

MÁS ALLÁ DEL TIEMPO Y EL ESPACIO: UN MODELO PEDAGÓGICO PARA LAS NIÑAS DESDE LA ESPAÑA ILUSTRADA AL MÉXICO REPUBLICANO

Adelina Arredondo López y Teresa González Pérez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad de La Laguna

RESUMEN

En 1768, el rey Carlos III emitió normas para fomentar la creación de escuelas gratuitas para las niñas. En 1783 fue promulgado el «Reglamento para la creación de escuelas gratuitas en los distritos de Madrid». Más tarde, cuarenta y tres años después, se trasladó al México republicano, un espacio geográfico diferente y distante. Pretendemos estudiar la educación pública para las niñas dentro del nuevo orden social establecido en el norte de México, para conocer cuáles eran los objetivos de los centros gratuitos para las niñas en la zona árida de una República federal de corte liberal, y justificar por qué se aprobó con desfase el Reglamento emitido por Carlos III en España.

PALABRAS CLAVE: escuelas, género, Ilustración, España, México, reglamentos.

ABSTRACT

In 1768, King Charles III issued some rules to foster the creation of free schools for girls. The so called «Reglamento para la creación de escuelas gratuitas en los distritos de Madrid» was issued in 1783 and forty-three years later this particular regulation was transferred from Madrid districts to republican Mexico, a distant and different geographical location under a federal, liberal government. Our concern in this article is with the study of girls' public education within the new social order established in northern Mexico at the time in order to get to know which the aims of the girl centers in this arid zone were and why this regulation was passed in spite of the time lag with regard to its Spanish source.

KEY WORDS: schools, gender, Enlightenment, Spain, Mexico, regulations.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas de la España ilustrada impulsaron la escolarización de niños y niñas en todo el reino. El interés en su educación se centraba en su función como futuras madres. En las escuelas de Madrid se construyó el modelo pedagógico

que habría de extenderse a las demás regiones del país en las últimas dos décadas del siglo XVIII. Sin embargo, cuatro décadas más tarde el «Reglamento para el establecimiento de escuelas gratuitas en los barrios de Madrid» aparece en un contexto histórico muy diferente: esto es en el norte desértico de México independiente, y se adopta como modelo para las escuelas de niñas, en este caso dirigidas a formar a las madres de los futuros ciudadanos de la república mexicana. Ese contexto no era el de una provincia colonial, ni de una sociedad gobernada por una monarquía hereditaria, con un proyecto educativo diseñado por una aristocracia ilustrada; por el contrario, se trataba de un estado libre y soberano, uno de los que integraban una república federal independiente, que había roto sus lazos con España, que deseaba borrar la herencia colonial y que era gobernado por una élite burguesa liberal, en una región minera en el desierto norteamericano.

¿Cómo podemos explicarnos este tránsito de un modelo pedagógico construido para una sociedad hacia otra, de un momento histórico a otro? ¿Cómo y de dónde se había obtenido ese reglamento ilustrado en la joven república? ¿Por qué se utilizaba ese instrumento normativo y no otro? Siendo que representa un desplazamiento no sólo en el espacio sino también en el tiempo ¿Por qué fue considerado útil para una escuela de niñas «moderna»? ¿Qué semejanzas y similitudes había entre las escolares ibéricas y las escolares que habitaban la Norteamérica árida a quienes ese mismo reglamento estaba dirigido? ¿Qué resultados tuvo la aplicación de ese reglamento? ¿Qué consecuencias? ¿Se reglamentaban de la misma manera las escuelas de niños en esa misma época y lugar? ¿Qué conclusiones y reflexiones pueden derivarse de esto para el conocimiento de la construcción histórica de las relaciones de género?

Para responder esas preguntas en este trabajo, exponemos en términos generales las condiciones de la educación de las niñas en ambas épocas y lugares, es decir, la España borbónica y el México republicano. Nos hemos fundamentado sobre todo en fuentes primarias, utilizando algunas fuentes secundarias para revisar los diferentes contextos geográficos y sociopolíticos. Para las fuentes primarias nuestro acervo más importante de información ha sido el Archivo Histórico Municipal de Chihuahua, en los fondos Colonia e Independencia, y en sus secciones «Secretaría» y «Tesorería», que es donde se archivaban los documentos relativos a las escuelas. Para la legislación en el caso de México hemos acudido a los archivos históricos de la Secretaría de Gobierno del Estado de Chihuahua, y para la legislación española hemos recurrido a las fuentes disponibles en la web y en biblioteca de El Colegio de México. Hemos construido la trama del contexto a partir de la información de segunda mano obtenida de la bibliografía citada en este artículo, considerando que concebimos la historia de la educación desde una perspectiva social y cultural; pensamos que los fenómenos educativos se explican por el contexto socioeconómico, las relaciones de poder y la cultura que los producen. Concebimos la realidad histórica como un todo, como una síntesis de múltiples determinaciones, pero que no siempre es comprendido cuando se intenta explicar esa realidad. Hay problemáticas de investigación que tienen que ser atendidas de manera muy particular para poder entender la realidad desde la perspectiva de los sujetos que la construyen y la cual también determina su existencia individual. Uno de esas problemáticas precisamente poco atendidas por la historiografía son las relaciones de género y el papel de la educación en la construcción de esas relaciones.

Para nosotras, el género es un resultado de las construcciones sociales que incluyen ideas, conductas, acciones que van determinando los roles y comportamientos de las personas en función de su sexo. En la multitud de experiencias educativas, como en el caso de la adopción de un viejo reglamento español en América del norte, consideramos que en la formación y homogenización / universalización de los estereotipos de feminidad y masculinidad de la época moderna, la escuela pública fue fundamental, a través de vínculos intercontinentales que fueron globalizando desde muy temprano los estereotipos y las relaciones de género.

Los primeros trabajos historiográficos estuvieron sumergidos en las construcciones jerárquicas de género de la modernidad, relatando las historias de las políticas, instituciones, prácticas y símbolos en el campo de la educación sin atención al género, y haciendo alusión al mundo masculino, bajo la pretensión de universalidad. Sólo cuando se fueron nombrando los sustantivos femeninos como maestras, alumnas, directoras, investigadoras —en fin, mujeres—, fue haciéndose visible un sujeto que había permanecido ignorado, y sólo entonces la historia de la educación fue adquiriendo concreción, como la fue adquiriendo al incluir, nombrándolos, otros sujetos ignorados por su color, su etnia, su clase social, su capacidad o su orientación sexual diferente. Por tanto, nos interesa aquí no sólo contribuir a explicar cómo han sido las relaciones de género en los procesos educativos formales, sino cómo se fueron construyendo y transformando como parte de las relaciones de poder, desde un contexto social a otro, entretejidas con otras formas de discriminación, y en particular en este trabajo queremos contribuir a la comprensión de los desfases temporales en las transformaciones de las relaciones de género producidos en ámbitos culturales y geográficos distintos.

EL MODELO DE EDUCACIÓN ILUSTRADA PARA NIÑAS EN ESPAÑA

En la sociedad española de los siglos XVII y XVIII comenzó a manifestarse el interés público por la educación de las mujeres, debido a su papel de potenciales madres educadoras de los hombres, como medio para otros y no como fin para sí mismas, reforzando las funciones femeninas y el carácter doméstico; sin embargo, las clases populares tenían escasas posibilidades de formación. La educación de las mujeres se reducía al catecismo y labores de costura con las rudimentarias escuelas de las maestras, denominadas «amigas», que prestaban sus servicios por una paga a las niñas de las comunidades urbanas. También funcionaban escuelas en los conventos adonde acudían las jovencitas de familias acomodadas a recibir formación de enseñanzas de adorno, de religión, doctrina y buenos modales.

El siglo de las luces representó la introducción de otros espacios educativos para las niñas: las escuelas de barrios o escuelas populares subvencionadas por ayuntamientos, parroquias o instituciones ilustradas (Reales Sociedades Económicas de Amigos del País). Bajo el reinado de Carlos III el gobierno realizó varias reformas educativas que serían el germen del actual sistema educativo. Se prestó mayor atención a la enseñanza para fomentar el desarrollo del país y el acceso de los sectores



populares a la educación como forma de mejorar su condición. Imprimiendo un contenido utilitarista a las políticas educativas, se propuso también proporcionar instrucción pública a las mujeres de extracción humilde para aplicarlas posteriormente en la producción textil¹.

En 1768 Carlos III dictó unas normas básicas con el objeto de fomentar la creación de escuelas gratuitas para niñas. Ordenaba a los ayuntamientos que se encargaran de la escolarización de las niñas creando escuelas y asignando maestras. En ella se detallaba la normativa por la que regirse así como los horarios, metodología, requisitos exigidos a las maestras y cuestiones administrativas; más adelante, a través de la Real Provisión de 11 de julio de 1771, estableció la reforma general de los estudios y fijó los requisitos exigidos a los maestros y maestras para el ejercicio de la profesión². La disposición del monarca institucionalizó las diferencias de género existentes además de formalizar la segregación sexual en las escuelas. Mientras a los maestros les exigía el examen y aprobación de la Hermandad de San Casiano (sustituido e 1780 por el Colegio de Noble Arte de Primeras Letras, y en 1791 por la Real Academia de Primera Educación), a las maestras se las sometía a condiciones diferentes, pues «para permitirles la enseñanza deberá preceder el informe de vida y costumbres, examen de Doctrina por persona que depute el Ordinario, y licencia de la justicia [...]. Ni los Maestros ni las Maestras podrán enseñar Niños de ambos sexos, de modo que las Maestras admitan solo a Niñas, y los maestros varones en sus escuelas públicas»³.

En 1783 se emitió la «Real Cédula de Carlos III, por la que se mandaba observar en Madrid el reglamento formado para el establecimiento de escuelas gratuitas en los barrios... extendiéndose a las Capitales, Ciudades y Villas populosas de estos Reinos en los que sea compatible con la proporción y circunstancias de cada una y lo demás que se expresa». Esta Real Cédula definía que «El principal objeto de las escuelas es la labor de manos. Pero si alguna de las muchachas quisiese aprender a leer, tendrá igualmente la maestra la obligación de enseñarla»⁴.

De esa Real Cédula se desprende cuál era la idea de la época sobre el modelo de educación que debían recibir las mujeres. Se basaba en dos aspectos fundamentales: el aprendizaje de la doctrina cristiana y de labores domésticas, sobre todo,

¹ T. GONZÁLEZ PÉREZ, *Mujeres, Historia y Educación*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2007, p. 53.

² Carlos III, por provisión constitución de 11 de julio de 1771: «Requisitos para el ejercicio del magisterio de primeras letras», en *Novísima recopilación de las leyes de España mandada formar por el señor don Carlos IV*, impreso en España, 1805, tomo IV, libro 8. Y Felipe V, Real cédula de 1 de septiembre de 1741, «Prerrogativas y exenciones de los maestros de primeras letras; y requisitos para su examen y aprobación», en *Novísima recopilación de las leyes de España mandada formar por el señor don Carlos IV*, impreso en España, 1805, tomo IV, libro 8.

³ Carlos III, «Establecimiento de casas para la educación de niños, y las de enseñanza para niñas», 4 de Agosto de 1768, en *Novísima recopilación de las leyes de España mandada formar por el señor don Carlos IV*, impreso en España, 1805, tomo IV, libro 8.

⁴ Real Cédula de 11 de mayo de 1783. Artículo 1º. «Establecimiento de escuelas gratuitas en Madrid para la educación de niñas; y su extensión a los demás pueblos», en *Novísima recopilación de las leyes de España mandada formar por el señor don Carlos IV*, impreso en España, 1805, tomo IV, libro 8.

la costura. El objetivo era preparar a las mujeres de acuerdo con los valores de la sociedad del momento y para que desempeñaran mejor su función en el hogar y en el mundo laboral⁵.

En consonancia con el utilitarismo ilustrado de Carrabus, Jovellanos o Campomanes⁶, a través de las escuelas de barrio para las niñas, además de instruir las para vivir cristianamente en la sociedad, se les quería dotar de conocimientos útiles, bien fuera para perfeccionar las labores domésticas familiares o bien fuera para ganarse la vida honestamente con la costura y labores de mano muy variadas como «fafa, conceta, punto de red, dechado dobladillo, costura... coser mas fino, bordar hacer encajes... hacer cofias, moteras, vorlas, bolsillos, sus diferentes puntos, cintas caceras de hilo, cinta de cofias, galon y toda clase de listonería»⁷, trabajos que los cortesanos borbones y la burguesía urbana demandaban cada vez más como símbolo de distinción social.

La revolución liberal del siglo XIX poco cambió las condiciones formales de la educación femenina, ignorada en el único capítulo del título IX «De la instrucción pública» de la Constitución de Cádiz de 1812. Sin embargo, la educación femenina fue brevemente asumida en el título X del Reglamento de Instrucción Pública de 1821, «De la enseñanza de las mujeres». El artículo 120 del Reglamento ordenaba «establecer escuelas públicas en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas habilidades propias de su sexo»⁸. Mientras que para los hombres se ordenaba establecer instituciones de primera, segunda y tercera enseñanza, especiales y de artesanos, definiéndose como contenido de la primera enseñanza leer, escribir correctamente, aritmética, dogmas de la religión, máximas de moral, derechos y obligaciones civiles⁹. Fueron 110 artículos dedicados a la educación de los hombres y sólo dos dedicados a la educación de las mujeres. Aún con esas limitaciones, los contenidos establecidos para la instrucción femenina en el Reglamento de 1821 tardarían todavía varios años en generalizarse, pues las mismas profesoras madrileñas llegaban a pensar que escribir «era cosa que no la necesitaban por serles más perjudicial que útil»¹⁰.

⁵ M. ORTEGA LÓPEZ, «La educación de la mujer en la Ilustración española», *Revista de Educación*, MEC, núm extraordinario (1988), p. 316.

⁶ Véase por ejemplo P. RODRÍGUEZ DE CAMPOMANES, «Discurso sobre la educación popular de los artesanos» [1775], en J. REEDER (ed.), *Clásicos del pensamiento económico español*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, 1975, pp. 367-368.

⁷ «Reglamento instructivo para la escuela pública de esta ciudad» del 9 de agosto de 1826, en Archivo Municipal de Chihuahua, Fondo Independencia, papeles sueltos, adaptación del Reglamento de las Escuelas de Barrio de Madrid. Real Cédula de 11 de mayo 1783, para el establecimiento de escuelas gratuitas para niñas en los barrios de Madrid, en *Novísima recopilación de las leyes de España mandada formar por el señor don Carlos IV*, impreso en España, 1805, tomo IV, libro 8.

⁸ *Reglamento General de Instrucción Pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821*. Barcelona, Imprenta del Gobierno, 1821, p. 18

⁹ Art. 12 del *Reglamento General de Instrucción Pública*, op. cit., p. 4.

¹⁰ «Álbum de Señoritas», 1852, año 1, núm. 3, citado en G. SCANLON, *La polémica feminista en la España contemporánea*, Madrid, Ediciones Akal, 1985, p. 15.

Así eran las grandes diferencias de género en la instrucción pública ilustrada en el corazón del reino. ¿Cómo se traducía esta situación al otro lado del océano, en las regiones más distantes de la Nueva España, en la frontera cultural de América? ¿Cuáles eran los alcances de las políticas para la instrucción femenina que se instrumentaban en la capital del reino? ¿Los ensayos en las escuelas públicas de Madrid tenían repercusiones más allá o se quedaban en la capital y en la península? ¿Las ideas, políticas, normas y prácticas escolares atravesaban el océano y se difundían más allá? Si lo hacían, ¿con qué fuerza, a qué ritmo y a qué velocidad?, ¿qué organizaciones y sujetos retomaban las novedades educativas en España para aplicarlas en los confines del reino?

EL MODELO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN ILUSTRADA PARA NIÑAS LLEVADO AL NORTE DE LA REPÚBLICA MEXICANA

En la Nueva España muy pocas mujeres españolas, criollas y mestizas de «buenas familias» podían llegar a tener una educación formal en colegios, conventos y escuelas de «amigas»; su educación estaba centrada en la formación religiosa, perfilándose un modelo de mujer laboriosa, piadosa, virtuosa y obediente al marido, al padre o al hermano. Las demás mujeres mestizas, a excepción de una minoría que fueron acogidas en beaterios y conventos, más para ser protegidas que educadas, no tenían ninguna educación formal, hasta que a principios del siglo XIX el régimen borbón promovió la apertura de escuela de niños y niñas en cada villa del virreinato¹¹.

Paradójicamente, las mujeres indígenas fueron el sector proporcionalmente más escolarizado, pues la Corona, a través de las órdenes monásticas, las misiones, y las organizaciones propias de los pueblos indígenas, puso gran empeño en la enseñanza del castellano, la lectura y la doctrina cristiana y en ocasiones de la escritura y algunas manualidades¹².

En el México independiente (1821) la finalidad de la educación formal elemental era la de formar a los ciudadanos de la república; lo nuevo fue considerar que las mujeres, en tanto madres y educadoras de los futuros ciudadanos, debían recibir instrucción elemental. Esta idea venía del énfasis que los pedagogos como Pestalozzi y Fröebel daban a la educación temprana y a la importancia del papel de las madres en la formación inicial de los niños. Por tanto, al adoptarse el sistema federal de gobierno cada entidad federativa asumió la función de promover escuelas para hombres y mujeres en sus respectivos territorios. En los discursos oficiales se incluía a niños y niñas, pero las acciones y logros para unos y otras difirieron signi-

¹¹ P. GONZALBO, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México, El Colegio de México, 1995, pp. 227-335.

¹² D. TANCK, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México, El Colegio de México, 2000; y P. GONZALBO, *Historia de la educación en el época colonial. El mundo indígena*. México, El Colegio de México, 1990.

ficativamente, y en general la función de la escuela siguió siendo la de educar a las mujeres para ser buenas madres y agradar a sus maridos¹³.

La aspiración estatal de educar a las niñas se concretó aun en lugares tan lejanos como el estado de Chihuahua, a más de 1.600 kilómetros de la ciudad de México por el interior del continente, que entonces significaba viajar durante meses, más o menos tres o cuatro veces más que para viajar de la capital mexicana hacia el viejo continente.

A dos años de establecerse el gobierno del estado de Chihuahua, en 1827 decretó tomar bajo su protección y financiar la escuela de niñas que había estado administrada por el ayuntamiento de la ciudad de Chihuahua. Esta institución había sido una de las primeras escuelas de niñas en Aridoamérica, establecida en 1810 durante la época colonial, para la protección de «pobres, huérfanas y desvalidas», en donde se les enseñaba la doctrina cristiana y costura, en condiciones sumamente precarias, la cual siguió funcionando después de la independencia mexicana bajo la protección del ayuntamiento, el que obligaba a la iletrada maestra a «instruir a sus discípulas en leer y algo de costura, máximas de política y buena crianza e infundirles el temor de Dios por medio de la doctrina cristiana y principalmente oraciones»¹⁴. En 1826 se dio un cambio cualitativo cuando el gobierno del estado de Chihuahua, compactando dos cátedras de latín en una sola, liberó del erario público 200 pesos para pagar un salario a la maestra de la escuela pública, tomando bajo su protección a la escuela de niñas. Se decretó entonces que correspondería al gobernador del estado aprobar «el Reglamento que haga aquel cuerpo (el ayuntamiento) para el gobierno económico y mejor enseñanza de las Niñas»¹⁵. Fue así como el gobierno del estado y el ayuntamiento colaboraron para elaborar un reglamento para la escuela de niñas. Encontramos que buena parte de este reglamento se tomó textualmente del «Reglamento para el establecimiento de escuelas gratuitas en los barrios de Madrid», promulgado por Cédula Real el 11 de mayo de 1783¹⁶.

El reglamento fijaba las condiciones para la contratación de las maestras, el monto de su salario, prohibía que hubiera niños varones en la escuela, así como niñas menores de cuatro años, establecía las condiciones y formas de supervisión de la escuela a través de un comisionado del ayuntamiento, al cual le correspondía «despedir» a las niñas que por su «corto talento» no pudieran continuar aprendiendo —una vez que supieran la doctrina, coser y leer— y establecía la obligación de

¹³ Anne Staples, «Una educación para el hogar. México en el siglo XIX», en A. ARREDONDO (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, Porrúa UPN, 2003, pp. 85-98.

¹⁴ Archivo Municipal de Chihuahua, Fondo Independencia, caja 1, expediente 16, documentos fechados el 6 de abril de 1825 y el 26 de agosto de 1825.

¹⁵ Publicado en *Colección de los decretos y órdenes del Primer Congreso Constitucional de Chihuahua desde su instalación 1o. de Julio de 1826 hasta 30 de Octubre del mismo año*, Chihuahua, Gobierno del Estado, Chihuahua, 1827.

¹⁶ «Reglamento instructivo para la escuela pública de esta ciudad», documento sin clasificar encontrado en el Fondo Independencia del Archivo Municipal de Chihuahua, fechado el 8 de septiembre de 1826.

someterse al escrutinio público en los exámenes anuales a las alumnas. De acuerdo a ese documento, las maestras debían seleccionarse mediante examen, considerando su religiosidad, modestia en el vestido, el peinado y el calzado; debían mostrar habilidad para la instrucción, ser afectas [sic] al sistema republicano federal y mayores de treinta y cinco años.

El reglamento operó sobre todo como una guía del quehacer cotidiano de la escuela, pero en la realidad no pudo seguirse completamente. La maestra que obtuvo la plaza por concurso apenas si podía escribir su nombre; las niñas aprendían básicamente a rezar, coser y bordar. Pero si bien no se cubría el currículo prescrito en el reglamento, las niñas aprendían también a vivir en una sociedad moderna, en proceso de urbanización e industrialización, bajo el poder central del Estado que controlaba y homogenizaba, a través del currículum oculto. A través de la escuela las niñas aprendían a controlar el cuerpo y el espíritu comportándose con modestia, quietud y pudor, a estar limpias y aseadas, a regirse por horarios definidos por un reloj y no por la naturaleza, a seguir tiempos y ritmos escolares como entrenamientos para tiempos y ritmos laborales, a conducirse como asalariadas o como futuras esposas de asalariados.

De acuerdo al reglamento, las niñas debían entrar a las ocho y después de rezar cosían hasta las once y media, cuando podían tener media hora de recreo como premio a un buen comportamiento. A las doce podían salir a sus casas o comer en la escuela. Se ordenaba que nunca estuvieran solas ni a la hora de la siesta, al ir a los «lugares comunes» o al caminar hacia sus casas, «entregadas a una actividad peligrosa». A las dos y media, después de rezar, aprendían a leer. A las cuatro aprendían un poco de aritmética, «en las cuatro primeras reglas lo que bastara para el gobierno doméstico de una matrona». Según el reglamento, las niñas aprenderían a escribir copiando muestras de escritura; sin embargo, el cabildo discutió y acordó que «debido a lo mal que escriben las personas de su sexo» era conveniente que el preceptor de la escuela de niños viniera una hora por la mañana y otra por la tarde a enseñarles a las niñas, lo que no sucedió pues el preceptor estaba saturado de trabajo y en los archivos de tesorería no se encontraron facturas por la compra de papel o tinta, ni siquiera cartillas, ya que sólo había registros de compras de hilos, agujas, mantas y sedas¹⁷. A las cuatro y media las niñas estudiaban el catecismo y para las cinco se despedían después de rezar otra vez. Los sábados las niñas rezaban más, repasaban la doctrina y la aritmética, fomentando el trabajo continuo que, según se afirmaba en el reglamento, mantenía las buenas costumbres. Este horario ya era un adelanto con respecto a los anteriores, pues al menos se establecían tiempos para otras actividades que no fueran coser y rezar, y sin embargo no era sino la copia del viejo reglamento de las escuelas de Madrid, es decir, de un reglamento creado para la generación de las abuelas de estas niñas.

¹⁷ Documento sin clasificar anexo al «Reglamento instructivo para la escuela pública de esta ciudad», fechado el 24 de noviembre de 1826, suscrito por Simón Elías y José Pascual García, Fondo Independencia del Archivo Municipal de Chihuahua.

Sin embargo, el reglamento encerraba una connotación nueva, al estar bajo la aprobación del gobierno del estado de Chihuahua, ya que operaba como un contrato de trabajo entre la maestra de la escuela y el gobierno; marcaba un nuevo tipo de relación, ya no entre padres de familia y docente a quien se pagaba para que cuidara e instruyera a los hijos, sino entre el Estado educador y la maestra, una relación muy distinta por su contenido, pues de esta forma la educación constituía una función no sólo pública, de la comunidad, sino gubernamental, y la maestra pasaba a ser una empleada del gobierno independiente de los anteriores lazos con España. A través del reglamento, el Estado no sólo regulaba el trabajo asalariado de la maestra, sino que controlaba el currículum escolar.

El reglamento señaló para la maestra veinte pesos mensuales, pero en la realidad se le pagaron diez, lo que contrasta con los 75 pesos mensuales que se le pagaban al preceptor de la escuela de niños¹⁸. Para nuestro propósito de reconstruir las relaciones de género que se iban conformando es importante hacer notar que en la misma época que se adoptaba en la escuela de niñas el reglamento de escuelas de Madrid de hacía 43 años, en la escuela de niños se comenzó entonces a implementar el método lancasteriano, habiendo el propio gobierno enviado a su preceptor a instruirse en ese método durante seis meses a la ciudad de México, a una escuela de la Compañía Lancasteriana (establecida en 1822). Certificado como «profesor examinado de enseñanza mutua», fue nombrado director de la Escuela Normal Lancasteriana de Chihuahua, ya que el gobernador había expresado que no se perdiese «un momento en disponer los medios de que se realice cuanto antes tan interesantísimo establecimiento», y se dispuso de los fondos públicos el dinero necesario para edificar la escuela, comprar mobiliario, recursos didácticos, dotándosele de fondos permanentes¹⁹. El sistema lancasteriano constituía la revolución tecnológico-pedagógica de ese momento histórico, pues permitió la multiplicación de la escolarización, abreviar significativamente el tiempo de formación de los niños, la enseñanza simultánea de la lectura, la escritura, la aritmética, el catecismo político y el religioso, y abrió posibilidades a otros contenidos como la gramática y el dibujo²⁰. Sin embargo, en el caso que estudiamos fue una escuela y un método exclusivo para la instrucción de los niños y la formación de preceptores varones. Las niñas no tuvieron acceso a esa novedad pedagógica.

¹⁸ Archivo Municipal de Chihuahua, Fondo Independencia, exp. 26 de la caja 3, documento fechado el 3 de enero de 1827.

¹⁹ Gobierno del Estado de Chihuahua, Memoria de gobierno de 1826 y 1827 en Francisco Almada, «Discursos e informes que los gobernadores de Chihuahua han presentado ante el Congreso del mismo desde 1826-1849», s/f, Inédito. Para la historia de la Compañía Lancasteriana en México, véase Isabel Vega Muytoy, «La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria 1842-1845», tesis de maestría, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1996, p. 7 y ss.

²⁰ Para una descripción y análisis detallado del funcionamiento de la escuela lancasteriana en la localidad en esa época, así como su impacto social, véase A. ARREDONDO, *En la senda de la modernidad. Un siglo de educación en Chihuahua 1767-1867*. Zamora, El Colegio de Michoacán, 2011, volumen I, pp. 236-356.

Tanto el viejo reglamento para niñas como el nuevo sistema lancasteriano fueron propuestas de diputados y miembros del cabildo en la misma época: para las niñas, un reglamento atrasado, para los niños el método innovador, acompañado de los recursos necesarios. ¿Por qué? Para la escuela de niñas no fue necesario buscar nada novedoso; el viejo reglamento encontrado quizás en los viejos archivos fue suficiente, pues el sentido de la educación de las mujeres era exactamente el mismo, esto es, educarlas para que a su vez ellas fueran buenas esposas y madres. Mientras que para los niños era diferente: había que buscar nuevas formas de educarlos, pues ya no se trataba de instruir a los súbditos del reino en una colonia lejana, sino que se estaba tratando de educar a los ciudadanos de una república, allí, en ese momento, y había que extender rápidamente la formación de los ciudadanos para que aprendieran a respetar las leyes republicanas, por eso se buscó un método que economizaba el tiempo de formación a la vez que ampliaba el número de educandos. No sólo era muy costoso aplicar ese método a las escuelas de niñas, sino que era inaplicable, pues no había maestras preparadas para ello, y además, como se vio, no hacía falta. ¿Las consecuencias inmediatas? En esta localidad, mientras la escuela de niños creció exponencialmente en matrícula, en recursos y en «perfeccionamiento», la escuela de niñas, después de un efímero intento de modernización²¹, en 1835 por parte del gobierno nacional, se cerró en 1838 por falta de fondos y durante 24 años, hasta 1856, no hubo escuela pública para las mujeres en la ciudad de Chihuahua²². ¿Las consecuencias en el largo plazo? Nuestra hipótesis es que la brecha entre hombres y mujeres se fue ampliando a lo largo del siglo XIX y parte del XX. En otras palabras, la inequidad de género tendió a «normalizarse», a «naturalizarse» durante ese siglo, haciéndose más marcada la diferencia social entre los géneros, pero al mismo tiempo invisibilizándose y la escuela fue una institución que contribuyó a ello²³.

²¹ En efecto, en 1835 el gobernador del estado tomó a su cargo la escuela de niñas, que era administrada por el gobierno municipal, para «modernizarla». Se dispusieron más recursos económicos para la escuela de niñas, consiguiendo otro local para la escuela, comprando muebles, ampliando el currículum, enfatizando la enseñanza de la lecto-escritura, disponiendo de materiales didácticos adecuados, contratando dos profesoras francesas. Pero no duró mucho pues pronto «faltaron los recursos» para pagar a las maestras y la escuela fue cerrada. ¿Falta de recursos o falta de voluntad política? El gobierno pretextaba la escasez de recursos debida a la guerra contra apaches y comanches que se había declarado, pero al mismo tiempo se incrementaron los recursos financieros para la escuela de niños, lo que mostraba que la educación de las mujeres continuaba siendo un asunto prescindible para los gobiernos republicanos liberales de esa época. *Vid.* A. ARREDONDO, *op. cit.*, volumen 2, pp. 389-393.

²² Archivo Municipal de Chihuahua, Fondo Independencia, sección secretaría expediente 18 de la caja 22, documentos fechados el 11 y 31 de mayo, 17 de agosto, 27 de septiembre y 26 de octubre de 1838; así como en la sección tesorería, expediente 3 de la caja 5, el 21 de agosto de 1856 y el 6 de febrero de 1857.

²³ Hay una concepción «evolucionista» de la construcción de las relaciones de género en la historia que supone implícitamente que la brecha entre los géneros va disminuyendo conforme avanza la historia. Pero nuestra posición no es así, pues en la historia social hay saltos, avances y retrocesos. Arredondo considera que la brecha ya existente entre los géneros se marcó y racionalizó en el Estado contemporáneo, en cuyo seno se construyeron los estereotipos modernos de masculinidad

CONCLUSIONES

Las ideas, políticas, normas y prácticas educativas han viajado desde las metrópolis hacia las colonias y se han instalado por imposición o por adopción en otros contextos culturales y sociales calcándose completamente, modificándose en sincretismos diversos, o recreándose en híbridos distintos a los modelos originales. Sin embargo, poco se ha explorado si existen diferencias de género significativas entre las maneras, ritmos, o distancias en que viajan esas ideas, normas y prácticas.

El caso presentado aquí muestra cómo las innovaciones educativas viajan rápido y se instalan casi simultáneamente, cuando se trata de la educación de los hombres; pero viajan de manera lenta y se instalan dificultosamente cuando se trata de la educación de las mujeres, al menos en la época de nuestro estudio.

Sinteticemos: uno o múltiples viajeros transportaron un modelo educativo, descrito en un reglamento en Madrid, que atravesó el océano Atlántico hacia el occidente, cruzó el trópico de Cáncer hacia el norte, se internó en el desierto de Chihuahua, evadió los ataques de apaches y comanches y las crecidas de los ríos, para adoptarse en las escuelas de niñas de la región... ¡43 años después! ¿Con esa lentitud viajaban los modelos educativos de un continente a otro? ¡No! Los modelos educativos para la formación de las élites viajaban rapidísimo, los modelos educativos para el adiestramiento de los futuros asalariados viajaban rápido; pero los modelos educativos para la educación de las mujeres, esos, podían viajar con lentitud, quizás porque se temía que siendo la instrucción pública una herramienta para el control popular, paradójicamente podía dotar a las educandas de herramientas para su emancipación. El reglamento que se adoptaba en la escuela de niñas de una república federal del siglo XIX provenía de una época colonial, pero eso carecía de importancia, pues la instrucción de las niñas no tenía el mismo interés para la sociedad que la de los niños; después de todo, como escribiera el periodista mexicano de esa época José Joaquín Fernández de Lizardi, «por la ley natural, por la divina y por la civil, la mujer, hablando en lo común, siempre es inferior al hombre»²⁴.

A pesar de los discursos políticos y pedagógicos por la educación femenina, los liberales de las primeras décadas del siglo XIX, en España y en México, mantuvieron a las mujeres en el retraso educativo, el olvido en las finanzas públicas, el confinamiento en los muros domésticos, en la marginalidad social y política, aún más que los ilustrados que los precedieron, tan entusiasmados y ocupados que estaban los republicanos en la formación de los nuevos ciudadanos. No olvidemos que estos ciudadanos siguieron siendo siempre hombres, y sólo hombres, hasta la segunda mitad del siglo XX. Esta situación diferente para unos y otras también contribuirá a proveer y reproducir en hombres y mujeres de una definición de quiénes debieran ser

y feminidad, y que la institución escolar tuvo un papel importante en eso. Aunque también en ese contexto se construyeron las formas de resistencia que han conducido a la revisión de esos estereotipos y al combate de la inequidad de género. *Vid.* «Introducción», en A. ARREDONDO (coord.), *op. cit.*

²⁴ En P. GONZALBO, *El Humanismo y la educación en la Nueva España*. México, SEP / El Caballito, 1985, p. 135.

y cómo actuar socialmente. En ese sentido, en tanto individuos, hasta las mujeres de los sectores más poderosos serán objeto de las relaciones de poder ejercidas a través de la construcción socio-política de los géneros, que a su vez permitirá mantener las relaciones de poder imperantes.

