

DE CÓMO Y POR QUÉ LAS MAESTRAS LLEGARON A SER MAYORÍA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE MÉXICO, DISTRITO FEDERAL

(Finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género

ROSA MARÍA GONZÁLEZ JIMÉNEZ

Resumen:

El texto analiza cómo y por qué, al iniciar el siglo XX, las mujeres llegan a constituir la gran mayoría del personal docente de las escuelas primarias ubicadas en el Distrito Federal. Se abordan tanto las tendencias en cifras en el periodo, los criterios de contratación y ascenso, el perfil profesional del personal docente por sexo, como los discursos en torno a las mujeres y la enseñanza. En 1875, 56.8% del personal docente eran mujeres; treinta años después, de mil 46 docentes, 76.2% eran mujeres. Dos factores fueron decisivos: *a)* se abrieron espacios educativos para que las niñas estudiaran la primaria, en igual cantidad que sus compañeros, lo que repercutió en espacios laborales para las maestras; y *b)* los hombres no se interesaron por estudiar la carrera normalista y había una importante cantidad de profesoras certificadas. Al final, analizo los discursos acerca de la *diferencia sexual*.

Abstract:

The paper analyzes how and why, in the early 20th century, women came to constitute the majority of elementary school teachers in Mexico City. A study is made of the statistical tendencies during the time period, the criteria for hiring and promotion, and the professional profile of teachers by sex, as well as the discourses on women and teaching. In 1875, 56.8% of all teachers were women; thirty years later, out of 1,046 teachers, 76.2% were women. Two factors were decisive: *a)* educational opportunities were created for girls to attend elementary school in numbers equal to their male classmates, reflected in employment opportunities for female teachers; and *b)* men became uninterested in attending normal school, while a large numbers of female teachers were certified. In conclusion, I analyze the discourses on sexual difference.

Palabras clave: educación básica, estudios de género, historia de la educación, feminismo, profesoras, México.

Keywords: elementary education, gender studies, history of education, feminism, female teachers, Mexico.

Rosa María González Jiménez es profesora-investigadora del Cuerpo Académico Estudios de Género en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, Col Héroes de Padierna, México, DF. CE: rosamaria@laneta.apc.org

No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen.

Michel Foucault (1991:140)

Introducción

El propósito de esta investigación es comprender mejor cómo y por qué, en las últimas dos décadas del siglo XIX, las maestras llegaron a constituir la gran mayoría del personal docente de las escuelas primarias ubicadas en el Distrito Federal. Se analizan tanto las tendencias en cifras en el periodo, los criterios de contratación y ascenso y el perfil profesional del personal docente por sexo, como los discursos en torno a las mujeres y la enseñanza.

Un fenómeno ampliamente documentado en los países occidentales es la llamada *feminización docente*, entendida como la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental, en comparación con los hombres. A finales del siglo XIX, gran cantidad de jóvenes ingresaron al mercado laboral como profesoras de primaria en varios países industrializados (75% del total de docentes en Estados Unidos, 68% en Italia, 66% en Inglaterra y 65% en Canadá) (Albisetti, 1993).

La primera explicación que se dio a la feminización docente fue de carácter económico: las mujeres tomaban los puestos que los hombres rechazaban. Por ejemplo, Schmuck (1987:75-76) argumentó para el caso de Estados Unidos que: “La industrialización generó mejores oportunidades de empleo para los hombres que el trabajo docente”. Otro argumento fue su disposición *natural*, en tanto madres, al cuidado de los menores (Albisetti, 1989; Preston, 1993).

Las anteriores explicaciones fueron matizadas posteriormente, ante la evidencia de que en otros países –también industrializados– la participación de maestras era bastante menor como en Dinamarca (28%) o Alemania (29%), señalando que algunas políticas de contratación limitaban el ingreso de mujeres a la docencia; por ejemplo, en las primarias germanas decimonónicas no aceptaban mujeres casadas (Harrigan, 1992; Van Essen, 1999; Hoock-Demarle, 1993).

Especialistas en el tema recomiendan que para una mejor comprensión del proceso de feminización docente en el siglo XIX es necesario analizar diversos factores entrecruzados como la formación profesional, las políticas de contratación, estatus y salario y la ubicación de las escuelas (rurales-urbanas) (Albisetti, 1993; Harrigan, 1992; Sager, 2007).

Para el caso de México, historiadoras del periodo han señalado la creciente participación de mujeres en la enseñanza elemental (Bazant, 2002a; Chaoul, 2002; López, 1997; 2008).¹ Bazant (1993:144) comenta que “las mujeres fueron desplazando a los hombres en el magisterio [...] esto se debía a que la carrera de normalista era bien vista por la sociedad [para las jóvenes], por ciertos rasgos de carácter como el amor y la bondad [...]”. En la misma línea Galván (2002:111) destaca “se pensaba que la carrera del magisterio era apta para las mujeres”.²

Delimitación del objeto de estudio y su abordaje³

La investigación se adscribe al campo multidisciplinar de los Estudios de Género, espacio académico en construcción que se inicia en la década de los ochenta del siglo XX en la mayoría de las instituciones de educación superior, cuyo objeto son las relaciones entre mujeres y hombres (mujeres y mujeres/hombres y hombres). La trayectoria teórica de los feminismos es la historia de una estrecha relación entre el movimiento político de emancipación personal y colectiva y la labor teórica inspirada por el interés de identificar las raíces de la opresión y el trato desigual de las mujeres, como herramienta de lucha liberadora (Stolcke, 2004).

El concepto mujeres (u hombres) se entiende como una construcción social y no como un hecho natural. Construcción social atravesada por relaciones de poder y siempre acotada en un tiempo y lugar determinado (Scott, 1992a).

Un aspecto central en los Estudios de Género es interrogarse acerca de *la diferencia sexual* (hombres y mujeres como entes exclusivos y excluyentes, determinados cada cual por la biología, la cultura o el lenguaje).⁴ Lo constante es que en todas las sociedades den como un hecho la diferencia sexual; a partir de qué comparación entre hombres y mujeres establecen la diferencia y qué significados se le atribuyen, varían de un lugar a otro, de un grupo social o cultural a otro, de un momento histórico a otro.

La idea de construcción pone en cuestión una esencia femenina o masculina y busca precisamente romper con conceptos binarios, propios del logos occidental. Con Joan W. Scott considero que no hay nada trascendente en la pretendida diferencia sexual; las preguntas de investigación desde los Estudios de Género deberían ser: ¿qué cualidades o aspectos están siendo comparados?, ¿cómo se construye el significado de la diferencia?, ¿quiénes y con qué propósitos argumentan acerca de la diferencia? (Scott, 1992b:100).

Para esta investigación retomo el género como perspectiva de análisis con el triple propósito de: *a)* hacer visibles a las mujeres; *b)* interrogarme acerca de las relaciones de poder entre hombres y mujeres; y *c)* problematizar algunos discursos acerca de la *diferencia sexual* en los espacios educativos de la Ciudad de México, en las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX.

El análisis de género permite entender lo femenino y masculino como complejas construcciones cargadas de significación que se proyectan y activan en las estructuras discursivas y regulatorias para las instituciones y los grupos sociales, en este sentido, parto de la hipótesis de trabajo de que los significados que se atribuyen a la *diferencia sexual* tienen efectos simbólicos y materiales en la vida cotidiana de las instituciones y de los individuos.

Desde una perspectiva ontológica hay quienes afirman la diferencia sexual contra quienes sostienen la igualdad sexual.⁵ Una alternativa a estas posiciones encontradas es plantear la diversidad; esto es, el sexo no marca diferencia. En términos de relaciones de género, las escuelas reproducen en alguna medida lo que ocurre fuera de sus muros; pero, como institución, crea sus propios códigos como la división sexual por campos de conocimiento (Bourdieu y Passeron, 2003; Connell, 1996).

La investigación comprende el Distrito Federal (DF). Con este nombre se conoce desde inicios del México independiente a la capital del país, la cual fue (y continua siendo) asiento de los poderes del gobierno federal, eclesiástico y buena parte del capital financiero. De acuerdo con el II Censo General de Población, el DF tenía 541 mil 516 habitantes en 1900 (300 mil en la Ciudad de México) (*Estadísticas históricas*, 2000:7) y se dividía territorialmente en cuatro prefecturas y trece municipios (apéndice, cuadros 1 y 3).

La Ciudad de México⁶ (única área urbana del Distrito Federal en ese tiempo), se conectaba con los municipios a través de trenes de tracción animal y, posteriormente (en 1900), con un tren de tracción eléctrica, que iba desde el Zócalo de la Ciudad de México al resto de municipios (García Cubas, 1892). Para trasladarse a los municipios de Iztapalapa y Xochimilco había que utilizar pequeños barcos de vapor, trajineras o chinampas.⁷ En julio de 1908, Díaz inauguró el servicio de tranvía eléctrico para Xochimilco. El periodo lo determiné por dos circunstancias: *a)* cambios significativos para la vida profesional y personal de algunas mujeres que pertenecían a una naciente clase media de la Ciudad de México y *b)* la información disponible acerca de la cantidad de escuelas y docentes por sexo.⁸

De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias (finales del siglo XIX y principios del XX)

IMAGEN 1

Zócalo de la Ciudad de México, DF (1870)



Fuente: www.mexicomaxico.org

IMAGEN 2

Zócalo de la Ciudad de México, DF (principios siglo XX)



Fuente: www.mexicomaxico.org

A lo largo del texto utilizo indistintamente el término docente, maestra o maestro, para referirme a las personas que impartían cursos en las escuelas primarias. En la época se utilizaba el término de profesor o profesora para aquellos titulados en alguna escuela normal;⁹ señor o señorita, para los no titulados. Por cargos, cada escuela contaba con un director (o directora) y *ayudantes* (docentes frente a grupo), uno por cada grupo.

Decidí no utilizar el término *feminización docente*, como es común para referir la presencia mayoritaria de mujeres dedicadas a la enseñanza, ya que considero refuerza la idea contenida en el binomio mujeres = femenino; el punto de partida de los Estudios de Género es precisamente *deconstruir* la identificación que hay entre sexo y género (mujeres-femeninas/hombres-masculinos).

La investigación la abordo desde dos perspectivas metodológicas. Me interesó cuantitativamente (*cliometría*) conocer el porcentaje de maestras y algunas tendencias en cifras en el periodo. También intento recuperar una dimensión política a través del análisis del discurso. Incluyo algunas fotografías por el valor que tienen como documento histórico. Para el análisis cuantitativo estructuré cuatro bases de datos:

- 1) nombre y año de titulación de las egresadas de la Secundaria de Niñas (1876-1889);
- 2) nombre y año de titulación de egresadas de la Normal de Profesoras (1890-1905);
- 3) nombre y año de titulación de la Normal de Profesores (1891-1905);¹⁰
- 4) docentes de primaria que trabajaban en abril de 1907 por cargo y ubicación (Ciudad de México y resto de municipios) (apéndice, *La Escuela Mexicana*, 1907, vol. IV, núm. 6).

Con esta información pude identificar si la o el profesor era titulado o no, su antigüedad en el empleo y el cargo que ocupaba.

La educación elemental en 1875 tenía una duración de cuatro años; para 1905, la primaria se dividía en elemental (cuatro años) y superior (dos años). Para determinar el porcentaje de maestras, sólo tomé datos de la primaria elemental de las escuelas *oficiales*.¹¹ En el análisis cuantitativo no incluyo a docentes de “materias especiales” como gimnasia, costura (*tejido usos a bolillo*) o canto.

Retomo la propuesta teórico-metodológica del análisis del discurso político que desarrolla Silvia Gutiérrez (2000), que está teniendo gran aceptación

como propuesta metodológica de investigación social debido a que, en comparación con otras técnicas existentes, ofrece una mayor viabilidad de captar ciertas dimensiones de la realidad social, como la ideológica y la política.

Teniendo como antecedente el trabajo realizado desde la filosofía del lenguaje, la hermenéutica, la semiótica y la etnometodología se ha puesto de relieve el hecho de que el lenguaje no es sólo un sistema de signos que describen al mundo, sino también un medio a través del cual los individuos actúan e interactúan en el mundo social.

Estos enfoques han promovido el reconocimiento del *discurso* como medio de acción y de intervención política. El lenguaje ya no es considerado sólo como un vehículo destinado a transmitir información, sino también como un dispositivo que permite construir y modificar las relaciones de los interlocutores, sean éstos individuos o grupos sociales definidos.

El análisis del discurso concebido desde una perspectiva teórico-metodológica que vincula lo discursivo con lo político permite conocer y describir no solamente lo que dice el emisor de determinados discursos, sino también el contexto y la situación coyuntural en que son emitidos. El discurso no proporciona por sí solo toda la información necesaria para conocer la realidad social, pero permite encontrar claves que llevan a la reconstrucción de esa realidad.

Este enfoque se desprende de los planteamientos teóricos de la escuela francesa del discurso que pretende mayor rigor sobre otras propuestas, a raíz de dos planteamientos: el primero, y más importante, reconoce que todos los productos simbólicos o discursos son producidos, transmitidos y recibidos en contextos específicos y no son plenamente interpretables sin la incorporación integral del análisis de tales contextos. El concepto de discurso:

[...] parte de la idea de que éste es siempre un mensaje situado, producido por alguien y dirigido a alguien, es decir, situado con relación a la posición que ocupan los sujetos del acto comunicativo en la estructura social y a la coyuntura histórica dentro de la que se inscribe, con base en las relaciones de fuerza y de poder existentes en una sociedad determinada (Gutiérrez, 2000:117).

Todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada al interior de este mismo. De ahí que

todo discurso deba ser analizado no como una entidad autónoma sino en referencia a la circulación social de discursos dentro de la cual se autodefine, asumiendo ciertas posiciones en una determinada coyuntura o situación histórica. Todo discurso supone siempre otros discursos, responde a otros discursos y está hecho de otros discursos que le preceden o le son contemporáneos.

La política, entendida como una actividad orientada a la toma de decisiones de un grupo para alcanzar determinados objetivos, la retomo en una concepción extensiva, la cual da cabida a aquellos discursos que si bien no son emitidos desde los lugares institucionales en donde se da el juego de poder, tienen una intención política; es decir, tienen como objeto incidir en las relaciones de poder existentes. En esta concepción el discurso de la disidencia sería también considerado como discurso político.

La descripción de intercambios discursivos implica trabajar en diacronía: los intercambios ocurren en el tiempo y una misma estrategia varía a lo largo del tiempo. Por lo tanto, aun en el plano de la caracterización de una estrategia discursiva, se plantea el mismo problema de diferenciar un “núcleo” invariante y un sistema de variaciones.

Para recuperar el discurso político recurrí a libros, informes, periódicos y revistas de la época; además, seleccioné al azar 90 expedientes laborales de maestros (60 de mujeres y 30 de hombres) que trabajaban como personal docente o directivo en la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito Federal en 1907, de los cuales sistematicé información disponible.¹²

Contexto político-educativo

Con la derrota del imperio de Maximiliano de Habsburgo, se inició un nuevo periodo en la historia política mexicana: la reestructuración del régimen republicano. El grupo liberal triunfante tenía conciencia de que la plena realización de los ideales liberales sólo sería factible en un Estado laico y escolarizado; la educación pública se torna en una preocupación de primer orden.

La relativa estabilidad política del gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911) aunada a la incipiente industrialización que se presenta en México al finalizar el siglo XIX, dará lugar a cambios económicos, sociales, tecnológicos y culturales propios del mundo industrial, aunque específicos de la realidad mexicana: aumento de la población, creciente urbanización,

relativo pasaje de la producción artesanal a la producción en serie, creación de cuerpos burocráticos, formación de profesionales, división del trabajo con estamentos diferenciados y mejoras en la educación.¹³

A diferencia de los países industrializados en donde la educación primaria se había generalizado para la población al finalizar el siglo XIX, en México, prácticamente en ese tiempo se inicia el sistema de educación pública en términos de cobertura, estructura organizativa y reflexión pedagógica institucionalizada.

En diciembre de 1867 el gobierno de Benito Juárez expide la Ley de Instrucción Pública, en la que se reglamenta el carácter laico, gratuito y obligatorio de la enseñanza elemental, ordenando abrir escuelas para niños y para niñas. Hasta 1875, los avances en materia de educación elemental fueron limitados, señalándose cuatro aspectos relevantes: poca cobertura, falta de escuelas normales, bajos salarios del profesorado y el hecho de que las escuelas dependieran de los municipios.¹⁴

De las deficiencias que señalaba Covarrubias en 1875 para la educación elemental, se fueron paliando algunas durante el gobierno de Porfirio Díaz: se crearon dos escuelas normales (la Normal de Profesores en 1887 y la de Profesoras en 1890); se organizaron cuatro congresos nacionales de instrucción (1882, 1889, 1890 y 1910), sentando las bases pedagógicas y normativas tanto del nivel de preescolar y primaria como de los estudios normalistas. Funcionaban en la capital las siguientes instituciones públicas de educación profesional:¹⁵ Escuela de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Comercio y Administración, de Agricultura, Nacional Preparatoria, el Colegio de la Paz (Las Vizcaínas) y las dos escuelas Normales.

En 1896 las primarias, que hasta entonces dependían de los municipios, se trasladan a la recién creada Dirección General de Instrucción Primaria. Ese año, en la Ciudad de México trabajaban para el Ayuntamiento 234 docentes (42 directores, 64 directoras, 43 *ayudantes* hombres y 85 *ayudantes* mujeres) (Chaul, 2002:98). La centralización mejoró las condiciones salariales y laborales del personal docente, así como las condiciones materiales de las escuelas, creando un grupo de burócratas y la figura del inspector (anexo, cuadro 7).

Organicé el trabajo en dos partes. En la primera presento una descripción tanto de la cantidad de docentes por sexo entre 1875 y 1905, algunos criterios de contratación y asenso; más que una descripción detallada del periodo, me centré en algunos aspectos que permiten analizar las relaciones

entre hombres y mujeres. En la segunda parte, analizo el discurso político, retomando las preguntas formuladas anteriormente por Scott.

Primera parte

Las cifras: personal docente de las escuelas primarias en el DF (1875 y 1905)

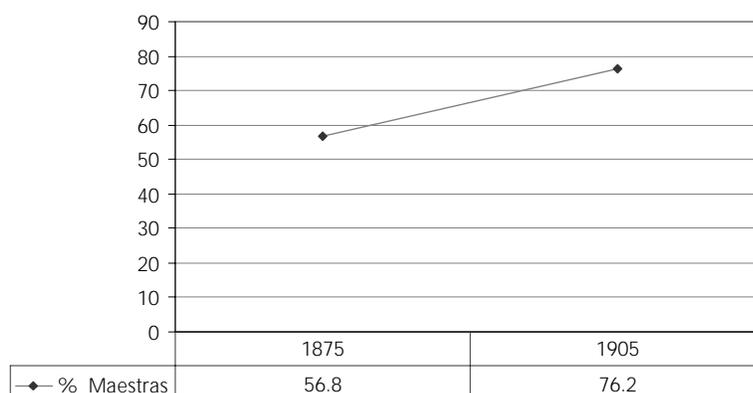
La educación en el periodo era unisexual: había escuelas de niños, de niñas y unas cuantas mixtas. Una revista educativa hacía en 1874 claras recomendaciones al respecto:

En los pueblos pequeños, donde no sea posible tener distinta escuela para los discípulos de diferente sexo, debiendo estar reunidos en la misma sala, es preciso separarlos rigurosamente por medio de un tabique bastante elevado (*La Enseñanza. Revista Americana de Instrucción y Recreo*, 1874:102).

El director de Instrucción, José Díaz Covarrubias reporta en 1875 que en el país trabajan más de 8 mil *preceptores* en primaria, de los cuales “sólo una cuarta parte son mujeres y sirven las escuelas de niñas y el corto número de las escuelas mixtas”.¹⁶ En el Distrito Federal trabajaban 167 docentes de primaria, de ellos 56.8% eran mujeres (anexo, cuadro 2). Treinta años después, de mil 46 docentes, 76.2% del personal de primaria eran mujeres (gráfica 1).

GRÁFICA 1

Porcentaje de maestras de primaria en el Distrito Federal (1875 y 1905)



Gráfica diseñada con base en los datos de los cuadros 2 y 3 (anexo).

En julio de 1905, la Dirección General de Instrucción Primaria de la recién creada Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), contaba con una planta docente de mil 46 personas para atender las escuelas primarias elementales en el DF. Las directoras representaban el 60% y dirigían las primarias de niñas y las mixtas. Las *ayudantes* (maestra frente a grupo) representaban 82% y trabajaban en las primarias de niñas, mixtas y en varias de niños, generalmente en los dos primeros grados (anexo, cuadro 3).

Al analizar los diferentes municipios, en Iztapalapa y Tlalpan el porcentaje de maestras era más bajo que en los anteriores (71%) y en Xochimilco y Milpa Alta había casi la misma cantidad de hombres y mujeres como docentes (54 y 48%, respectivamente) (anexo, cuadro 3); estos dos municipios eran zonas rurales con altos índices de población indígena, muy alejados de lo que comprendía entonces la Ciudad de México y de complicado y caro traslado (anexo, ver cuadro 1).

¿Cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría?

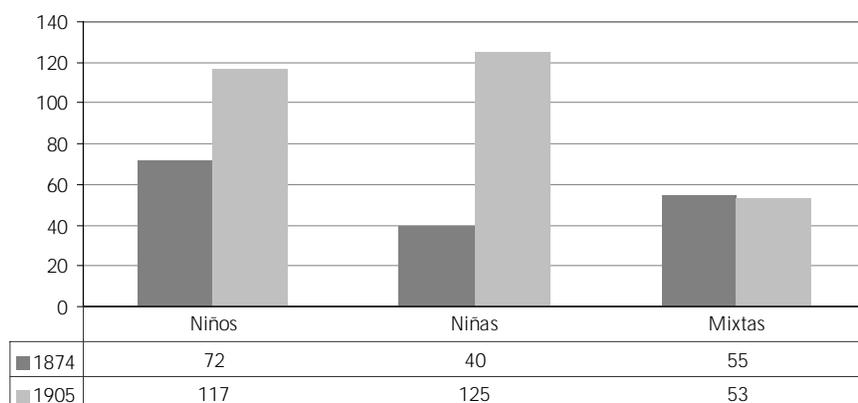
Oportunidades educativas para las niñas/espacios laborales para las mujeres

Es conocido el impulso que el gobierno de Porfirio Díaz dio a la educación elemental,¹⁷ lo que no se ha dicho, es que esta política benefició especialmente a las niñas. En 1875 había matriculados en escuelas primarias del Distrito Federal 12 mil 255 estudiantes, de los cuales 33.3% eran niñas; cada escuela era atendida por un solo docente (Díaz Covarrubias, 1875). Para 1910, había 52 mil 80 estudiantes matriculados en primaria elemental, de los cuales 50.7% eran niñas (*Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1911).¹⁸ Para entonces, las primarias elementales comprendían cinco grados y había un *ayudante* por cada grado.

La escolarización de las niñas generó espacios laborales para las mujeres. Como comenté anteriormente, había tres tipos de escuelas primarias: de niñas, de niños y mixtas. En treinta años (1875-1905) se abrieron 85 nuevas primarias para niñas (contra 45 de niños) en el Distrito Federal (gráfica 2), lo que implicó una buena cantidad de espacios laborales para las maestras.¹⁹

Una norma no escrita que se siguió en el periodo fue que el director de las primarias de niños fuera siempre un hombre y los *ayudantes* eran hombres o mujeres. En las primarias de niñas y mixtas, tanto directoras como ayudantes eran todas mujeres.

GRÁFICA 2

Cantidad de escuelas primarias de niños, de niñas y mixtas (1874 y 1905)

Gráfica diseñada con base en los cuadros 5 y 6 (anexo).

Entre 1875 y 1905 en la Ciudad de México se incrementó en 42% la cantidad de escuelas primarias; en el resto de los municipios el aumento fue de 66%. El crecimiento sustantivo se presenta a partir de 1896, cuando las escuelas pasan a depender de la DGIP.

Profesionalización del magisterio

La alternativa profesional que los gobiernos liberales dieron a las mujeres de la Ciudad de México fue el magisterio. La Escuela Secundaria para Niñas (1869-1889)²⁰ fue la primera institución en donde las mujeres recibieron una instrucción sistemática de más largo alcance que en épocas anteriores.²¹ Para 1878, modifican los planes de estudio, disminuyendo de seis a cuatro años la formación y ofreciendo la posibilidad de titularse como profesoras de instrucción primaria (Alvarado, 2004). El cambio de los planes hizo decir al entonces diputado Justo Sierra (1948:72).

[...] que hacen de este interesantísimo plantel una verdadera Escuela Normal. Era esto de una importancia capital, sobre todo para los que opinan –soy yo de ellos– que los norteamericanos tienen razón en creer que el profesor nato, digámoslo así, de instrucción primaria para ambos sexos, es una mujer.

En 1889 se emite un decreto por el cual la *Secundaria de Niñas* se transforma en la *Normal de Profesoras*. Había tal demanda que en 1900 cerraron las inscripciones. Para 1905, el Distrito Federal contaba con un potencial contingente de 632 mujeres certificadas como profesoras de primaria: 269 por la Secundaria de Niñas, en su mayoría tituladas en los últimos años que funcionó esta escuela y 363 por la Normal de Profesoras²² (anexo, cuadro 4).

La profesionalización marcó un cambio en la imagen que se tenía de las maestras en México, quienes en lo general eran descritas como mujeres mayores sin formación: “La corruptela privativa de México de que las mujeres más estúpidas, por sólo llegar a viejas, quedan autorizadas para engañar al público, llamándose maestras y abriendo sus casas para enseñar lo que ellas pueden, que es nada” (Tanck de Estrada, 1984:167).

De este cambio da cuenta puntual un periodista en 1870, cuando las jóvenes presentan un examen en el Ayuntamiento para titularse como maestra:

¿Quién les había de decir a los maestros de antaño, a aquellas ancianas de anteojos de plata montados sobre la nariz, de voz gangosa, de peineta de olla, de zapatos de horma de San Cayetano, que habían de ser sustituidas por pollas de ojos de tentación, de voz de cielo, de castaña y bolitas? [...] y que esto no había de ser por amor a la juventud, ni por el estudio, ni por la filantropía, sino por amor a la moda.²³

En las escuelas convivían maestras de mayor edad y experiencia como directoras, con jóvenes que recién concluían sus estudios normalistas y trabajaban como *ayudantes*.

En el caso de los hombres, en 1887 se inaugura la Escuela Normal de Profesores.²⁴ Joaquín Baranda, secretario de Justicia e Instrucción, fue explícito al señalar que esta escuela sería exclusivamente para varones (Baranda, 1899) (lo que sugiere el interés de las mujeres). La beca que ofrecían por estudiar en la escuela resultaba atractiva:

El 7 de mayo de 1887 se inscribieron 60 alumnos. Debo manifestar a usted, que como la mayor parte de éstos se había inscrito ambicionando una pensión, desde el momento en que algunos de ellos se persuadieron de que esa pensión sólo se les había de conceder por el Gobierno como premio a su aptitud y aplicación, comprobada plenamente por un examen, dejaron de concurrir a las clases y el número de inscritos se redujo a 21 (Puig Casauranc, s/f:384-385).

Al contrario que la de Profesoras, esta escuela no cumplió sus objetivos: en catorce años (1891 a 1905) se titularon sólo 60 profesores de primaria (anexo, cuadro 4).

A la llegada de Justo Sierra como subsecretario de Instrucción, en 1902, se implementó una serie de acciones a fin de atraer varones al magisterio. Parece que la opinión que tenía anteriormente, en el sentido de que fueran mujeres las maestras de primaria de menores de ambos sexos, se modificó. Entre las acciones que realizó, estuvo invitar a reconocidos docentes para conformar la directiva de la Normal de Profesores,²⁵ destinando importantes recursos a través de “pensiones” (becas) para los estudiantes. Formar a un estudiante normalista tenía un costo elevado: más del doble que un alumno de ingeniería o de medicina y casi el triple que un ingeniero o una profesora (anexo, cuadro 3); sin embargo esta política fracasó, a decir de Sierra:

La de señoritas, escuela verdaderamente improvisada, tuvo un éxito extraordinario; pero era fácil percibir las deficiencias de los programas en la calidad de muchas de las profesoras: la de varones no tuvo éxito casi, si se ponía en parangón los sacrificios económicos del Gobierno para sostenerla y el número apenas perceptible de profesores en ella formados (*Boletín de Instrucción Pública*, tomo II, núm. 1, mayo de 1903:9).²⁶

Por otra parte, el perfil sociodemográfico de las y los estudiantes normalistas difería: para la mayoría de los hombres, ingresar a formarse como profesor implicaba un ascenso social. En el caso de las mujeres, buena parte de ellas pertenecían a la naciente clase media.²⁷ Al finalizar el siglo XIX, cuando las jóvenes empiezan a ingresar cada vez más a otras carreras profesionales (anexo, cuadro 6), el titularse como profesora fue perdiendo estatus; una joven con actitudes *clasistas* escribe: “¡Recibirnos de profesoras! ¡Imposible! Eso se ha ordinariado tanto, que hasta las hijas de porteras y planchadoras reciben este título” (citado por Domenella y Pasternac, 1997:438).

Para 1909, había ya una desbandada: la Normal de Profesoras redujo a la mitad su matrícula.²⁸ Un funcionario de la SIPBA comenta entonces:

Escribimos para las maestras de escuela. [...] Si hemos dicho á los hombres: “No perdáis lo mejor de la vida en hacer carreras literarias”, ¿cómo no hemos de gritar á las mujeres muy alto y muy claro: “No seáis universitarias, no seáis académicas” (Palavicini, 1910: 62).

Segregación educativa por sexo

El tema de la educación mixta estuvo en la agenda de los congresos nacionales de instrucción de 1889 y 1890, verificados en la Ciudad de México en donde por cierto, ninguna maestra participó.²⁹ El tema se formuló como pregunta *¿Qué tanta instrucción es conveniente para las mujeres?* y lo propuso el director de una primaria municipal, argumentando: “Yo creo que si reflexionamos en que estas niñas tienen que ser más tarde madres de familia, cuya misión es delicadísima, porque tienen que educar a sus hijos” (*Debates del congreso de instrucción*, 1889: 227-228).

En el Segundo Congreso, Manuel Gómez Flores y Ramón Manterola (maestros de la Normal de Profesores) hablaron a favor de las escuelas mixtas, comentando que hombres y mujeres convivían en diferentes espacios (teatro, bailes), que ya había alumnas inscritas en la Nacional Preparatoria sin ningún problema³⁰ y que en Estados Unidos, país ejemplar por sus avances en educación, decían, las escuelas eran mixtas.

Por su parte, los dos responsables directos de la contratación de docentes en el periodo –Miguel F. Martínez y Manuel Cervantes–³¹ se opusieron; el segundo argumentó:

El hombre necesita una educación viril, ideas de progreso de cierto orden, nociones científicas [...], mientras que la mujer, en mi concepto –porque no soy de los que creen que el cerebro de la mujer es capaz de llegar a trabajos intelectuales de primer orden todavía– su educación debe de ser diversa a los fines a que se encamina la de los varones. Si esto es cierto, la metodología entonces para ambas escuelas debe ser diferente, el programa diverso y los trabajos distintos (*Segundo congreso de instrucción*, 1891:319).

Sistemas paralelos

Si bien antes de la centralización las escuelas funcionaban separadas por sexo, como señalé antes, a medida que fue creciendo el aparato burocrático (1903), se sistematizó una organización paralela por sexo.³² Por ejemplo, las escuelas se numeraban para identificarlas: los números pares eran de niños y los impares de niñas; los últimos se reservaban a las mixtas, y los primeros a las escuelas de la Ciudad de México y los siguientes al resto de los municipios (*foráneas*). Había inspectores de escuelas de niños e inspectoras de escuelas de niñas. También había inspectoras de materias exclusivas para niñas (*tejido a usos de bolillo*) e inspectores para las de niños (*ejercicios militares*).

IMAGEN 3

Salón de clase de una primaria de niñas en la Ciudad de México



Fuente: Archivo Casasola.

IMAGEN 4

Patio de una escuela primaria de niños en la Ciudad de México



Fuente: Archivo Casasola.

Siguiendo el criterio de Manuel Cervantes antes comentado, la separación implicó no sólo espacios diferentes, sino programas de estudio distintos: para niñas y mujeres menos matemáticas y ciencias y más “labores femeniles”.³³ En el marco de los congresos, al presentar los programas de estudio de las normales, se hace la siguiente recomendación para la de Profesoras: “Debe limitarse algo el estudio de matemáticas, substituirse la economía política por economía doméstica, agregarse las labores del sexo y hacerse extensiva la enseñanza musical hasta el estudio del piano o melodía” (*Debates del congreso de instrucción*, 1889: 491).³⁴

Criterios de contratación del personal docente

Durante 29 años (1867-1896) las escuelas primarias dependieron de los municipios que integraban el Distrito Federal;³⁵ una comisión mixta (autoridades municipales y pobladores) se encargaba de contratar al personal docente. Entre 1877 y 1895 el Ayuntamiento de la Ciudad de México enfrentó dificultades para asignar una plaza en primaria, debido al gran número de aspirantes y la baja rotación de personal (Chaul, 2002). Desde entonces se destacaba que entre los candidatos había: “Un grupo de jóvenes profesoras infinitamente superiores a los hombres que solicitaban ser ayudantes” (*Discurso del Ing. Sebastián Camacho*, 1896:333).

Una vez que se centralizó la educación en el DF, hubo tres reglamentos (1896, 1901 y 1907). La normatividad para contratar docentes era muy general, señalando la edad mínima (29 años para hombres y 18 para mujeres), ser mexicanos, que “a juicio del Presidente de la República conozca de los ramos que deba enseñar” en todos los reglamentos se especifica que “serán preferidos los normalistas para ocupar una plaza en primaria” (González, 1985:566).

Siempre estuvo presente la discrecionalidad de Porfirio Díaz en la asignación de pensiones, contrataciones y ascensos en el sistema educativo, como un instrumento de control político. La población lo sabía y, por lo mismo, el gobernante recibía infinidad de solicitudes, o también, de políticos que recomendaban a algún candidato.³⁶

Miguel F. Martínez, titular de la DGIP de 1902 a 1911, era el responsable directo de la contratación de docentes.³⁷ A pesar de que la normatividad refiere preferir normalistas titulados (y que varias mujeres normalistas tituladas solicitaban su ingreso o cambio a una primaria de la Ciudad de México), para Martínez fue más importante conservar el sistema paralelo.

Por ejemplo, propone al señor Teófilo Huitrón de 58 años, no titulado, como ayudante de primaria elemental en la capital argumentando: “[...] en virtud de no haber profesores normalistas, y la conveniencia de preferir empleados varones para las escuelas de niños” (Expediente laboral de Teófilo Huitrón, caja 84).³⁸ Para 1903, la escasez de varones Martínez lo consideró alarmante:

Existe mucha demanda de profesorado masculino y poca de femenino; [...] mientras ellas se ha encargado de los que cursan los dos primeros años de instrucción elemental, todo ha marchado bien; pero la **alarma ha sonado** desde que se ha presentado la **imperiosa necesidad** de encargarlas de niños de los demás cursos elementales y algunas veces de los cursos superiores: escuelas hay en el que sólo el director es varón, teniendo de Ayudantes á tres, cuatro ó cinco Señoritas (*La Escuela Mexicana*, 1903:118. Resaltado de la autora).

Los criterios que Martínez siguió en la contratación de maestros para escuelas de niños, dejaban mucho que desear. Por ejemplo, de Francisco Candanosa, ayudante de una primaria de niños de la capital, no titulado, el inspector de la zona le informa que: “Francisco tiene buena conducta y dedicación; pero como maestro es una nulidad en la más laxa expresión de la palabra” (Expediente laboral, caja 265).

De Antioco Olivares (Expediente laboral, caja 131) el inspector médico informa: “Se encuentra enfermo de depresión cerebral con tendencia al parecer á la enagenación [sic] mental”. El inspector técnico opinaba que había que separarlo del trabajo. Poco tiempo después, Antioco intentó asesinar a Miguel F. Martínez. Le disparó un tiro que dio en la oreja; enviaron a Antioco la cárcel de Belem.

El criterio de preferir docentes varones para las escuelas de niños, sólo se cumplió en los municipios más alejados en los que habitaba mayor cantidad de población indígena: Xochimilco y Milpa Alta.³⁹ Parece que para esas zonas el prurito de la calidad del docente se pasó más fácilmente por alto.⁴⁰ De Bardomiano Altamirano, ayudante de primaria en Xochimilco, el inspector informa: “Altamirano ha puesto de manifiesto que sus vicios morales son más hondos que lo que al principio parecía, por lo cual es perjudicial que continúe en el profesorado”.

En la misma línea de Manuel Andrade, ayudante de una primaria de Milpa Alta, dice: “Si se puede computar de los buenos profesores en ejercicio

en 100 grados, la medida que le llegaría a tocar al señor Andrade sería de 50 grados”.

En el caso de las maestras, los reportes de las inspectoras eran más “falta de carácter”, “chismosa” o “sucia”. Por ejemplo, Dolores Sotomayor, profesora titulada en la Normal del DF, con el cargo de ayudante de primaria *foránea*, la inspectora informa que: “Es muy inteligente, ilustrada y laboriosa, aunque dotada de un carácter un tanto débil y tolerante para con sus discípulos, por lo que no obtiene todo el resultado que pudiera esperarse” (Expediente laboral, caja 320).

De la directora de una primaria mixta, Isaura Lara, la inspectora reporta: “Le falta empeño para su labor... tiene sucio el salón de clases y abre tarde la escuela” (Expediente laboral, caja 161).

Salarios y cambios de adscripción

Profesores de la época han señalado que trabajar como profesor de primaria era poco atractivo,⁴¹ por los bajos e irregulares salarios, especialmente en zonas rurales. Sin embargo, una cuestión es que el salario no cubriera las expectativas del profesorado y otra que no hubiera personas dispuestas a contratarse como docentes. El empleo de director de escuela, a decir de Chaoul, resultaba atractivo: un sueldo de 50 pesos mensuales, la posibilidad de tener casa⁴² y algunas prestaciones como permisos con y sin goce de sueldo.⁴³

En cuanto a los salarios, las directoras ganaban menos que los directores, por lo que varias de ellas demandaron, en 1893, a la Comisión de Instrucción igualar su salario con los hombres: su argumento era que trabajaban más tiempo que ellos (al finalizar la jornada enseñaban *labores manuales*) y que al salir de la escuela los maestros podían ir trabajar en otros lugares, cosa que ellas no podían hacer por lo inconveniente de la hora. Petición que no fue atendida en ese momento (*Discurso del C. Manuel Domínguez*, 1894).

Con la centralización de las escuelas, se igualaron los salarios de directoras y directores. Se incrementó el sueldo de ayudantes de 25 a 40 pesos en las elementales y 50 pesos en las superiores:

Pero en donde se hizo más sensible é importante el aumento, fue en las Prefecturas del Distrito, en las cuales muchos de los sueldos de los Directores que no eran sino de 15 á 20 ó 25 pesos y hasta 8 pesos, subieron á 25 pesos (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, tomo I, núm. 16, noviembre de 1896, pp. 742-743)

Los salarios establecidos en la DGIP para el personal contratado en 1907, se presentan en el cuadro 7 del apéndice. A diferencia de años anteriores, cuando menos nominalmente, hombres y mujeres recibían igual salario en los diferentes cargos (inspector, director y ayudante). Tampoco había diferencias salariales por la ubicación de la escuela (de la Ciudad de México o *foránea*) o por tipo de plantel (unisexual o mixta).

A menos que fueran originarios del municipio, al profesorado no le agradaba trabajar en escuelas fuera de la Ciudad de México; con alguna frecuencia solicitaban su cambio a una primaria de la capital, argumentando el costo del pasaje o la distancia. De las escuelas, había unas pocas con muy buenas instalaciones y otras en muy malas condiciones.

Miguel F. Martínez tenía en cuenta la formación, la ubicación de la escuela (Ciudad de México o *foránea*) y el sexo del candidato para cambios de adscripción. Por ejemplo, el ayudante de primaria Mariano Maldonado, quien tampoco era titulado, solicita su cambio a una primaria de la Ciudad de México, a lo que Martínez le responde: “Se ha tenido la práctica de preferir para nombrar dentro de escuelas de la capital a normalistas, si no hay éstos, a los titulados de otro origen y por último a esos que no tienen título” (Expediente laboral, caja 102).⁴⁴

En cuanto al estado civil de las maestras, no había una reglamentación explícita al respecto;⁴⁵ las casadas eran una minoría: ocho directoras y cinco ayudantes (*La Escuela Mexicana*, febrero de 1907).⁴⁶ Estos datos sugieren que las profesoras ingresaban a laborar y, posteriormente, contraían matrimonio, situación que no implicaba necesariamente su retiro; también, que mujeres casadas podían ingresar al magisterio. En cuanto a los embarazos, en el Congreso de 1882 se propuso que se les retirara del trabajo a las maestras embarazadas, pero se rechazó la propuesta.

Parece que el hecho de estar casada no implicaba una limitación para continuar en el empleo o regresar a trabajar después de tener hijos. Por ejemplo, Concepción Peralta de Becerra Díaz, solicita el cargo de inspectora en 1904; Martínez le responde afirmativamente. Juvencia Ramírez regresa a trabajar a la Normal después de parir cinco hijos (Expedientes laborales de Concepción Peralta, caja 247 y Juvencia Ramírez, caja 5415).

En los criterios de contratación, cambio de adscripción y ascenso la política marcó la diferencia a favor de los varones, especialmente en la capital. Un hombre recién titulado de la Normal de Profesores del DF iniciaba como ayudante de las escuelas más cotizadas en la Ciudad de México;

nunca en una escuela *foránea*. Una mujer recién titulada en la Normal de Profesoras su primer trabajo era como ayudante en una escuela *foránea*.

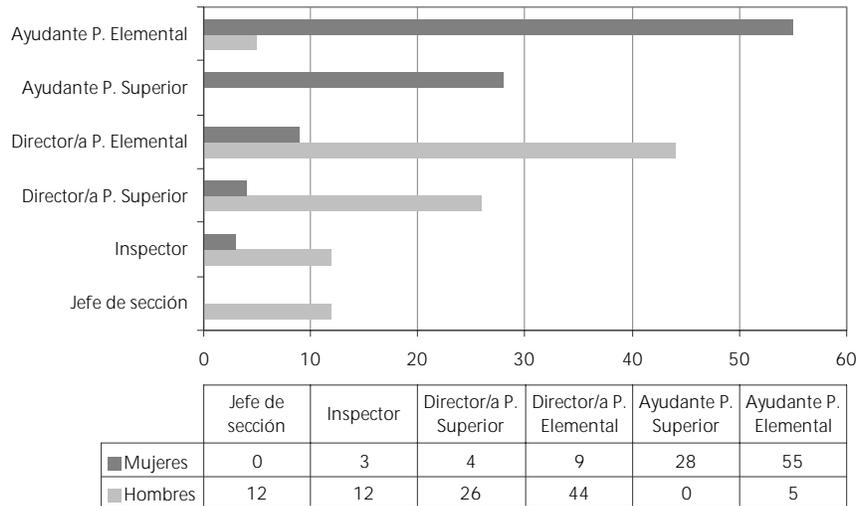
Por el contrario, para los municipios rurales más alejados –Xochimilco, Milpa Alta, Iztapalapa y Tlalpan– aceptaron hombres sin formación profesional dispuestos a trabajar como docentes de primaria, cumpliendo con el criterio de “preferir varones en las primarias de niños”.

Acceso a cargos de poder

Es conocido que un título profesional tiene el valor (material y simbólico) que adquiere en el mercado laboral. Para los varones el título de la Normal de Profesores del DF se convirtió en un pasaporte para ocupar los mejores cargos y lugares en el sistema educativo; no así para las tituladas de la Normal de Profesoras. De los 62 titulados de la Normal hasta 1905, 32 profesores continuaron trabajando en el Distrito, ocupando los cargos de mayor jerarquía y salario. De las tituladas (de la Secundaria y la Normal), continuaron trabajando 132 profesoras, en su gran mayoría (83%) como ayudantes de primaria elemental o superior (gráfica 3).

GRÁFICA 3

*Porcentaje de normalistas contratados en el DF por cargo y sexo (año 1907)**



El diseño de la gráfica se realizó con el cruce de las cuatro bases de datos descritas en el inicio del texto.

Los únicos dos varones titulados (en 1904) de la normal del DF que trabajaban como *ayudantes* (Galación Gómez y Modesto Orozco), lo eran de la primaria anexa a la Normal de Profesores; a una profesora titulada le podía implicar hasta diez años trasladarse de una primaria *foránea*, a una de la Ciudad de México.

Por otra parte, funcionar como sistema paralelo por sexo permitió ocupar algunos cargos de poder a las maestras: Julio S. Hernández, Miguel Cervantes Noreña y Salvador C. Sifuentes eran inspectores de primarias de niños; Concepción Peralta, Juana Cortés e Isabel Peña (tituladas de la Secundaria de Niñas en 1892) eran inspectoras de las primarias de niñas. También había nueve inspecciones de ramos especiales; dos de ellas las ocupaban maestras: Celedonia Prats de Terré “Labores Femeniles” y Carmen Zamora “Tejidos á husos ó bolillos”, aquellas materias que se consideraban propias para su sexo.

En general, las y los directores(as) y ayudantes de la Ciudad de México contaban con mejor formación que los de los municipios. El perfil de un maestro de primaria de la capital era de un hombre mayor, con muchos años en la docencia, sin formación normalista. El perfil de los maestros en los municipios de Xochimilco y Milpa Alta eran de hombres sin formación normalista y sin experiencia docente; también, jovencitos que recién concluían la primaria superior y se incorporaban como docentes.

Segunda parte

La construcción social de la diferencia sexual en el ámbito educativo del DF. A continuación presento el análisis de los discursos políticos, retomando las preguntas que recomienda Scott para investigaciones históricas. Las presento aparte ya que si bien los debates estaban estrechamente relacionados con el ámbito magisterial, no eran directamente las maestras de primaria las protagonistas de los debates desde la disidencia.

Señalaba al inicio que todo discurso responde a otros discursos y está hecho de otros discursos que le preceden o le son contemporáneos; en la misma línea, Scott sugiere interrogarse:

¿Quiénes y con qué propósitos argumentan acerca de la diferencia sexual?

La política liberal, los deseos de modernidad y la incipiente industrialización en el Distrito Federal trajeron cambios sustanciales para algunas mujeres urbanas de clase media: estudios profesionales, posibilidad de un trabajo

intelectual y una remuneración salarial como empleada del gobierno, vínculos laborales entre mujeres y con otros colegas varones con quienes comparten ideales, empezar a debatir y escribir sus ideas para darlas a conocer a otras mujeres.

Con una posición a favor de la igualdad de derechos para las mujeres identificamos a escritoras y/o profesoras normalistas. En la década de los ochenta aparecen las primeras revistas escritas por mujeres y dirigidas a ellas, entre otras, *Violetas del Anáhuac* (1887-1889) dirigida por Laureana Wright y Mateana Murguía; colaboraban con la revista Dolores Correa Zapata y Laura Méndez de Cuenca; mujeres nacidas alrededor de los años cincuenta del siglo XIX y las tres últimas, profesoras normalistas.⁴⁷

Para 1904 aparece la revista *La Mujer Mexicana*, la cual dirige Dolores Correa, y colaboran Mateana Murguía y Laura Méndez de Cuenca, entre otras. De las mujeres agrupadas en torno a esta revista, se deriva la primera organización autodefinida como feminista: la “Sociedad Protectora de la Mujer”, la cual se constituyó en las instalaciones de la Escuela Normal de Profesoras el día 14 de febrero de 1904 (*La Mujer Mexicana*, 1905, tomo II, núm. 3, p. 3).⁴⁸ Destaco esta anécdota para enfatizar que no eran mujeres en solitario –como lo fue Sor Juana Inés de la Cruz en su tiempo–, sino mujeres organizadas con redes sociales que se constituyen como una fuerza política (no reconocida como tal y con sus ideas como única forma de lucha).

Específicamente retomo escritos de tres mujeres que defienden sus derechos con argumentos de mayor alcance conceptual: Laureana Wright,⁴⁹ Laura Méndez de Cuenca,⁵⁰ y Dolores Correa Zapata, reconocidas intelectuales de la época.⁵¹ Aunque en ese tiempo sólo unas cuantas mujeres abiertamente escribían a favor del feminismo, a partir de 1905 aparece una serie de artículos en la prensa cuestionándolas o ridiculizándolas.

Del otro lado del debate estaban los hombres del poder político y científico: Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1911) y Horacio Baranda (hijo de Joaquín Baranda, quien introdujo el positivismo a México). A Sierra no le agradaban las feministas; dirigiéndose a las maestras escribe:

No quiero que llevéis vuestro feminismo hasta el grado de que queráis convertirlos en hombres; entonces se perdería el encanto de la vida. No; dejad a ellos que combatan en las cuestiones políticas, que formen leyes; vosotras combatid el buen

combate y formad almas, que es mejor que formar leyes (citado por González, 1985:415).

Por supuesto que fue un debate de ideas con desiguales recursos materiales y capacidad de decisión; sin embargo, hay que señalar que las autoridades educativas permitieron la difusión de ideas contrarias a las suyas. Por ejemplo, en el libro de texto decretado oficial para la Normal de Profesoras y la primaria superior (de 1902 a 1910), *La Mujer en el Hogar*, escrito por la profesora Dolores Correa aparece en la introducción una defensa al feminismo.⁵²

Hay todavía quienes ignoren lo que significa feminismo y hay también quienes vean ó finjan ver en él, una ridiculez, un disparate [...] No obstante entre la gente seria, el feminismo es el grito de la razón y de la conciencia, proclamando justicia, porque el feminismo consiste en levantar á la mujer al nivel de su especie, al de la especie humana (Correa, 1906:15- 16).⁵³

Así como había maestras que exigían mejor educación, también las había con posiciones contrarias; el libro de texto *La Educación Femenina* señala:

Ya veis mis queridas señoritas, cuan ridícula es la suficiencia y orgullo que demuestra la mujer en nuestros días [...] Antaño, la mujer era ignorante, pero era buena, hoy la mayor parte son instruidas pero muy pocas son buenas. La mujer se ha olvidado por completo de que su misión es única y grandiosa, que es, y será siempre, hacer la felicidad de los que la rodean, sacrificando su propia personalidad por el bien de los suyos (Loved, 1914: 6-48).⁵⁴

Las feministas pretendían que se les reconociera a las mujeres igual capacidad y derechos que a los hombres; el propósito que expresa Horacio Baranda en la *Revista Positiva* para escribir acerca del feminismo era que: “[...] la higiene social recomienda (que es mejor) prevenir un mal, que tratar de curarlo cuando ya se ha manifestado” (Alvarado, 1991:106).

¿Qué cualidades o aspectos de la diferencia sexual están siendo comparados?

En una revisión sistemática de la primera parte del texto identifiqué que las comparaciones entre hombres y mujeres eran por dos aspectos: inteli-

gencia⁵⁵ y funciones sociales diferentes (lo doméstico *versus* el ámbito público). Estos argumentos, se encuentran como invariantes en los discursos de la época.

Ante los argumentos de la diferencia en la inteligencia de hombres y mujeres, tanto Laureana Wright como Dolores Correa respondían negando la diferencia sexual:

La única preponderancia que el hombre efectivamente posee sobre la mujer es la física, y aun ésta suele más bien ser efecto del género de vida que sigue, puesto que al nacer no es menos grande ni menos fuerte que el hombre (Alvarado, 2005:40).

Correa recomendaba a sus alumnas de la Normal:

No os dejéis sugestionar con la tradicional idea de que la ciencia es nociva á la mujer. No creáis tampoco que hay una sola rama de la ciencia que sea imposible de aprenderla, con tal de que vosotras queráis estudiarla, ni que sea tampoco imposible de enseñar (Correa, 1905:288).

En el caso de las funciones sociales diferenciadas por sexo, las feministas decimonónicas afirmaban, al igual que sus detractores, que la función social más importante de las mujeres estaba en lo doméstico: ⁵⁶ “Quién ha dicho que su verdadero puesto es el hogar, ha dicho bien” (Laura Méndez de Cuenca, 2006:69).

¿Cómo se construyó el significado de la diferencia sexual?

Para Horacio Baranda era el cuerpo el que determinaba la subordinación de las mujeres: “Solamente **diferencias orgánicas** bien pronunciadas entre uno y otro sexo, y no la comprensión sistemática, o tenaces preocupaciones y ciegos prejuicios sociales son las verdaderas causas que explican satisfactoriamente, la constante subordinación social de la mujer” (Alvarado, 1991:38 y 106).

Dolores Correa cuestionaba el determinismo biológico, como ahora lo hacen los Estudios de Género: “La mujer ha estado confinada á un puesto de inferioridad y dependencia respecto del hombre, por leyes sociales, no por leyes naturales” (Correa, 1905:298).

Reflexiones finales y nuevas preguntas

A partir de la centralización de la educación elemental hubo un incremento considerable de maestras contratadas para las escuelas primarias del Distrito Federal (con excepción de los municipios más alejados y con altos índices de población indígena); tres factores fueron decisivos:

- 1) se abrieron espacios educativos para que las niñas estudiaran la primaria, en igual cantidad que sus compañeros, lo que repercutió en espacios laborales para las maestras;
- 2) se estableció como criterio la contratación de docentes normalistas; y
- 3) los hombres no se interesaron por estudiar la carrera normalista y había una importante cantidad de profesoras certificadas.

Al inicio formulé la hipótesis de trabajo de que los significados que se atribuyen a la *diferencia sexual* tienen efectos simbólicos y materiales en la vida cotidiana de las instituciones y de los individuos; a través de la investigación identifique los siguientes efectos:

- 1) Una condición para prestigiar la profesión normalista con los hombres, pasaba por mantener la separación educativa: las maestras estaban bien para educar a las futuras amas de casa, no a los futuros ciudadanos.
- 2) La sobreoferta de profesoras certificadas aunado a la demanda de profesores titulados, sobrevaloró la certificación de la Normal de Profesores y subvaloró los de Profesoras.
- 3) La anterior situación repercutió favorablemente en los profesores titulados quienes ocuparon los mejores cargos en menor tiempo.
- 4) Pesaron más criterios sexistas que académicos en la contratación de personal docente.
- 5) Tanto las funciones sociales diferenciadas por sexo como la organización paralela por sexo, favoreció que las maestras ocuparan cargos de poder.

Los discursos políticos tienen efectos en la vida de las instituciones y las personas; en este caso fue posible documentar que las relaciones de género construyen también la política, y que la política construye el género, entrelazado con otras relaciones sociales como la clase social o la etnia.

Una pregunta pendiente es cómo se construye actualmente *la diferencia sexual* y qué efectos tiene en el ámbito educativo del Distrito Federal.

Apéndice

CUADRO 1

Prefecturas y municipalidades del Distrito Federal (1894)

Prefectura/ Municipalidades	Habitantes	Transporte	Actividad económica	Población
México	350 000	Tren eléctrico	Comercio, industria y financiera	Mayoritariamente mestiza (MM)
Guadalupe Hidalgo/ Guadalupe (6 Km),* Azcapotzalco (10 km)	13 355	Tren eléctrico	Huertos frutales y siembra de maíz, cebada	MM
Tacubaya/ Tacubaya (7 km), Tacuba (6 km), Santa Fe (13 km), Cuajimalpa (14 km) y Mixcoac	23 550	Tren eléctrico		MM
Tlalpan/ Tlalpan (14 km), San Angel, Coyoacán (11 km)	35 381	Tren eléctrico	Fábricas (papel, tejido, etc.)	Mestiza e indígena
Iztapalapa (12 km) e Iztacalco (5 1/2)		Balsas	Siembra de plantas y hortalizas	Indígena
Xochimilco/ Xochimilco (33 km) Milpa Alta (46 km) Tlahuac, Hastahuacán Tulyehualco, Ostotepec, Actopan y Mixquic	41 360	Balsas y barco de vapor	Siembra de plantas y vegetales	Mestiza y altos índices indígena

Cuadro de elaboración propia con base en García Cubas, 1892; 1894.

* Entre paréntesis aparece la distancia de la población al zócalo de la Ciudad de México.

CUADRO 2

Cantidad de docentes de primaria en el DF por sexo (1874)

	H	M	MX	% maestras
Distrito Federal	72	40	55	56.8
Municipios:				
México	23	28		54.9
Tacubaya	13	6	3	54.9
Tlalpam			44	—
Xochimilco	29	4		12.1
Guadalupe Hidalgo	7	2	8	58.8

Cuadro de elaboración propia con base en Díaz Covarrubias, 1875.

CUADRO 3

Cantidad de escuelas y personal docente en primarias elementales del DF por sexo y cargo (julio de 1905)

Municipio	Escuelas			Cargo				% de mujeres	
	H	M	MX	Director H	M	Ayudante H	M	Director	Ayudante
México	50	58	13	50	71	53	404	58	88
Gpe. Hidalgo	3	3	4	3	7	5	15	70	75
Atzacapozalco	3	3	4	3	7	4	14	70	77
Tacuba	5	5	-	5	5	2	15	50	88
Iztapalapa	10	10	6	10	16	9	23	61	71
Mixcoac	5	5	3	5	8	1	23	61	95
Tacubaya	4	4	2	4	6	1	25	60	96
Tlalpam	5	5	3	5	8	6	15	61	71
Cuajimalpa	2	2	3	2	5	4	15	71	78
San Angel	7	7	3	7	10	5	21	58	80
Coyoacán	1	1	3	1	4	0	15	80	100
Xochimilco	14	14	6	14	20	26	31	58	54
Milpa Alta	8	8	3	8	11	15	14	57	48
DF	117	125	53	117	178	131	620	60	82

Escuelas: H = niños; M = niñas; MX = mixta.

Cuadro de elaboración propia, con base en los datos de *La Escuela Mexicana*, 30 de octubre de 1905.

CUADRO 4

Cantidad de profesoras y profesores titulados por escuelas oficiales (1869-1905)

Escuela	Tituladas/os
Secundaria de Niñas (1869-1890)	269 *
Normal de Profesoras (1891-1905)	347
Normal de Profesores (1891-1905)	62

* 150 estudiantes se titularon en dos años (1889 y 1891), que coincide con la transformación por decreto de la Secundaria en la Normal de Profesoras.

Cuadro de elaboración propia con base en los libros *Registro de títulos* de las escuelas respectivas.

CUADRO 5

Costo por estudiante en diversas instituciones educativas de la ciudad de México. Año 1906

Escuela	Presupuesto \$	Estudiantes Inscritos	Costo por estudiante ^{/c} \$
Nacional Preparatoria	135 520.85	607	223.26
Normal de Profesoras ^{/a}	45 830.70	293	161.37
Normal de Profesores ^{/b}	51 836.70	115	450.75
Nacional de Jurisprudencia	33 098.20	454	72.90
Nacional de Medicina	95 947.55	541	177.35
Nacional de Ingeniería	33 200.00	189	175.66

^{/a} No incluye el presupuesto de la Primaria y Párvulos anexos

^{/b} No incluye el presupuesto de la Dirección General ni de la Primaria anexa

^{/c} El costo se calculó dividiendo el presupuesto por la cantidad de estudiantes

Cuadro de elaboración propia con base en los datos del Boletín de Instrucción Pública (1907), tomo VII, núm. 2, pp. 525-555.

CUADRO 6

*Cantidad de estudiantes inscritos en preparatoria
y escuelas superiores de la Ciudad de México por sexo (1900)*

Escuela	Hombres	Mujeres	Total	% Mujeres
Nacional Preparatoria	719	7	726	0.9
Medicina	338	18	356	5.0
Comercio y Administración	1225	255	1480	17.2
Bellas Artes	646	136	782	17.3
Conservatorio	316	314	630	49.8
Ingeniería	150	0	150	–
Normal de Profesores	58	0	58	–
Normal de Profesoras	0	588	588	100
Agricultura	60	0	60	–

Fuentes: *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, tomo V, núm. 6, octubre 1 de 1901, p. 184 y *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, tomo V, núm. 7, octubre 16 de 1901, p. 217.

CUADRO 7

Salario mensual por cargo en la DGIP (1907)

Cargo	Salario mensual	Cargo	Salario mensual
Director General	492.00	Director Primaria Superior	99.00
Oficial primero	174.00	Director Primaria Elemental	75.00
Oficial segundo	138.30	Directora Primaria Mixta*	75.00
Proveedor de materiales	172.50	Ayudante Primaria Superior	60.00
Proveedora Lab. Femeniles*	99.00	Ayudante Primaria Elemental	49.50
Inspector de zona capital	148.20	Escribiente	75.00
Inspector de zona foránea	174.00	Auxiliar	39.60
Inspector ramos especiales	99.00	Mozo	30.00
Inspector médico	123.30	Portero	19.80
Inspector arquitecto	148.20		

*En el presupuesto se señala el sexo del cargo, cuando es asignado específicamente para mujeres. Cuadro de elaboración propia con base en *La Escuela Mexicana*, 10 de julio de 1907, pp. 242-261.

⁴ Ver Fausto-Sterling (1998) para un cuestionamiento de la diferencia sexual, sin romper con la ontología.

⁵ Para una revisión del debate ver Scott (1999).

⁶ Hasta 1910, la Ciudad de México comprendía lo que hoy es la delegación Cuauhtémoc (ver imagen 5, apéndice).

⁷ Las chinampas eran como pequeños islotes en donde se cosechaban hortalizas; podían estar fijas o desplazarse.

⁸ Sabemos que en México las estadísticas de la población escolar fueron tardías e irregulares: en 1875 José Díaz Covarrubias, director de Educación del gobierno de Miguel Lerdo de Tejada, presenta un informe detallado de la cantidad de escuelas primarias de cada estado de la república mexicana. Entre 1905 y 1907 se publica la información acerca del número de escuelas primarias, su ubicación así como la cantidad y nombre de maestras y maestros contratados por la Dirección General de Escuelas Primarias del Distrito Federal. Con la renuncia de Porfirio Díaz a la presidencia, se interrumpe este tipo de información.

⁹ El término viene de Europa y se inscribe en el marco de la ciencia positiva; con este título se pretende dar un carácter científico a la profesión. En 1908 hay una reforma en las normales, que empiezan a llamarse Normal Primaria para Maestros y Normal Primaria para Maestras.

¹⁰ Registro de Títulos Escuela Nacional de Niñas; Registro de Títulos Escuela Normal de Profesoras; Registro de Títulos Escuela Normal de Profesores (Archivo Histórico de la SEP).

¹¹ El término se refiere a las escuelas que se sostenían con fondos del erario. En 1905 había 382 escuelas primarias en el Distrito Federal, 87 (22.7%) eran *particulares* y el resto oficiales (*Revista de Instrucción Pública Mexicana*, 1896, tomo I, núm. 6, pp. 162). Tampoco incluí las primarias para adultos.

¹² Para la selección de expedientes tomé la lista del personal docente contratado en 1907 (*La Escuela Mexicana*, 1907, vol. IV, núm. 6, Anexo). Procedí por cuotas a partir de los siguientes criterios: cargo (inspector/a, director/a y ayudante), ubicación de la escuela (Ciudad de México-municipios). Sistemáticamente la información sobre antigüedad en el empleo, salario, tipo de

escuela de adscripción, edad, lugar de nacimiento (sólo algunos expedientes tienen estos datos) e información de su trayectoria laboral y personal. Los expedientes se encuentran en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Sección Antiguo Magisterio.

¹³ Ver Tenorio y Gómez (2006), quienes presentan una detallada revisión de temas económicos, políticos y sociales investigados sobre el Porfiriato, sin llegar a constituir un estado del conocimiento.

¹⁴ Díaz Covarrubias (1875); acerca del proceso de federalización, ver Arnaut (1998).

¹⁵ Sólo algunas carreras tenían como requisito la preparatoria: Medicina, Jurisprudencia y algunas ingenierías; incluyo al Colegio de la Paz ya que recibía recursos del gobierno federal.

¹⁶ El dato es una estimación solamente con base en la cantidad de primarias de niñas, niños y mixtas (Díaz Covarrubias, 1875: cv).

¹⁷ González (1985) señala que en el país se abrieron –entre 1874 y 1907– 126 primarias por año en la república mexicana.

¹⁸ A pesar del aumento de la cobertura, los índices de alfabetización continuaban bajos (González, 1965). Por ejemplo, en el caso del Estado de México, era de 16.5% (Bazant, 2002a:115).

¹⁹ Había escuelas con hasta 8 grupos y otras tenían sólo dos; lo más común eran cuatro grupos (“Boletín Mensual de Estadística Escolar” *La Escuela Mexicana*, 1907 año 1, núm. 1 anexo).

²⁰ Los niños pasaban de la primaria superior a la preparatoria; no había una secundaria para ellos. El término *Niña* de la escuela no se refiere a la edad de las estudiantes como ahora, sino a un uso idiomático de la época; si bien había jovencitas de 15-16 años, lo más común eran mujeres de entre 20 a 30 años de edad.

²¹ Lo que anteriormente se conocía como educación “secundaria para el bello sexo”, se limitaba al estudio de algunas materias aisladas como geometría, inglés o francés y canto (Bermúdez, 1984; Staples, 2003).

²² A este grupo habría que agregar a las egresadas de tres escuelas protestantes que funcionaban en el Distrito Federal: Colegio Hijas de Juárez (1881), Instituto Normal Presbiteria-

no (1882) y Colegio Anglo Americano (Bastian, 1989:167).

²³ Citado por González (1985: 689-690). Los certificados como maestras de primaria los expedía el Ayuntamiento de la Ciudad de México, previo examen.

²⁴ Acerca de la historia de la Normal de Profesores, ver De la Brena, 1937; Galván, 1985; Jiménez, 1987.

²⁵ Enrique Rébsamen, ex director de la Normal de Xalapa, hasta 1904 en que fallece; posteriormente, Alberto Correa de Tabasco.

²⁶ Esta situación es característica de la Normal del Distrito Federal, pero no así de otros estados (Luz Elena Galván, disponible en http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm, y Nivón, 2005).

²⁷ En otra investigación identificamos diferencias en el perfil de unas y otros, por ejemplo, el rango de edad de los estudiantes (hombres 17 a 43 y mujeres 16 a 27 años) (González, 2008a).

²⁸ De 588 estudiantes matriculadas en 1900 pasaron a 318 en 1909 (González, 2008a:120).

²⁹ Manuel Barreiro representó a la Normal de Profesoras. En el Congreso Nacional de 1910 Juvenia Ramírez, directora de la Normal de Profesoras, la representó; Estefanía Castañeda, inspectora de párvulos del DF, represento a Tamaulipas y una mujer más no identificada (González, 2008a).

³⁰ En 1883 ingresa por primera vez una mujer –Luz Bonequi– a la Nacional Preparatoria, por recomendación de Ignacio Mariscal, Secretario de Relaciones de Porfirio Díaz (Wright, 1910).

³¹ En el momento del Congreso, Martínez era director de la Normal de Monterrey; en 1902 a Justo Sierra lo nombran director general de Primarias del DF. Cervantes era el director general de Primarias; en 1902 ingresa a la Normal de Profesoras como maestro.

³² En 1924 se unifican ambas normales y en el gobierno de Lázaro Cárdenas empieza a generalizarse la educación mixta para primaria y secundaria.

³³ Para una revisión de los programas de estudio en ciencias para hombres y mujeres, ver González, 2006; de matemáticas, ver González, Espino y González, 2006.

³⁴ Algunos años después se imparten iguales programas de estudio (Jiménez, 1987). Sin em-

bargo, como han evidenciado en múltiples investigaciones, el profesorado educa de forma diferente a sus alumnas que a sus alumnos (ver estado del conocimiento en Delgado, 2003).

³⁵ Rebase la pretensión de este texto analizar con detalle las dinámicas político-administrativas de las autoridades municipales, las federales y el personal docente. Trabajo principalmente la normatividad que se da a partir de la centralización de las primarias. Recomiendo las siguientes obras que abordan el tema de la educación municipal previo a la centralización: Chaul, 2002; Tanck de Estrada, 1984 (Ciudad de México) y Bazant, 2002 a y b (de 1873 a 1912 en el Estado de México).

³⁶ Ver en Galván, 1991, los diferentes tipos de peticiones que hacían a Díaz y las repuestas que recibían.

³⁷ Siempre con el acuerdo de Justo Sierra y, en última instancia, de Porfirio Díaz.

³⁸ Sección Antiguo Magisterio (en adelante, las referencias a los expedientes laborales son del AHSEP).

³⁹ Cuando señalo una alta presencia de población indígena, es en los municipios en donde García Cubas (1894) lo refiere explícitamente.

⁴⁰ Hasta la fecha, en el subsistema de educación indígena hay una alta proporción de hombres como profesores de preescolar y primaria (ver Bartolo y González, 2008).

⁴¹ Por ejemplo, Ignacio Altamirano, 1987 (docente de la Normal de Profesoras en 1890); De la Brena, 1937 (titulado de la Normal de Profesores y posterior director de la Normal de Maestros).

⁴² Era costumbre que la o el director tuvieran su habitación en la escuela que dirigían (ver Chaoul, 2005).

⁴³ Es difícil estimar cuánto ganaban en otras profesiones como médico o ingeniero; como profesiones liberales, las ganancias las determinaban las leyes de la oferta y la demanda. En la incipiente industria de la Ciudad de México a principios del siglo XX un obrero ganaba como máximo \$1.45 y como mínimo 29 centavos al día (\$26.10 al mes en promedio); las obreras ganaban menos, entre 80 y 22 centavos (\$15.30 al mes en promedio) por, cuando menos, doce horas y media de trabajo (González, 1965:413).

Un docente trabajaba de ocho de la mañana a cinco de la tarde, de lunes a sábado.

⁴⁴ Como “titulado de otro origen” se refiere a normalistas titulados en otros estados, o aquellos/as que se titularon cuando el Ayuntamiento expedía los títulos.

⁴⁵ En el Congreso Pedagógico celebrado en la capital en 1882, se propuso que se retiraran a las maestras embarazadas; la propuesta no prosperó (González, 1965).

⁴⁶ Con toda seguridad había más profesoras casadas; al revisar los expedientes laborales hemos identificado algunas otras que en la lista de personal de la DGIP aparecen con el apellido de soltera y estaban casadas.

⁴⁷ El interés por investigar a mujeres del siglo XIX –como escritoras, políticas o por sus obras pedagógicas– es muy amplio; cito sólo algunos trabajos representativos: Alvarado, 2005; Bazant, 2003; Domenella y Pasternac, 1997; González, 2008b; Infante, 2001; Ramos, 1987 (ver en García, 1999 y Melgar, 2008 datos y reflexiones en torno a la historia de las mujeres y/o el género).

⁴⁸ No todas las asistentes estaban de acuerdo en crear una asociación feminista, algunas querían que fuera literaria y otras para la niñez. En otra investigación analizo la relación entre la Normal de Profesoras y el feminismo mexicano (González, en prensa).

⁴⁹ “La emancipación de la mujer por medio del estudio” (1891) (ver Alvarado, 2005; Infante, 2003; Monges, 1991) Laureana fallece en 1896;

publican escritos póstumos en la revista *LMM* (Alvarado, 2005).

⁵⁰ “Evolución de la mujer” (1906) y “El decantado feminismo” (ver Bazant, 2003; *Laura Méndez de Cuenca*, 2006).

⁵¹ Fue una escritora muy prolífica y la única de las tres que se autodefinió como feminista (ver González, 2008).

⁵² El libro póstumo de Laureana Wrigth, 1910, fue editado por la Secretaría de Instrucción Pública.

⁵³ El libro se escribió en 1889, pero es en la edición de 1902 que aparece la defensa al feminismo. Es la más antigua que he identificado, en donde una mujer mexicana utiliza el término feminismo, reivindicándolo.

⁵⁴ Madame Loved (señora amorosa) era el seudónimo de una maestra que escribía en la *Revista el Magisterio Nacional*.

⁵⁵ Citaban a dos conocidos científicos para sostener la inferioridad intelectual de las mujeres: el libro del alemán Moebius quien se propuso demostrar fisiológicamente que las mujeres eran intelectualmente inferiores y de Theodor Ludwin Wilhelm Bischoff, quien argumentaba que la menor capacidad intelectual obedecía a que su cerebro pesaba menos que el de los hombres (ver González, 2006).

⁵⁶ Habría que esperar al movimiento feminista de la década de los setenta del siglo XX, quienes demandan democracia en la casa y en la cama y derecho a decidir.

Referencias bibliográficas

- Albisetti, James C. (1989). *Schooling German girls and women: secondary and higher education in the nineteenth century*, Princeton: Princeton University Press.
- Albisetti, James C. (1993). “The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective”, *History of Education*, vol. 22, núm. 3, 253-263.
- Altamirano, Ignacio Manuel (1987). *Obras completas. VIII Crónicas. Tomo 2*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Alvarado, María de Lourdes (1991). *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*, México: CESU-UNAM.
- Alvarado, María de Lourdes (2004). *La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México: Plaza y Valdés/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvarado, María de Lourdes (2005). *Educación y superación femenina en el siglo XIX: dos ensayos de Laureana Wright*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre a centralización y la descentralización educativa 1889-1994*, México: El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia.
- Baranda, Joaquín (1899). *Algunos discursos patrióticos*, México: Talleres de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres.
- Bartola, Eli Valentín y González, Rosa María (2008). "Políticas educativas para a población indígena", *A Z Revista de Educación y Cultura*, núm. 10, pp. 50-56.
- Bastian, Jean Pierre (1989). *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México 1872-1911*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazant, Milada (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México: El Colegio de México.
- Bazant, Milada (2002a). *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México 1873-1911*, México: El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- Bazant, Milada (2002b). "El impuesto de instrucción determina la calidad educativa. Estado de México 1872-1912", en Civera, A.; Escalante, C. y Galván, L. E. *Debates y desafíos. Historia de la Educación en México*, México: El Colegio Mexiquense/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bazant, Milada (2003). "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca. 1870-1910", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, pp. 503-546.
- Bermúdez, María Teresa (1984). "La docencia en oferta: anuncios periodísticos y escuelas particulares. 1857-1867", *Historia Mexicana*, vol. 33, núm. 3.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003). *Los herederos*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Correa, Dolores (1905). "Conferencias pedagógicas", *La Enseñanza Normal*, año I, núm. 15.
- Correa, Dolores (1906). *La mujer en el hogar*, tomo II, (3ª ed.), México: A. Carranza y Comp., impresores.
- Connell, Robert W. (1996). "Teaching the boys: new reserch on masculinity, and gender strategies for schools", *Teachers College Record*, vol. 98, núm. 2, pp. 206-235.
- Chaoul, María Eugenia (2002). "El Ayuntamiento de la ciudad de México y los maestros municipales, 1867-1896", *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 53.
- Chaoul, María Eugenia (2005). "La escuela elemental en la ciudad de México como lugar, 1896-1910", *Secuencia*, núm. 61, enero-abril.
- De la Brena, Luis (1937). *Historia de la Normal*, México: Escuela Nacional de Maestros.
- Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública* (1889), México: Imp. de "El Partido Liberal".
- Delgado, Gabriela (2003). "Educación y género", en Berteley M. *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo II, colección La investigación educativa en México 1992-2002, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESU-UNAM.
- Díaz Covarrubias, José (1875). *La instrucción pública en México* (Facsimile publicado en 1993), México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Discurso del C. Dr. Manuel Domínguez, presidente del Ayuntamiento de 1893 dando cuenta de su administración. Discurso de contestación del ingeniero Sebastián Camacho,*

- presidente del Ayuntamiento en 1894. (1894)*. México: Imprenta y Litografía de Díaz de León (Archivo Histórico del Distrito Federal).
- Discurso del C. Ingeniero Sebastián Camacho, presidente del Ayuntamiento de 1895 al instalarse el de 1896. Contestación del C. Gobernador del Distrito Federal, Gral. Pedro Rincón Gallardo y memoria documentada de los trabajos municipales de 1895 formada por e secretario Juan Bribiesca (1896). México: Imprenta y Litografía La Europea de Fernando Camacho (Archivo Histórico del Distrito Federal).
- Domenella, Ana Rosa y Nora Pasternac (ed.) (1997). *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México: El Colegio de México.
- Estadísticas históricas de México* (2000). Tomo I, México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Egaña, María Loreto; Salinas, Cecilia y Núñez, Iván (2000). “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”, *Pensamiento Educativo*, vol. 26, pp. 91-127
- Fausto-Sterling, Anne (1998). “Los cinco sexos”, en Nieto José Antonio (comp.) *Transexualidad, transgenerismo y cultura*. Antropología, identidad y género, Madrid: Talasa Ediciones.
- Foucault, Michel (1991). *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Galván, Luz Elena (1985). *Los maestros y la educación pública en México*, Un estudio histórico. México: CIESAS.
- Galván, Luz Elena (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros*, México: Ediciones de la Casa Chata/Secretaría de Educación Pública.
- Galván, Luz Elena (2002). “Magisterio: formación, situación social y económica y feminización. Siglo XIX y primeras décadas del XX”, en Galván, L. E.; Quintanilla, S. y Ramírez, C. I. *Historiografía de la educación en México*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/SEP/CESU-UNAM.
- García Cubas, Antonio (1892). *Nociones elementales de la geografía de la Ciudad de México*, México: Antigua Imprenta de E. Murguía.
- García Cubas, Antonio (1894/1993). *Geografía e historia del Distrito Federal*. México: Antigua Imprenta de E. Murguía (facsimil publicado por el Instituto Mora).
- González, Luis (1965). “La República Restaurada. Vida Social”, en Cosío Villegas D., *Historia Moderna de México*, tomo 3, México: Hermes.
- González, Moisés (1985). “El Porfiriato. La vida social”, en Cosío Villegas D. *Historia moderna de México*, México: Hermes.
- González, Rosa María (2004). *Género y matemáticas: balanceando la ecuación*. México: Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.
- González, Rosa María (2006). “Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México: siglo XIX y principios del XX”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 30, pp. 771-795.
- González, Rosa María (2008a). “Las directoras de la Normal de Profesoras (1890-1912): maestras, política y espacios de poder”, en *Las maestras en México: recuento de una historia*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- González, Rosa María (2008b). "Dolores Correa Zapata: una profesora feminista del siglo XIX", en *Las maestras en México: recuento de una historia*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, Rosa María; Espino, Gessure y González, Sandra (2006). "La enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias de México (Distrito Federal) durante el Porfiriato: programas de estudio, docentes y prácticas escolares", *Educación Matemática*, vol. 18, núm. 3, pp. 5-29.
- González, Rosa María (en prensa). "The Normal School of Female Teachers and Liberal Feminism in Mexico City. Late 19th and Early 20th Century", *Resources for Feminist Research*.
- Gutiérrez, Silvia (2000). "El análisis del discurso político: reflexiones teórico-metodológicas", *Versión*, núm. 10, pp. 109-125.
- Harrigan, Patrick J. (1992). "The development of a corpus of public school teachers in Canada, 1870-1980", *History of Education Quarterly*, vol. 32, núm. 4, pp. 483-521.
- Hook-Demarle, Marie Claire (1993). "Leer y escribir en Alemania", en *Historia de las Mujeres. El siglo XIX*, Madrid: Taurus.
- Infante, Lucrecia (2001). "Igualdad intelectual y género en Violetas del Anáhuac, Periódico redactado por señoras, 1887-1889", en G. Cano y G. J. Valenzuela (coords.) *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Infante, Lucrecia (2003). "De espíritus, mujeres e igualdad: Laureana Wright y el espiritismo kardeciano en el México finisecular" en Felipe Castro y Marcela Terrazas (coord.) *Disidencias y disidentes en la historia de México*, México: Universidad Autónoma de México.
- Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria* (1911). Tomo I. México: Imprenta de A. Carranza e hijos.
- Jiménez, Concepción (1987). *La escuela nacional de maestros. Sus orígenes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Laura Méndez de Cuenca: un acercamiento a la maestra y educadora mexiquense*. (2006). México: Comisión de Equidad de Género del SNTE, Sec. 36.
- López, Oresta (1997). "Historiografía de las maestras rurales. La conquista de espacios en el sistema educativo", en Galván Luz Elena (coord.) *Miradas en torno a la educación de ayer*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad de Guadalajara.
- López, Oresta (2008). "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", *Relaciones*, núm. 113, vol. XXIX, pp. 33-68.
- Loved, H. Madam (1914). *Educación femenina*. México: Imprenta de la Vda. de Ch. Bouret.
- Melgar, Lucía (2008). *Persistencia y cambio. Acercamientos a la historia de las mujeres en México*, México: El Colegio de México.
- Monges, Graciela (1991). "El género biográfico en Mujeres notables mexicanas de Laureana Wright de Kleinhans", en Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac (ed.) *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México: El Colegio de México.

- Morgade, Graciela (Comp.) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires: Miño y Dávila/Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- Nivón, Amalia (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México 1890-1900*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Palavicini, Félix F. (1910). *Problemas de educación*, Valencia: F. Sempere y Compañía, Editores.
- Preston, Jo Anne (1993). "Domestic ideology, school reformers, and female teachers: Schoolteaching becomes women's work", *New England Quarterly*, vol. 66, núm. 4, pp. 531-552.
- Puig Casauranc, J. M. (s/f). *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramos, Carmen (coord.) (1987). *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, México: El Colegio de México.
- Registro de Títulos. Escuela Nacional de Niñas*, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- Registro de Títulos. Normal de Profesoras. 1891-1905*, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- Registro de Títulos. Normal de Profesores. 1891-1905*, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- Sager, Erik W. (2007). "Women teachers in Canada, 1881-1901: Revisiting the 'feminization' of an occupation", *Canadian Historical Review*, vol. 88, núm. 2, pp. 201-236.
- Schmuck, Patricia (1987). *Women educators: employees of schools in western countries*, Nueva York: State University of New York.
- Scott, Joan Wallach (1992a). "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Ramos C. (Comp.) *Género e historia*. México: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- Scott, Joan Wallach (1992b). "Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría posestructuralista", *Debate Feminista*, año 3, núm. 5, pp. 85-104.
- Scott, Joan Wallach (1999). *Gender and the politics of history*, Nueva York: Columbia University Press.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1891)*. México: Imp. De "El Partido Liberal".
- Sierra, Justo (1948). *Obras completas*. Tomo X, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silveira, Rosa María (1994). "Uma adolescente ve o trabalho docente", *Educação E Realidade* (Brasil), vol. 19, núm. 2, pp. 67-82.
- Staples, Anne (2003). "Una educación para el hogar" en María Adelina Arredondo (coord.) *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México: Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.

- Stolcke, Verna (2004). "La mujer es puro cuento", *Estudios Feministas* (Florianópolis), vol. 12, núm. 2, pp. 77-105.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1984). *La educación ilustrada 1786-1836*, México: El Colegio de México.
- Tenorio, Mauricio y Gómez, Aurora (2006). *El Porfiriato*, México: CIDE/Fondo de Cultura Económica.
- Van Essen, Mineke (1999). "Strategies of women teachers 1860-1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective", *History of Education*, vol. 28, núm. 4, pp. 413-433.
- Wright de Kleinhans, Laureana (1910). *Mujeres notables mexicanas*, México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Referencias hemerográficas

- Boletín de Instrucción Pública* (1903, 1907, 1910, 1911)
- El Magisterio Nacional* (1905)
- La Enseñanza. Revista Americana de Instrucción y Recreo* (1874, 1876)
- La Enseñanza Normal* (1906)
- La Escuela Mexicana* (1903, 1905, 1907)
- La Mujer Mexicana. Revista Mensual Científica Literaria Consagrada al Progreso y Perfeccionamiento de la Mujer Mexicana* (1905)
- Revista de la Instrucción Pública Mexicana* (1896, 1901)

Archivos

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
- Archivo Histórico de la Universidad Pedagógica Nacional
- Archivo Histórico del Distrito Federal

Artículo recibido: 03 de febrero de 2009

Dictaminado: 25 de marzo de 2009

Aceptado: 20 de abril de 2009