



**LA ESCUELA SUPERIOR DE NIÑAS DE XALAPA Y
EL ASCENSO LABORAL DIFERENCIADO, 1886-1907**

Ana María del Socorro García García

RESUMO

Este artigo analisa a articulação do discurso patriarcal e as práticas androcêntricas nas quais se sustentou a diferenciação na promoção do emprego entre as professoras e os professores de Escola Superior de Meninas de Xalapa, Veracruz, entre os anos de 1886 a 1907. Ao longo deste texto são revisadas a trajetória acadêmica das alunas e o itinerário profissional das professoras do estabelecimento escolar mencionado. A partir do estudo do caso Xalapeño, o objetivo é ampliar o conhecimento e a reflexão sobre as condições da incorporação feminina na profissão docente no México durante o período 1876-1911. Este ensaio procura demonstrar que, apesar das poucas margens de ação que as mulheres tiveram, elas foram pioneiras no exercício de uma profissão e alcançaram certas conquistas, mas ao mesmo tempo foram limitadas por preconceitos de gênero.

Palavras-chave: Educação feminina; ensino no México; progresso de trabalho; divisão de gênero.



ABSTRACT

In this paper analyzes the articulation of the patriarchal discourse and the androcentric practices in which the differentiation in the labor promotion of the teachers and professors of the Superior School of Girls of Xalapa, Veracruz, between the years 1886 to 1907. Throughout this text the academic trajectory of the students and the professional itinerary of the teachers of the referred school establishment are reviewed. From the study of Xalapa case, we tried to broaden the knowledge and reflection about the conditions of female incorporation into the teaching profession in Mexico during the period 1876-1911. This essay seeks to demonstrate that, despite the limited margins of action that women had, there were those who were pioneers in the exercise of a profession and also achieved certain achievements that are sometimes unthinkable but at the same time were limited by gender bias.

Keywords: Female education; teaching in Mexico; work progress; gender division.

En el presente artículo se explora cómo se impuso la diferencia de género en la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, Veracruz, promovida por el discurso patriarcal y las prácticas androcéntricas, como una limitante al ascenso laboral de sus profesoras. En las publicaciones más recientes acerca de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, por un lado, se destaca que dicho plantel proporcionó educación y capacitación a las jóvenes para incorporarse al mercado laboral. Por otro lado, subrayan que la instrucción femenina formó parte del proceso de difusión de una educación uniforme a nivel nacional entre 1786 y 1911 (GARCÍA MORALES, 2014; RANERO, 2013; REDONDO, 2010).¹

En las citadas publicaciones, es necesario enfatizar que no se analizó la forma en que en esta institución educativa se reprodujo el androcentrismo, para incidir en la

¹ Se debe señalar que a finales del siglo XIX el sistema escolar mexicano no tenía bien diferenciados los niveles escolares, por ello “superior” y “secundaria” hacían referencia a la instrucción posterior a la elemental, es decir “superior” a la enseñanza de las primeras letras. Para mayor información.



diferenciación del ascenso laboral entre sus profesoras y profesores. Por ahora, en el mundo hispanoamericano son pocos los esfuerzos realizados para comprender y explicar la relación del discurso patriarcal y las prácticas androcéntricas en la construcción de un currículo que promovió la desigualdad de género en la centuria antepasada; situación que permite justificar la necesidad de estudios como este (BALLARÍN, 2000; LÓPEZ, 2008).

De acuerdo con el objetivo planteado cabe preguntarse ¿cómo se articularon el discurso patriarcal y las prácticas androcéntricas para limitar el ascenso laboral de las profesoras de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa? La hipótesis que se aventura es que: la articulación del discurso patriarcal y las prácticas androcéntricas, se realizó a través de la construcción de un currículo que inculcaba a las estudiantes pautas de conductas y prácticas cotidianas con las que se reafirmaba la asimetría de género.

A lo largo del artículo se revisa la formación académica de las jóvenes y se contrasta con sus compañeros profesores las asignaturas que impartieron y el salario que recibieron. Esta reconstrucción se apoya en los acervos documentales como el fondo Gobernación del Archivo General del estado de Veracruz, México (AGEV), los fondos Correspondencia y Oficialía del Archivo Histórico de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez” (AHEICQP) en la ciudad de Xalapa, así como del fondo Reservado de la Hemeroteca Nacional de México (HN-M).

Es pertinente puntualizar lo que aquí se entiende por discurso patriarcal y prácticas androcéntricas, el primero es concebido como la transmisión de la idea que los varones son los encargados de la protección de las mujeres debido a su supuesta naturaleza frágil en tanto que el segundo refuerza al primero porque consiste en acciones con las que se busca demostrar la supremacía masculina y justificar la sujeción femenina (OLAVARRIETA, 2014).



El sustento teórico-metodológico de este trabajo se encuentra en las líneas temáticas de la historia de las mujeres y la historia de la educación femenina, ubicadas en la denominada historia social. Para fines de este artículo se considera a la historia social como aquella que tiene por objeto de estudio la vida privada, por lo que intenta reconstruir diferentes aspectos de la vida de algunos actores sociales como mujeres y niños, que las historias políticas de las naciones hasta cierto punto han marginado (GALVÁN, 2003; RAMOS, 1992).

La necesidad de situar a la mujer como sujeto histórico, llevó a diversas científicas sociales –historiadoras, filósofas, sociólogas, entre otras– a crear un espacio de reflexión especializado en estudios con perspectiva de género, desde el cual aspiran a generar un conocimiento que no victimice a las mujeres ni exagere su protagonismo, sino que incluya y entrelace las vidas de ellas y ellos en los diferentes ámbitos sociales. Tal anhelo ha inspirado esta investigación (BALLARÍN, 2000; CANO, 1988).

El texto está organizado en cuatro apartados. En el primero se describen los contenidos curriculares que reafirmaban la asimetría de género, en el segundo se realiza un acercamiento a la población estudiantil del plantel que nos convoca. En el tercero y en el cuarto respectivamente, se revisan las trayectorias de las alumnas y de las maestras de la escuela. Finalmente, se expone una reflexión en torno a las condiciones de incorporación y ascenso femenino en el magisterio, tanto en Xalapa como en el país durante el periodo 1876-1911, denominado en la historia mexicana como el Porfiriato.

Un currículo que crea asimetrías de género

En la mayoría de los sectores de la sociedad mexicana del siglo XIX –a pesar de sus múltiples diferencias– se reproducía un discurso patriarcal, según el cual la conducta de las señoritas representaba el decoro y el honor familiar. Este discurso se apoyó en el



argumento de la “delicada naturaleza femenina” para justificar el encierro doméstico de las mujeres o su resguardo tras las “protectoras paredes de su casa” (Carner, 2006: 99; Ramos, 2006b: 152; Staples, 2003: 85-86).

Algunas especialistas en estudios de género apuntan que, a través de un largo proceso de condicionamiento, los hombres con la ayuda de las madres, las abuelas, las tías, las madrinas y principalmente de los confesores interiorizaron en las niñas y señoritas, normas de conductas “adecuadas” que las hicieron “sumisas, obedientes y dependientes”. Tal condicionamiento ha sido encubierto por un discurso que relaciona la subordinación femenina con virtudes como “la abnegación, la prudencia, la caridad, la resignación, la ternura, el amor”, entre otras (Berdejo, 2011: 37; Ramos, 2006a: 13; Yurén, 2003: 145).

El proyecto de Nación puesto en marcha en los años 1867-1876 e impulsado considerablemente durante el periodo 1876-1911, estaba estrechamente vinculado con un programa educativo. El gobierno mexicano asumió la responsabilidad de formar ciudadanos respetuosos de las instituciones y obedientes de las disposiciones gubernamentales, a través de la difusión de sus principios ideológicos por medio de la instrucción pública (ALVARADO, 2004; MENÍNDEZ, 2013; STAPLES, 2012).

El programa educativo liberal fomentó la instrucción elemental y superior femenina, ya que veía en las niñas y jovencitas, las futuras madres que transmitirían a sus hijos el credo republicano. Aquí es oportuno apuntar que, de acuerdo con una estudiosa de la construcción de la identidad femenina, hasta hoy día la maternidad no ha dejado de funcionar como el eje ordenador de las vidas de las mujeres desde su infancia (GUADAMARRA, 2013). En el discurso oficial de la segunda mitad del siglo XIX se difundió la idea que el gobierno esperaba que, al educar a las futuras madres, estas hicieran de sus hijos “hombres útiles e ilustrados ciudadanos”. Tanto el ministro de Justicia e Instrucción



Pública de México Antonio Martínez de Castro como el gobernador veracruzano Francisco Hernández y Hernández expresaron esta aspiración, desde mediados de la década de 1860 (Martínez, 1868: 150; Hernández, 1869: 650).

Los distintos niveles de gobierno al difundir la instrucción entre las mujeres, buscaban alejar a estas de la prostitución, así como la influencia del clero, pero, especialmente hacer de ellas las reproductoras del orden social. Para ello se valieron de la creencia popular que por su naturaleza “tierna y afectuosa” las jóvenes podían inculcar en el corazón del niño –de manera más efectiva– los valores sociales, morales y políticos imperantes (ALVARADO, 2004; CARNER, 2006; YURÉN, 2003).

Según este imaginario las mujeres estaban naturalmente capacitadas para la enseñanza de las niñas y los conocimientos proporcionados por la escuela pública les permitirían como futuras madres, incidir en la educación de sus hijos. A menudo la enseñanza destinada a ellas se limitaba a prepararlas para ser buenas madres y esposas o en el mejor de los casos para ejercer la docencia, la cual era una de las pocas actividades laborales consideradas dignas para las mujeres de clase media (RAMOS, 2006b). El gobierno percibió que las mujeres, para cumplir su papel de activas e ilustradas educadoras de la infancia y ante todo el de reproductoras de la ideología política, necesitaban ampliar sus horizontes culturales y elevar su nivel intelectual pero sin transformar del todo su condición de subordinadas y dependientes de los hombres de su familia (BERDEJO, 2011).

En algunos trabajos se manifiesta que, a finales de los años 80 del siglo XIX, la incorporación de las mujeres a la instrucción pública dependió de la modificación de la visión del papel femenino en la sociedad moderna, producto de una estructura laboral derivada de la industrialización. Visto de otro modo, en algunas investigaciones recientes se señala que, a finales del siglo XIX la apertura de escuelas para la instrucción superior y



capacitación técnica de las mujeres fue determinada por los cambios socioeconómicos, resultado del proyecto nacional de modernización y la consecuente democratización del ingreso de las niñas a la escuela elemental (ARREDONDO, 2008; LAZARÍN, 2003).

Así pues, en el discurso patriarcal de finales del siglo XIX, los hombres debían cultivarse para ser sabios y reflexivos para participar en la vida pública en tanto que a las mujeres les bastaría capacitarse para ser diligentes esposas y abnegadas madres que atenderían su casa y a sus hijos. Como parte de este proyecto de modernización económica y transformación social, las funciones de esposa y madre en el hogar se ampliarían con la de preceptora, porque más allá de los muros de su casa se esperaba que fueran prudentes instructoras.

Como muestra del comentario anterior, baste apuntar que las jovencitas recibían una instrucción en la que se puso mayor énfasis en las asignaturas de ornato y capacitación, destinadas a otorgarles prestigio como esposas (dibujo, canto, pintura y música) y valor social a las futuras madres (costura, bordado, tejido, moral); ya que estas mostraban el estatus social de las jóvenes y sus familias. En contraste, la enseñanza impartida a los varones consistía principalmente en saberes que les prepararían para la vida política de la nación e incluía elementos de legislación patria y comercial, historia y economía política además de conocimientos prácticos y científico que les permitirían cursar estudios superiores (ARREDONDO, 2008; STAPLES, 2010).

Alumnas y cursantes

La masificación del acceso de las niñas a la escuela primaria elemental evidenció la necesidad de formar profesoras que tuvieran conocimientos pedagógicos básicos para impartir clases en escuelas de ese nivel (ALVARADO, 2008). Si bien desde mediados del siglo XIX, los gobiernos veracruzanos consideraban esencial la alfabetización de las niñas y



la integración laboral de las mujeres para conseguir el progreso social. No obstante, el esfuerzo estatal para la creación de escuelas destinadas a la educación superior de las adolescentes fue tardío y reducido, mientras la demanda de la población crecía.

La Escuela Superior de Niñas de Xalapa –cuyas actividades iniciaron en 1881 bajo la dirección de Concepción Quirós Pérez– buscaba responder tanto a las demandas de las clases dominantes de la capital veracruzana como a las nuevas necesidades de personal docente derivado del incremento en la matrícula de instrucción primaria elemental para niñas. Se sabe que en sus inicios esta institución se constituyó como una escuela que ofreció instrucción de nivel superior a las jóvenes de las familias pudientes de la ciudad, la región e incluso del estado, con lo que cubría un anhelo largamente acariciado por las elites regionales. Dado que a lo largo de su historia la escuela ofreció distintos niveles de preparación, el rango de las edades de sus estudiantes fue amplio, entre 8 y 35 años (GARCÍA GARCÍA, 2014).

La Escuela Superior de Niñas de Xalapa inicialmente se centró en enseñar a las niñas y adolescentes: rudimentos de moral, principios de higiene y economía doméstica. Ello hace suponer que la enseñanza de las escuelas superiores para niñas buscaba reproducir el discurso paternalista y las prácticas androcéntricas. No fue hasta la modificación del contexto económico que fueron apareciendo nuevas oportunidades de trabajo, las cuales se reflejaron en la impartición de cursos de pedagogía y teneduría de libros. De esa manera, el proceso de feminización de la enseñanza corrió paralelo a la industrialización y la alfabetización femenina que la sociedad necesitaba.

Las inscritas en la Escuela Superior de Niñas de Xalapa se distinguían entre alumnas y cursantes, las primeras se matriculaban en cierto grado, mientras que las segundas asistían a talleres independientes o materias sueltas. Algunas de ellas volvieron a la escuela como estudiantes porque para las jovencitas esta institución representó una



alternativa escolar que les proporcionaba instrucción superior. Entre 1881 y 1907, se anotaron en los registros de esta escuela al menos 3,120 inscripciones y un total de 1,236 estudiantes. El 44% de las jóvenes solamente estuvieron inscritas como cursantes y el otro 66% fueron las llamadas alumnas.

Para la mayoría de las estudiantes de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa la duración de su vida escolar fue relativamente corta. El tiempo promedio de estancia de cada alumna fue de tres años, durante los cuales solían cursar los dos primeros grados, y repetir alguno de ellos. Es oportuno señalar que antes o después de ingresar como alumnas se inscribían un año como cursantes. La situación señalada proporciona una medida del aprovechamiento y de la participación de las niñas veracruzanas en el proceso educativo.

En 1884 la reforma a su reglamento escolar, amplió su plan de estudios de tres a cuatro años, con ello se incrementó la cantidad de cursos impartidos. Posteriormente, con el inicio de actividades de la Escuela Normal de Xalapa en 1887, disminuyó el alumnado de la Escuela Superior de Niñas durante algunos años, en los que esta pasó por una crisis y una adaptación, reflejada en su plan de estudios de 1890 que integró los supuestos científicos del modelo de enseñanza seguido en la Escuela Normal. A partir de aquel momento, cambió la composición del alumnado de la escuela y las inscritas en grado empezaron a superar a las cursantes.

A partir de la disposición gubernamental de 1896, la enseñanza impartida en este plantel empezó a diversificarse ya que se dirigió a niñas y mujeres de familias de las clases populares, quienes podían aprender algún oficio o completar sus estudios para conseguir un empleo o un ascenso. De tal manera que fungió como una escuela para formar las futuras maestras con asignaturas como pedagogía, así como para instruir y capacitar a las jóvenes veracruzanas que buscaban integrarse al mercado laboral ya fuera en el ámbito



artesanal con habilidades para construir arreglos florales, coser o bordar ropa o en el ramo administrativo para fungir como asistentes de los crecientes establecimientos comerciales; al llevar los registros contables, leer y escribir correspondencia en lenguas extranjeras.

En la última etapa del régimen porfirista, “para facilitar a las jóvenes la adquisición de conocimientos prácticos apropiados a su sexo y condiciones” –según lo establecido por el artículo primero de la Ley del 30 de octubre de 1908– se reformuló la organización de la enseñanza en el estado de Veracruz, lo que posibilitó que las alumnas que acreditaran el nivel primario cursaran una o varias materias de su elección para perfeccionar sus estudios. Sin embargo, tal disposición le cerró a la Escuela Superior de Niñas de Xalapa la posibilidad de titular profesoras de primaria elemental (Dehesa, 1908: 335).

En la institución aquí estudiada es posible diferenciar tres tipos de trayectorias escolares: en el primero, estuvieron las niñas y adolescentes que ingresaron como cursantes para estudiar algunas materias antes de inscribirse al primer grado o para solicitar el título de profesora; fue el caso de algunas señoritas que fungían como maestras y debían cursar ciertas materias para presentar el examen de oposición. En el segundo tipo, se encontraron jóvenes que cursaron los distintos grados del plan de estudios para titularse; mientras que las del tercer tipo fueron jóvenes que eligieron algunas materias para completar sus estudios. Las del primer y segundo tipo, se graduaron para ejercer la docencia, mientras que las especializadas en alguna materia, se prepararon para ingresar al mercado de trabajo, pero en otra área laboral como floristas, costureras, enfermeras, asistentes comerciales, entre otras.

Educación e inserción laboral



A finales del siglo XIX la regulación del sistema de becas ofertadas por el gobierno veracruzano para la realización de estudios, que hasta entonces beneficiaba principalmente a las señoritas de las familias de clase media y alta –quienes hacían uso de sus relaciones en la administración local– tuvo un cambio importante: favoreció también a las aspirantes de menos recursos.

Dadas las reformas desde mediados de la década de 1890 se incrementaron las becas y se multiplicaron los criterios para su concesión y mantenimiento, fue el caso de la distancia de la escuela al lugar de residencia o la situación socioeconómica de las solicitantes, lo que permitió el acceso a la educación de mujeres en situación vulnerable: madres solteras, huérfanas, viudas y niñas de familias pobres. Esta relativa democratización de la instrucción pública significó, a su vez, una diversificación de los horizontes laborales de las estudiantes que por diversas circunstancias no pudieron formarse como profesoras.

Otro factor importante de cambio fue que cada vez más el acceso a la educación se hizo necesario para la inserción laboral y para que en algunos casos las señoritas pudieran alcanzar una relativa independencia económica. Para ilustrar este comentario se retoman algunos casos documentados en el fondo Gobernación del Archivo General del estado de Veracruz (AGEV) como el de la menor Rosa Nevraumont, quien en una carta fechada el 18 de enero de 1900 expresó al gobernador veracruzano Teodoro A. Dehesa: “Que careciendo de los recursos más indispensables para poder dedicarme en la Escuela Superior de Niñas de esta capital, [...] A Ud. C. Gobernador ocurro suplicándole me conceda una pensión de los fondos del Estado para el objeto a que me refiero. Protesto a Ud. mis respetos.”²

² Carta de Rosa Nevraumont al gobernador Teodor A. Dehesa, Xalapa, Veracruz, 18 de enero de 1900. AGEV, Gobernación, caja 11, expediente 9, foja 1.



También es posible referir el caso de Refugio Sánchez viuda de Balderas quien, a través de una carta fechada el 2 de enero de 1902, solicitó una pensión para que su hija Aurora Balderas, pudiera ingresar a la Escuela “Superior” de Niñas de Xalapa y argumentó:

Ante Ud. respetuosamente comparezco y expongo: que mi hija, Aurora Balderas, bajo la dirección de una tía suya que ejerce el magisterio en el vecino pueblo de Jilotepec, ha concluido ventajosamente los estudios primarios elementales y desea ingresar al Colegio Superior de Niñas establecido en esta capital con el propósito de hacer lo necesario para adquirir el título de profesora, única carrera a que, por ahora, puede aspirar la mujer que de alguna manera quiere ser útil a su familia y a la sociedad; pero como soy en extremo pobre, pues mi difunto esposo no me dejó bienes de fortuna ningunos con qué atender a la subsistencia y educación de nuestra numerosa prole, de la cual la mayor es Aurora y apenas tiene doce años, dejaría defraudadas las esperanzas de ésta, que también son las mías. Si Ud. en su alta sabiduría e impulsado por sus nobles sentimientos no hubiese iniciado, sancionado y promulgado la ley No. 5 de 1º. De junio de 1896. Acogiéndome a esa ley protectora de la niñez estudiosa y desvalida, encarecidamente suplico que, en vista de los certificados que acompaño para acreditar los particulares que expresa el artículo 2º. De la ley invocada, se digne de conceder a mi dicha hija una pensión en cantidad bastante, a juicio de Ud. para que pueda vivir aquí dedicada a su completa instrucción profesional. Es gracia que espero alcanzar a la notoria benevolencia de Ud. y de justificación reconocida protestando lo necesario.³

La beca otorgada Rosa Nevraumont ascendía a 15 pesos mensuales mientras que la pensión concedida a la señorita Balderas cada mes sumaba 10 pesos, en ambos casos las becas fueron prorrogadas durante cinco años. Sin embargo, a Aurora Balderas durante el último año se le redujo el monto de la subvención a ocho pesos mensuales. Estos casos ilustran el surgimiento de nuevos valores con respecto a la educación y su papel para la integración social de las mujeres. Entre los nuevos valores destacaban: “amor al estudio, fe en la realización de una labor, profunda dedicación y modesto afán”; enumerados por

³ Carta de Refugio Sánchez viuda de Balderas al gobernador Teodoro A. Dehesa, Xalapa, Veracruz, 2 de enero de 1902. AGEV, Gobernación, caja 9, expediente 12, fojas 16-17.



Justo Sierra en su discurso inaugural del departamento de práctica mercantil de la escuela “Miguel Lerdo de Tejada” el 12 de agosto de 1907 (Yáñez, 1997:327-328).

La diferencia en el ascenso laboral

Por un lado, a partir del Segundo Congreso Nacional de Instrucción celebrado en la ciudad de México en 1890, la carrera del magisterio fue organizada de manera uniforme en el territorio mexicano, lo que supuso la formulación de criterios de regulación más estrictos para la obtención de un título de profesor, a la vez que este se impuso como un requisito necesario para ejercer la docencia. Por otro lado, poco a poco creció la demanda de una educación que capacitara a las mujeres para su inserción laboral en sectores como el comercio, la enfermería y las telecomunicaciones.

En su Archivo Histórico, la actual Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez” (AHEICQP) resguarda el Libro de títulos de 1884 a 1907 de la entonces Escuela Superior de Niñas de Xalapa, en este se registró la titulación de 134 profesoras, lo cual representa alrededor del 11% de las alumnas inscritas entre 1881 y 1907. La mayoría de los títulos expedidos por la escuela durante este período, 91 para ser exactos, fueron de primaria elemental, aproximadamente un 68%; el cual hasta mediados de los años noventa era suficiente para ejercer el magisterio. Sin embargo, en 1896 el gobernador Teodoro A. Dehesa prohibió la expedición del título de maestra de primaria superior a las que a partir de tal fecha fueran examinadas en dicha institución. Es pertinente apuntar que, aunque tal disposición fue expedida en 1896, su aplicación empezó a partir de 1898.

Como ya se anotó, este plantel se especializó en formar maestras de primaria elemental (1884-1907) y superior (1884-1898), que en general trabajaron en las regiones rurales de la entidad veracruzana. La lista de aspirantes a ejercer el magisterio dentro de este establecimiento en 1896 –enviada por Concepción Quirós al gobierno veracruzano–



permite comprobar que la mitad de las treinta y cuatro candidatas que obtuvieron el título de primaria superior en la escuela hasta la fecha, ejercían como maestras o directoras en instituciones de nivel elemental o superior; mientras que las otras diecisiete no ejercieron la profesión por dedicarse a su papel de esposas y madres o el cuidado de sus padres y hermanos.

Debido a que los gobernantes y los propios profesores consideraban a las mujeres aptas para ejercer la docencia solamente con otras mujeres, pasarían algunos años más para que las profesoras pudieran estar frente a un grupo mixto. Sin embargo, el ingreso y el egreso en las escuelas superiores de niñas incrementaron y diversificaron los horizontes de las profesoras ahí formadas. La creación de la Escuela Normal primaria de Xalapa, supuso un aumento en la cantidad de egresadas en el estado de Veracruz, así como la competencia entre alumnas. A medida que las estudiantes se titularon poco a poco se amplió el espectro de conocimientos que debían adquirir para ejercer la profesión docente.

En las dos últimas décadas del siglo XIX, inició un proceso de feminización de la enseñanza, el cual fue perceptible en el incremento de las escuelas destinadas a impartir instrucción elemental a las niñas y superior a las señoritas. Algunas ex alumnas de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, tales como Lucrecia Burgos, Guadalupe Grajales, Carolina Casas, Guadalupe López o Braulia Huesca, se integraron a su plantilla docente, mientras que otras migraron al puerto de Veracruz y a la ciudad de México, donde existían mayores oportunidades para ejercer la profesión. En este sentido, es digno considerar el caso de Luz Vera, quien estudió y se tituló como profesora del nivel primario superior en esta escuela para después migrar a la capital del país donde llegó a ser una de las primeras mujeres que estudió en una universidad pública y logró obtener un doctorado en filosofía (GARCÍA GARCÍA, 2014).



Durante la década de 1880 y la mitad del decenio de 1890, la situación de las docentes de dicha escuela reflejó la incidencia del discurso patriarcal y las prácticas androcéntricas en el imaginario social de la época: pese a la fuerte participación femenina en la misma, esta estuvo limitada de forma casi imperceptible por una división de género que contenía las aspiraciones de ascenso de las profesoras. Por un lado, las maestras impartían materias ligadas al papel tradicional de la mujer: costura y confección, elaboración de arreglos florales, moral, música e higiene por citar las más representativas; mientras que algunas disciplinas, como las matemáticas estuvieron reservadas para los hombres. Por otro lado, mientras la mayoría de las mujeres se iniciaban en el magisterio como profesoras adjuntas los varones ingresaban al plantel como profesores titulares.

A mediados de los años noventa, las nuevas disposiciones gubernamentales propiciaron el acceso de las maestras a puestos de profesoras titulares de cátedras de los que habían sido excluidas en los planes de estudios anteriores de esta institución. La comparación entre las trayectorias docentes de las profesoras y las carreras masculinas, pone en evidencia que, en la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, los ascensos laborales de las profesoras eran menos frecuentes que el de los profesores. Entre 1881 y 1907, 12 de las 33 profesoras que trabajaron en la Escuela Superior de Niñas de Xalapa iniciaron su carrera como profesoras titulares, en tanto que 11 de los 18 profesores ingresaron como titulares. Mientras que, 16 de estas 33 profesoras durante su vida profesional en esta institución solamente fungieron como asistentes.

Con el análisis anterior se tiene la intención de argumentar que la mentalidad tradicionalista relativa a la educación y la situación laboral femenina, construida con base en el discurso patriarcal y las prácticas androcéntricas, no se borran a partir de decretos para organizar e impulsar el funcionamiento de la planta docente de un plantel educativo. Si bien, las disposiciones gubernamentales oficialmente promovieron la incorporación de



las mujeres a las cátedras de las que eran excluidas, la directora de esta escuela dudaba que las mujeres fueran aptas para desempeñarse en ciertos ramos de la educación, particularmente en las “ciencias exactas o de raciocinio que estaban en manos de los profesores que ya habían demostrado su buen desempeño.”⁴

En una pesquisa de largo aliento, relacionada con la Academia de Niñas de Morelia, se encontró una situación similar a la de Xalapa. En Morelia, incluso las mujeres cultas, profesionistas y de libre pensamiento; tampoco tenían claro si sus congéneres podrían desempeñarse adecuadamente como profesoras de ciencias tanto naturales como exactas; por lo que expresaron la necesidad de imponer ciertas limitantes a la instrucción femenina, incluso la autora del referido estudio señala que, la directora de la academia moreliana no dejaba pasar la oportunidad para enfatizar públicamente que en la institución a su cargo: “a las niñas se les imponen límites académicos y morales” (López, 2008: 41-42).

En la correspondencia intercambiada entre la directora de este plantel y el gobierno del estado, se encontraron relaciones detalladas del personal que prestó sus servicios en la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, donde hasta ahora solamente se han encontrado dos trayectorias femeninas ascendentes frente a tres masculinas. En el lado femenino se tienen los casos de Braulia Huesca y Lucrecia Burgos, en la representación masculina se cuenta con los ejemplos de Joaquín Aguilar, Benigno D. Nogueira y Bernardino Franceschi. Al revisar la trayectoria laboral de ellas y de ellos llama la atención que el ascenso de las mujeres requirió años de trabajo mientras que a los varones les llevó solamente meses pasar de adjuntos u interinos a titulares. También se ha documentado que en esta entidad académica a excepción de la directora Concepción Quirós Pérez, ninguna otra profesora

⁴ Oficio de la profesora Concepción Quirós Pérez al gobernador Teodoro A. Dehesa, Xalapa, Veracruz, 17 de mayo de 1895. AHECQP, Oficialía, tomo 10, f. 59.



ocupó un cargo dentro de la junta de gobierno donde prevalecieron los hombres, quienes ostentaban títulos de abogados y médicos.⁵

Otro aspecto donde se pudieron detectar dificultades producidas por la división de género en la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, fue la diferencia entre los sueldos de las maestras y las remuneraciones recibidas por los varones. Una cuidadosa mirada a los presupuestos de dicho establecimiento escolar deja percibir la división de género y para muestra un botón. Los casos de las profesoras de dibujo María R. Báez y la profesora de música María Pérez Redondo quienes devengaron un salario anual de 300 y 360 pesos respectivamente, frente al profesor de español y francés José M. Durán quien cobró anualmente 480 pesos mientras que Benigno D. Nogueira profesor de ciencias naturales que también fungía como el secretario del establecimiento escolar, obtenía anualmente como sueldo 600 pesos.

Algunas investigaciones relativas a la formación de maestras en Guadalajara y Chihuahua durante el siglo XIX, muestran que el impulso a la incorporación selectiva de las mujeres a la docencia –a través de materias apropiadas a su condición de género– tenía un trasfondo que conjugó motivos ideológicos e intereses económicos. Para el caso de Guadalajara se señala que, los artífices del proyecto educativo liberal relacionaron en sus discursos el trabajo docente con la maternidad, ya que equipararon ciertas características consideradas femeninas como “ternura, paciencia y amor” con la docencia. Así que la madre educadora se transformaba entonces en una educadora como extensión de la madre. En el caso de Chihuahua –como en el resto del país– las tiernas, pacientes y amorosas maestras recibieron un sueldo menor al de los sabios profesores, debido a que

⁵ Relación de profesores y profesoras de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa que poseen título, enviada por la profesora Concepción Quirós Pérez al gobernador Teodoro A. Dehesa, Xalapa, Veracruz, 18 de agosto de 1894. AHECQP, Correspondencia, tomo 2, fojas 15-16; Noticia detallada del personal que sirve los diversos empleos en la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, enviada por la profesora Concepción Quirós Pérez al gobernador Teodoro A. Dehesa el 25 de junio de 1897. AHECQP, Correspondencia, tomo 3, fojas 88-101.



“la docencia femenina no era del todo aceptada como un oficio para ganarse la vida”, a diferencia de los docentes masculinos quienes percibieron salarios dignos para sostener sus familias (Arredondo, 2008: 55; García Alcaraz, 2008: 149).

A partir de una atenta lectura de los ejemplos referidos, por un lado, es posible señalar que el proyecto liberal de modernización social al tiempo que intentaba transformar la sociedad buscó preservar la visión tradicional del papel femenino tanto en el imaginario como en el orden social. Por otro lado, es oportuno resaltar que, afinar las dioptrías del análisis histórico para enfocar a las mujeres –como lo propone una especialista en estudios de género– “permite matizar las generalizaciones de la historiografía tradicional e ir más allá del androcentrismo” (Ballarín, 2000: 80); en este caso fue de ayuda para revisar la experiencia de las maestras a quienes se les restringió la promoción laboral debido a la influencia del discurso paternalista y la concepción androcéntrica que limitaron el ascenso femenino de manera casi imperceptible.

A manera de conclusión

El impulso a la instrucción y la capacitación de las mujeres en el marco de una política educativa modernizadora generó una ampliación y de cierto modo un mejoramiento en la educación de la mujer y le abrió un nuevo espacio laboral. Sin embargo, este nuevo campo de trabajo, aunque estuviera fuera de su casa no fue distinto a su tradicional papel de madre, debido a que la docencia era concebida como semejante a la vocación de madre y se le exigió el mismo código de valores: abnegación, prudencia, diligencia y obediencia.

Si bien, a partir de entonces las mujeres pudieron salir de su encierro doméstico fue para extender su labor más allá del hogar, a saber: difundir el discurso paternalista y reproducir las prácticas androcéntricas, ideologías sociales dominantes. Por ello se considera que, a pesar de las nuevas condiciones económicas y las incipientes



transformaciones sociales, la incorporación y el ascenso laboral de las mujeres mexicanas en general y en particular de las profesoras de la institución objeto de este estudio, estuvieron limitados de forma casi imperceptible por la ideología patriarcal y las prácticas androcéntricas que les fueron inculcadas a través de un currículo.

En el tema del magisterio, mientras los hombres fueron requeridos en los puestos de organización y mando, las mujeres fueron asignadas a plazas de adjuntas desde donde debían reproducir la ideología política y el imaginario social vigente. Debido a que los hombres eran considerados los proveedores del sustento familiar, el salario por su trabajo era completo, en tanto que las mujeres percibidas como sus compañeras y complemento, recibían un sueldo que resultaba menor o complementario al de los varones.

En la experiencia xalapeña pese a los esfuerzos de los gobiernos liberales del estado de Veracruz por impulsar la democratización de la educación femenina a finales del siglo XIX, la trayectoria docente de las mujeres fue limitada en comparación con los hombres, quienes accedieron a puestos de mayor rango, mejor remunerados, con frecuentes oportunidades de ascenso y reconocimiento social. Muy probablemente esta situación obedeció a que, los artífices del proyecto educativo liberal no pretendieron educar a las mujeres para que fueran igual al hombre en actividades políticas y económicas que implicaran el mando, sino para que fueran refinadas amas de casa, prudentes esposas y madres cultivadas.

Este pequeño estudio posibilitó un acercamiento a las prácticas androcéntricas empleadas en la Escuela Superior de Niñas de Xalapa para reforzar los saberes enseñados y las pautas de comportamiento allí inculcadas. Aunque no se encontraron normas escritas que delimitaran los conocimientos que las mujeres pudieran adquirir, las áreas en las que se podían desempeñar y los grados que podrían obtener; si se observó que en el día a día las maestras fueron subordinadas a los maestros y hasta cierto punto marginadas



de los ascensos, el reconocimiento social, así como de las plazas y los puestos que implicaban mayor rango en la escala de mando y mejores ingresos salariales.

A lo largo del texto se ofrece al lector un análisis y una reflexión en torno a las relaciones laborales entre profesoras y profesores en un establecimiento escolar a finales del siglo XIX, que tienen como eje central la división de género. Es necesario apuntar que con estas líneas no se pretende victimizar a las mujeres debido a las condiciones laborales desfavorables que tuvieron que enfrentar durante su ingreso al magisterio, antes bien se busca demostrar que pese a las circunstancias adversas, a nivel local, ellas lucharon para superar los límites que les imponía la asimetría de género en el ejercicio de una profesión y la obtención de ciertos puestos en el escalafón de un gremio laboral y socio profesional como el magisterio.

REFERENCIAS

ALVARADO, L. De escuela secundaria para señoritas a normal de profesoras, 1867-1890. *In* GALVÁN, L., y LÓPEZ, O. (coords.). **Entre imaginarios y utopías: historias de maestras**. México: UNAM/CIESAS/COLSAN, pp. 105-125, 2008.

_____. **La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX: demanda social y reto gubernamental**. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés Editores, 2004.

ARREDONDO, M. De “amiga” a preceptora: las maestras del México independiente. *In* GALVÁN, L., y López, O. (coords.). **Entre imaginarios y utopías: historias de maestras**. México: UNAM/CIESAS/COLSAN, pp. 37-68, 2008.

BALLARÍN, P. Género y discriminación curricular en la España decimonónica. *In* RUIZ, J. (coord.), **La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, pp. 79-103, 2000.

BERDEJO, M. **Regir y formar. Institucionalización jurídica y educativa de las mujeres mexicanas (1880-1884)**. México: UAM, 2011.



CANO, G. La historia de las mujeres: algunas preocupaciones metodológicas, **Ensayos**, 55, pp. 18-23, 1988.

CARNER, F. Estereotipos femeninos en el siglo XIX. In RAMOS, C. (coord.) **Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México**. 2ª edición, México: COLMEX, pp. 99-112, 2006.

DEHESA, T. Ley número 21 del 30 de octubre. Relativa a las escuelas de enseñanza superior para señoritas. In HERMIDA, A. (comp.). **Legislación educativa de Veracruz, 1884-1910**, tomo II, volumen 2, Xalapa: SEC/Gobierno del estado de Veracruz, pp. 335-349, 1908.

GALVÁN, L. Debates, enfoques y paradigmas teóricos. In GALVÁN, L., QUINTANILLA, S., y RAMÍREZ, C. (coords.). **Historiografía de la educación en México**. México: SEP/CESU/UNAM, pp. 85-92, 2003.

GARCÍA, M. Las maestras tapatías: celibato y disciplina, 1867-1910. In GALVÁN, L., y LÓPEZ, O. (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: UNAM/CIESAS/COLSAN, pp. 127-151, 2008.

GARCÍA, A. **Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa, 1881-1910**. México: UNAM, tesis de doctorado en historia, 2014.

GARCÍA, S. Fundación de la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas en Xalapa durante el porfiriato: oficios y capacitaciones. In GALVÁN, L., y GALINDO, G. (coords.), **Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar**. México: SEV/Gobierno del estado de Veracruz, pp. 103-127, 2014.

GUADARRAMA, M. La construcción del sujeto mujer desde la maternidad en mujeres de sectores populares. In GUADARRAMA, M. (coord.). **Algunas reflexiones desde el género**. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 135-177, 2013.

HERNÁNDEZ, F. Memoria presentada al H. Congreso del Estado de Veracruz-Llave por su gobernador constitucional. In BLÁZQUEZ, C (comp.), **Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986**, tomo II, Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz, pp. 647-713, 1869.



LAZARÍN, F. Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer, 1871-1932. *In* ARREDONDO, M. (coord.), **Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México**. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa, pp. 249-277, 2003.

LÓPEZ, O. Curriculum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. **Relaciones**. 29 (113), pp. 33-68, 2008.

MARTÍNEZ, A. **Memoria que el secretario de estado y del despacho de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso de la Unión**. México: Imprenta del gobierno, 1868.

MENÉNDEZ, R. **Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana**. México: UPN, 2013.

OLAVARRIETA, M. Terapia de género. Mecanismos de transmisión del androcentrismo. *In* GUADARRAMA, M., VILLEGAS, G., y OLAVARRIETA, M. (coords.), **Aportes a los estudios de género**. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 15-45, 2014.

RAMOS, C. La nueva historia, el feminismo y la mujer. *In* RAMOS, C. (comp.), **Género e historia: la historiografía sobre la mujer**. México: Instituto Mora, pp. 7-37, 1992.

_____. Presentación. *In* RAMOS, C. (coord.) **Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México**. 2ª. Edición, México: COLMEX, pp. 11-14, 2006 a.

_____. Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910. *In* RAMOS, C., (coord.) **Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México**. 2ª edición, México: COLMEX, pp. 145-162, 2006b.

RANERO, M. La educación de las mujeres al final del siglo XIX. La escuela industrial de Xalapa. *In* SPINOSO, R., y NÚÑEZ, F. (coords.), **Mujeres en Veracruz. Fragmentos de una historia**. Volumen 3, Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz, pp. 75-100, 2013.

REDONDO, M. **La formación pedagógica de la mujer desde la concepción del estado decimonónico: Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”**. Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz, 2010.



STAPLES, A. Ciudadanos respetuosos y obedientes. *In* GONZALBO, P. y STAPLES, A. (coords.), **Historia de la educación en la ciudad de México**. México: COLMEX, pp. 175-244, 2012.

_____. El entusiasmo por la independencia. *In* TANCK, D. (coord.), **Historia mínima de la educación en México**. México: El Colegio de México, pp. 97-126, 2010.

_____. Una educación para el hogar: México en el siglo XIX. *In* ARREDONDO, A. (coord.). **Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México**. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa. pp. 85-97, 2003.

YÁÑEZ, A. (Dr). **Obras completas de Justo Sierra**, tomo VIII, México: UNAM, 1997.

YURÉN, M. ¿Para qué educar a las mujeres? Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX. *In* ARREDONDO, A. (coord.). **Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México**. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa, pp. 135-150, 2003.