipe azul, tu vida se transformará.
- El amor te hará feliz, para siempre.
- Si llega tu media naranja, nunca más estarás sola.
- Si le enamoras, madurará y sentará cabeza.
- El amor te hará una mujer adulta y responsable.
- Si tienes a tu lado a un hombre, te sentirás más protegida.
- Cuando llegue el amor a tu vida harás todo lo que ahora no haces.
- Con el amor romántico tendrás una familia feliz.
- Si tienes éxito en la vida, tendrás siempre amor.
- El amor de verdad no se acaba nunca.
- El amor lo puede todo.
- Si cuidas mucho a tu pareja, te cuidará cuando lo necesites.
- El amor te traerá la abundancia y solucionará tus problemas.
- Si es feminista, seguro sabrá cuidarte y tratarte bien (Herrera, 2021, s/p).

Este tipo de ideas, ampliamente aceptadas perfila conductas para los sexos, ordena imperativos de roles de género,¹ lo cual, en las mujeres pro-

¹ Los roles de género son el “conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales considerados apropiados para las personas que poseen un sexo determinado. Formado por el conjunto de normas, principios y representaciones culturales que dicta la sociedad sobre el comportamiento masculino y femenino, esto es, conductas y actitudes que se esperan tanto de las mujeres como de los hombres” (CONMUJER, 1999, p. 5).

duce desgastes de grandes magnitudes, justamente porque estas creencias amparan una definición de lo femenino y lo masculino de manera desigual. La cuestión aquí tiene que ver en cómo las mujeres, en aras de materializar estos mitos dañan su cuerpo, su mente, su integridad y, en casos extremos, también pierden la vida.

En suma, la encarnación de las creencias del amor romántico en el llamado “bello sexo”, les ocasiona violencia de género. Lo anterior, porque “Vivimos en una sociedad patriarcal, en la que resulta muy difícil quererse bien: cuando no hay igualdad ni libertad, no es posible construir una relación libre de explotación, una relación sana en la que puedan disfrutar los dos miembros de la pareja” (Herrera, 10 de febrero del 2018, s/p).

El amor romántico y la violencia de género

La construcción social del amor romántico en las mujeres les genera todos los tipos de violencia, tanto psicológico, como físico, pasando por el sexual y económico, entre los centrales; por supuesto, con distintos márgenes de daño, dependiendo del contexto de cada pareja y situación. Es importante considerar brevemente a qué se refiere cada uno de ellos, pero primero definir lo que es la violencia.

De acuerdo con Torres (2001), la violencia es todo aquello que transgrede la voluntad de los seres humanos, es decir, “un comportamiento, bien sea un acto o una omisión, cuyo propósito sea ocasionar un daño o lesionar a otra persona” (p. 29). Es importante poner de relieve que toda conducta violenta es un comportamiento intencional.

En sintonía con lo anterior, la *Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia* (2007) enuncia los siguientes tipos:

- I. **La violencia psicológica.** Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.
- II. **La violencia física.** Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo

de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas; III. **La violencia patrimonial**. Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima; IV. **Violencia económica**. Es toda acción u omisión del Agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral; V. **La violencia sexual**. Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto, y VI. Cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2007, p. 4. Énfasis añadido).

Con base en lo anterior, es importante poner de relieve que la violencia física es la que tiene una mayor identificación en el imaginario popular, es la “más evidente, la que se manifiesta de manera patente porque el daño producido se marca en el cuerpo de la víctima [...] deja una huella, aunque no siempre sea visible” (Torres, 2001, p. 31). Además, vale la pena subrayar que también existe la violencia por omisión, es decir, lo que no se hace; por ejemplo, el no proporcionarle cuidados de salud, alimentación y abrigo a personas de experiencia acumulada u otros sectores vulnerables, denota una acción de violencia.

De esta manera, muchas personas ignoran todos estos tipos de violencia y, en el caso de las niñas, jóvenes y mujeres, al no identificarlos experimentan un daño mayúsculo y reiterado, porque ni siquiera lo perciben como violencia, erróneamente creen que la realidad que viven “es así”. De ahí la importancia de la educación, en tanto que a través de esta se conoce, se toma conciencia y se actúa (Gutiérrez, Castillo y Magallanes, 2022). Con base en lo anterior, la violencia de género se refiere a:

el resultado de toda una serie de costumbres y comportamientos machistas y misóginos intrínsecos en nuestra sociedad en contra de niñas

y mujeres en los ámbitos físico, psicológico, sexual y económico. Esta violencia deriva de códigos culturales y sociales que otorgan poder y autoridad a los hombres sobre las mujeres y permite actos de maltrato en el hogar, la familia, el trabajo, los espacios públicos y la comunidad. La Organización de la Naciones Unidas señala que la violencia contra niñas y mujeres es una de las violaciones a derechos humanos más graves y extendidas en el mundo. Duele constatar que este problema es parte de la cotidianidad en nuestra sociedad (Durán, 2019, s/p).

Finalmente, el feminicidio² es la expresión extrema de la violencia de género y produce en México cifras escalofriantes. En términos generales, las cifras en México expresan lo siguiente: “un promedio de 10 mujeres son asesinadas cada día. El 97 % de los feminicidios quedan impunes” (Pérez, 2020, 1 h 46m 48s–1h 46m 58s).

Ante este escenario, que no solo desemboca en las muertes de las mujeres, sino también en la violencia de sus cuerpos vivos y muertos (y en ambos casos inermes), la transgresión a sus mentes e integridad, se pondera como imperativo la puesta en práctica de los instrumentos internacionales, leyes, normativas y protocolos contra la violencia de género y, sin lugar a dudas, aprendizajes distintos en múltiples direcciones.

En torno a estos, se plantea una lucha frontal, que ataque de raíz el problema estructural de las violencias contra las mujeres, lo cual, sobre el tema del amor romántico solo podrá revertirse si se implementan nuevas y necesarias posibilidades educativas, en tanto que el amor requiere de acciones que materialicen este sentimiento de manera recíproca, con altas dosis de respeto y empatía, además de otros valores que den cuenta de una sana relación, sin las asimetrías de género que se han señalado. Para llevarlo a cabo, se necesitan nuevos contenidos y procesos educativos desde edades tempranas y de manera permanente.

Hacia una necesaria y urgente educación con perspectiva de género para deconstruir el mito del amor romántico

¿Qué es una educación con perspectiva de género? ¿Por qué es importante y se subraya como necesaria para prevenir, disminuir, contrarres-

² De acuerdo a Olamendi (2016), fue Marcela Lagarde quien definió al feminicidio como “el asesinato de mujeres, en donde tiene responsabilidad el Estado” (p. 26).

tar, sancionar y eliminar los daños que la violencia de género ocasiona, particularmente en las mujeres por concepto del amor romántico?

Una educación con perspectiva de género implica el conocimiento de cómo se construye socialmente a los hombres y las mujeres, advirtiendo las diferencias, valoraciones y jerarquías en este proceso, los destinos sociales asignados para uno y otro sexo y el costo que ello origina, con un énfasis mayor en el caso de las mujeres –sin caer en un victimismo–. Así, al advertir esto, incluso con el referente histórico que ello implica y que además se considera indispensable para comprender el presente, se tiene un panorama general para expresar la importancia de esta desarticulación, más aún, su necesaria e impostergable modificación desde la estructura social, por medio de una formación educativa formal e informal.

Al respecto, se parte de lo siguiente: los conocimientos generan una conciencia y, a partir de esta, se lleva a cabo una actuación, es decir, acciones que van en sintonía con un aprendizaje. En este sentido, se considera indispensable modificar el bagaje cognitivo que tienen las personas sobre el amor romántico, desmantelar sus mitos y creencias, socializar y educar con “lentes de género”, en aras de que se deconstruyan los lineamientos que inciden en la violencia que padecen las mujeres.

Lo anterior, planteado a la luz inicial de un cambio personal, de realizar una introspección que genere modificaciones en la propia existencia, con el firme objetivo de que tales actuaciones tengan un impacto en la vida de cada niña y mujer y en el orden social. En otras palabras, se está hablando de un aprendizaje dual: primero en términos personales y luego en un ámbito colectivo.

El aprendizaje cambia a las personas, les permite tener y realizar otros referentes conductuales, otros valores, otras formas de ver la vida. Siguiendo a Piaget, los referentes cognitivos se modifican cuando sufren un desequilibrio a partir de la implementación de otros (Cit. en Palacios, 2002). Por consiguiente, se requiere romper el equilibrio en todo aquello que dañe, vulnere, invisibilice o utilice el sexismo y la misoginia contra las mujeres; inclusive la feminidad tóxica, entendida como aquella que refiere la animadversión entre mujeres (Luna, 2021).

La importancia de esto es que los nuevos aprendizajes generan nuevas actuaciones. Así como se enseña a cuidar el planeta, mostrando el daño que se le ha hecho a este y la importancia de generar una conciencia ecológica, lo mismo debe hacerse para construir, revertir y detener los mayúsculos daños que genera el amor romántico en relación con la violencia de género, por lo que se considera ineludible formar una conciencia feminista. Esta se refiere a lo siguiente:

El conocimiento que las mujeres hacen de sí mismas y de las condiciones de opresión y desigualdad derivadas de su condición de género [...] la filosofía feminista ha contribuido a enriquecer el proyecto emancipatorio de las mujeres, problematizando las vías del cambio y poniendo en evidencia la responsabilidad de mujeres y hombres en la eliminación de los estereotipos y la construcción de relaciones justas y equitativas (Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), 2007, p. 30).

De esta manera, se puntualiza la urgente necesidad de que hombres y mujeres sean personas construidas socialmente a partir de parámetros equitativos y, en planos de igualdad de género. Por consiguiente, se considera imperativo que tanto en contextos educativos formales como informales, desde niveles iniciales se aborden temáticas sobre derechos humanos, feminismo, violencias, deconstrucción de masculinidades tóxicas o hegemónicas, nueva construcción del amor romántico, equidad, acciones afirmativas, igualdad sustantiva, empoderamiento, affidamento, sororidad, amistad entre mujeres y un largo etcétera.

En otras palabras, se tendrían que transversalizar en los planes de estudio de todos los niveles educativos, a la par que en la escuela más importante, la familia, contenidos que atiendan a la visibilización y conocimiento de la situación y condición de las mujeres y los hombres en el ordenamiento social; de tal suerte que, al abordar estos temas desde temprana edad, los niños y las niñas, la población joven, los hombres y las mujeres revirtieran constructos sociales que les dañan sobremanera, como el amor romántico.

Así, las mujeres deben entender que están completas con ellas mismas, pero que si deciden abrazar un proyecto de vida en común con una pareja deben trabajar ambos en esa relación, con parámetros equitativos, empáticos y de respeto; se tiene que enseñar a las niñas, jóvenes y

mujeres que no existen los príncipes azules, ni el “vivieron felices por siempre” y que cada fémina debe y/o se rescata a sí misma y, particularmente, que el amor no debe soportarlo todo.

Las mujeres deben recuperar una máxima elemental: el amor más importante, que está por encima de cualquier otro, es el amor a nosotras mismas y, en virtud de él, no tolerar, justificar, soportar o aguantar situaciones que pueden vejar en extremo. A la par, se debe enseñar también a pedir y ofrecer ayuda, sobre todo, a una niña, joven o mujer que veamos que sufre violencia, tender una mano que la ayude para salir de esa situación.

Se trata de edificar un concierto de voces a favor de parámetros equitativos para hombres y mujeres, que incidan en la erradicación y/o desmantelamiento de los estereotipos y roles de género que tanto laceran, principalmente a las mujeres y alimentan la violencia en todas sus expresiones, de manera central, la que ha referido este trabajo: la violencia de género.

Lo anterior, implica destruir la feminidad en la tradicional socialización del amor romántico: las mujeres no son princesas a la espera de un hombre que las rescate y las haga felices, ni tienen una “realización” solo a partir de tener a su lado una figura masculina como pareja. Una mujer está completa por sí sola, no se complementa con nadie, sino solo consigo misma, a partir de lo que es, de lo que tiene, de lo que ha logrado, de sus metas, de su historia, de su pasado, su presente y lo que desee forjar para un futuro.

Una apuesta central en lo anterior es en los contextos escolares, donde están las generaciones no de un futuro, sino de un presente, a partir de los cuales es urgente actuar, considerando las estadísticas y problemáticas que se tienen en el orden social. La escuela requiere implementar una pedagogía crítica, para revertir los parámetros de educación entre hombres y mujeres. Castillo y Gamboa (2013) lo ejemplifican con claridad:

la escuela recibe a hombres y mujeres socializados en géneros masculino y femenino, por lo que, al no intervenir, refuerza, mantiene, produce y reproduce los estereotipos de género [...] se trata de un problema que ni el profesorado ni el alumnado son conscientes de que se dé (p. 7).

Se trata de revertir esto, transversalizar la perspectiva de género en el ámbito educativo, cruzando todo el currículum formal y oculto, las prácticas docentes, la toma de decisiones e, incluso, las acciones administrativas, capacitando permanentemente a toda la comunidad escolar. El mismo idioma de la construcción de la equidad y la igualdad sustantiva, revirtiendo la socialización de género con la que llega el alumnado a los planteles.

La escuela como esa gran posibilidad de reversión y garante en la formación sin lastres de género en las personas, como un proceso permanente, gradual y de incidencia en la sociedad.

En síntesis, que la escuela marque una diferencia y, en lugar de “ayudar a reforzar, mantener, producir y reproducir los estereotipos de género [...] (*ayude a*) modificarlos y colaborar con su deconstrucción” (Castillo y Gamboa, 2013, p. 2).

Conclusiones

Se vive en un orden social en el que de manera exponencial las mujeres sufren violencia por los mitos del amor romántico, porque toleran y aceptan pasivamente y con resignación las acciones que les dañan, incluso, muchas mujeres ni siquiera saben que las están violentando: una mala definición del amor de pareja que aprendieron en su contexto familiar, tal vez tomando como referencia la dinámica relacional de sus padres y madres, algunos medios de comunicación o dogmas religiosos, entre otros, les ha mostrado una visión con sesgos inequitativos en su construcción de género y esa es la que han asumido.

Por lo anterior, es urgente actuar al respecto, deconstruir las creencias que rodean este cotizado sentimiento, reivindicar el amor a partir de un compromiso entre dos partes, con una participación igualitaria en su mantenimiento, avivando la flama del apoyo, respeto, colaboración, empatía y retroalimentación; a la par que, dismantelar el argumento de que sin él, la “realización” y vida de las mujeres no es tal, sino que necesita “una mitad” para completarse.

Por encima de todo esto, se debe de enseñar sobre el primer amor a las mujeres, el más importante, permanente, eficaz y duradero: el amor

a sí mismas, esperando y apostándole todo a él, el que blinda y reacciona a la primera cuando se suscita una acción de violencia de género.

Finalmente, enfatizar que todo esto es social, es el resultado de procesos educativos que se pueden cimentar y, justamente, ese es el desafío que se plantea: partir de posibilidades educativas formales e informales, sensibilizando a la sociedad desde distintas plataformas o escenarios que inviten a reflexionar y poner un alto en esta problemática que lacera exponencialmente la vida de mujeres.

De esta manera, si no se cambian las mentalidades de las personas a partir de la transversalización de contenidos como los que se han enunciado, no se tendrán posibilidades de afrontar, disminuir, sancionar y erradicar la violencia de género, pese a la normatividad internacional, nacional y local, ya que, esta, es un problema de la estructura social.

Referencias

- Basaglia, F. (1983). *Mujer, locura y sociedad*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER) (1999). *Glosario de términos básicos sobre género*. México: CONMUJER.
- Delgado, G. (2017). Construcción social del género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.
- Durán, L. (21 de marzo del 2019). Violencia de género. Recuperado de: <https://coparmex.org.mx/violencia-de-genero/> Fecha de consulta: 30 de junio del 2022.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2007). Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf> Fecha de consulta: 10 de julio del 2022.
- Gutiérrez, N. (2017). La concepción sobre las mujeres en el pensamiento roussoniano: un análisis a partir de Emilio o de la educación. ¿Una postura del siglo XVIII? En *II Coloquio de Investigaciones sobre las Mujeres y Perspectiva de Género*. Zacatecas: UAZ-UAQ.
- Gutiérrez, N., Castillo, I. F. y Magallanes, M. del R. (2022). La im-

- pronta de la educación en las personas: género, violencia y conciencia histórica. En *Revista Digital FILHA*, núm. 27. Zacatecas: UAZ. Recuperado de: <http://www.filha.com.mx/> Fecha de consulta: 1 de agosto del 2022.
- Herrera, C. (2018). *Mujeres que ya no sufren por amor. Transformando el mito romántico*. Madrid, España: Catarata.
- Herrera, C. (10 de febrero del 2018). Qué bonito es el amor (correspondido). En *Blog de Coral Herrera Gómez*. Recuperado de: https://haikita.blogspot.com/2018/02/que-bonito-es-el-amor-correspondido.html?fbclid=IwAR3swvr7BVpPTPW7wIUm49Pk_4EoYO7XCcDdELLiuR7g2BXFaBMvcUspoDU Fecha de consulta: 17 de febrero del 2021.
- Herrera, C. (6 de febrero del 2021). Promesas, mentiras y amenazas: las principales trampas del amor romántico. En *Blog de Coral Herrera Gómez*. Recuperado de: <https://haikita.blogspot.com/2021/02/promesas-mentiras-y-amenazas-las.html> Fecha de consulta: 17 de febrero del 2021.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (13 de febrero del 2021). Creencias equivocadas sobre el amor romántico. Recuperado de: <https://www.facebook.com/InmujeresMx/photos/las-creencias-son-una-serie-de-ideas-o-pensamientos-que-asumimos-como-verdaderos/3765867846828994/> Fecha de consulta: 3 de mayo del 2022.
- Letras (s/a). 40 y 20. José José. Recuperado de: <https://www.letras.com/jose-jose/135199/> Fecha de consulta: 20 de julio del 2022.
- Lozano-Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.
- Luna, A. (2022). Mujer contra mujer. Feminidad misógina. *Conferencia presentada en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. Zacatecas, México.
- Martínez, D.M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. México: Universidad de Guadalajara-Centro de Es-

tudios de Género.

Olamendi, P. (2016). *Feminicidio en México*. México: INMUJERES.

Pérez, C. (2020). *Las tres muertes de Marisela*. (Documental). Netflix.

Rocha, T. E. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.

**¡Todas somos compañeras! Aspiración
a la sororidad entre mujeres en la
escuela secundaria**

*María del Carmen Gutiérrez Garduño
Angélica Alvirde Castañeda*

Introducción

Las violencias en el mundo social y, de manera particular, en el ámbito escolar tienen múltiples manifestaciones entre los alumnos y alumnas que interactúan cotidianamente en aula y escuela. Dentro de las violencias identificadas para las mujeres está el *wollying*, resultado de la unión de las palabras en inglés, *woman* y *bullying*, para enunciar el acoso escolar entre las mujeres en la escuela. El *wollying* es considerado como la competitividad, las envidias y las rivalidades que están disfrazadas de compañerismo y amistad entre las mismas mujeres. Para nosotras, es parte violencia entre congéneres, la cual tiene múltiples aristas y motivos que se desencadenan al interior del aula y, posteriormente, en la escuela, a través de chismes, insultos y adjetivos ofensivos, difamaciones que las lleva a estar atentas contra los cambios, los errores, el arreglo personal, los cambios en la corporeidad, el peso, el color de piel o los defectos físicos, la vestimenta, la sexualidad, el noviazgo de las demás, que se encuentran relacionados con la llamada violencia simbólica. Asuntos que a veces provoca enfrentamientos verbales, empujones, jalones de cabello y, en algunas ocasiones, peleas.

El presente texto expone la violencia simbólica entre las estudiantes de escuelas secundarias del valle de Toluca, en el Estado de México. A partir de este contexto, la investigación recupera la propuesta de Butler (2004) para explicar a las mujeres, Kaplan (2020) para explicar las violencias en plural y Lagarde (2012), desde donde se fundamenta la idea de sororidad, entendida como esa fraternidad, vinculada con la unión, el respeto y la hermandad entre el género femenino. Evidentemente, la violencia simbólica es recuperada desde Bourdieu.

El trabajo se desprende de una investigación más amplia, en donde se tuvo como propuesta metodológica lo biográfico-narrativo (Bolívar, 2001), de la cual retoma el relato oral, como una forma para rescatar las experiencias de violencia entre las estudiantes. La muestra está constituida por nueve entrevistas en dos escuelas secundarias del valle de Toluca. Aunque la realización de las entrevistas buscó rescatar otras temáticas, al finalizar se les pedía que ofrecieran una propuesta para mejorar su convivencia y, la mayoría de las entrevistadas pidió que se

mejoraran las formas de relacionarse con sus compañeras. A partir de los relatos recuperados, se trata de responder a las siguientes preguntas ¿Cuáles han sido las experiencias de violencia entre sus compañeras? ¿Cuáles fueron los motivos que lo ocasionaron?, ¿Cómo les gustaría relacionarse entre ellas? ¿Qué hacen para tratar de cambiar la violencia entre ellas? Las preguntas anteriores sirven como ejes temáticos para el desarrollo del presente texto.

Las escuelas secundarias

La investigación considera una escuela telesecundaria en Lerma y una secundaria técnica ubicada Almoloya del Río. Ambas, se encuentran en valle de Toluca en el Estado de México. La ciudad de Lerma, se caracteriza por un sin número de factorías e industrias, que la colocan como una de las principales metrópolis dentro de la entidad. Sin embargo, la institución se encuentra en un contexto marginal, pues no cuenta con calles pavimentadas y alumbrado público. En esta institución, se realizaron cuatro entrevistas a las alumnas. Mientras tanto, la secundaria de Almoloya del Río, está determinada como una comunidad rural, donde la mayoría maquila ropa en talleres. En esta escuela se realizaron cinco entrevistas.

Aunque ambas instituciones tienen contextos diferenciados, tanto en infraestructura, número de alumnado y servicios; las problemáticas que aquejan al alumnado femenino en cada una de las instituciones, son muy similares, principalmente, en las diferentes interacciones que ellas tienen con sus demás compañeras al interior de las aulas.

Las entrevistas incluyen los tres grados escolares y contaron con un guion de preguntas, para rescatar la violencia que sufren las estudiantes entre mujeres y los diferentes tipos de violencia que sufren por parte sus compañeras. Estas entrevistas, nos sirvieron de base para la realización del presente escrito, que desde la propuesta biográfico-narrativa, formulada por Bolívar y Fernández (2001), exponen al relato como una forma de recuperar las vivencias, a partir de temáticas y temporalidades, en donde “el sujeto, en este caso las estudiantes, describen la historia vivida, la reconstrucción de los sucesos, a fin de recordar episodios,

en donde la persona cuenta cosas de su vida, a partir de preguntas a fin de recuperar a los relatos” (2001, p. 159). Partiendo de ello, se recuperaron los relatos de Ayelén, Maritza, Miriam e Irma, correspondientes a la escuela de Lerma y Ximena, Natalia, Andy, Perla y Brenda, de la escuela de Almoloya del Río.

Entonces, los relatos de vida refieren a la violencia ocurrida en las aulas de las escuelas, es una “narración (retrospectiva) por la estudiante, en donde da cuenta de los acontecimientos ocurridos en la escuela o determinados fragmentos/aspectos, que por iniciativa propia o requerimiento (a través de la entrevista) los interlocutores recuperan lo acontecido” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 28). Partiendo de ello, los relatos recuperan las violencias que las estudiantes sufren dentro de la escuela, a partir de la convivencia entre sus congéneres.

Ser mujeres y alumnas de escuelas secundarias de Lerma y Almoloya

En la escuela secundaria se expresan diferentes problemáticas, en torno a la convivencia entre los alumnos y alumnas, que enfrenta a las y los estudiantes con nuevos intereses, como es la fascinación por el sexo opuesto, la competitividad por ser visibilizados o reconocidos. Para las mujeres, se da la competitividad por conquistar a los varones más atractivos del salón o la institución. Sin embargo, estas acciones ocasionan ciertas envidias entre las demás y fomentan las habladurías, que van con la manera de concebir el ser mujer de esa edad, es decir, las jóvenes.

Hasta ahora, la construcción de la juventud se da en masculino. Por lo tanto, para definirse la juventud femenina, se recurre a la determinación de qué es ser mujer joven. Ser mujer y adolescente de Lerma o Almoloya tendría convergencias y diferencias. Dentro de las primeras, encontramos que las jóvenes oscilan entre los 12 y 15 años, con intereses por la música pop, los cantantes de moda en México como Maluma, Belinda y la música de Banda. Les gustan vestir con *jeans*, playeras y tenis; pocas veces utilizan faldas o vestidos y, cuando lo hacen les gusta utilizar los colores rosas, pues así consideran las hacen ser más femeninas. Las entrevistadas utilizan redes sociales, como Facebook, y

WhatsApp principalmente, para socializar con las y los compañeros de la escuela, con los y las amigas, así como, con sus familiares, que se encuentran fuera de la comunidad o, incluso en el extranjero, en particular en Estados Unidos. Sin embargo, existen también particularidades que las diferencian de las demás y que van más allá de su arreglo físico o personalidad, y que tiene que ver con la manera en cómo perciben las relaciones entre ellas.

Ayelén, Maritza, Miriam e Irma han tenido novio dentro de su escuela. Sus relaciones culminaron por comentarios, envidias de otras de sus compañeras. En síntesis, las cambiaron por la amiga con la que se juntaban. La relación de amistad terminó entre ellas, y mucha de la información confiada fue divulgada, incluso, con el mismo novio. Motivo por el cual, ellas han considerado no volver a tener novio, al menos mientras concluyen la secundaria.

Ximena, Natalia, Andy, Perla y Brenda, también han tenido novios en la escuela y con otros chicos. Aunque ellas no han tenido problemas con sus novios, refirieron haber tenido discusiones y enfrentamientos físicos, a causa de competencias y rivalidades por llamar la atención de los hombres, y competir con sus otras compañeras.

Las jóvenes de Lerma, pese a vivir muy cercanas a la periferia de la ciudad de Toluca, el contexto geográfico donde ellas viven, se caracteriza por la marginalidad, al no contar con la pavimentación de calles, drenaje y alumbrado público y, cuyos hogares apenas cuentan con un cuarto que comparten con sus demás familiares, y que a veces se separa por medio de una cortina que demarca la mesa y las camas. No hay privacidad entre los y las integrantes. Dada la cercanía con la zona industrial, la mayoría de los padres y las madres de ellas, laboran en las factorías en los diferentes turnos, ocasionando que ellas se encuentren solas la mayor parte del día y, se hagan cargo de sus hermanos menores. Evidentemente, no cuentan con salidas los fines de semana, ni siquiera al centro comercial Sendero, que se encuentra a escasos 10 minutos a pie, pues como sabemos, las plazas comerciales se han convertido en los espacios de reunión y socialización de los y las jóvenes.

El contexto en Almoloya del Río es diferente, pues cuenta con calles

pavimentadas, existe alumbrado y drenaje. Las estudiantes entrevistadas cuentan con habitaciones propias. Las actividades económicas de los padres y madres se relacionan con la industria textil, al maquilar ropa de diferentes marcas, y/o venderla en los tianguis aledaños. De esta manera, las madres están insertas en la doble jornada, es decir, realizan actividades de costura y/o venta de ropa, al igual que los quehaceres domésticos. Los centros donde se reúnen con sus amistades son en el parque ecoturístico de Almoloya del Río, cercano a la laguna “Chignahuapan”, con la finalidad de conversar. A veces suelen frecuentar la plaza Mía (centro comercial ubicado en un municipio cercano, aproximadamente a 10 minutos), para ir al cine o como ellas dicen “pasar el rato”.

Las desigualdades sociales, particularizan la naturalización de la noción de ser mujer, lo cual implica asumir particularidades entre unas y otras, así como, en los roles que cada una desde pequeñas deben asumir.

De la violencia en singular a las violencias en plural en las jóvenes

Una problemática que se encuentra vigente dentro de las aulas, y la cual, se ha intensificado, al menos así lo refirieron los y las docentes de las escuelas motivo de estudio, es que los alumnos y alumnas se han vuelto “más violentos”, además de la frecuencia con la que se llevan a cabo al interior de las aulas y la escuela, incluye las diferentes formas de expresarla, que va desde la física hasta la simbólica.

La investigación considera que es más adecuado hablar de violencias en plural, dado que, en su carácter multiforme, no solo hay una serie de frecuencias que se pueden sumar en el día a día, sino también la diversidad en las que se pueden manifestar. Dentro de las violencias, encontramos que son producto de las subjetividades que las determina, y que pueden provocar cierta naturalización o normalización, lo cual, conlleva a observar que existen diferentes formas en las que se ejerce la violencia y las reincidencias con las que se realizan a los demás, así como, las particularidades que cada una de ellas puede dar, esto en palabras de Castorina y Kaplan (2006), lo enuncia como:

Diferenciar la violencia que damos por sentada en nuestras prácticas sociales y el plano de la conceptualización o la teorización social. El propio investigador acepta la violencia como doxa, pero a la vez, se propone producir una investigación sobre la “subjetividad” dóxica. Esta doble hermenéutica, entendida como la dialéctica de proximidad y distanciamiento respecto del objeto, tiene que ser reconsiderada en una investigación que tome como su objeto a las violencias en la escuela. (p. 31)

En este sentido, las violencias tienen un elemento subjetivo de quien la emite y quien la acepta o interioriza como agresión. Bajo estas formas de apropiación, las violencias son parte de un fenómeno social en construcción que puede cambiar, modificarse entre las y los implicados, es decir, lo que para uno puede ser violencia, para el otro o la otra, será algo sin importancia, o verlo como una acción que no implicaba algún tipo de enfado. Por lo tanto, la agredida y la agresora dependiendo de la violencia que el primero ejerza, se puede clasificar en física o simbólica. La primera considera aquellas marcas que son más visibles, como los golpes y las cicatrices que dejarán huella de manera temporal en el cuerpo. Mientras la segunda, enunciada por Bourdieu (2005), “no existe una coacción física, sino diferentes coacciones y formas simbólicas que se configuran en significaciones que dan como sentido la acción social” (p. 205).

Entonces, la violencia simbólica se normaliza y ejercen por medio de situaciones de poder simbólico, como es, ser la más alta, bonita o tener reconocimiento y/o aceptación por los varones, los profesores o el apoyo de la familia, quienes ayudarán con su respaldo o reconocimiento para ejercer violencia, sin ser juzgada. Una de las formas más utilizadas es por medio del lenguaje, que es una forma de dominación expresada a través adjetivos, que denominan a las mujeres con base en ciertas creencias sociales y de género, que se difunden en el tiempo y espacio.

La violencia simbólica se manifiesta a través de agresiones verbales y gestuales principalmente, y son acompañadas de fotos y mensajes anónimos que se dejan en los pizarrones, en las bancas y en los baños de la escuela, o también a través de habladurías que se difunden por medio de chisme. Otra más la difusión de memes, en donde se ridiculizan,

se les difaman con información o con particularidades físicas, sexuales o corporales como una forma de burla. En la ofensa está incluida la comunidad estudiantil, quien se encarga de difundir y/o compartir la información, y cuyos motivos son tan variables como interacciones pueden existir.

Sin embargo, lo que queremos destacar, son las formas de violencias que se dan entre las mujeres, principalmente la simbólica, el denominado *wollying*, como una tipificación que solo se da entre ellas y sus congéneres, quienes de manera sutil o descarada, intencional o no, se minimizan, descalifica, cosifican, silencian y agreden por el hecho de ser mujeres.

Las violencias simbólicas entre las jóvenes estudiantes se dan principalmente, a partir de las actitudes basadas en las creencias que unas son mejores que otras, es decir, la determinación de un poder simbólico. Un acto que demarca una distinción sobre las demás, pero que también plantea una rivalidad por tratar de ser la mejor. A través de calificar a la más bonita, blanca, delgada, mejor vestida, por tener como novio al chico más atractivo, entre otras. Estas valoraciones demarcan enfrentamientos entre las mujeres y que se convierten en una forma de ratificación y validación de estereotipos femeninos, a través de los discursos sociales, en donde se vanaglorian las cualidades físicas (acentuación de caracteres sexuales secundarios).

La competitividad entre mujeres, en general es diversa y se ha llegado a cuestionar sí es posible la amistad entre mujeres. Esta lucha, se establece como resultado de envidias que se demarcan a través de una hostilidad, y que se aprende desde muy pequeñas, a través de halagos y reconocimientos valorados por las y los adultos, y que enfatizan el destacamento de particularidades que las diferencia de las demás y, por ende, ser mejor que la otra.

La violencia simbólica entre mujeres se manifiesta en las subjetivaciones, valoraciones y opiniones en torno a la sexualidad, noviazgo, convivencia, vestimenta, arreglo personal, estatura, peso, color de piel, desarrollo de caracteres sexuales secundarios, entre otros temas más, que invitan a denigrar, burlarse, evidenciar, ridiculizar a la compañera; ya sea por motivos muy evidentes, o por situaciones ficticias, inventivas

que enfatizan la apariencia física, la vida personal o familiar; expresado a través del lenguaje verbal o escrito, donde se expone en evidencia la violencia simbólica entre ellas, la cual se da a partir de la opinión, de lo que creen debería de ser o está mal o simplemente por el hecho de hablar mal.

“Me le fui encima”. La violencia física y simbólica entre las estudiantes

La violencia física entre las jóvenes en la escuela secundaria, es quizás ocasional y poco común; los jalones de cabello y los empujones se constituyen en las formas frecuentes de este tipo, y quizás las más “aventuradas” serán las que llegarán a las peleas, que podrán realizarse en las inmediaciones de la institución, y muy pocas dentro del salón o el patio de la escuela.

Las jóvenes implicadas en alguna pelea refieren “me le fui encima y la desgreñé”, siendo esta frase, un común entre las peleas de chicas. Entre los motivos que pudieran tener, fueron: “el creerse mucho o por bajarle al novio”. La primera denota una posibilidad de rivalidad, que no tiene ningún conflicto, solo por el hecho de ser “más bonita, atractiva o vestir mejor”, simbolismos que marcan diferencias e implicaciones de antipatía. Mientras que por “bajarle el novio”, hay un asunto que pareciera de ellas, sin embargo, el varón también está implicado y es quizás quien toma la decisión, pero para ellas, lo justifican con quitarle el novio y entonces se convierte en una disputa.

Para rescatar la violencia simbólica, se les preguntó a las estudiantes si habían estado envueltas en algún chisme, difamación y/o habladuría por parte de sus compañeras y cuál fue el motivo. Los relatos nos dieron elementos para concretar que la apariencia física, la complexión, el color de piel y la belleza son atributos que son visibles, cuestionables y criticables entre ellas. Así como, el número de novios, la sexualidad y, principalmente, la virginidad.

El chisme es entendido como la conversación vacía y falsa, es una forma común entre ellas, como parte de la cultura patriarcal, que establece que las mujeres tienden a ese comportamiento, lo cual incluye

también el uso del lenguaje, invitadas a no usar la jerga idiomática o el uso de palabras altisonantes o groserías. También es una acción que está asociada a las mujeres, como una forma de comunicación típicamente femenina, a través de la cual ellas difunden experiencias de eventos donde las protagonistas son otras, y quien narra es observadora o escucha de lo enunciado de terceras personas. Por ello, las reuniones son para hablar de las demás, se constituyen una red de solidaridad en torno a los lazos de identificación, de afinidades y compromisos establecidos, en donde se hacen alianzas de amistad. Lagarde (1997), concibe al chisme, “como un espacio cultural de las mujeres donde éstas ejercen un poder creado a partir de su debilidad social y política para participar en los complicados mecanismos de poder” (p. 362).

Entonces es un acto que convoca a la reunión, para hablar de otras, para sobredimensionar las acciones, o bien, para desprestigiarlas a partir de pautas predeterminadas, que se apegan a los mecanismos de control social establecidos por ellas y que bajo su visión distorsionan, manipulan o inventan acciones por envidia, deslealtad y/o celos.

Las amigas se confían y se cuentan sus acciones privadas, de su familia, asuntos personales, pero tras romperse la amistad, la información confiada se utiliza para ser difundida, pero con algunos elementos extras, que ayuden al desprestigio. Cuanto más se traiciona una amistad, contando una confidencia, es más el dolor que puede tener la otra y, entonces, se convierte en una situación de competencia y rivalidad. Por ejemplo, Maritza, nos comentó que su novio “se lo bajó” su mejor amiga y, ahora, ella difunde que fue porque ella le entregó “el tesorito”, es decir, la virginidad al joven y que “como ya no vale nada, por eso la dejó”. Aunque ella aseguró que no fue así, la que era su amiga, pues se lo bajó. La información podrá o no ser verídica y el novio, en su visión masculina es disputado por dos chicas. Sin embargo, nadie cuestiona que quizás pasará lo mismo con la actual novia, y que una vez perdida la virginidad, será cambiada.

Perla, nos narró que en su clase una de sus compañeras la llamaban “La pañales”, al parecer utilizaba rellenos para hacer notar unas “nalgas” más grandes (2019). Al menos así lo consideraban los demás compañeros y compañeras de su salón. Como sabemos, las jóvenes tratan

de destacar sus atributos sexuales secundarios, pues piensan que son más atractivas y, así tener la atención y las miradas de los varones. Un estereotipo femenino valorado para quien tiene cadera, busto o ambos.

Las jóvenes buscan atraer la mirada de aquellos compañeros que se destacan por alguna actividad física, por ejemplo, ser buenos en el fútbol, el baloncesto; que sean altos o atractivos físicamente; características que hacen que tengan varias admiradoras y, que entre ellas compitan para ganar su atención. Para atraer a los “populares”, ellas deben ser guapas, valoración que se dan a partir del color de la piel, cuanto más blancas son más atractivas y, por lo tanto, se convierten en rasgos de distinción para las demás.

Miriam, nos cuenta “Dicen que yo soy prieta. Ella (refiere a otra compañera) es más blanca que yo, y por eso se siente más bonita, y por eso los hombres la buscan. Mi novio dijo que le gustaban las blancas y por eso me dejó. Pero él es más moreno que yo” (2019). El comentario nos remite a la apreciación en torno al color de piel. Pero, en general es un asunto de valoración de los atributos físicos, que va desde el color de ojos (café claros, aceitunados o verdes), cabello claro y largo, el tener una complexión delgada y haber desarrollado los caracteres sexuales secundarios (busto y caderas), que se encuentren proporcionados y marquen una silueta femenina. Estos elementos las constituyen en atractivas, guapas y diferentes a las demás, y son apreciaciones físicas que marcan las diferencias de unas con otras.

En las redes sociales como WhatsApp o Facebook, se expresan otras violencias simbólicas en el estudiantado, y se han utilizado para difundir los *packs*. Sin embargo, lo más utilizado recientemente son las fotografías infraganti, que después se socializan a través de memes. Pero, también se comparten fragmentos de charlas, a través de capturas de pantalla que se comparte con otros grupos, en donde alguna de ellas no está integrada y se socializa a través de “mira lo que se dice de ti o esto se dijo de ti fulana”. Esto ha provocado que se den varias malentendidos y, en algunas ocasiones, se llegue a uno que otro reclamo. Evidentemente, la charla es sacada de contexto y cualquier fragmento puede ser mal interpretado, ocasionando un problema entre las implicadas.

Tras varios enfrentamientos verbales, algunas diferencias suelen arreglarse fijando una fecha y hora, para una posible disputa fuera de la

escuela. Los estudiantes se encargan de difundir la información por sus grupos de WhatsApp, el dónde y cuándo será la palea y quiénes serán los protagonistas. Algunas veces se difunden fragmentos de las riñas en video o fotos, en otras, se suben videos en YouTube, y las fotos en Facebook o alguna otra plataforma.

Las situaciones de violencia física declaradas por las alumnas son varias y poco conocidas por el profesorado, pues la mayoría se llevan a cabo en las diferentes interacciones del aula y los motivos son diversos. La violencia simbólica entre congéneres en el salón de clases y escuela, van acompañadas de constantes amenazas, que difícilmente se resolverán y que son motivo para la continua agresión, que va desde comentarios, burlas e indirectas. Irma reconoce: “nunca las dejan en paz. Siempre se burlan” (2019). A veces no cesarán hasta concluir el nivel educativo, pues una vez egresadas se integran a instituciones diferentes, pero esto no es motivo de conclusión del conflicto, y se convierte en un asunto que va más allá del ámbito institucional, para trasladarse al ámbito de la colonia o el poblado, según el contexto geográfico.

¡Haz compitas!

Evidentemente, las jóvenes no hablan de sororidad, pero como hemos visto, en sus relatos exponen esa competencia entre ellas, a veces no importan los vínculos construidos o el respeto, sino esa voraz idea de triunfo individual, de satisfacción por ver derrotada a la otra. Las compitas, como suelen llamarse, son un recordatorio para socializar, para respetar las diferencias y evitar así la competitividad. Esto implica hablar de una sororidad entre mujeres, de un concepto que se ha empezado a acuñar dentro de las jóvenes y los estudios feministas han difundido.

Maritza expone: “¿Verdad que los chismes, las rivalidades y peleas tontas entre nosotros va a acabar? Dígame que cuando uno es grande, ya no existe este tipo de chismes y difamaciones. ¡Verdad que sí!” (Maritza, 2019). El comentario nos hace reflexionar sobre nuestra historia personal, y ver con tristeza que la competitividad es parte de nosotras.

De modo que la sororidad, se plantea como una manera diferente de interacción entre las mujeres, como un elemento que hasta ahora, no se

encuentra ausente entre las estudiantes, “La sororidad es una fuente de autoestima, porque aquí se trata, además de una experiencia consciente de orgullo e identificación entre mujeres que, al reconocerse, avalarse, darse autoridad y apoyarse, apoyan a cada una” (Lagarde, 2001, p. 195).

Entonces existe un anhelo por las relaciones positivas entre ellas, de hermandad entre las jóvenes, de percibirse como iguales, que puedan aliarse para compartir y, sobre todo, cambiar su realidad. De esa forma, se unen para encontrarse y reconocerse para así trabajar juntas. Debido a que todas, de diferente manera, han experimentado la opresión. Por lo tanto, en “las compitas”, como suelen llamarse, encontramos una relación de sororidad, en donde se ayudan para crear una manera diferente de relacionarse y respetarse.

Ximena, Natalia, Andy, Perla, Brenda y Maritza, tienen el deseo de “llevarnos mejor, no pelearnos por cualquier cosa”: La intención nos muestra los indicios de consolidar relaciones femeninas más empáticas, como una posibilidad de ir erradicando la idea de enemistad entre mujeres. Una experiencia que conduce a la búsqueda de relaciones más positivas y de alianza entre ellas, para comunicarse mejor, a partir de las diferentes subjetivaciones levantar la voz frente a otras acciones, como: “No te bajaron al novio, él te abandonó. Con él te deberías enojar. La otra “compa”, es otra víctima más” (Ayelén, 2020).

Algo similar nos expone Ximena, quien propone que la comunicación entre compañeras, deberá mejorar, en especial, sobre el tema de los novios y los comentarios que se generan, cuando una joven entabla conversaciones o vínculos de amistad con compañeros varones, así lo expresa la estudiante:

no pues sabes que pasó entre el novio y ella [...] explicar ¿si sí es así o es diferente? o porque luego las chavas piensan que es la chava cuando es el chavo el que está buscándolas a otras chicas? y luego sus amigas van y se agarran a la chava con la que anda saliendo. Primero deberían de fijarse, si es el chavo o la chava y platicar las cosas y decirle a la chava, es tu decisión si terminas o si hablas con él, pero pues a mí no me gusta lo que vi o lo que me pasó, puedes ver los mensajes que tengo para que veas lo que pasó y tú decidas. Puede ser que entre los tres hablaran, pero es difícil, pero al menos decirle a la chava que está metida en ese caso, más que nada que usen el diálogo, en lugar de la pelea o habladuría. (Ximena, 2019)

El relato de Ximena, expone la rivalidad entre las mujeres por disputarse los varones, el novio, pero ella e Irma lo reconocen, con una frase que también se socializa entre ellas: “¡amiga!, date cuenta”, es una expresión que se está difundiendo en las redes sociales, para manifestar los engaños, las malas interpretaciones e, incluso, hacer conciencia sobre la infidelidad masculinidad. Esto conlleva en reconocer a la “chava” como lo expresa Ximena, y no verla como rival, sino como una mujer que puede ser una víctima más del “chavo”, de un modelo de masculinidad que se ha difundido, en torno a la posibilidad de tener varias novias al mismo tiempo, y que coloca en el centro a la figura masculina, pero además los exime de responsabilidades.

Perla, reconoce el diálogo como una de las posibilidades para resolver los problemas entre compañeras de la escuela, después de la aceptación de ser una de las protagonistas en una pelea. Ella reflexiona sobre su actuar:

¿Si pudiera cambiar algo? Serían las diferentes agresiones entre compañeras de la escuela, no me pelearía, porque eso habla muy mal de mí, entonces pues es mejor no pelearme [...] hablar mejor las cosas, pero no soy muy buena hablando. (Perla, 2019)

El reconocimiento de la falta de habilidades para la resolución de conflictos entre ellas es una constante, de ahí el anhelo de Perla por cambiar la manera de comportarse con sus compañeras. Pero, también revela el inicio de una manera diferente de relacionarse con sus pares femeninos. Para Andy está el desaprobado las ofensas entre mujeres y proponer el apoyo mutuo, como una configuración de vínculos sin estigmas, de esta manera, promover la transformación colectiva y solidaria entre ellas, al enunciar:

Es un poco desagradable el oír que como nos ofendemos porque en vez de apoyarnos, ¡no!, simplemente hacemos que otras personas nos hundan más, cuando no debe de ser así, entonces los hombres también inventan cosas, como para sobresalir, para decir yo soy chido y así. (Andy, 2019)

Andy reconoce que ellas promueven en cierta forma la difamación, al otorgarles protagonismo a sus compañeros, y reconocerlos como parte de la competitividad que hay entre ellas. Si bien, ellos también tienen responsabilidad directa, al ser corresponsables en las infidelidades, en los enfrentamientos físicos o simbólicos entre sus compañeras.

El abuelo de Andy, tiene su custodia y fomenta que realice los quehaceres domésticos en su casa como una obligación femenina, el servilismo hacia los hombres, y también es él quien determina la forma de vestir de la joven. La madre de ella estuvo envuelta en una situación de violencia con su pareja, es decir, el padre de la estudiante, por lo cual, tuvo la necesidad de abandonarlo y vivir con sus dos hermanos y ella. En palabras de Andy, su madre es quien la apoya, es su confidente y le da consejos respecto a su vida escolar y sentimental. Sí bien hay un entendimiento hacia la situación de pareja, la violencia simbólica que manifiesta el abuelo sobre ella, es algo que no ve la mamá, pues cómo lo manifiesta Andy, su mamá la apoya; pero aún les falta romper con los patrones culturales dentro de su propio hogar.

La alianza femenina que buscan las estudiantes, es un suceso que ha empezado a manifestarse más ampliamente al reconocerse como amigas, a las cuales, hay que impulsar o empujar para salir adelante, pero también es algo que se difunde a partir de “la conjugación histórica de las relaciones positivas de parentesco, compañerismo, amistad y de las antecesoras” (Lagarde, 2012, p. 548).

Sin embargo, para el caso de las jóvenes estudiantes del nivel secundaria, se trata de ser “compitas”, de un compañerismo entre ellas, que constituye el inicio de la sororidad entre las estudiantes, la cual pudiera replicar con sus compañeras de escuela, así son sus deseos, el entablar alianzas y fraternizar con sus demás congéneres.

Brenda propone que para culminar con las enemistades, enfrentamientos y rivalidades: “me gustaría que las mujeres no nos dejáramos llevar por cualquier cosa, que pensáramos más las cosas, ser un poco más duras con nuestros sentimientos, no dejarnos llevar por todo, y respetarnos” (Brenda, 2019). El respeto entre ellas es un elemento de la sororidad, a pesar de las múltiples subjetividades que existen entre ellas.

Natalia reprueba la simulación de amistad que se da entre algunas, sobre todo, cuando se trata de difundir información o chismes. De igual forma desaprueba las críticas que emanan de las relaciones fraternas con los varones, para algunas compañeras es algo reprobable, pues se confunde con la promiscuidad:

Pues [...] en primera sería [...] la hipocresía de muchas porque hay muchas que se caen mal y sin en cambio se siguen hablando, y ya a espaldas de ellas hablan mal de ellas y así como si nada. Si no paramos obviamente van a seguir las peleas o no sé [...] algunas que se llevan con los hombres [...] por el simple hecho de que ya les gusta ser así, les gusta ser sociables con todos [...] hablarse con todos y las demás las ven mal. (Natalia, 2019)

La estudiante revela indicios de la sororidad, la misma que reconoce por seguir en sus redes sociales, como Facebook que le permite tener un acercamiento a los movimientos feministas, como “Marea verde”¹ y el movimiento *#MeToo*,² entre otros. La visión particular de Natalia revela que las jóvenes son de una generación más informada, sobre las principales problemáticas que enfrenta el sector femenino en México y en América Latina. Para Natalia, la sororidad no es un término desconocido.

A manera de cierre

El chisme, las inventivas son parte de las agresiones simbólicas, que comúnmente se conllevan dentro del espacio escolar. Un asunto que es más complejo, pues la rivalidad entre mujeres es parte de un comportamiento socialmente permitido, y es una forma de justificar cuando no hay verdaderos lazos de amistad, pero el asunto no es la amistad, sino el daño que se causan entre ellas.

¹ “Marea verde”, es un movimiento feminista en Latino América que pugna por los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, en la actualidad promueven y apoyan el derecho al aborto legal y seguro.

² *#MeToo*, traducido al español “*#Yotambién*”, es un movimiento feminista que surgió por medio de la red social Twitter en la cual se impulsó la denuncia y visibilización de abusos sexuales en distintos ámbitos como: el medio artístico, de salud, académico, entre otros, con la finalidad de dar voz a las víctimas y exponer a los agresores.

Los relatos de violencias son la forma en como cada una de las chicas entrevistadas procesan las relaciones que se dan entre ellas, y que depende de muchos factores multidimensionales, emocionales y culturales. Los casos abordados son los anhelos de sororidad de Ximena, Perla, Andy, Brenda y Natalia, Maritza, Miriam, Ayelen e Irma; son las experiencias que cada una de ellas ha tenido en su tránsito por la escuela secundaria, y son parte de los hábitos que quieren atención.

La manera de romper la cadena de desprestigio y chisme entre ellas es reconocer las similitudes que las hacen aliadas. De igual forma, valorar las subjetividades, pero también es un asunto que se relaciona con sus familiares, con las demás mujeres, sus ancestros; en donde, se incluyen los hombres y mujeres y que conforman la posibilidad de fomentar las relaciones sororas para el cambio de vida.

La marea sorora será algo de lo que habrá que considerar en lo futuro, entre las compañeras de la escuela, entre las amigas, las conocidas, las desconocidas y en aquellas que se discrepe, sea un motivo para el diálogo, la escucha y la ayuda, para de ahí partir hacia un entendimiento de las libertades y reclamos de justicia en general y, en particular, para las jóvenes de la escuela secundaria, y quizás de otros niveles educativos es una tarea pendiente. En este tema, el profesorado tiene mucho trabajo, pues hoy hay una escasa o nula información sobre la sororidad.

Narrativas

Andy (2019). Narrativas sobre violencia entre compañeras
Ayelén (2019). Narrativas sobre violencia entre compañeras
Brenda (2019), Narrativas sobre violencia entre compañeras
Irma (2019). Narrativas sobre violencia entre compañeras
Maritza (2019). Narrativas sobre violencia entre compañeras
Miriam (2019). Narrativas sobre violencia entre compañeras
Natalia (2019). Narrativas sobre violencia entre compañeras
Perla (2019). Narrativas sobre violencia entre compañeras
Ximena (2019). Narrativas sobre violencia entre compañeras

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, B. A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, P. y Wacquant L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial
- Butler, J (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J.A. y Kaplan, C.V. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Kaplan, C.V. (Dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. K, y Lincoln, Y. S., *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*, (Vol. IV). España: Gedisa.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México: Nosótricas Ediciones
- Lagarde, M. (1997). *El cautiverio de las mujeres. La madreposa, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2012). Pacto entre mujeres. Sororidad. En Lagarde, M., *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. Recuperado en <http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/ElFeminismoenmiVida.pdf>
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de encuentro.
- Lagarde, M. (2012). Pacto entre mujeres. Sororidad. En Lagarde, M.,

El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. Recuperado en <http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/ElFeminismoenmiVida.pdf>

Lamas, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y Retransmisiones.* México: Taurus.

La soledad en las estudiantes de preparatoria: Nadie me quiere

Martha Patricia Téllez Rodarte

Introducción

Este artículo tiene como objetivo difundir los significados del sentimiento de soledad, que las estudiantes de la preparatoria experimentan en distintos momentos. La soledad parece estar asociada a una determinación del género femenino, debido a que las estudiantes significan su valía a través de las relaciones afectivas de dependencia y cuidado hacia las amigas, amigos y novios, las demostraciones de afecto y cariño son necesarias para ellas. Pero ¿cómo significan la soledad las estudiantes de la preparatoria? ¿cómo experimentan la soledad las estudiantes, al encontrarse solas en un espacio determinado? ¿qué sentido tienen los vínculos familiares y afectivos en los momentos de soledad para las estudiantes? Develar las respuestas a las cuestiones anteriores son tarea del presente escrito, apoyándose en la recuperación de las entrevistas a profundidad realizadas a estudiantes de 17 a 19 años.

La soledad vs sufrimiento

La soledad es un fenómeno social, que se interpreta considerando aspectos históricos, culturales y geográficos. La soledad en los últimos años se ha incrementado en el mundo, un ejemplo es el informe llamado *Tagesspiegel* de Berlín, divulgado en 2018, el cual señala que uno de cuatro estudiantes de Berlín ha expresado sentir soledad. Además, puntualiza:

Al menos 300 personas al año mueren en sus departamentos sin que nadie lo note, a veces por varias semanas. No es de extrañar, entonces, que Berlín se haya ganado el apodo de “la capital de la soledad” en la prensa y en las redes sociales. (Schumacher, 2019, s/p)

La capital de la soledad es un lugar donde algunas personas se convierten en voluntarias para combatir este fenómeno social a través de chats, grupos de autoayuda y reuniones de abrazos. Con lo anterior, se puede identificar que el sentimiento de la soledad no es únicamente una cuestión que sucede en Berlín, también sucede en otras partes del mundo. En México, la Encuesta Nacional sobre la Exclusión, Intolerancia

y Violencia en Escuelas de Educación Superior, en el 2014 reportó que ocho de diez estudiantes del bachillerato sufrían soledad, además, “se detectó que 76.2 por ciento tienen sensación de tristeza o malestar, que se eleva a 80 por ciento en el caso de las mujeres y 72.2 en los varones” (Poy, 2014, p. 31). Un porcentaje elevado de estudiantes con sensaciones de soledad.

Las experiencias, creencias, valores y roles socioculturales de las estudiantes mexicanas son las que detonan el significado de la soledad en la preparatoria. Según la Real Academia Española, la soledad es “carencia voluntaria o involuntaria de compañía [...] Pesar y melancolía que se sienten por la ausencia, muerte o pérdida de alguien o de algo” (2021, s/p).

Estas definiciones permiten identificar, por un lado, que la soledad tiene una estrecha relación con la compañía y, por otro lado, con la ausencia; estas dos acepciones ligadas con el pesar y melancolía que sienten las estudiantes al estar solas. Sumando a esta idea se encuentra que “el constructo 'soledad' es poliédrico, puede referirse al 'padecimiento de estar sola' o al 'disfrute de estar sola'” (De la Mata y Hernández, 2021, p. 200). La soledad, equiparada a las figuras geométricas poliédricas, dando sentido a que la soledad tiene tantas caras, como interpretaciones, sentidos y significados, como existen estudiantes.

La soledad, ese sufrimiento de estar solo, se experimenta al momento del nacimiento; cuando nace la persona, siente por primera vez el desprendimiento, la separación, la ausencia del ser querido, en este caso de la madre. El no estar abrigado por el vientre materno provoca en la o el bebé que tenga una sensación de estar desvestido, desamparado, abandonado, despertando su soledad por estar separado de la madre, ese ser percibido, conocido, escuchado durante nueve meses, sufre la ausencia de la madre, “sentirse solos posee un doble significado: por una parte, consiste en tener conciencia de sí; por la otra, un deseo de salir de sí” (Paz, 1992, p. 85). Salir de sí, irrumpir el sentimiento de soledad, tener conciencia del sentirse acompañado y después solo, buscando por naturaleza relacionarse de manera social con sus seres queridos, haciendo una amalgama de relaciones e interacciones sociales para vivir en sociedad. Paz (1992), en *El Laberinto de la Soledad*, lo expresa de la siguiente manera:

Todos los hombres, en algún momento de su vida, se sienten solos; y más: todos los hombres están solos. Vivir, es separarnos del que fuimos para internarnos en el que vamos a ser, futuro extraño siempre. La soledad es el fondo último de la condición humana. El hombre es el único ser que se siente solo y el único que es búsqueda de otro". (p. 82)

El ser humano busca al otro y a la otra para no sentir la ausencia, el desamparo, el aislamiento; para sentir la estrechez de vínculos afectivos de las interacciones con las y los otros; busca sentirse de alguien, para alguien, pertenecer a las y los amigos, al novio y, al mismo tiempo, fortalecer la autoestima y seguridad de las estudiantes.

La soledad, nadie me quiere

Las demostraciones de cariño y valía para las estudiantes de la preparatoria son importantes. Cinco estudiantes entrevistadas mencionaron que la soledad es una sensación de "nadie me quiere", manifestando en sus respuestas la necesidad de sentirse queridas por las y los amigos y novios, demostrando que el amor para las estudiantes es su motivo o motor de vida. Vincularse amorosamente para las estudiantes es significativo, debido a que "tener al ser amado, te hace sentir feliz", así lo menciona otra estudiante. El amor es un sentimiento profundo, que emerge en ellas, para hacer todo lo que está a su alcance para hacer feliz a su novio, demostrar su amor a él y no sufrir la soledad. Lagarde (2001) lo puntualiza así:

Para las mujeres, el amor no es sólo una experiencia posible, es la experiencia que nos define. En nuestra cultura se dice que el amor es el motor de la vida y el sentido de la existencia. Para las mujeres el amor es definitorio de su identidad de género. (p. 12)

El amor es un sentimiento que define e identifica a las estudiantes mexicanas. Un amor desmesurado, desbordado, un amor infinito que en ocasiones hace que las estudiantes se nieguen a sí mismas, anteponiendo al novio sobre todas las cosas, un amor que en la cotidianidad se demuestra con hechos, haciendo lo necesario para que la pareja esté feliz de permanecer a su lado; por ello, una de las estudiantes explica que "el

amor saca lo mejor de mí”. Las estudiantes aprenden a ser serviciales, útiles, trabajadoras, aprenden a dar amor, aprenden a estar para el otro, para no estar solas, para sentirse queridas. Hacer por el novio todo lo necesario, para no estar sola, es una cuestión de género “esto significa que lo hacemos, no por voluntad, sino como un deber” (Lagarde, 2001, p. 12). Un deber cultural que no se percibe como deber, sino que se identifica como estar disponible en todo momento para su pareja, demostrando así su inmenso amor por el otro.

El sentimiento del amor para las estudiantes, no siempre ha sido la mejor experiencia que les haya pasado. A veces el amor no se presenta en los mejores términos. Una estudiante menciona que “el amor es una tragedia, cuando estás enamorada piensas que todo va a ir bien, pero cuando no eres correspondida es una tragedia”. No basta que uno quiera, se necesita de ambos para interactuar y relacionarse amorosamente. Cuando no es reconocida o necesitada por el otro es un duro golpe para la estudiante, para su autoestima; cree que el varón de quien se enamoró es el único que se puede fijar en ella, y que si él no le corresponde, posiblemente los otros tampoco lo harán. “La concepción romántica del amor, que implica ruptura y catástrofe, es la única que conocemos” (Paz, 1992, p. 87). La única que reconocen en esos momentos las estudiantes cuando se está vulnerable, al momento de sentirse despreciada y desvalorizada por un varón que ellas quieren poseer y que por alguna razón o circunstancia de la vida no le permiten cumplir sus sueños de estar con el ser amado.

Por eso, las estudiantes preparatorias significan el amor hacia los novios desde dos perspectivas. La primera, cuando es correspondida “entregas todo tu ser, estás feliz, das y haces todo por amor, tienes ganas de hacer cosas”, así lo relata una estudiante. La segunda, al no ser correspondida, “el amor se vuelve una tragedia, no haces nada, no te sientes querida, valorada, como dice la canción, la vida no vale nada”, así lo señala otra estudiante.

Para no sentirse sola: la compañía, el recuerdo y las amistades

Las estudiantes en algunos momentos vinculan a la soledad con la falta de compañía, por ello, la soledad es “una carencia voluntaria e involuntaria de compañía [...] pero se toma particularmente por orfandad, o falta de aquella persona de cariño o que puede tener influjo en el alivio y consuelo” (Marina y López, 2011, p. 276). La compañía para las estudiantes es indispensable en cada momento de su vida, debido a que significan que la compañía de las y los otros les proporcionan alegría, seguridad, amor y amistad. La soledad, en relación con la compañía está permeada por la cuestión sociocultural del contexto donde habitan, las creencias, costumbres, mitos y roles.

Una estudiante de la preparatoria, al preguntarle sobre sus sensaciones al momento de estar sola contestó: “No me gusta estar sola a mí”. La estudiante en su testimonio expresa su subjetividad, de que estar sola no es de su agrado, sentirse sin compañía, la hace sentirse abandonada, sin un ser querido. Una cuestión de género, el imaginario cultural dice que la estudiante que no tiene a un varón a su lado “está solita”, en orfandad, desamparada, necesita de un varón para tener compañía y no estar sola.

Por ello, las estudiantes deben ser todo amor, ser obedientes y serviciales, para que las escoja un varón, otorgándoles el poder para que califique su comportamiento, aspecto físico y así, se decida elegir una mujer como esposa, para vivir con ella. Como si el hombre, a través de una vitrina eligiera a su hembra. La mujer tiene que esperar la selección, tiene que esperar a que llegue el amor de su vida, que llegue el príncipe del cuento, para contraer matrimonio. Así, la mujer primero pasa por una selección, para después obtener la compañía del marido e hijas e hijos, consiguiendo con ello su valor como mujer.

La mujer es puro amor, puede procrear, ser servicial estar al pendiente del esposo, hijas e hijos, dar todo sin esperar nada a cambio, esa es la vida en plenitud de algunas estudiantes, una plenitud con una trama sociocultural, donde las creencias y expectativas de la vida de algunas estudiantes son parte inherente al reconocimiento de su pareja, demos-

trando la sintonía con el contexto sociocultural patriarcal, dejando a la mujer en segundo lugar. Mujer que pierde su valor si no tiene un esposo y familia a quien atender y servir, para no sufrir el estar sola o sin compañía.

La estudiante goza a través de la compañía, viviendo a través de los otros, volviéndose una sombra servicial de las y los demás; de esta manera, si no hay alguien, no hay sombra, no hay compañía y no hay amor. Así, la estudiante frente a una sociedad patriarcal, apareciendo y desapareciendo en función de los demás, en relación con el miedo y la soledad, tan temida para las estudiantes viviendo en soledad y en compañía.

La soledad en las estudiantes tiene que mirarse desde dos perspectivas, estar sola y sentirse sola, en algunas situaciones de vida, las cuales hacen mella en ellas. La convivencia diaria de las estudiantes preparatorianas hace que se identifiquen con otras alumnas, que coinciden en afinidades, gustos e intereses personales, los que ocasiona que día a día consoliden sus vínculos afectivos y, con ello, aseguran no estar solas en la institución educativa.

El surgimiento de la amistad en la juventud hace que muchas veces prefieran más a sus amigos, que a sus familiares. Las estudiantes expresan que sentirse acompañadas por sus amistades lo miran como una cuestión de apoyo social, y así evitan la soledad. Entre las alumnas es común esperarse afuera de la escuela para entrar juntas a la institución, acompañarse para ir al baño, preguntar si desean algo de la cafetería, pero con la intención de no ir solas. O bien, otras estudiantes de manera directa les dicen a sus amigas más cercanas “acompañame a la cafetería”, “acompañame a la papelería”, con o sin permiso de las y los docentes. La compañía de sus amigas es vista como esos momentos de convivencia y de no estar sola, además de un apoyo moral y social, ya que, aprovechan para platicar, escuchar a la otra, propiciando la consolidación de los vínculos de amistad, el apoyo, la ayuda, siempre presentes para formar redes de apoyo entre ellas.

La soledad no es simplemente la falta de relaciones sociales (o de apoyo social), sino que se trata de una experiencia que sobreviene a la persona cuando esta percibe la ausencia de un tipo muy específico de

relación, estrechamente vinculado a la persona, o fuente que hace posible esa relación o suministra el apoyo social (Ríos y Londoño, 2012, p. 144).

Apoyo incondicional hacia las amigas, un ejemplo es cuando una estudiante revela, “la mamá de mi amiga estaba muy enferma, nuestro grupo de amigos nos organizamos y le ayudábamos a cuidar a su mamá, les llevábamos comida, y a veces medicina, teníamos que ayudarle en algo”. Redes de apoyo para su amiga, debido a que la convivencia diaria entre ellas y ellos era mostrar su solidaridad, compañía y aprecio, hacia lo que le preocupaba y estaba viviendo su amiga. En otras palabras, lo relata una estudiante “cuando quiero mucho a mis amigas, les digo que nunca las voy a dejar solas”. Una soledad compartida, un apoyo social y moral a sus amistades, para hacer más llevadero ese sentimiento de soledad, de sentir la ausencia, la melancolía. Las amigas se apoyan con amor, consolidando a las estudiantes en sus vínculos afectivos, tejiendo la sororidad.

Otra manera de no sentir la soledad, las estudiantes recurren a la memoria, atrayendo a su mente recuerdos de eventos agradables con sus amigas, amigos y novios. Así es como sienten un poco de alivio a esa soledad que les incomoda. En los momentos de estar solas en un espacio físico, como la casa o la recámara, las estudiantes refieren que se ocupan en pensar en las y los otros, esos son momentos que les gustan evocar de manera continua. Traer a la mente buenos recuerdos provoca el surgimiento de emociones, sentimientos y pasiones de las estudiantes. El sentirse amada, querida y preferida, provoca en las estudiantes de manera reiterativa sentimientos de aceptación y amor, por ello, recuerdan una y otra vez esos momentos agradables con sus amistades. “La soledad [...] necesita rostros. Sin rostros no hay soledad. En un sentido amplio, la soledad se vincula a los estados de abandono, encierro, incomunicación, pesar, melancolía y pena” (Rico, 2014, p. 39).

Imaginar no solo rostros, inmortalizar las emociones surgidas, así como, provocar por medio del imaginario momentos de cercanía hacia las y los otros. Las estudiantes evitan sentir esa lejanía. La añoranza provoca en las estudiantes recordar las vivencias con sus seres queridos, imaginar para estar presente en el pensamiento. La única manera

que encuentran de estar cerca del otro es por medio de la imaginación. El recuerdo, volver a vivir esa experiencia las hace sentirse vivas, reviviendo esas emociones, sentimientos y pasiones, que las hace vincularse a las otras y a los otros. Recordar para las estudiantes es un signo de amor.

El amor está en los cuerpos. Y está también en la imaginación, en el imaginario de cada persona. Cada persona lleva en su imaginación a seres a quienes ama y a quienes amó. Y como en el imaginario el tiempo tiene otra dimensión, muchas mujeres tienen en su imaginario no sólo a seres del pasado sino a seres que vendrán en el futuro y a quienes amará. Así, nuestro imaginario permanece poblado por seres del amor de ayer, de hoy, de mañana. (Lagarde, 2001, p. 14)

La imaginación, el recuerdo de las estudiantes es necesario al momento de estar sola en su casa, con la finalidad de evadir la soledad, por medio del recuerdo de los rostros y vivencias con las y los otros.

El sentimiento de soledad en las estudiantes hacia la familia es distinto, cuatro de las cinco entrevistadas no hicieron mención de sus vínculos familiares, como apoyo para no sentirse solas. Ellas refieren sentirse solas olvidando por un momento, que pertenecen a una familia con mamá, papá o parejas de las madres, hermanas, hermanos, hermanastros, en algunas ocasiones abuelitos y abuelitas, que les provee de compañía, amor y cuidados; como si tener o no tener familia fuera una parte añadida a su cuerpo de ellas, sin darle importancia a sus vínculos afectivos familiares, sintiéndose solas de cualquier manera, o sea, con familia o sin familia, ellas se perciben solas. Demostrando que la calidad de los vínculos familiares de apoyo y unidad no están consolidados en los momentos de juventud, pareciera que su familia son las amistades y novios, buscando pertenencia e identificación con ellas y ellos, algo importante para las estudiantes es no ser cuestionadas o juzgadas por sus acciones, sino ser comprendidas, elementos que en casa en ocasiones no es posible.

Tener cerca a su familia para estas estudiantes no es prioridad, su prioridad son sus vínculos afectivos y amorosos, así su sentimiento de soledad es mermado por esos momentos de su vida, donde perciben cerca a sus amigas, amigos y novios, buscando identificación, afinida-

des comunes como salir a centros comerciales, ir a jugar, pasar un rato agradable, y lo más importante, no sentirse solas.

La soledad, momentos de libertad y pensarse

La soledad en las estudiantes tiene que ver con no sentirse acompañada, amada y querida; en contraste con los varones, se puede identificar que la soledad para ellos son momentos serenos, que tienen para pensar en ellos, descansar y disfrutar esa soledad. Un joven lo expresa de la siguiente manera:

Me agrada demasiado estar solo, me da como un espacio para mí, de pensar tranquilizarme. Cuando estoy con alguien, no puedo, así como de ¡ah!, perderme un rato o ponerme mis audífonos, e ignorar a esa persona, entonces el estar solo es como, de ¡ah!, voy a estar un rato solo, me voy a poner mis audífonos o voy a pensar un rato en mí (EANLM-03/06/2015).

El testimonio del alumno deja entrever un corte de género, que de acuerdo con las expresiones de “un espacio para mí”, “pensar en mí” y “tranquilizarme”, poseen significados de disfrutar esos momentos de soledad para él, pensar en sus proyectos y descansar del bullicio y tareas del día. Sin embargo, para las estudiantes esos momentos de soledad se miran como desamor y dependencia hacia los otros. Algunas estudiantes, por lo regular están inmersas en múltiples tareas, desde que inicia el día hasta que anochece, añadiendo su disposición de agrandar a las otras y a los otros, para no sentir soledad.

Es de preguntarse por qué algunas estudiantes no se hacen de un tiempo para pensar en ellas, para mirar hacia adentro, hacia ellas mismas, con la finalidad de percibir que la soledad brinda momentos de libertad, esa libertad que se exige de manera constante en la sociedad. Pareciera que no se quiere la libertad que da autonomía, buscar esos momentos de soledad para “tener un espacio para mí”, recuperar esos espacios para “pensar en mí”, tranquilizarse del bullicio y de la “vida líquida” de este mundo postmoderno. Preguntarse ¿quién soy? ¿qué estoy haciendo de mi vida? ¿hacia dónde voy? ¿qué quiero lograr? ¿cuándo lo voy a hacer? ¿cómo lo voy a hacer? ¿qué necesito para hacerlo?

Hacerse estas preguntas en soledad, y responderse de manera honesta para consolidar una autonomía. Buscar momentos de soledad, para hacer una introspección e identificar sus máscaras, las máscaras hacia las y los otros, dejar de aparentar y decidir liberarse de esos cautiverios que las hacen esclavas de vivir al día, sin darse cuenta de la realidad, que en ocasiones les hace daño y mella, porque no se puede disfrutar de la soledad y ser feliz. Disfrutar esos momentos en soledad, para empoderarse e imaginar, crear y planear su vida futura, considerar aspectos académicos, profesionales y personales, no dejarse influenciar por los estereotipos de género, hacer a un lado la creencia que si no dependes de un varón estás sola, por tanto, no vales como mujer.

Una soledad que en tiempos de pandemia por COVID-19 fue añorada por muchas estudiantes, debido a que no existían en casa espacios suficientes, tranquilos, apartados de las y los otros para hacer sus llamadas telefónicas con sus amigas, amigos y novios en privacidad, o bien, tomar sus clases en línea y realizar sus tareas escolares. Una soledad que ahora, después de la pandemia es deseada y añorada por las estudiantes.

Conclusión

La soledad para las estudiantes de la preparatoria genera un sentimiento de no ser queridas y amadas, ellas significan el estar solas como no soy importante para alguien, por lo cual buscan ser amables, cariñosas y atentas con las y los otros para estar acompañadas.

Los momentos de estar sola en casa, las estudiantes los ocupan para traer a la memoria los recuerdos de experiencias con sus amigas, amigos y novios, con la finalidad de que el tiempo pase de manera rápida, evadiendo la soledad. Los vínculos familiares para las estudiantes no son importantes, lo importante son las experiencias con las amistades.

Las estudiantes de la preparatoria no visualizan los momentos de estar solas como momentos fructuosos, autónomos y libres, para pensar acerca de su proyecto de vida, desde lo personal, académico y laboral, especular su futuro de manera creativa a partir de la soledad, así posiblemente las estudiantes logren identificar diversas oportunidades de empoderamiento.

Referencias

- De la Mata, C. y Hernández, J. (2021). Lo femenino y la vivencia de la soledad. La vejez como una etapa de fortaleza. *Cuadernos de trabajo social*, 34(1), pp. 199-209. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/68544>
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación del amor*. Managua: Puntos de encuentro.
- Marina, J. y López, M. (2011). *Diccionario de lo sentimentosos*. Barcelona: Anagrama.
- Paz, O. (1992). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- Poy, L. (05 de marzo de 2014). Sienten tristeza y soledad 8 de cada 10 jóvenes de bachillerato, según sondeo. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2014/03/05/sociedad/040n2soc>
- Real Academia Española (2021). Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/soledad>. Fecha de consulta: 15 de marzo de 2021.
- Rico, J. (2014). Hacia una historia de la soledad. *Historia y Grafía*, (42), pp. 35-63. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-09272014000100003&lng=es&tln-g=es.
- Ríos, P. y Londoño, N. (2012). Percepción de soledad en la mujer. *Revista El Agora USB*, 12(1), pp. 143-164. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-428041>
- Schumacher, E. (18 de octubre de 2019). Berlín, la capital de la soledad. *DW.COM*. Recuperado de: <https://www.dw.com/es/berl%C3%ADn-la-capital-de-la-soledad/a-50891351>

Participación de los estereotipos de género en la elección de ingreso a licenciaturas universitarias

*Rosalinda Gutiérrez Hernández
Blanca Patricia Lazalde Ramos
Claudia Araceli Reyes Estrada*

Introducción

Los estereotipos de género hacen mención de las cualidades-características que la sociedad otorga a las personas, de acuerdo con si son hombres o mujeres. Se menciona que este tipo de cualidades son asignadas por la sociedad, tomando en consideración el comportamiento y sentimientos que, generacionalmente se han transmitido. Estos estereotipos llegan a estar vinculados con la discriminación, ya que, para la mayoría de la sociedad, los hombres se visualizan superiores a las mujeres. Esto da pauta a que en todas las esferas, se tenga la creencia de que las mujeres deben sujetarse a estos estereotipos y adoptar una posición inferior al hombre.

En este sentido, desde que se da el nacimiento de los niños y las niñas, la sociedad estigmatiza con ciertas actitudes y conductas que deberán realizar, por el hecho de haber nacido con uno u otro sexo. De acuerdo con la *Guía para la atención de casos de hostigamiento sexual* (2015), el género se define como:

los valores, atributos, y representaciones diferenciadas que la sociedad asigna a hombres y mujeres; es el conjunto de caracteres definidos culturalmente como masculino y femenino de manera convencional y diferente de una cultura a otra y de una época a otra. Se trata entonces de una construcción social a partir de diferencias biológicas y anatómicas, y no de un “hecho natural” que se construye a través de los procesos de socialización favoreciendo que las identidades de género se naturalicen, asumiéndose que las características asignadas son innatas y por tanto inmodificables y determinantes (García, 2015, p. 24).

Con base en esto, se enfatiza que la finalidad de este trabajo fue mostrar cómo en la elección de los estudios de nivel superior, se presentan ciertas expectativas y, con ello, divisiones socioculturales en los campos del conocimiento como Administración y Negocios, Agronomía y Veterinaria, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística, Ciencias Sociales y Derecho, Educación, Ingeniería, Manufactura y Construcción, Servicios y Tecnología de la Información y la Comunidad, los cuales engloban toda la oferta educativa existente en el nivel superior.

El impacto de la mujer en estudios de nivel superior

Los estereotipos sociales marcaban la elección de las carreras universitarias de acuerdo con el sexo, ya sea hombre o mujer, trazando como exclusivas para varones ciertas profesiones consideradas masculinas, con un alto reconocimiento-prestigio, y para las mujeres, las profesiones que socialmente eran menos prestigiosas. Lentamente, las mujeres han logrado ingresar a espacios reservados para los hombres, como es el caso de la educación. Según se menciona en un artículo titulado “Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México”, en el ciclo escolar 1999-2000, las mujeres llegaron a ser el 50 por ciento del total de alumnas inscritas, y hasta la fecha, de forma general se ha mantenido este porcentaje (De Garay y del Valle, 2012).

En la antigüedad, la mujer no podía asistir a la escuela, porque se pensaba que se distraía de sus deberes en casa, pero a partir del siglo XIX se le permitió, solamente para que esta educación le ayudara en sus actividades domésticas. Esto no significaba que eran igualitarios los objetivos trazados socialmente para hombres y mujeres, ellas seguían siendo amas de casa, pero además podrían contribuir en la economía familiar, pero jamás igualando a los hombres (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018).

La inclusión de las mujeres en la educación superior ha cambiado, aun así, no en todas las licenciaturas las mujeres han logrado la inclusión igualitaria, del mismo modo, tampoco los hombres lo han hecho para ciertas licenciaturas consideradas femeninas. Los campos del conocimiento que agrupan las licenciaturas, que se consideran como masculinas en orden jerárquico son: Ingeniería, Manufactura y Construcción, Tecnología de la Información y la Comunidad, Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística y Ciencias de la salud y, en el caso de las mujeres Administración y Negocios, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Derecho (Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018).

Actualmente, en todos los niveles educativos, las mujeres tienen más presencia en las escuelas que los hombres. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, en el año 1970 estaban inscritos 271,000 estudiantes en el nivel superior; para al año 2000 aumentó a 2,057,249 y

4,538,810 en el año 2019, distribuidos en 4,136 instituciones públicas y particulares. Entre ellas Universidades Públicas Federales, Universidades Públicas Autónomas Estatales, Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario, Universidades para el Bienestar Benito Juárez, Universidades Interculturales, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Escuelas Normales, Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, Institutos Tecnológicos que son parte del Tecnológico Nacional de México, Universidad Abierta y a Distancia de México, Universidades Particulares (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2022).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior, en el Ciclo Escolar 2019-2020, plasma que la matrícula total de mujeres y hombres en nivel superior, tomando en cuenta las instituciones de educación de los 32 estados de la república, para este ciclo era de 4,931,200, considerando los alumnos y las alumnas de Doctorado, Maestría, Especialidad, Licenciatura Universitaria y Tecnológica, Licenciatura en Educación Normal y Técnico Superior; esta información se obtiene de los Anuarios Estadísticos, conformados y proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con los cuestionarios estadísticos de educación media superior y superior 911 (El 911 es la fuente de información oficial que dispone la SEP, es el Sistema de Estadísticas Continuas Formato 911).

En la tabla 1, se observa que de los 4,931,200 estudiantes en nivel superior (licenciatura y posgrado), 2,541,723 eran mujeres y 2,389,477 hombres, lo que corresponde al 51.54 y 48.45 por ciento, respectivamente. Con estos porcentajes, se puede decir que en el ciclo 2019-2020 había más mujeres que hombres inscritos, para cursar estudios de nivel superior. Cabe mencionar que de los 32 estados, solo en Chiapas, Coahuila, Nuevo León y Tabasco los porcentajes de hombres inscritos fueron superiores al de las mujeres, pero en los 28 estados restantes, el porcentaje de mujeres siempre se mantuvo por arriba del de los hombres.

Tabla 1. Total de población por estado y género en educación de nivel superior, ciclo escolar 2019-2020

ESTADO	Mujeres	Hombres	Total
AGUASCALIENTES	33,176	31,102	64,278
BAJA CALIFORNIA	78,202	72,928	151,130
BAJA CALIFORNIA SUR	13,832	12,887	26,719
CAMPECHE	19,253	17,656	36,909
CHIAPAS	64,142	64,593	128,735
CHIHUAHUA	74,917	70,330	145,247
CIUDAD DE MÉXICO	405,641	393,940	799,581
COAHUILA	61,116	63,561	124,677
COLIMA	15,128	13,152	28,280
DURANGO	29,983	28,890	58,873
GUANAJUATO	98,696	95,819	194,515
GUERRERO	46,586	39,194	85,780
HIDALGO	60,569	55,145	115,714
JALISCO	149,544	138,242	287,786
MÉXICO	285,234	260,518	545,752
MICHOACÁN	68,103	62,755	130,858
MORELOS	39,368	34,460	73,828
NAYARIT	29,802	23,670	53,472
NUEVO LEÓN	129,872	132,886	262,758
OAXACA	43,623	38,417	82,040
PUEBLA	173,416	155,048	328,464
QUERÉTARO	49,542	46,276	95,818
QUINTANA ROO	26,818	25,390	52,208
SAN LUIS POTOSÍ	51,169	49,088	100,257
SINALOA	84,322	73,651	157,973
SONORA	63,479	60,894	124,373
TABASCO	44,404	44,794	89,198
TAMAULIPAS	72,876	69,109	141,985
TLAXCALA	20,669	18,032	38,701
VERACRUZ	132,332	127,696	260,028
YUCATÁN	44,473	42,383	86,856
ZACATECAS	31,436	26,971	58,407
TOTAL	2,541,723	2,389,477	4,931,200

Fuente: Elaboración propia a partir de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2021.

También, se encontró que el 88.6 por ciento del total del alumnado inscrito en el ciclo escolar 2019-2020, correspondió a educandas y educandos en las Licenciaturas en Educación Normal, Licenciatura Universitaria y Tecnológica de los 32 estados.

En la tabla 2, se presentan los datos obtenidos de la base de ANUIES para cada uno de los estados de la República; cabe mencionar que el comportamiento que se presentó en la tabla 1 para los estados de Chiapas, Coahuila, Nuevo León y Tabasco, también aquí se puede observar, ya que, se mantienen mayor porcentaje de hombres inscritos que mujeres.

Tabla 2. Total de población por estado y género en Licenciatura en Educación Normal y Licenciatura Universitaria y Tecnológica superior, ciclo escolar 2019-2020

Estado	Mujeres	Hombres	Total
AGUASCALIENTES	27,904	25,388	53,292
BAJA CALIFORNIA	72,178	67,018	139,196
BAJA CALIFORNIA SUR	12,811	11,802	24,613
CAMPECHE	15,163	14,469	29,632
CHIAPAS	55,500	57,425	112,925
CHIHUAHUA	65,713	59,218	124,931
CIUDAD DE MÉXICO	348,013	340,837	688,850
COAHUILA	53,644	53,675	107,319
COLIMA	13,531	11,748	25,279
DURANGO	25,862	25,267	51,129
GUANAJUATO	86,676	83,260	169,936
GUERRERO	42,417	34,936	77,353
HIDALGO	52,158	46,737	98,895
JALISCO	137,105	125,760	262,865
MÉXICO	257,756	235,573	493,329
MICHOACÁN	60,844	57,100	117,944
MORELOS	34,901	30,292	65,193
NAYARIT	24,188	19,154	43,342
NUEVO LEÓN	115,600	116,072	231,672
OAXACA	41,348	36,426	77,774
PUEBLA	148,109	131,587	279,696
QUERÉTARO	43,335	39,383	82,718
QUINTANA ROO	23,557	22,136	45,693
SAN LUIS POTOSÍ	46,724	44,703	91,427
SINALOA	79,543	69,619	149,162
SONORA	58,735	54,217	112,952
TABASCO	41,423	41,796	83,219
TAMAULIPAS	65,065	61,047	126,112
TLAXCALA	19,138	16,410	35,548
VERACRUZ	121,550	117,630	239,180
YUCATÁN	39,047	36,581	75,628
ZACATECAS	28,123	24,110	52,233
TOTAL	2,257,661	2,111,376	4,369,037

Fuente: Elaboración propia a partir de ANUIES, 2021.

Los alumnos y las alumnas se distribuyen en diferentes campos de formación académica, como se observa en la tabla 3. Es evidente que el campo de formación académica, donde más presencia de mujeres existe es en Administración y Negocios; seguida por Ciencias Sociales y Derecho; y en tercer sitio, Ciencias de la Salud. En el caso de los hombres, su primer campo de formación académica son las Ingenierías, Manufactura y Construcción, seguidas por Administración y Negocios; como tercera elección, Ciencias Sociales y Derecho; en cuarto sitio, Tecnología de la Información y la Comunidad; y en quinto lugar, las Ciencias de la Salud. Cabe mencionar que la información plasmada en esta tabla, corresponde al generado de los 32 estados de la República Mexicana.

Tabla 3. Matrícula de Licenciatura en Educación Normal y Licenciatura Universitaria y Tecnológica superior, ciclo escolar 2019-2020 por sexo.

Campo amplio de formación	Mujeres	Hombres	Total
Administración y Negocios	551,154	430,273	981,427
Agronomía y Veterinaria	46,256	66,219	112,475
Artes y Humanidades	98,433	76,959	175,392
Ciencias de la Salud	368,313	170,070	538,383
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	61,878	61,393	123,271
Ciencias Sociales y Derecho	493,886	337,209	831,095
Educación	163,525	54,943	218,468
Ingeniería, Manufactura y Construcción	277,214	633,938	911,152
Servicios	58,951	60,874	119,825
Tecnología de la Información y la Comunidad	56,826	185,306	242,132

Fuente: Elaboración propia a partir de ANUIES, 2021.

De acuerdo con el campo formativo, la presencia femenina se presenta en Administración y Negocios con un 25.32 %, Ciencias Sociales y Derecho con un 22.70 % y Ciencias de la Salud con un 16.93 % del total de la matrícula femenina, correspondiente al ciclo 2019-2020. Cabe mencionar que en el caso de Ciencias de la Salud para los 32 estados de la República Mexicana, la presencia de la mujer está por arriba del 50 %

respecto a los hombres. Esto se puede observar en los datos plasmados en la tabla 4.

Tabla 4. Matrícula de Licenciatura en Educación Normal y Licenciatura Universitaria y Tecnológica superior, ciclo escolar 2019-2020 por sexo.

Estado	Mujeres	% Mujeres	Hombres	% Hombres	Total
AGUASCALIENTES	4,352	69.13	1,943	30.87	6,295
BAJA CALIFORNIA	11,611	65.95	5,994	34.05	17,605
BAJA CALIFORNIA SUR	856	68.04	402	31.96	1,258
CAMPECHE	2,896	64.20	1,615	35.80	4,511
CHIAPAS	9,836	64.78	5,348	35.22	15,184
CHIHUAHUA	9,009	65.97	4,648	34.03	13,657
CIUDAD DE MÉXICO	53,138	69.09	23,774	30.91	76,912
COAHUILA	5,856	67.79	2,783	32.21	8,639
COLIMA	1,449	68.12	678	31.88	2,127
DURANGO	4,047	64.42	2,235	35.58	6,282
GUANAJUATO	9,626	70.06	4,114	29.94	13,740
GUERRERO	9,972	72.31	3,818	27.69	13,790
HIDALGO	8,695	71.65	3,441	28.35	12,136
JALISCO	28,113	67.70	13,410	32.30	41,523
MÉXICO	35,870	70.95	14,687	29.05	50,557
MICHOACÁN	9,451	68.85	4,275	31.15	13,726
MORELOS	5,291	69.90	2,278	30.10	7,569
NAYARIT	7,029	68.53	3,228	31.47	10,257
NUEVO LEÓN	15,870	65.35	8,413	34.65	24,283
OAXACA	9,635	69.13	4,302	30.87	13,937
PUEBLA	28,021	69.35	12,384	30.65	40,405
QUERÉTARO	5,958	73.52	2,146	26.48	8,104
QUINTANA ROO	2,564	64.60	1,405	35.40	3,969
SAN LUIS POTOSÍ	5,960	74.53	2,037	25.47	7,997
SINALOA	17,193	67.57	8,250	32.43	25,443
SONORA	10,463	70.44	4,391	29.56	14,854
TABASCO	9,533	66.10	4,890	33.90	14,423
TAMAULIPAS	16,285	67.83	7,725	32.17	24,010
TLAXCALA	3,788	72.25	1,455	27.75	5,243
VERACRUZ	13,422	64.80	7,291	35.20	20,713
YUCATÁN	6,743	62.77	4,000	37.23	10,743
ZACATECAS	5,781	68.08	2,710	31.92	8,491
TOTAL	368,313		170,070		538,383

Fuente: Elaboración propia a partir de ANUIES, 2021.

Dentro de Ciencias de la Salud se encuentran licenciaturas como Terapia física, Terapia ocupacional, Nutrición, Dietética y nutrición, Enfermería, Médico y Médica Cirujana, Médico y Médica Cirujana homeópata, Odontología, Farmacéutica, Optometría, Químico y Química Farmacéutica Bióloga, Químico y Química Farmacéutica Industrial, Fisioterapia, Salud Pública, Promoción y Educación para la Salud, Estomatología, Urgencias Médicas, y Neurociencias. De las cuales, las más demandantes son las de Médico y Médica en general, Enfermería, Químico y Química Farmacéutica Bióloga, Nutrición y Odontología. De estas cinco, las que más matrícula femenina presentan son Nutrición y Enfermería, con un 80 % del total del alumnado. En el caso de las otras tres, el porcentaje de presencia femenina oscila entre el 40 % y el 45 %. Al respecto, es oportuno señalar que en esta área, se piden personas con personalidad fuerte, reflexivas, analíticas, con voz de mando y en la personalidad femenina se ha encontrado todo esto, por lo que se puede advertir una modificación a los estereotipos de género en las orientaciones profesionales.

Conclusiones

Al trabajar con la base de datos del último ciclo escolar reportado al 911, ciclo 2019-2020, se encuentra que los campos de formación que son más demandantes para las mujeres son Administración de Negocios, Ciencias sociales y Derecho, Ciencias de la Salud y Educación; mientras que para los hombres, Ingeniería, Manufactura y Construcción, Administración y Negocios, Ciencias Sociales y Derecho y por último Ciencias de la Salud.

Asimismo, de las licenciaturas de Médico y Médica en general, Enfermería, Químico y Química Farmacéutica Bióloga, Nutrición y Odontología, las que más matrícula femenina presentan es Nutrición y Enfermería, esto probablemente coincide con los estereotipos sociales dentro del quehacer académico, donde se hace una relación entre los trabajos que ligan a la mujer hacia lo minucioso, la paciencia, lo limpio, lo fácil (para este género, según la sociedad), por el cuidado que se tiene que hacer para otras personas.

En este tipo de licenciaturas va de la mano el cuidado de la salud de las personas, ya sea física, social o psicológica y esto favorece a que se piense que solo la mujer puede realizarlo. Por otro lado, se observa cómo la orientación profesional de las ingenierías, donde las habilidades y cualidades femeninas como concentración, multitareas, ser meticulosas, etc. han sido favorables, para destacar y lograr posicionarse poco a poco en estas carreras.

La presencia de las mujeres en los estudios de nivel superior ha aumentado considerablemente, su presencia en las diferentes licenciaturas, permite que cada día su inclusión social en todos los campos formativos tenga mejor impacto, provocando que la visión como carreras o licenciaturas de índole femenina o masculino se vayan diluyendo paulatinamente, demostrando que tanto hombres como mujeres tienen la capacidad de incursionar en la carrera que más les llame la atención, lo cual, se demuestra día a día en quienes ya se desempeñan profesionalmente en esos campos laborales.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2021). Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Anuario Estadístico de Educación Superior- Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.1.2. Ciclo Escolar 2019-2020. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2021.
- De Garay, A. y del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 3-30. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s2007-28722012000100001&script=sci_arttext. Fecha de consulta: 28 de julio de 2022.
- García Oramas, MJ. (2015). *Guía para la atención de casos de hostigamiento y acoso sexual*. (Primer Edición). Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/coatza/admon/files/2015/11/>

guia.pdf. Fecha de consulta 28 de julio de 2022.

Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G. y Guerrero Tostado, M. (2018). *Education and gender. The long Journey to modernity of women in Mexico*. *Economía UNAM*, 15(43), pp. 110-139. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>. Fecha de consulta 28 de julio de 2022.

Ruiz-Gutiérrez, J. M. y Santana-Vega, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (19). Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3470/3112>. Fecha de consulta: 28 de julio de 2022.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022, julio, 29). Conoce la oferta educativa de la Educación Superior. Recuperado de: <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/>, Fecha de consulta 29 de julio de 2022.

**Hacia un modelo predictivo-
discriminatorio multivariado de
rendimiento académico con enfoque
de género en la licenciatura de
médico y médica cirujana. Un estudio
longitudinal**

*Raúl Sampieri Cabrera
Diana Patricia Guizar Sánchez
Elba Campos Lira*

El desempeño académico, se define como el grado en que un o una estudiante ha alcanzado las metas educativas de forma satisfactoria. Generalmente, se mide a través de exámenes o evaluaciones continuas, o con estrategias de evaluación formativa como portafolios académicos digitales, donde se documentó el aprendizaje, avances del alumnado y el cumplimiento de las competencias de la carrera.

La facultad de medicina puede ser desafiante y presenta una variedad de factores estresantes para los y las estudiantes. Las fuentes de estrés pueden atribuirse a las presiones académicas, la carga de trabajo, la disminución de la confianza en la competencia clínica, las preocupaciones sobre el desarrollo de una imagen profesional. Los factores estresantes adicionales incluyen la falta de apoyo social de la universidad, menos cantidad de tiempo para descansar y relajarse, oportunidades restringidas para actividades sociales y recreativas y preocupaciones financieras. El estrés puede afectar el bienestar y obstaculizar el rendimiento académico.

La carrera de medicina exige de sus estudiantes una gran entrega y dedicación, que para algunos y algunas puede convertirse en un problema, que conlleva a una alteración del estado de salud física y mental. Quienes se han dedicado a estudiar el rendimiento académico y su impacto en la salud mental señalan que el estrés, la ansiedad y la depresión experimentadas por el alumnado a lo largo del ciclo escolar, son factores que originan un desempeño académico bajo.

A lo antes comentado, se suma la discriminación de género como el principal tipo de violencia que se experimenta en la escuela de medicina, incluyendo comentarios despectivos o insultos sexistas, favoritismo del personal académico, burlas, autoritarismo y humillación contra las mujeres y los hombres que no cumplen con los estándares sociales de la masculinidad. El incremento numérico de mujeres en la plantilla escolar médica, no ha mejorado de manera trascendente su posición en las facultades de medicina, lo que puede atribuirse al jerarquizado y androcéntrico campo médico. Las alumnas de medicina presentan mayor ansiedad y menor bienestar psicológico, lo que compromete su calidad de vida, aprendizaje, trayectoria académica y futuro ejercicio profesional.

Existen diferentes factores asociados al desempeño académico, desde los individuales, los familiares, comunitarios, sociales e institucio-

nales (Figura 1). Los factores demográficos que se abordan comúnmente son sexo, edad, estado civil, escuela de procedencias, rendimiento académico de los y las estudiantes antes de su admisión a la escuela de medicina y los resultados en el examen de ingreso a la universidad.

Figura 1. Factores que influyen en el desempeño académico



Fuente: Elaboración propia.

Entre los factores que influyen en el desempeño académico, según Weber et al. (2019), se pueden exponer:

- * **Factores demográficos:** Edad, sexo, nivel socioeconómico, nivel de ingresos, nivel educativo de los padres y las madres, entorno socio-cultural, conocimientos en otros campos, expectativas de la familia, estado nutricional (hábitos alimenticios), lugar de residencia, comprensión y manejo del racismo y trabajo (responsabilidades económicas).
- * **Psicológicos:** motivación, habilidades cognitivas, habilidades afectivas, autoestima en contextos académicos, clima académico, interés del alumnado y sus aspiraciones, auto concepto, confianza en sus capacidades, auto control del alumno y la alumna, auto eficiencia percibida, habilidades y esfuerzo del y la estudiante, habilidad social, valores, autorregulación, preferencia de objetivos a largo plazo, experiencia en liderazgo.
- * **Pedagógico:** función del profesorado, estrategias de enseñanza y de evaluación, profesorado accesible, interesado en los y las estudian-

tes, profesorado adulto-joven, experiencia del profesorado, contexto educativo, grupo de pares.

- * **Aula:** Dificultad de prueba, docencia psicoformativa, enseñanza de una asignatura por un equipo de profesores y profesoras.
- * **Métodos y hábitos de estudio:** Planeación y ejecución del plan de estudio, acceso a biblioteca, a bases de datos y libros.
- * **Cognitivos:** Aptitud intelectual, inteligencias múltiples, aprendizaje, estilos de aprendizaje y estilo cognitivo.
- * **Nuevas tecnologías:** *e-learning*, videos.
- * **Aspectos curriculares e institucionales:** Didáctica, programas, carga académica, contenidos de la asignatura, terminología nueva y compleja. Horarios, tamaño de grupos, relación maestro y maestra-estudiantes, actividades extracurriculares, educación de calidad, gestión, dirección, recursos, infraestructura.

Las diferencias individuales relacionadas con el desempeño académico se han vinculado a aspectos cognitivos y de personalidad (habilidades no cognitivas) (Artino, Holmboe y Durning, 2012; Dyrbye, Massie y Eacker, 2010). En los aspectos cognitivos, se ha reportado que los y las estudiantes con un mayor coeficiente intelectual y quienes tienen mayor conciencia de esfuerzo y logro, tienden a tener un alto rendimiento en los entornos académicos. Además, también se ha sugerido que la curiosidad mental (medida por el compromiso intelectual) tiene una influencia importante en el logro académico (Dyrbye et al., 2010).

Con relación a los aspectos de personalidad, entendidos como un conjunto de “actitudes, comportamientos y estrategias”, que promueven el éxito académico y profesional (McConnell y Eva, 2012). Se ha reportado que la autoeficiencia académica, el autocontrol, la motivación, la expectativa y las teorías de establecimiento de metas, la inteligencia emocional y la determinación, son habilidades no cognitivas, que proporcionan una mejor explicación del DA (Fraser, Ma, Teteris, Baxter, Wright y McLaughlin, 2012). Los estudios reportados sobre las diferencias individuales, relacionadas con el desempeño académico basados en aspectos de personalidad, describen a la autoeficiencia, motivación y el autocontrol como los principales indicadores de desempeño académico.

La autoeficacia se entiende como creencia que tiene la persona de que puede hacer algo. Stajković y colaboradores demostraron que la autoeficacia es uno de los mejores factores predictivos del éxito académico. Además, reportaron que la conciencia y la estabilidad emocional eran predictores de autoeficacia (Pekrun, 2007).

Los y las estudiantes que están motivadas tienden a tener un mejor desempeño académico, que los compañeros o las compañeras con menor motivación (Pekrun, Elliot y Maier, 2006); y el autocontrol, en el entorno académico, se relaciona con la autodisciplina, la autorregulación, el retraso de la autogratificación y el control de los impulsos. Es decir, el autocontrol es la capacidad de priorizar los objetivos a largo plazo, sobre la tentación de los impulsos a corto plazo (Abruzzi, Lenis, Romero, Maser y Morote, 2016; Baumeister, Vohs y Tice, 2007; Downes, 2015; Fam et al., 2016; Friedman y Mandel, 2011; Gutman y Schoon, 2013; Hannon, 2014; Stajković, Bandura, Locke, Lee y Sergent, 2018; Thomson y De Bortoli, 2017; Von Stumm, Hell y Chamorro-Premuzic, 2011).

Por otro lado, las diferencias en el entorno relacionadas con el desempeño académico, se han vinculado a aspectos sociales, entre los que destacan: entorno familiar, estatus socioeconómico familiar y socialización académica. En el entorno familiar, se ha descrito que la calidad de la relación entre los padres y las madres y el estudiantado influye en el desarrollo de la autoeficacia académica, lo que a su vez contribuirá en su desempeño académico (Artino et al., 2012; Dyrbye et al., 2010).

Con relación al estatus socioeconómico familiar, se ha reportado que estudiantes de padres y madres con menores ingresos económicos, carecen de un entorno académico en el hogar, lo que influye en su éxito académico. En particular, los libros en el hogar se han asociado como uno de los factores más influyentes en el rendimiento de los y las estudiantes (Fam et al., 2016; Thomson et al., 2017); además, los padres y las madres altamente educadas (que han mejorado sus ingresos familiares) tienden a tener entornos de aprendizaje más estimulantes (Artino et al., 2012; Dyrbye et al., 2010; Fraser et al., 2012; McConnell et al., 2012; Pekrun, 2007).

La socialización académica se entiende como la interacción que el o la estudiante establece con sus compañeras y compañeros de clase y personal académico-administrativo, los estudios la han vinculado con el desarrollo de actividades extracurriculares, las cuales han dado lugar a relaciones positivas entre los y las estudiantes y un alto desempeño académico (Gutman et al., 2013), que incluye el aumento de las tasas de asistencia a clases, mayor compromiso escolar, así como, una disminución en las tasas de abandono y depresión o frustración estudiantil (Abruzzi, et al., 2016; Downes, 2015; Fam et al., 2016; Friedman et al., 2011; Hannon, 2014; Stajković, et al., 2018; Thomson et al., 2017).

Entre las actividades extracurriculares más estudiadas se encuentra el ejercicio físico, que ha demostrado mejorar el rendimiento académico en los y las estudiantes universitarias (Maslach, 1982); además de aumentar la actividad neuronal en el cerebro, especialmente el aumento de las funciones cerebrales ejecutivas, como la capacidad de atención y la memoria de trabajo (Fraser et al., 2012; McConnell et al., 2012; Pekrun, 2007).

Un factor constante en los aspectos del entorno y que parece permear e imponerse sobre los demás es el socioeconómico, en donde se ha descrito que la socialización académica puede verse influida por el estatus socioeconómico familiar (Gutman et al., 2013; Stajković et al., 2018). El nivel socioeconómico también impacta en las instituciones de educación. En el informe Coleman se llegó a la conclusión de que los y las estudiantes que asisten a una escuela, en la que el nivel socioeconómico promedio es alto, disfrutan de mejores resultados educativos, en comparación con una en donde el alumnado tiene un nivel socioeconómico bajo (Downes, 2015; Friedman et al., 2011). Desde el principio, los padres y las madres con un estatus socioeconómico más alto, pueden proporcionar a los y las estudiantes el apoyo financiero y recursos del hogar, para el aprendizaje individual.

En lo que se refiere a los factores personales de los y las estudiantes de medicina, se ha encontrado que los y las universitarias que reportan estrés, provocado por factores socioeconómicos tienen una probabilidad mayor de presentar alguna morbilidad psicológica (Abruzzi, et al., 2016; Fam et al., 2016; Hannon, 2014; Thomson et al., 2017). Una po-

sible explicación es que el ingreso a la universidad y las dificultades académicas, representan un conjunto de situaciones estresantes, que puede generar un descontrol emocional transitorio en los y las estudiantes (Abruzzi, et al., 2016; Broaddus et al., 2021; Hannon, 2014; OECD, 2017).

En la Facultad de Medicina de la UNAM se aplica un examen de diagnóstico; en el que se evalúan varias áreas de auscultación conceptual, en este se ha demostrado que los antecedentes académicos del bachillerato juegan un papel muy importante en el nivel de acreditación, que se alcanza en las diferentes asignaturas de la carrera de medicina (Perry y McConney, 2010).

Por otro lado, existen ciertas formas de afrontar el estrés que se relacionan con un mejor rendimiento. Debido a la complejidad que representa el estudio del desempeño académico, es necesario desarrollar modelos holísticos, que permitan un mejor acercamiento a la realidad. Los trabajos de investigación educativa, relacionados con el desempeño académico han tenido como objetivo determinar los factores que intervienen en él. Sin embargo, el enfoque metodológico que se ha utilizado para documentar estos trabajos, se centra en el reduccionismo, es decir, cada variable que se estudia se correlaciona de forma independiente con el desempeño académico.

Aunque este enfoque ha brindado información valiosa, es necesario postular modelos que permitan un mejor acercamiento a la realidad. Si bien, existen trabajos publicados sobre la correlación de los factores, que pueden influir en el desempeño académico de los y las estudiantes de medicina de la Facultad de Medicina de la UNAM, no se han elaborado modelos predictivos multivariados, que incluyan los principales factores psicosociales y la resiliencia de los y las estudiantes y cómo estos impactan en el desempeño académico; y que además, estudie su comportamiento a lo largo de un año escolar de la carrera, utilizando modelos estocásticos, que permitan caracterizar una sucesión de variables aleatorias que evolucionan en función del tiempo.

El presente trabajo tiene como principal propósito, establecer los objetivos prioritarios para la construcción de un modelo multivariado, que permitan hacer pronósticos del rendimiento académico esperado, y la

detección oportuna de estudiantes en situación de riesgo académico; y, a su vez, sirva como un método para la planeación de intervenciones tutoriales, orientación educativa, apoyo psicológico y/o asesorías especializadas.

Las contribuciones previstas de la implementación del modelo predictivo multivariado del desempeño académico son:

1. La predicción de que un alumno o una alumna no repruebe materias en la licenciatura de medicina, no se debe únicamente a las variables aisladas, sino a la interacción conjunta ellas. La sinergia (participación concertada y unión de la influencia entre las variables discriminantes para llegar a un objetivo común), es la manera en que deben interpretarse los resultados obtenidos, es decir, no se deben “aislar las variables” para considerarlas predictivas por sí mismas. Esta consideración es fundamental, para que se comprendan con mayor precisión las limitaciones y los alcances de la investigación en un contexto multivariado.

Además, y como principal contribución del proyecto, el establecer modelos predictivos capaces de:

2. Detectar estudiantes con posible riesgo académico, que permitan a la institución incidir en el momento crítico del evento, establecer mecanismos de monitoreo y/o atención inmediata a los y las estudiantes y, con ello, disminuir el bajo rendimiento académico y los índices de reprobación.

Por otro lado, los resultados obtenidos se deben:

3. Divulgar en foros, y a través de publicaciones locales, nacionales e internacionales, lo que favorece su utilización, discusión y reflexión por parte de la comunidad experta y no experta; y que pueda contribuir a la planeación de programas universitarios de prevención, capaces de demostrar su efectividad mediante evaluaciones constantes.

Adicionalmente, el diseño de estudios multivariados, auxiliado con enfoques cualitativos mediante la técnica de grupos focales puede:

4. Analizar a profundidad los factores que influyeren en el desempeño académico, partiendo de la particularidad de cada uno de los participantes, y tomando en consideración sus experiencias individuales, de los profesores y los jefes de enseñanza. De este modo convergen

varios puntos de vista, que permitan lograr una mejor comprensión de la realidad.

A continuación, se enlistan los principales pasos para el diseño de un modelo predictivo multivariado de DA en el pregrado de medicina:

- * Evaluar los factores psicosociales que influyen en el desempeño académico: niveles de estrés académico percibido, cansancio emocional, calidad de sueño, resiliencia y las técnicas afrontamiento, motivación, apoyo social percibido y nivel socioeconómico familiar.
- * Monitorizar el desempeño académico en la asignatura Fisiología, la cual presenta el mayor índice de reprobación del segundo año de la carrera de medicina.
- * Diseñar la base datos que permita organizar la información recabada y sirva como una herramienta de optimización del análisis de los resultados.
- * Diseñar el modelo predictivo de las variables que pueden impactar en el desempeño académico de los y las estudiantes.
- * Caracterizar una sucesión de variables aleatorias, que evolucionan en función del tiempo, mediante un análisis estocástico.
- * Estudiar las perspectivas de los y las estudiantes, docentes, jefas y jefes de enseñanza sobre el DA, mediante la técnica de grupos focales.

Esta asociación de pasos es lo mínimo fundamental, para desarrollar un modelo predictivo multivariado del desempeño académico, para generar mecanismos de monitoreo y/o atención inmediata a los y las estudiantes de medicina, con riesgo de obtener un bajo desempeño académico.

Debido a la complejidad del fenómeno de estudio (desempeño académico), uno de los mejores abordajes metodológicos que se pueden utilizar es el diseño mixto explicativo secuencial. Este tipo de diseño permite combinar la metodología cuantitativa y cualitativa en diferentes fases, lo que facilita un análisis complementario de los datos y una comprensión del fenómeno de estudio integral.

Además, este enfoque permite considerar diversas fuentes, contextos y tipos de datos que sirven como base, para optimizar los significados y lograr una mayor perspectiva interpretativa. En la primera del diseño metodológico, se analizan los datos provenientes de la aplicación de los

instrumentos que se utilizarán (encuestas y/o pruebas estandarizadas); en la segunda etapa, se recaban y analizan datos cualitativos. Se deberán considerar al menos los siguientes criterios:

* De inclusión:

1. Estudiantes hombres y mujeres inscritas en el segundo año.
2. Aceptar en forma voluntaria su participación en el estudio, mediante la firma del consentimiento informado.

* De exclusión:

1. Estudiantes que se nieguen a responder las escalas.
2. Estudiantes que retiren su consentimiento informado en cualquier momento del estudio.

* De eliminación:

1. Estudiantes que no contesten todos los cuestionarios y/o no completen el seguimiento.

Dentro de los factores que se van a incluir en el modelo predictivo multivariado son:

A) Factores demográficos:

1. Edad
2. Sexo.
3. Nivel socioeconómico, nivel de ingresos.
4. Nivel educativo de los padres y las madres.
5. Entorno sociocultural.
6. Conocimientos en otros campos.
7. Expectativas de la familia.
8. Estado nutricional (hábitos alimenticios).
9. Lugar de residencia.
10. Comprensión y manejo del racismo.
11. Trabajo (responsabilidades económicas).

B) Psicológicos

1. Motivación.
2. Habilidades cognitivas.
3. Habilidades afectivas.
4. Autoestima en contextos académicos.

5. Clima académico.
6. Interés del alumnado y sus aspiraciones.
7. Auto concepto, confianza en sus capacidades.
8. Autocontrol del alumnado.
9. Autoeficacia percibida.
10. Habilidades y esfuerzo del y la estudiante.
11. Habilidad social.
12. Autocontrol.
13. Valores.
14. La autorregulación.
15. Preferencia de objetivos a largo plazo.
16. Experiencia en liderazgo.

C) Pedagógicos

1. Función del profesorado.
2. Estrategias de enseñanza y de evaluación.
3. Profesorado accesible, interesado en los y las estudiantes.
4. Profesorado adulto joven.
5. Experiencia del profesorado.
6. Contexto educativo.
7. Grupo de pares.
8. Aula.
9. Dificultad de la prueba.
10. Docencia psicoformativa.
11. Enseñanza de una asignatura por un equipo de profesores y profesoras.

D) Académicos

1. Métodos y hábitos de estudio.
2. Acceso a libros.
3. Promedio en secundaria.
4. Puntaje en la prueba de ingreso.
5. Años en el pre médico.
6. Desempeño académico previo.
7. Promedio de preinscripción.

E) Métodos y hábitos de estudio

1. Planeación y ejecución del plan de estudio.
2. Acceso a biblioteca, a bases de datos y libros.

F) Cognitivos

1. Aptitud intelectual.
2. Inteligencias múltiples.
3. Aprendizaje, estilos de aprendizaje.
4. Estilo cognitivo.

G) Nuevas tecnologías

1. *e-learning*.
2. Videos.

H) Aspectos curriculares de la asignatura

1. Didáctica.
2. Programas.
3. Carga académica.
4. Contenidos de la asignatura.
5. Terminología nueva y compleja.

I) Institucionales

1. Horarios.
2. Tamaño de grupos.
3. Relación maestro o maestra y estudiante.
4. Biblioteca, acceso a libros.
5. Ambiente institucional.
6. Actividades extracurriculares.
7. Educación de calidad.
8. Gestión, dirección.
9. Recursos, infraestructura.

Conclusiones

El estilo de aprendizaje de una persona, se conoce como un modo característico de recibir, procesar y almacenar información. Se sabe que numerosos factores afectan los estilos de aprendizaje de los y las estudiantes, como la edad, el género, la cultura, el pensamiento creativo y el rendimiento académico. Los maestros y las maestras deben estar al tanto del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, revisar su modo de instrucción y adaptarse a esos estilos de aprendizaje, en un ambiente propicio preferido por los estudiantes.

Se requiere una atención especial en el diseño, planificación y evaluación del currículo con un enfoque de género. En el segundo año de la carrera de medicina, la asignatura de Fisiología presenta el mayor índice de reprobación, lo que despertó el interés de este estudio en el análisis de los factores, tanto académicos como psicosociales que intervienen el DA de las mujeres que eligieron estudiar esta carrera, con la finalidad de diseñar un modelo predictivo multivariado de desempeño académico de las estudiantes inscritas en el segundo año de la carrera de Médico y Médica Cirujana de la Facultad de Medicina de la UNAM, mediante datos obtenidos de un estudio mixto (cuantitativo-cualitativo) longitudinal, con la finalidad de generar mecanismos de monitoreo y/o atención inmediata, a las estudiantes con riesgo de obtener un bajo desempeño académico.

Debido a la complejidad de los factores que impactan sobre el desempeño académico estudiantil, es crucial el desarrollo de modelos predictivos, que permitan hacer pronósticos del rendimiento académico esperado y la detección oportuna de estudiantes en situación de riesgo académico; y, a su vez, intervenciones tutoriales, orientación educativa, apoyo psicológico y/o asesorías especializadas. Como investigadores e investigadoras educativas debemos comenzar a planear diseños metodológicos hacia la conducción de modelos multivariados.

Referencias

- Abruzzi, K.J., Lenis, C., Romero, Y.V., Maser, K.J. y Morote, E. (2016) Does Participation in Extracurricular Activities Impact Student Achievement? *Journal for Leadership and Instruction*, 15(1), pp. 21-26.
- Artino, A.R., Holmboe, E.S. y Durning, S.J. (2012) Control-value theory: using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Med Teach*, 34 (3), pp. e148-e160.
- Broaddus, A., Jaquis, B., Jones, C., Jost, S., Lang, A., Li, Q., Li, Q., Nelson, P. y Spear, E. (2021) Fitbits, field-tests, and grades: The effects of a healthy and physically active lifestyle on the academic performance of first year college students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(1), pp. 90-101.
- Downes, L. (2015) Physical Activity and Dietary Habits of College Students. *Journal for Nurse Practitioners*. 11(2), pp. 192-198.
- Dyrbye, L.N., Massie, F.S., Eacker A., et al. (2010) Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students. *JAMA*, 304(11), pp. 1173-1180.
- Fam, J.Y., Yaacob, S.N., In Salmah, A., Azizah, Z.A., Shaifol Yazam, M., Rusniah, S., Khairil Ridzuan, K., Najah, M.A., Noor Syafini, Z., Mohd Dasuki, S., Sazali, I. y Nurhaznita, M. (Eds.). (2016). *The mediating role of academic self-efficacy in the relation between parent-adolescent relationship and academic performance* (pp. 51-63). Perpustakaan Sultan Abdul Samad, Universiti Putra Malaysia.
- Fraser K., Ma, I., Teteris, E., Baxter, H., Wright, B. y McLaughlin, K. (2012). Emotion, cognitive load and learning outcomes during simulation training. *Med Educ.*, 46(11), pp. 1055-1062.
- Friedman, B.A. y Mandel, R.G. (2011) Motivation Predictors of College Student Academic Performance and Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(1), pp. 1-15.
- Gutman, L. y Schoon, I. (2013) The Impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. *Education Endowment Foundation*, 59. Recuperado el 24 de marzo de 2021, de <http://educationendowmen->

- tfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf
- Hannon, B. (2014). Predicting College Success: The Relative Contributions of Five Social/Personality Factors, Five Cognitive/Learning Factors, and SAT Scores. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), pp. 46-58.
- McConnell, M.M. y Eva, K.W. (2012). The role of emotion in the learning and transfer of clinical skills and knowledge. *Acad Med*. 87(10), pp. 1316-1322.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2017). *Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data*. OECD Publishing.
- Pekrun, R. (2007). Emotions in students' scholastic development. En Perry, R.P. y Smart, J.C. (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Springer.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., y Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *J Educ Psychol*, 98(3), pp. 583-597.
- Perry, L.B., McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teach. Coll. Rec.* 112, pp. 1137-1162.
- Stajković, A., Bandura, A., Locke, E., Lee, D. y Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*., 120, pp. 238-245.
- Thomson, S., De Bortoli, L., Underwood, C. (2017). *PISA 2015: reporting Australia's results*. ACER Press.
- Von Stumm, S. Hell, B. y Chamorro-Premuzic, T. (2011) The Hungry Mind: Intellectual Curiosity Is the Third Pillar of Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), pp, 574-588.
- Weber, J., Skodda, S., Muth, T., Angerer, P. y Loerbroks, A. (2019). Stressors and resources related to academic studies and improvements suggested by medical students: a qualitative study. *BMC medical education*, 19(1), 312. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1747-z>

Semblanza de autoras y autores

Ana María del Socorro García García

Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Académica de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana (UV) e integrante del Cuerpo Académico 78 Estudios en Educación. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuenta con perfil deseable PRODEP. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA). Líneas de investigación: Historia de la educación con énfasis en Veracruz, e historia de las mujeres y género, siglos XIX-XX.

Angélica Alvirde Castañeda

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente se desempeña como coordinadora académica del Centro de Maestros Santiago Tianguistenco, Estado de México. Diseñadora de cursos de formación continua para el subsistema educativo del Estado de México. Ponenete en congresos nacionales e internacionales con temáticas referentes a educación de las mujeres, perspectiva de género y violencia escolar. Líneas de investigación: Educación con perspectiva de género y educación de las mujeres en el nivel básico y violencia escolar.

Ángel Román Gutiérrez

Realizó estudios de licenciatura en historia en la facultad de Humanidades en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), maestría en historia por El Colegio de Michoacán, en Zamora, Mich. doctorado en Estudio de las Humanidades y las Artes en la UAZ. Es docente-investigador de la UAZ, adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior,

en el programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, que pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT. Ha participado en congresos y estancias de investigación nacionales e internacionales. Actualmente, cuenta con el Perfil PRODEP, pertenece como candidato al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONACyT, es integrante del CA 184 Consolidado *Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación*.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, maestra y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente–investigadora de la UAZ “Francisco García Salinas”, becaria CONACyT en sus estudios de posgrado y perfil PRODEP. Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior, en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y en mesas redondas como ponente, y ha publicado investigaciones relacionadas con historia de la educación: La enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas; Procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; Identidad, comunicación y educación patrimonial; Cultura organizacional, y sobre cine desde la interpretación de los estudios culturales. Sus líneas de investigación son sobre procesos de aprendizaje del idioma del inglés en sus diferentes niveles educativos y, sobre los nuevos conceptos educativos del siglo XIX y su impacto en la educación mexicana del siglo XX.

Blanca Patricia Lazalde Ramos

Dra. en C. Doctora en Biomedicina otorgado por la Universidad de Extremadura en España y doctora en Farmacología Médica y Molecular, grado otorgado por la UAZ. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel II, cuenta con el Reconocimiento Perfil Prodep. Pertenece CEIBA–Consortium of the Ibero-American Network of Pharmacogenetics and Pharmacogenomics RIBEFI. Dentro de las líneas de investigación se encuentran la farmacología clínica y molécula. Actual-

mente cuenta con 42 publicaciones indexadas, formadora de recursos humanos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, integrante del Cuerpo Académico consolidado 175 de la UAZ.

Claudia Araceli Reyes Estrada

Dra. en. Docente en dos programas educativos, Licenciatura en Medicina Humana y Maestría en Salud Pública los dos programas de la UAMH y CS. de la UAZ, Zacatecas, México. Médica General con doctorado en Ciencias en la Especialidad en Farmacología Médica y Molecular egresada de la UAJD y de la UAZ publicaciones en revistas indizadas y arbitradas, capítulos de libros y participación en foros académicos, estatales, nacionales e internacionales, formadora de recursos humanos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Reconocimiento a perfil PRODEP y SNI Nivel candidata, integrante del Cuerpo Académico consolidado 175 de la UAZ.

Diana Patricia Guizar Sánchez

Médica cirujana distinguida con la medalla “Gabino Barreda”. Especialista en Psiquiatría, subespecialista en Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia, UNAM e Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz”. Maestría y doctorado con mención honorífica en Ciencias Médicas, Facultad de Medicina de la UNAM. Profesora del Departamento de Fisiología y Psiquiatría y salud mental. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. CONACYT. UNAM.

Elba Campos Lira

Investigadora Asociada nivel I en Institute of Neuroscience and Center for Neuroinflammation and Cardiometabolic Diseases en Georgia State University, Atlanta; Georgia. Maestría en ciencias Biológicas Facultad de Ciencias y Doctorado (Neurociencias), Facultad de Medicina en el Posgrado de Ciencias Biológicas de la UNAM. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, CONACyT. Bióloga de la Facultad de Ciencias, UNAM.

Felipe Neri Rivero Sánchez

Licenciatura en Educación Física 1988-1992 por la Escuela Superior de Educación Física CDMX; Diplomado en Filosofía Universidad Iberoamericana 1993-1994; Maestro en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional 1996-1998; Doctor en Educación Línea de formación: La construcción social de la política educativa por la Universidad Pedagógica Nacional 2013-2018. Experiencia laboral: docente frente a grupo en el nivel de primaria, Licenciatura, maestría y doctorado en diferentes escuelas formadoras de docentes en México y universidades privadas. Autor de diversos artículos de libros de circulación nacional, expositor en diferentes congresos nacionales sobre el tema de la educación y las políticas públicas vistas desde los estudios de cuerpo.

Gloria Arminda Tirado Villegas

Dra. en Historia, por la UNAM. P/I investigadora en el Posgrado en Historia del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, BUAP. Integrante del SNI, Nivel II, y del Padrón de Investigadores de la VIEP- BUAP. Sus líneas de investigación son: Historia de las mujeres, historia de los movimientos estudiantiles. Pertenece al Cuerpo Académico 331 “Historia de las prácticas políticas: Género e identidad”, de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP. A lo largo de su experiencia como docente, de más de 47 años, ha disfrutado el contacto con alumnas y alumnos, combina la docencia con la investigación y se identifica con las y los jóvenes. Es integrante del Consejo de la Crónica de la Ciudad. Es autora de 37 libros, los más recientes: *María Fernanda Campa Uranga. Geología y Revolución* (2018); y *El 68 en Puebla y su Universidad* (2019). Desde el 2003 es integrante del Seminario Nacional de Movimientos Estudiantiles, es fundadora del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género (2013).

Irma Escamilla-Herrera

Es Licenciada y Maestra en Geografía por la UNAM. Actualmente realiza su trabajo de investigación doctoral sobre el Mercado Laboral en

los principales centros urbanos del país a través de la Geografía de Género. Se desempeña como Técnica Académica Titular “B” de tiempo completo en el Departamento de Geografía Social, en el Instituto de Geografía, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es nivel “D” del PRIDE. Ha colaborado y realizado trabajos de investigación dentro del campo del Desarrollo Urbano Regional, Mercado laboral, Historia de la Geografía y Geografía de Género/Feminista. Impartió cátedra de Geografía Humana en el Colegio de Geografía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha participado en eventos nacionales e internacionales relacionados con sus temas de investigación. Es autora y coautora de artículos en revistas especializadas y capítulos de libros, así como colaboradora en materiales cartográficos en seis atlas. En 2016 coordinó con la Dra. Ma. Verónica Ibarra García el libro *Geografías feministas de diversas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*. En 2015 fue distinguida con el Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz, otorgado por la UNAM.

Irma Faviola Castillo Ruiz

Maestra y doctora en Historia por El Colegio de Michoacán, A. C., México (2011 y 2014, respectivamente). Las líneas de investigación que desarrolla giran en torno a la historia del arte y la religiosidad popular en el estado de Zacatecas, México; cine y fotografía; gestión cultural; historia cultural y social; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial. Ha obtenido distintas becas para formación científica y de investigación, nacional e internacional. Se ha desempeñado en los ámbitos de la docencia, la investigación, medios de comunicación impresos y electrónicos, y en la gestión cultural. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable otorgado por el PRODEP (vigencia renovada 2021-2023). En la actualidad labora como Docente e investigadora adscrita a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la UAZ. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”.

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, es Responsable del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-184 Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación, Par evaluadora del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), pertenece a la Asociación Nacional de Investigadores e Investigadoras de la Comunicación. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, la educación ambiental y la comunicación en redes. En la actualidad, se desempeña como Docente-Investigadora de tiempo completo en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrito al PNPC-CO-NACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

José Manuel Pedroza Cervantes

Licenciado en Historia por la UV y maestro en Historia por la BUAP, instituciones mexicanas. Forma parte de la Plataforma por la Seguridad Humana Xalapa-Coatepec y es Facilitador en el proyecto *Cómo lograr una sociedad civil-gobierno-comunidades que transforme instituciones para reducir violencias* de la Universidad de Aberdeen, Escocia (en coordinación con Colegio de Michoacán). Integrante de Sociogénesis, Revista Digital de Divulgación Científica de la Facultad de Sociología UV. Integrante de la Red de Capacitación y Desarrollo Profesional CA-DEPRO. Colaborador del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la conformación del estado del arte del área de Historia de la Educación. Correo electrónico: josepedroza1234510@gmail.com

José Omar Moncada Maya

Es Licenciado en Geografía, Maestro en Ciencias (Biología) y doctor en Geografía por la UNAM. Es investigador titular en el Instituto de

Geografía y profesor en el Programa de Posgrado en Geografía. Realizó estancias de investigación en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Autónoma de Madrid. Fue director del Instituto de Geografía (2012-2016). Su línea de investigación es la geografía histórica, particularmente la historia de la geografía en México; destacan sus publicaciones sobre la obra del cuerpo de ingenieros militares en la Nueva España en el siglo XVIII, sobre los ingenieros geógrafos mexicanos del siglo XIX y sobre instituciones geográficas. De sus obras recientes destaca la coordinación de *Geografía de México. Una reflexión espacial contemporánea* (2016). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias.

Julieta Arcos Chigo

Doctora en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Históricas Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV). Profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia e integrante de CA 78 Estudios en Educación del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES) de la casa de estudios referida. Cuenta con Perfil Prodep. Es integrante de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus cuerpos académicos (RENALIHCA) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Sus líneas de investigación son educación, cultura escolar y salud. Historia cultural de las mujeres, así como espacios, prácticas y movimientos religiosos.

Laura Olvera Trejo

Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación son la educación de la mujer en el siglo XIX, historia de mujeres y de género. Su tesis *La mujer en la educación "superior" en Aguascalientes, 1878-1911. El caso del Liceo de Niñas*, recibió Mención Honorífica por la UAA en 2018. Ha publicado artículos y capítulos como "Representación de la mujer en la sociedad de Aguascalientes durante la época del porfiriato" (2018), coautora con

Marcela López Arellano de los capítulos titulados “Escritura, mujer y contexto. La tesis de Mercedes López en 1927”, “Las primeras maestras en el Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1899-1929)”. Ha laborado como asistente de investigación y actualmente es alumna de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Marcela López Arellano

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades, especialidad en Historia, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Profesora e investigadora en el Departamento de Historia en la UAA. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Forma parte del Seminario Permanente Memoria Ciudadana CIESAS-INAH-UBC y del Seminario de Investigación en Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es autora de: *Anita Brenner. Una escritora judía con México en el corazón* (UAA, CDIJUM, 2016, 2017); coordinó: *El Libro de la Muerte. Miradas desde un Museo Universitario* (UAA, 2017); coordinó, con el Dr. Luciano Ramírez Hurtado: *Historia regional, nuevos acercamientos y perspectivas* (UAA, 2019); coordinó: *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967); Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad* (2021 –en prensa–). Ha publicado artículos y capítulos de libro sobre historia de la educación, historia de mujeres y cultura escrita.

María del Carmen Gutiérrez Garduño

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor). Docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) desde el 1999 a la fecha en los programas de especialidad en Metodología de la Investigación Educativa, maestría en Investigación de la Educación y el doctorado en Ciencias de la Educación, donde ha direccionado varias tesis de maestría y doctorado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras Nivel I, del año 2007 al 2016. Perfil PRODEP

del 2015 al 2021. Ha tenido participación en congresos nacionales e internacionales. Autora de capítulos de libros en editoriales como Porrúa, UNAM, UAEMex, Biblioteca Mexiquense, Juan Pablo Editores, entre otros más y de artículos en revistas educativas arbitradas e indexadas.

María del Refugio Magallanes Delgado

Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, cuenta con el perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Autora de: *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* (2020) y *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016); coordinadora de *Educación, currículo y pedagogías para el aprendizaje en México* (2020); *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo* (2020); *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019), *Historia de la educación, profesionalización docente y enseñanza en México: avances y perspectivas* (2019).

Mariana Marín Ibarra

Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Docente invitada por estancias posdoctoral en la Maestría en Historia del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP. De 2017 a 2020 formó parte del equipo de digitalización del Archivo Histórico Judicial de Puebla digitalizando y realizando metadatos del Fondo Real de Cholula, Universidad LILAS-BENSON, Universidad de Austin, Texas. En 2019 creadora del *Manual para la incorporación de la perspectiva de género en el relato histórico- discurso para incluir personas y grupos menos representados/as en los discursos turísticos en el Estado de Puebla,*

Instituto Poblano de las Mujeres. Publicaciones en 2021: El artículo “Construyendo la nación: el papel de las madres en las familias poblanas del siglo XIX” en el libro electrónico *Familias en contextos vulnerables: transformaciones, continuidades y dilemas*, Universidad Autónoma de Tlaxcala; el artículo “Madres, pecadoras y obedientes: la formación religiosa de las poblanas en la primera mitad del siglo XIX mexicano” en la *Revista Historia Caribe*, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.

Martha Méndez Muñoz

Licenciada en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, maestra y doctora en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Las líneas de investigación en la que se desarrolla son Historia de la cultura de género, prácticas corporales, maternidades e infancia. Ha participado en distintos Congresos Nacionales e Internacionales con estas temáticas. Actualmente coordina la Unidad de Género de la Escuela Superior de Educación Física. Miembro de la Red Temática de Estudios Transdisciplinarios del Cuerpo y las Corporalidades. Forma parte de la coordinación del seminario: Representaciones y prácticas corporales. Una mirada desde la antropología y la historia.

Martha Patricia Téllez Rodarte

Nació en el año de 1970, vive en la Ciudad de México, es maestra en Innovación educativa, así como, en Investigación de la Educación, en este momento es doctorante en Ciencias de la Educación por el ISCEEM. Docente del Nivel Medio Superior del Estado de México, desde hace 26 años, lo cual le ha permitido seguir las trayectorias juveniles, que son motivo e interés de estudio para ella. Además, cuenta con especialidad en *intervención con hombres desde un enfoque de género y masculinidades, cabe agregar, mundos juveniles: sujetos, trayectorias y ciudadanías*. Considera a la juventud como agentes que tienen una doble condición en el espacio educativo, es decir, ser estudiantes y jóvenes al

mismo tiempo. Evidenciando los vínculos afectivos de amor, miedo y soledad, atravesados por la socialización entre las y los jóvenes durante su estancia escolar.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió de la UNAM la Medalla “Alfonso Caso”. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Integrante del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Integrante del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV). Integrante de la Red contra la Violencia en Instituciones de Educación Superior. Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género, del siglo XIX a la actualidad. Ha sido conferencista, ponente y coordinadora en eventos académicos locales, nacionales e internacionales. Es docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (PNPC-CONACyT) y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Oliva Solís Hernández

Profesora-Investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Licenciada y Maestra en Filosofía por la UAQ, Maestra en Estudios Humanísticos con especialidad en Historia por el Tec de Monterrey, Doctora en Administración por la UAQ y Posdoctora en Género por la UCES de Argentina. Perfil deseable PRODEP y miembro del SNI I. Sus líneas de investigación giran en torno a la Historia de las Mujeres con perspectiva de género, Historia de la Prensa, Historia de la vida cotidiana e Historia

regional de Querétaro con énfasis en el proceso modernizador, líneas en las cuales ha publicado artículos, capítulos de libros y libros, así como dictado conferencias tanto a nivel nacional como internacional. En los últimos años, también ha comenzado a incursionar en la Historia de la Educación.

Rosalinda Gutiérrez Hernández

Dra. en C. Docente en dos programas educativos, Licenciatura en Nutrición de la UAE y Maestría en Docencia y Desarrollo Profesional Docente de la UADS de la UAZ, Zacatecas, México. Ingeniera Química con doctorado en Ciencias en la Especialidad en Farmacología Médica y Molecular egresada de la UAZ, publicaciones en revistas indizadas y arbitradas, capítulos de libros y participación en foros académicos, estatales, nacionales e internacionales, formadora de recursos humanos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Posee reconocimiento a perfil PRODEP y SNI I, lideresa del Cuerpo Académico consolidado 175 de la UAZ.

Raúl Sampieri Cabrera

Es Profesor de Carrera de Tiempo Completo y jefe de Sección Académica, Departamento de Fisiología, Facultad de Medicina UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONACYT. Cursó estudios de maestría y doctorado en ciencias en la especialidad de Farmacología en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Su línea de investigación se centra en diseño curricular de planes y programas de estudio en las ciencias de la salud.

Verónica Méndez Andrade

Licenciada en Historia y Pedagogía (UV). Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana. Tesis de licenciatura en Historia con mención Honorífica: *La nueva práctica pedagógica: Los planes de estudio*

de la Escuela Normal Primaria de Xalapa y su influencia en las escuelas formadoras de docentes, 1886-1910. Correo: vero0407@outlook.es

Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI

Se terminó de editar en enero de 2023 en los talleres gráficos de

Astra Ediciones S. A. de C. V.

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorial.com.mx

Los trabajos que componen este libro ofrecen aportaciones importantes, tanto al campo de la historiografía mexicana como al de la investigación educativa, con la particularidad de tomar como parte de sus planteamientos y análisis a la categoría de género.

Este tipo de estudios y publicaciones son necesarias y pertinentes; necesarias porque, si bien, los trabajos que indagan sobre las problemáticas que aquejan a las mujeres en el ámbito educativo o que pueden atenderse desde la educación, se han multiplicado en los últimos años, aún quedan muchos temas por investigar y difundir. De igual modo, son muy pertinentes porque revisan y problematizan el pasado, además de que aportan elementos que ayudan a comprender realidades actuales, en las que seguimos trabajando para erradicarlas en un futuro.

Laura Rangel Bernal

ISBN: 978-84-19548-69-6



9 788419 548696



Descargar



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN