

Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX

Cartografia dos saberes e as práticas da educação infantil feminina na Colômbia: finais do século XIX, inícios do século XX

Cartography of knowledge and practices of female children education in Colombia: ending of XIX century, beginning of XX century

Ana Cristina León Palencia*

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: akristinaleon@gmail.com

Las reflexiones y avances presentados en el presente artículo se derivan de la tesis de maestría finalizada y defendida en 2012, que lleva por título: "Constitución del sujeto infantil femenino en Colombia finales del siglo XIX, comienzos del XX: entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros" (Sin publicar).

Resumen

El artículo traza una cartografía de la educación de la infancia femenina en Colombia, entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En ella se definen cinco elementos que combinados determinaron lo que significó 'ser niña' en el país: educación física, educación moral, educación intelectual, educación estética y economía doméstica. Ese paisaje fue el escenario y el producto de un conjunto de prácticas y saberes que tuvieron que ver con el gobierno de sí misma y de los otros, pues la niña sería germen de lo femenino, de la mujer que cumpliría con su papel social como madre y esposa.

Palabras clave

Educación femenina, gobierno, niña, infancia, saberes.

Resumo

O artigo desenha uma cartografia da educação da infância feminina na Colômbia, entre finais do século XIX e início do século XX. Nela definem-se cinco elementos que combinados determinaram o que significou 'ser menina' no país: educação física, educação moral, educação intelectual, educação estética e economia doméstica. Essa paisagem foi o cenário e o produto de um conjunto de práticas e saberes relacionados com o governo de si mesma e dos outros, pois a menina seria a semente do feminino. Da mulher que cumpriria com seu papel social como mãe e esposa.

Palavras chave

Educação feminina, governo, menina, infância, saberes.

Abstract

This article draws a cartography of the education of female children in Colombia. In other words, it is a map defined by five elements that combined produce a kind of landscape around the meaning of "being girl" in our country between the late nineteenth and early twentieth century. These elements are: physical education, moral education, intellectual education, aesthetic education and education in home economics. This landscape was the scene and in turn was modeled by a set of practices and knowledge related to government: on the one hand, of herself, like a particular subject that should learn self-regulation; and on the other hand, of other people, because she would be the germ of feminine, the woman who would fulfill their social role as wife and mother.

Key words

Female education, government, girl, child.

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 10 de agosto de 2012

Pedagogía y Saberes No. 37
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2012, pp. 9-23

Introducción

El artículo presenta una reflexión sobre la Constitución de la infancia femenina en Colombia (León, 2012), derivada de una investigación, realizada entre los años 2007 y 2012. En ella se plantean diferencias entre la mujer y la niña, así como entre el niño y la niña, identificando algunos aspectos que permiten situar la constitución de la infancia femenina en el país, para el período comprendido entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Ese estudio permitió el diseño de un mapa sobre la educación infantil femenina, ya no desde la perspectiva de las instituciones encargadas de esa educación, emergentes en el período comprendido entre la colonia (Vahos, 2002) y las primeras décadas del siglo XX (Sánchez, 1999) –que por supuesto no se dejaron de lado–, sino desde la cartografía trazada a partir de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina.

Al hablar de saberes y prácticas, me remito a dos nociones propuestas por el pensador francés Michel Foucault, quien definió el saber cómo un

(...) “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, (...). Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (...) un saber es también, un espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...), un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”. (Foucault, 2005, p. 306-307), y la práctica, que se configura desde: la racionalidad o regularidad que organiza lo que los hombres hacen y la manera como lo hacen; lo cual tiene un carácter sistemático, es decir, que vincula saber, poder y ética y, es recurrente, por ello constituye una experiencia, “si se entiende por experiencia, la correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad en una cultura (Foucault, 2007) (Castro, 2011, p. 316).

Siguiendo esos dos conceptos es posible pensar la articulación entre los saberes y las prácticas de la educación femenina, y cómo ellos definen una subjetividad infantil particular para las mujeres, en medio de la organización de un dispositivo de “maternalización-infantilización”, asunto que discuto a continuación.

Para iniciar, es necesario aclarar lo que he denominado como maternalización (León, 2009), se trata de una práctica que articuló modos de vivir y en la

cual la figura de la mujer es representada de distintas formas: esposa, viuda, monja, solterona o madre; esta última, tal vez, una de las figuras más privilegiadas al interior de las sociedades Occidentales. Quizá esa posición de sujeto se nos antoje “natural”, sin embargo, como lo muestra el estudio de Elisabeth Badinter (1991), la existencia del “Instinto Maternal” en la mujer puede ser cuestionada si se analizan algunas de las prácticas, en la Europa del siglo XVIII e XIX. En esa época muchas mujeres se resistieron a ocupar la posición de madres y a llevar esa nominación, razón por la cual fueron cuestionadas y se tornaron en el objeto educativo de médicos, moralistas y católicos. En ese proceso lentamente se instaló la idea de la maternidad como una tarea “naturalmente” femenina. Creencia que aún hoy es difícil cuestionar para muchas mujeres, pero que, como lo mostró Badinter (1991), corresponde a una noción construida social, cultural e históricamente y, por eso mismo, es posible interrogarla para pensar y aceptar otros lugares y otros modos de vivir de las mujeres en nuestras sociedades.

En ese camino, es imprescindible la lectura de quienes, como Badinter, sospechan de esas ideas naturalizadas socialmente acerca del lugar que deben ocupar las mujeres. Ese es el caso del francés Phillipe Ariés (1987), quien pese a las críticas realizadas a su trabajo, por usar la iconografía de la época como fuente historiográfica, aporta elementos importantes para desnaturalizar la noción de infancia y en ella la idea de una infancia “protegida” o amada. Él describe un niño lanzado fuera del seno familiar a quien se dejaba en manos de un noble, una nodriza, un sirviente, cuando no a su propia suerte, para ser cuidado, educado o simplemente para que sobreviviese. Así, Ariés propone una ruptura con esa creencia de un niño salvaguardado por sus padres, transgrediendo la idea de familia moderna. Él muestra que su eje, los niños, no tenían la preponderancia que supuestamente tuvieron en la época. Esto, al menos en la sociedad francesa de los siglos XVII y XVIII, donde al parecer, se daba mayor importancia a la vida social y cortesana.

Esa construcción social de la figura infantil de la Modernidad se articuló con una forma particular de ser mujer-madre, que marco el lugar de lo femenino en el mundo social, a la vez que, conformó una infancia dependiente de los cuidados maternos. Estas dos figuras sociales Madre e infancia se nutrieron y consolidaron mutuamente en la configuración de lo que puede ser descrito como un dispositivo de maternalización-infantilización, el cual se organizó y operó a través de varios mecanismos, entre ellos: la responsabilidad social impuesta a la madre –en sus manos se encontraría el “futuro de la nación”–;

la culpabilización a las madres –sus acciones contribuirían a las altas tasas de mortalidad infantil en el país– y, la alianza entre médico y madre –estrategia para una legitimación social mutua–.

a. De la responsabilidad social, o ¿por qué no hay escuelas maternas para animales?

Según señala Badinter (1991), parece que fue en la Europa del siglo XVIII y XIX que se configuraron e instalaron una serie de discursos que tenían como objetivo convencer a las mujeres de cierta realidad y función “natural” de ser madres: si hasta los animales llevaban a cabo dicha tarea, ¿por qué serían las hembras de la especie humana la excepción a la regla? En su estudio, Badinter (1991) señaló que la maternidad antes que una regla natural es una realidad social. Así, su pregunta por la existencia del instinto maternal, es una pregunta por aquello que se supone presente en la naturaleza femenina, y produce en la mujer el conocimiento necesario para cuidar de su descendencia. En éste sentido, la autora se preguntaba por qué esa clase de instinto no se manifestaba en todas las mujeres del siglo XVII, y era necesario amenazarlas con castigos naturales y divinos cuando se negaban a asumir papeles vinculados con esa labor, por ejemplo, amamantar a sus hijos.

Según la historiadora francesa, las mujeres de clase alta, en las ciudades francesas de los siglos XVII y XVIII, preferían mantener una agitada vida social, dejando los niños al cuidado de una nodriza o un preceptor y, en algunos casos, en conventos o en internados. Esa práctica de encargar el cuidado de los infantes a otros, que hasta entonces fuera normal, comenzó a ser leída como un desvío del comportamiento natural y adecuado, pues se venía instalando la idea que, por instinto maternal, las mujeres debían cuidar de sus crías.

En Colombia ese dispositivo de maternalización-infantilización operó a inicios del siglo XX, vinculado al proceso de apropiación de lo moderno. Según señalan Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), en el país la presencia de saberes especializados –“la psicología científica, la medicina y la fisiología experimental, la psiquiatría, la administración científica, la sociología y la antropología” (p. 4)–, fue importante en la configuración del campo de existencia de lo moderno. Esos saberes se usaron tanto para describir un pueblo apestado, degenerado, que daba miedo (Noguera, 2003), como para crear la necesidad de una tecnología de lo social, que atravesó el orden de lo privado –familia y hogar, por ejemplo– y llegó a lo público –centros de protección a la infancia, hospi-

tales y barrios obreros, entre otros–. Esa tecnología se organizó a partir de un conjunto de discursos y prácticas, que permitió hablar de una *medicina social*, fundamentada en una tecnología del cuerpo social (Foucault, 1990).

La instalación de esa tecnología social en Colombia –expresión del dispositivo de maternalización-infantilización– puede ser percibida en la manera como lo moderno se apropió en el país y, tal como lo señalan Sáenz, Saldarriaga y Ospina (2007), puede ser leído a través de cuatro rejillas que entrecruzan prácticas y discursos biológicos, eugenésicos, médicos, católicos, entre otros: 1) la desconfianza en el pueblo, cuyas tensiones se identifican en la idea de una raza enferma, primitiva y violenta, que necesitaba de regeneración; 2) la desconfianza en el individuo, basada en una estrategia de individualización, formación de sujetos tendientes a la riqueza y el progreso material; 3) la censura eclesiástica o autocensura, revelada en la condena de discursos y prácticas que contrariasen los dogmas católicos y, 4) la censura política producto de las disputas bipartidistas, visible hacia la década del cuarenta en el país.

El auge de ideas como la necesidad de regenerar la raza, exigía la presencia de un personaje que brindará las condiciones más favorables para que la infancia, ese “futuro de la nación, semilla del mañana”, estuviese en un óptimo estado higiénico, tanto físico, como moral e intelectual, produciendo el cruce entre las ideas eugenésicas e higiénicas y la aparente ley natural del instinto maternal, resultado: la responsabilidad social de la mujer. En adelante ella sería la encargada de cuidar, proteger y salvaguardar al niño: un futuro individuo regenerado y no peligroso, formado bajo los principios morales y católicos que se añoraban para el pueblo colombiano.

No se puede olvidar que también la mujer hacía parte de esos individuos de los cuales se desconfiaba, así que ella sola no podía encargarse del cuidado del infante, su responsabilidad en esa tarea la compartía con el médico. Ese especialista era el encargado de orientarla para llevar adelante su labor de crianza. El médico debía educar a las madres modernas y, para ello, participó del desarrollo y organización de diferentes estrategias: Manuales de puericultura¹,

1 La puericultura es un saber que tiene que ver con los cuidados y la crianza de los niños, dirigido fundamentalmente a las madres o mujeres que se debían encargar de ese oficio. “(...) en la Escuela debe enseñarse la Puericultura a niñas y a adultas prácticamente en lecciones dadas con todo el material que el aseo y la crianza de un niño exige: un muñeco del tamaño de un niño, envoltura completa a la española, envoltura moderna, cuna higiénica con todas las prendas que la deben acompañar, biberón higiénico, etc. Deberían traerse a clase los hermanos pequeños de las alumnas, contar como los cuidan en casa,

campañas educativas y anuncios publicitarios, entre otros. Los manuales de puericultura debían estar junto al bebé en todo momento, en ellos se explicitaban todos los cuidados que la madre debía tener para con su hijo, desde como tomarlo en brazos, bañarlo, alimentarlo, vestirlo, hasta la forma de responder a la pregunta que “todo niño se hace” ¿de dónde provienen los niños? (Vasco, 1956). Las campañas de educación a las mujeres se implementaron en los dispensarios, se conformaron sala cunas y centros de protección infantil, al tiempo que se produjeron y divulgaron anuncios publicitarios en revistas y semanarios de circulación nacional², para difundir los preceptos de cuidado y crianza correctos. Entonces, frente a la pregunta “¿Qué debemos aprender las mujeres?”, la respuesta que se difundía era:

‘Aprended a ser madres’

Porque siendo ellas las depositarias de la continuidad de la vida, sobre quienes pesa la mayor parte de responsabilidad en el porvenir físico y moral de la especie humana, constituye la maternidad el más sublime y el más lógico de los objetivos de la mujer; tan sublime y tan lógico que casi no puede venir al cerebro la idea de mujer sin venir al mismo tiempo la de madre (Bejarano, 1919, p. 3).

b. ¿Por qué mueren los niños?

El dispositivo de maternalización-infantilización además de haberse producido y actuado a través de la definición de una responsabilidad social de la madre, operó produciendo y usando datos estadísticos, como las tasas de mortalidad infantil en el país. Esto para señalar a las mujeres y sus deplorables prácticas maternas como las responsables del aumento en el número de muertes de los niños y las niñas, en los primeros años de vida. Si bien en el periodo estudiado hay una ausencia de datos estadísticos, es recurrente la denuncia de varios médicos acerca de las “altas tasas de mortalidad infantil en el país”, cuyas causas iban desde los rigores del clima y las pocas prácticas higiénicas, hasta los cuidados inadecuados

.....
 pesarlos, formar las correspondientes gráficas de peso y talla, observar la marcha de estas gráficas, fijarse en sus alteraciones y buscar la causa de ellas; acudir a las consultas para niños, enterarse de cuanto en ellas se hace, reparar el valor que los médicos conceden al peso en los niños pequeños, oír los consejos que dan a las madres y visitar algunas de nuestras cunas” (Asensí, 1925, p. 333).

2 Al respecto, ver en la investigación titulada: “La infancia en Colombia: su constitución y transformaciones recientes” (2005), pues una de sus líneas de trabajo fue la revisión de algunos semanarios y revistas de circulación nacional, a lo largo del siglo XX.

y la precaria alimentación ofrecida por las madres. En la mayoría de casos esa última se asumía como la causa principal y ella obedecía a la ignorancia que las mujeres tenían sobre los cuidados adecuados que debían ser ofrecidos a los niños. En ese sentido, también se señalaba, que

En algunas ciudades de Colombia la mortalidad en los niños es verdaderamente alarmante. Si en algunos centros ello puede obedecer a las inclemencias del clima o a las malas condiciones higiénicas de las poblaciones, en la mayoría de los casos esa mortalidad tiene sus causas en una alimentación poco sana y en la ignorancia de las madres (Pérez, 1915, p. 292).

Ignorancia y pobreza eran entonces las causas de la mortalidad infantil. En ellas se visibilizaban las falencias de las madres quienes por no cumplir como debían su labor, fallaban en la crianza y cuidado de los niños: esos seres, que en sus primeros años de vida se encontraban desprovistos de defensas y cuyo único escudo eran los brazos de quien los engendro, veían reducidos sus años de vida a causa de madres que desconocían los mínimos cuidados de higiene y los adecuados preceptos de limpieza en las casas.

Tales argumentos que llevaron a la reorganización de las formas de vivienda, de la cual un buen ejemplo es la construcción de barrios obreros. Esos espacios se proponían como lugares que ofrecían condiciones higiénicas favorables a la vida comunitaria y al desarrollo adecuado de los niños, constituyéndose en una de las principales estrategias biopolíticas contingentes³ que se desarrollaron en las primeras décadas del siglo XX, en nuestro país.

Sumado a esos descuidos de higiene, algunas mujeres no permitían que sus hijos se nutrieran con el “alimento con el cual la naturaleza las había dotado” y el “más indicado” en la lucha contra la mortalidad: la leche materna. A propósito de su uso, se llevaron a cabo campañas que señalaban sus beneficios y las contraindicaciones de su no aprovechamiento: “un niño ‘sería más sano’, si su madre lo alimentase”. Era

3 Las prácticas biopolíticas se orientan al gobierno de la vida de los hombres (Foucault, 2007), en ese sentido, procesos como el nacimiento, la muerte, la reproducción, la enfermedad, entre otros, son descritos e intervenidos, a través de tasas de natalidad, longevidad, mortalidad, fecundidad o reproducción. En ese sentido, Foucault (1999) señala que, a partir del siglo XVIII, la vida se tornó en un objeto de gobierno y los fenómenos propios del conjunto de seres vivos era lo que se describía como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas, etc. La población es el objeto central de las prácticas de gobierno biopolíticas, ella es entendida “como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y como problema de poder” (Foucault, 2007, p. 199).

el mensaje recurrente de artículos y anuncios que a la vez indicaban como perjudicial y peligrosa la alimentación artificial para el niño; por ejemplo, se alertaba sobre los peligros de una inapropiada pasteurización de la leche de vaca, la más usada luego de la leche materna, que por sus altos niveles de contaminación con microorganismos podría causar enfermedades (Restrepo, 1947).

Ese problema de alimentación se agravaba con el cuidado que muchas madres delegaban a las nodrizas, mujeres que alimentan a hijos de otras madres por dinero, arriesgando que su prole sufriera enfermedades lamentables como la atrepsia⁴. Tal acusación alcanzaba mayores proporciones cuando se alegaba que la leche era un mecanismo de transmisión de los vicios morales, lo cual hacía de la elección de la nodriza, en caso de mantenerse la práctica, un proceso controlado, en el que la ‘más sana’ y ‘menos viciosa’, sería la más apta para dicha labor.

El mensaje más claro era la necesidad de que la madre criase y alimentase a sus propios hijos. Sólo así ella recibiría bendiciones por obedecer la naturaleza. Ella que

(...) ha ordenado que la madre lacte a su hijo; su conformación, el instinto del niño, todo demuestra que así debe ser. Qué bendiciones no recibe una madre que tiene la satisfacción de amamantar a su hijo; su vida posterior como mujer, el desarrollo de su niño, el futuro de éste como hombre, todo queda sellado favorablemente y para siempre, cuando la madre obedece sus leyes naturales (Barberi, 1938, p. 10).

La lactancia le permitiría tanto a la madre como al hijo una protección frente a las enfermedades, y le daban a la primera la satisfacción personal de ser un ejemplo, “una madre modelo”.

La madre que cría a su hijo, lo verá siempre gordo y risueño, dormir tranquilo toda la noche, los dientes vendrán uno en pos de otro, sin ningún accidente, y desterrará al médico de su casa por mucho tiempo; no tendrá erupciones en la piel, ni diarrea, y al decir que tiene ocho meses, le dirán las otras madres que parece de un año (Barberi, 1938, p. 12).

La educación materna no se restringía a lo higiénico en el nivel corporal, en lo moral su labor era imprescindible. Según López de Mesa (1936), el niño deseable, el “niño elegante”, indiferentemente de su posición social y económica, debía cumplir con el “tetrólogo de la distinción personal”, o las cuatro reglas elementales de la pureza: “limpio de cuerpo,

4 Entendida, como el conjunto de síntomas producidos por la alimentación insuficiente en los recién nacidos.

limpio de vestido, limpio de palabra y limpio de pensamiento (p. XX).

Con frecuencia se señalaba que la ineficacia e ignorancia en la crianza, así como la propia degeneración moral y física, eran causas frecuentes de la mortalidad infantil. Para resolver esos problemas de ignorancia y degeneración moral de las mujeres se proponían un conjunto de saberes sobre las actividades domésticas y la economía de la casa. Así aparecían con frecuencia preceptos que orientaban,

PREPARESE E ILUSTRESE... si carece de aquellos conocimientos elementales, obténgalos ya que si Ud. lo desea, no ha de faltar quién se los enseñe, y si logra encontrar a la mano una escuela-taller en donde se prepare para el manejo del hogar, estudiando economía doméstica, lavado y planchado, corte y costura y todo aquello que usted, va a necesitar en su casa, haga cualquier sacrificio por incorporarse a esa institución. Ud. sabe que existen escuelas especiales y que por todas partes, puede encontrar si lo quiere, ocasiones de formarse (López de Mesa, 1936, p. 151).

Tales conocimientos debían aprenderse desde la infancia, en la niña debía cultivarse su feminidad y su delicadeza, debía prepararse su mentalidad y su organismo, para aquello que iría a constituir la función primordial de su vida: la crianza y el cuidado de los hijos y del hogar.

c. Una alianza

El tercer elemento que emergió y operó en la organización del dispositivo de maternalización-infantilización fue una alianza entre madre y médico. El funcionamiento de esa estrategia de medicalización⁵, fundamental en la modernización de la sociedad colombiana, dependía del control realizado en el hogar por las mujeres en su función de madres. Tal control suponía un proceso de educación que la madre recibía del médico, pues era ella –sus ojos y manos– quien se encargaba de los cuidados directos del niño y, para ofrecer tales cuidados, debía conocer sobre las señales de alerta que convenía seguir para ofrecer el cuidado adecuado a sus hijos. En ese sentido, el papel de la mujer en el hogar también era ser la mano derecha del médico. Como madre, ella debía estar en capacidad de reconocer algunos síntomas y alertar al médico sobre cualquier anomalía en los niños,

5 Foucault desarrolla éste concepto indicando que “el hecho de que la existencia, la conducta, el comportamiento, el cuerpo humano, se viesan englobados, a partir del siglo XVIII, en una red de medicalización cada vez más densa y amplia, que cuanto más funciona menos se escapa a la medicina” (Foucault, 1990:55).

¿Pero, qué beneficios obtenían madre y médico de tal alianza?

La madre sin duda un reconocimiento en el ámbito privado y en el público: siendo la “reina del hogar” era quien permitía que éste existiese. Sin embargo, mientras el lugar de la mujer se legitimaba y su importancia social aumentaba, mayor era la regulación que sobre ella se ejercía en el ámbito de lo privado y lo íntimo: crear una madre moderna perfecta, era sujetar la experiencia de vida de la mujer en un conjunto de prácticas reguladas en función de producir modos específicos de vida y conducir de un modo particular la población. El médico por su parte, se legitimaba como el gran intelectual de la época, pues su saber científico ganaba mayor reconocimiento y aceptación entre la población, en detrimento del saber popular que acompañaba a las “parteras”, esos personajes que otrora fueron fundamentales en el momento de “alumbramiento” y en los primeros cuidados de los niños.

El dispositivo de maternalización e infantilización, además de visibilizar y construir un lugar para la madre, configuró uno para la infancia: sin los cuidados de una madre hacia su hijo, éste no podría existir, del mismo modo que sin la presencia de dicho sujeto, susceptible de ser cuidado, desprovisto de protección, en un estado de indefensión, el papel de la madre no tendría lugar. Esta apuesta por formar la madre y educarla para cumplir ciertas funciones sociales, sólo fue posible en medio de ese discurso de higienización, medicalización y educación que también permitió producir ese sujeto infantil, en el cual se apostaban los proyectos de construcción de una sociedad moderna.

Fue en medio de ese proyecto modernista que la educación de la mujer desde sus primeros años de vida se constituyó en algo fundamental. En el mapa de la educación infantil femenina trazado en el proyecto de investigación –del cual este artículo es uno de sus resultados– cinco ejes aparecieron como foco de las prácticas educativas dirigidas a preparar a la niña en las tareas y funciones que debía cumplir en el futuro: educación física, educación moral, educación intelectual, educación estética y educación doméstica. Esos ejes promovieron saberes y prácticas que lentamente configuraron maneras de ser niñas y mujeres particulares. A continuación, una mirada rápida de esos ejes puede ayudarnos a comprender que las prácticas promovidas al interior de cada uno de ellos y en su interrelación, llevaron a modos particulares de conducción de las mujeres por sí mismas y de ellas sobre los otros, especialmente, los infantes.

Ejes de las prácticas educativas femeninas

a. Educación física

El eje de las prácticas educativas femeninas, la educación física, tenía como énfasis adiestrar el cuerpo, robustecerlo, protegerlo contra enfermedades y “hacerlo dócil instrumento del espíritu en sus funciones intelectivas y morales y en el ejercicio de su imperio sobre la naturaleza, áspera y bravía” (Restrepo Mejía, 1914, p. XXVI.). Para ello, se hacía necesario un conocimiento profundo de las diversas ciencias que tratan del cuerpo humano. Por una parte, la *higiene*, que inspira sus prescripciones prácticas en las teorías de la fisiología. Y la *gimnástica* por otra, que retoma los principios de la anatomía. Así, la educación física aplicaba las ciencias del cuerpo a las ciencias del alma.

La higiene era un aprendizaje práctico y por ello no se trataba “de enumerar los capítulos de la higiene para hacerlos aprender de memoria” (Anzola, 1939, p. 216) sino de practicar y vivir una vida higiénica, con la continua intervención del maestro y de las autoridades sanitarias en la escuela, y de las madres en el hogar. En las casas la educación en higiene implicaba enseñarles a las niñas a prepararse para sentarse a la mesa o presentarse al círculo familiar, no sólo lavándose la cara y peinándose, sino, lavándose las manos y limpiándose cuidadosamente las uñas: todas esas acciones acostumbraban a la finura, a las buenas maneras y los buenos modales.

Era necesario también, que la niña conociera su cuerpo, supiese cuidarlo y prevenir las enfermedades y cambios perniciosos que podían sobrevivir en su organismo. Por ejemplo, purificar el aire que respiraba era una acción importante, que podía realizar de dos formas: la primera, entrando en contacto con el aire puro, así era posible que desapareciera la atmósfera viciada de su habitación y el aire fresco entrara con una ventilación adecuada de los espacios; la segunda, “por medio de sustancias que absorban, descompongan y destruyan sus componentes nocivos”, un método químico, útil sólo en ciertas circunstancias, y, “por lo tanto, aplicable a todos los casos” (Appleton, 1888, p. 63). Esa segunda forma, era útil en caso de enfermedades contagiosas, así por ejemplo, se trataba de desinfectar y sacar del cuarto objetos que, dependiendo de su valor, debían destruirse o someterse a la acción del “agua hirviendo” u otras sustancias para ser esterilizados.

Cuando se trataba de la higiene del cuerpo un tema importante era la indumentaria. En ese caso se afirmaba que el vestido debía amoldarse a la

persona y no al contrario, pues en ocasiones ciertos trajes “femeninos” impedían el debido ejercicio de las funciones de los órganos vitales, obligando a que el cuerpo expresara su descontento. Entonces, era conveniente acostumbrar a las mujeres, desde niñas, a usar ropas anchas y holgadas, que permitieran libertad de movimientos; a sujetarse a un modo de vida ordenado, tal como el que ella impondría a su hijo, relacionado con: alimentación, vestimenta, sueño y reposo suficiente y regulado.

En general estos temas de la higiene en la formación de la niña eran tratados tanto en casa como en la escuela y como señalaba Anzola (1939, p. 268), “la enseñanza y práctica de la higiene” eran asuntos que merecían una atención particular. Por eso no es extraño que en ese período circularan decálogos dirigidos a los niños y niñas, que señalaban aspectos que debían tenerse en cuenta en un ejercicio higiénico:

Los diez mandamientos de las escuelas inglesas

1. Deseo tener abierta día y noche la ventana de mi cuarto para no contraer resfríos.
2. Haré todo lo posible por tener en el mejor estado de limpieza la cara, las manos y las uñas.
3. Antes de comer, me lavaré siempre las manos.
4. Cada día, al levantarme y al acostarme me lavaré la boca y limpiaré mis dientes.
5. Tomaré, por lo menos, un baño por semana.
6. Procuraré respirar por la nariz, teniendo cerrada la boca.
7. No estornudaré ni toseré, sin volverme o sin poner un pañuelo delante de la boca.
8. No escupiré en el suelo de las habitaciones ni en las aceras de las calles.
9. Comeré siempre despacio y masticando bien.
10. Querré y respetaré siempre a mis padres y ejecutaré cada día una acción caritativa.

(Anónimo, 1925: p. 195).

Es interesante percibir en estos decálogos la proscripción de una serie de prácticas –escupir, estornudar, entre otras–, que comenzaron a ser consideradas no sólo “poco higiénicas” sino “de mal gusto”.

Rascarse la cabeza, limpiarse las narices con los dedos, sonarse sin pañuelo o haciendo mucho ruido, escupir en el suelo o en las alfombras, sentarse como un cuerpo que se desploma o guardando una posición indecorosa, comer aprisa y de manera ruidosa, tomar bocados tan grandes que impidan hablar, limpiarse la boca con el mantel o las mangas, levantarse de la mesa antes que hayan acabado de comer las demás personas que a ella estén, permanecer con las manos sucias después de ejecutar algún trabajo, con el pelo en desorden

o los vestidos mal puestos, son cosas repugnantes que no hará nadie que se estime y quiera hacerse estimar (Restrepo Mejía, 1914, p. 104).

La *gimnasia*, entendida como el arte regulador de los ejercicios corpóreos, era recomendable no solo para hacer más ágiles y flexibles los músculos, sino para facilitar y regularizar los movimientos del cuerpo, preparando órganos más vigorosos para el trabajo al transmitir hábitos de precisión, prontitud y disciplina. La gimnasia era una actividad considerada como propia de la escuela porque requería de patios especiales y algunos aparatos, además porque, como se trataba de una serie ordenada de ejercicios, precisaba de una persona preparada –el maestro– para dirigirlos. Sin embargo, era recomendado que las niñas hicieran todos los días algunos ejercicios gimnásticos en casa. Entonces se sugería que, por lo menos durante cinco minutos, antes de acostarse y al levantarse, practicaran actividades como: movimiento de cabeza –hacia los lados, atrás y adelante–, ejercicio de brazos –hacia adelante y arriba, encogiéndolos hasta que las manos toquen los hombros– para desarrollar los pulmones, ejercicio de todo el cuerpo –levantando los brazos e inclinándolo hacia adelante con todo el cuerpo varias veces y lentamente, hasta tocar el suelo con la punta de los dedos, sin doblar las piernas–, entre otros ejercicios (Restrepo Mejía, 1914).

Con estos pequeños movimientos, la niña podía fortalecer los miembros de su cuerpo y darles soltura. Se argumentaba que una gimnasia bien dirigida, era saludable para la respiración y la circulación, logrando corregir algunos defectos corporales; también se sostenía que ella permitía ocuparse de los movimientos más elementales y que como no requerían de ningún aparato podían ser ejecutados con facilidad. Por ejemplo, se podía acompañar la “marcha” con cantos especiales, para marcar el ritmo y dar igualdad a la ejecución de los movimientos. En general, como afirmaba Vasco (1956), la actividad gimnástica consistía en

(...) tratar de dominarse a sí misma en cuanto a los movimientos de su temperamento y de su carácter, evitando todo lo que pueda desadaptarla y perturbarla seriamente, y procurar hacer todos los días después del baño, algunos ejercicios gimnásticos, especialmente dirigidos a dar soltura a la pelvis y firmeza a los músculos abdominales (Vasco, 1956, p. 135).

Con éste tipo de prácticas físicas, la niña fortalecería su espíritu y su cuerpo, y eso porque los intereses del espíritu y del cuerpo son solidarios, lo físico y lo moral son “el revés y el derecho de una misma tela”

(Compayré, 1916, p. 32-33). De una buena educación física dependía que la niña llegase a ser útil a la sociedad, ella no sólo evitaba que en el futuro la mujer precisase de cuidados, sino que garantizaba que estuviese preparada para producir hijos saludables y les ofreciese los debidos cuidados. En otras palabras, una vida sana y alegre, así como la práctica constante de ejercicios higiénicos, juego libre, deporte organizado y oficios manuales, proveían a las niñas de una educación capaz de hacer su organismo lo bastante vigoroso, como para enfrentarse a los rigores de la vida diaria, asumir en el futuro su tarea materna y cumplir con el trabajo cotidiano que le define su condición femenina.

b. Educación moral

El sujeto de la educación femenina es la niña, y para orientarla debidamente, hemos de comenzar por estudiar lo que en ella hay, y lo que debe en ella desarrollarse para que llegue a ser mujer. No mujer en un sentido puramente material ó fisiológico; pues, para que esto alcance, basta la alimentación, y generalmente, la crianza, sino en un sentido moral y social, que es el que la educación impone (Ruíz Amado, 1912, p. 11).

La educación moral es el segundo eje de las prácticas educativas femeninas. Esa forma de educación daba relieve a ciertos detalles de la vida doméstica que parecían insignificantes, pero que se constituían en el foco de una vida armoniosa y feliz. Según Appleton (1888) se trataba de un espacio para la “formación de gustos, costumbres y carácter” que garantizaban la producción de “frutos buenos” para toda la eternidad (p. 172-173).

Con frecuencia se reducía la formación del carácter moral a la definición y el premio o el castigo de los comportamientos que se consideraban adecuados en las niñas. Desde muy temprana edad se proponía inculcarles a las niñas la idea que su felicidad dependía de hábitos como la obediencia, la bondad y la abnegación. Un mecanismo fundamental para que las niñas adquirieran el hábito era el ejemplo que ofrecían las mujeres mayores, especialmente las madres. Así, parecía que “la virtud” –los gustos, las costumbres y el carácter– se esparcía como algo “contagioso” pasando de las madres a las hijas.

De ahí que los buenos hábitos de la mujer fueran fundamentales para la moralización social. Si el germen de la mujer estaba corrupto, actuaría como desmoralizadora y el peligro sería mayor que “cien hombres perversos, y una vasta biblioteca de malos libros” (Ackermann, 1824, p. 28-29). Esa educación del carácter era la más fundamental de todas las edu-

caciones, ella debía preceder, acompañar y seguir a las otras, ella aseguraría su uso. Por tal motivo, debía comenzar en la cuna, allí emergía la voluntad del hombre, que en un comienzo se encuentra vinculada con la naturaleza, luego con los hombres y finalmente con Dios. Conviene así, que “el niño se habitúe a los obstáculos; que aprenda todos los días, para el uso de toda su vida, a sobreponerse a ellos cuando pueda, a vencerlos cuando sea necesario, a no desesperarse cuando sea imposible salvarlos” (M. Prevost, 1871, p. 147).

La educación moral implicaba práctica, por lo tanto, era necesario hacerle ver a la niña cuando cometía alguna falta, castigarla si era el caso o hacerle ver las faltas de otros y señalarles sus consecuencias,

Haced notar a los niños la impertinencia de ciertas astucias que ven practicar; el desprecio que éstas atraen sobre quienes las emplean, y por último, avergonzados a ellos mismos cuando los sorprendáis en cualquier hipocresía. Privadlos de vez en cuando de aquello que les gusta cuando han querido conseguirlo con artimañas, y decidles que lo conseguirán cuando lo pidan francamente; no temáis compartir sus debilidades para darles el ánimo de hacerlas ver (Fenelón, 1934, p. 94).

La mayor fuerza de la educación moral, radicaba en la conexión entre los sentimientos y las imaginaciones, con los objetos y fines de la parte racional de la niña. Ello se lograba, ennobleciendo las más ingeniosas y constantes lecciones, con los ejemplos más saludables, pero fundamentalmente con la influencia de la costumbre. Nunca sobraba ningún ejemplo cuando de la educación del carácter se trataba, además, era necesario preparar a las almas jóvenes para los asaltos de la vida, que “siempre robarán mucho de su virtud”. Pueda ser que ello explique, que entre las niñas, había un menor número de criminales y alienadas, comprensible solo porque su educación moral y religiosa era más controlada, con ellas se tenía mayor cuidado en todo sentido, salvando entonces, a una gran proporción de las niñas de las caídas, es decir, de comportamientos reprochables. Esto es fundamental, si se piensa que:

La función natural de la mujer es la maternidad. Maternidad del cuerpo y del espíritu. Ya que como alguien escribió, no son madres solamente las que dan a luz, sino que madres son también las que nutren, las que orientan, las que educan y ayudan a la formación total del individuo. Y éste es el papel esencial de la mujer, ya sea que vaya al matrimonio, al claustro, a la enseñanza o a cualquiera de esas labores de orientación y de ayuda que la vida le pondrá siempre en su camino (Vasco, 1956, p. 2).

Con éste panorama, la niña debía ejercer el autodomio, edificándose sobre sus fuerzas desarrolladas y perfeccionadas, situando sus acciones sobre el principio del carácter y el raciocinio, es decir, actuando con resolución, sobre lo que sabe que puede –porque lo ha probado–, haciendo uso de su voluntad. Por el contrario, aquella que veía sus deseos malogrados cuando llegaba el momento de la acción, se frustraba y se hacía falta de carácter.

Otro de los aspectos vinculados a la educación moral de la infancia femenina era la *caridad*, ella suponía protección contra comportamientos impuros y favorecía el entorno social, describiendo a los sujetos en términos de: favorecidos y menos favorecidos. La caridad era uno de los mejores hábitos que había de tener la niñez,

(...) tiene algo de angélico cuando se ejercita por las manos de la inocencia, y del candor. Si el alma se acostumbra desde temprano a seguir con prudencia los impulsos de la compasión, tan precioso germen fecundará todas las otras buenas disposiciones que en ella se abriguen, y no permitirá que se contamine con ningún sentimiento bajo, ni impuro (Ackermann, 1824, p. 21-22).

Practicar la caridad no podía dejarse al azar, requería del ejercicio vigilado para evitar los excesos perniciosos, pues el corazón “tierno” de las niñas podría dar más de lo necesario o, dar a quien por su conducta no lo mereciera dejando de privilegiar a los “menesterosos honrados”.

c. Educación intelectual

El tercer eje de las prácticas educativas femeninas es la educación intelectual. Este eje se orientaba a perfeccionar y dirigir las facultades cognoscitivas, es decir, los *sentidos* y el *entendimiento*: ejercitar la memoria, la imaginación y la razón y, acrecentar la atención y la observación. De éste modo, se buscaba formar el espíritu de manera equilibrada, situando las facultades perceptivas y cognoscitivas en su lugar, dirigidas ambas al buen uso de la razón, de la ciencia y la verdad. Debía procurarse también, acostumbrar a la niña a ejercitar: atención, memoria, asociación de ideas, juicio, razonamiento, observación y sobre todo reflexión.

Hacer que aprenda a replegarse sobre sí mismo, a analizar su contenido espiritual y a darse cuenta de las lagunas intelectuales que posee, es ya un método admirable para que el entendimiento se agudice, se autoanalice y pueda dar todo lo que está en capacidad de dar de sí (Vasco, 1956, p. 208).

Así, para ser más accesible a la joven inteligencia, era necesario retomar razones palpables y visibles, por ello, la importancia de lecciones prácticas, que se fijasen mejor en su memoria (Combes, 1910). Además, para favorecer la educación intelectual de las niñas, era necesario que se tuviese en cuenta su desarrollo físico y se procurara atención, a asuntos como: una buena ventilación e iluminación de los espacios que habitase ella en las escuelas, que se dispusiese cierto tiempo para el recreo al aire libre y que entre las clases, se introdujesen ejercicios sencillos que permitieran descansar la mente.

Las mujeres si bien no estarían destinadas a gobernar los estados (Ackermann, 1824) y no requerían penetrar todas las ciencias, si debían tener acceso al goce del *entendimiento*, dado que tenían la obligación de dirigir las primeras impresiones de sus hijos. Ésta comprensión determinaba el número y clase de elementos que componían la educación intelectual de la niña. Así, por ejemplo, asuntos como el estudio de las lenguas vivas, podían proporcionar conocimientos que facilitaran relaciones útiles y daban ocasión de servicios importantes, pero que no necesariamente se consideran relevantes en términos de la educación femenina, dado que labores como la de ser escritora o filósofa (Ackermann, 1824), no eran compatibles con los deberes de esposa y madre. Por ello, la educación intelectual de la niña, implica ciertas diferencias con las del niño, a propósito por ejemplo, de los medios y su duración (Huertas, 1933).

d. Educación estética

En relación con el cuarto eje de las prácticas educativas femeninas –la educación estética–, se entendía que existía en la niña el apetito de crear algo bello en por lo menos tres direcciones: *fuera de sí*, es decir, referida a la creación artística; *hacia sí*, tendiente a la perfección y embellecimiento de sí misma y, aquella que *vinculaba éstas dos tendencias*. La educación estética, se convirtió en uno de los medios de la educación moral, era necesario tener precaución con ella, dado que podía conducir a la blandura del ánimo, que era lo opuesto al carácter.

La primera de dichas direcciones, a propósito del *fuera de sí*, se relacionaba con acostumbrar a las niñas a la contemplación de las bellezas de la naturaleza, haciéndolas comprender sus grados, armonía y la expresión de las cosas bellas, forjando que,

(...) admiren cuanto les rodea en el cielo y en la tierra; el sol, las nubes, los crepúsculos, los horizontes, las noches, etc., los campos, los bosques, los parques, las flores, etc., el agua, la lluvia, el rocío, la fuente, el arco iris, los meteoros en todo lo que

tienen de bello, de grandioso y de sublime (Ichaso, 1927, p. 126).

A su vez, se procuraba que percibiesen el sentido de la expresión, la música, el canto y la recitación; que admiraran las creaciones del pincel que copia de la naturaleza todas las bellezas;

(...) a gustar de la poesía ya en prosa o en verso, a saberla analizar, comprender y saberla expresar, mediante recitaciones, lecturas, declamaciones, representaciones que al mismo tiempo que forman el gusto literario, educan los modales, la acción, la expresión, familiarizan con el público y aumentan el vocabulario corrigiendo modismos tan frecuentes en nuestras clases aun superiores (Ichaso, 1927, p. 127).

De ésta manera, la educación artística permitía producir las impresiones que moldeaban la imaginación y los sentidos y que, como último objetivo, mejoraban las exigencias de la mente y el corazón. Esto exigía, el aprovechamiento de la tendencia de las niñas a ocuparse en ejercicios manuales, comprendiendo una fracción de su educación: el adorno. Éste por una parte, perfeccionaba las facultades y formaba el gusto, a la vez que, proporcionaba los medios para gozar de un recreo agradable sin necesidad de nadie y, por otra parte, proveía nuevos recursos que realzaban el mérito personal. Se trataba aquí, del adorno de la casa, que consistía en la sencillez y la armonía. La sencillez, entendiéndolo que lo útil no debía subordinarse al adorno, por ello, un objeto bello que se ubicara en el hogar, debía al mismo tiempo satisfacer una necesidad particular, antes que ser atractivo solo por su belleza (Appleton, 1888). Y la armonía, al reconocer que debían evitarse los excesos. Por ejemplo, había una cantidad justa de objetos a ubicar como parte del ornato de la casa, cada cosa tenía un lugar en la misma, por ésta razón, se señalaba la inconveniencia de acopiar objetos poco útiles que sólo entrarán a aumentar el desorden y mostraran falta de gusto, dos cosas en las que se podría incurrir al no seguir éstos dos principios.

De igual modo, entre las habilidades que comúnmente se enseñaba a las niñas, se encontraba el *dibujo*, que en primer lugar, era más moral en su práctica y en sus consecuencias, que el baile o la música; en segundo lugar, las facultades que el dibujo proporcionaba no se encontraban sujetas a los estragos de la edad y tercero, se trataba de una práctica más independiente que otras artes, puesto que donde quiera que se encontrase la niña, le era fácil llevar consigo lápiz y papel. En particular, importaba la referencia del dibujo decorativo, el cual recogía: el trazo de letras en diferentes tipos; la distribución de

palabras, es decir, el trazo de rótulos; la distribución de motivos y masas en espacios geométricos; la estilización de frutos, flores, hojas, árboles, etc.; ejercicios tendientes a la aplicación de normas decorativas, como la repetición o simetría; frisos y motivos de adornos para paredes, pisos, muebles, cuadernos, etc.; dibujo de libre expresión y memoria; portadas, carteles, entre otros.

El dibujo decorativo, se encontraba vinculado con una práctica femenina fundamental en términos de su educación, a saber: la *costura*. Esta práctica, se consideraba útil para todas las niñas, nunca estaba de más que ellas elaboraran medias por curiosidad, que hicieran zurcidos, que supiesen hacer un remiendo, en pocas palabras, que conocieran como presentar una pieza de ropa vieja, de tal modo, que nadie conociera su estado a primera vista. Los zurcidos, podían usarse sobre su ropa, la de su futuro esposo e incluso en la ropa de niños menos favorecidos⁶, pero siempre debía pasar por el ejercicio de inspección de una hábil mirada. Al tratarse de una práctica que no requería formación intelectual, ni una especial disposición, no debía haber niña que estuviera eximida de saber coser. Sin embargo, sería conveniente que en la práctica de la costura, tuviera acercamiento a unos brevísimos principios de *geometría plana*, ya que podrían requerirse algunos de sus elementos al momento de diseñar una prenda o adornar el hogar, de ésta manera,

Se llama cuerpo todo lo que ocupa un lugar en el espacio, y todo cuerpo tiene lo que se llama extensión, lo cual puede considerarse de tres maneras, a saber: longitud o largo, latitud o ancho, profundidad o grueso.

Por ejemplo, cuando medimos 15 varas de tela para cortar un número determinado de camisas, cono-

6 Ejemplo de la caridad que ha de caracterizar el ser de las niñas, lo representan algunas de éstas que fundaron un club de costura, asunto que se ensalza dado que aquellas en un acto desinteresado dedican su tiempo a trabajar en pro de los necesitados. "(...) varias niñas, entre 8 y 12 años, pertenecientes a distinguidas familias han tenido la feliz idea de reunirse y de aprovechar los ratos que sus estudios y sus juegos les dejan libres, para fundar un pequeño Club de costura en el que confeccionan vestidos que luego proponen regalar a los niños pobres.

¡Bien hayan las péquelas costureras cuyas almitas nobles han sentido la admirable fruición de la caridad, y no olvidan a los niños desvalidos para quienes la vida ha sido dura y despiadada!

Cuanto se haga a favor de los chiquillos pobres es labor fecunda y noble. Que este bello ejemplo estimule a las niñas favorecidas por la suerte el noble deseo de contribuir a aliviar el desamparo de los niños a quienes la vida negó sus favores" (Anónimo, 1917 p. 375).

ciendo de antemano la anchura del género, atendemos únicamente a la longitud; si para alfombrar una sala medimos lo largo y lo ancho, consideramos su superficie, es decir, longitud y latitud; si para hacer un tapete que cubra completamente una mesa ocultando sus pies, medimos lo largo, lo ancho y lo alto de aquel mueble, puede decirse que atendemos a su volumen (Appleton, 1888, p. 153-154).

La segunda dirección, tendiente a la *perfección y embellecimiento de sí misma*, tenía que ver con las galas y afeites de su cuerpo, que no debía comprender la misión de su vida, sus encantos por el contrario, debían proceder de la limpieza, la proporción y comodidad de la ropa, ésta no reemplaza a la verdadera belleza, que representaba ser: una niña virtuosa. El vestido debía adaptarse a los movimientos del cuerpo, a la vez que cubrirlo y defenderlo de las inclemencias del clima y, como asunto secundario, buscaba adornar y embellecer a la persona, pero, ello dependería en gran medida de la salud.

Era un riesgo permanente para la mujer, caer en excesos a la hora de su preocupación por vestir a la moda, lo que implicaba costos innecesarios, apenas se requería que los vestidos “estén sin rotulas ni descosidos de ninguna especie, se conserven limpios, se lleven con elegancia, con peinado sencillo y accesorios adecuados” (Appleton, 1888, p. 180). Así, en este tercer aspecto, se vinculaba el sentido estético externo y el que debía ejercerse sobre sí, el equilibrio entre estos dos aspectos, evitaría caer en excesos y fruslerías perjudiciales, al momento en que la niña ejerciese el lugar que como madre y esposa debía de ocupar.

e. Educación en economía doméstica

Qué se entiende por economía doméstica. -La economía doméstica es el arte de manejar la casa y desempeñar los oficios domésticos. Las familias encuentran en la práctica la mejor manera de hacer cada cosa: unas descubren un buen procedimiento para lavar, otras para preparar el pan, ésta para el arreglo de las ropas, aquella para el adorno de las habitaciones, etc. Comunicándose sus descubrimientos, éstos se perfeccionan unos con otros, y no falta quien los escriba al fin ordenadamente. En ninguna casa debe faltar un buen tratado de economía doméstica (Restrepo Mejía, 1914, p. 113).

La economía doméstica es el último eje que articuló y definió la educación femenina. Se trató de un saber que involucraba el arte de manejar la casa y desempeñar los oficios domésticos, atendiendo asuntos como: una economía de tiempo y dinero, la selección de los mejores alimentos para su consumo en el hogar, un

espíritu de orden y la práctica de administración del hogar. Cada uno de estos aspectos sugería un proceso de educación particular, así como unas prescripciones definidas.

En primer lugar, en términos de la *economía de tiempo y dinero*, se definía la economía doméstica como:

(...) el arte de manejar, dirigir o gobernar la casa y la familia, sin perder ó malgastar tiempo, trabajo ni dinero. El valor del tiempo, y nuestro deber de emplear cada hora con algún fin útil, son cosas de que pocos pueden darse exacta cuenta; y aun aquellos que tienen la idea más útil y conveniente de emplear el tiempo (Appleton, 1888, p. 7).

Se señalaba entonces, la necesidad de hacer un uso útil del tiempo, levantarse temprano por ejemplo, dado que durante las primeras horas de la mañana, sería cuando mejor se ejecutaba el trabajo. Pero además, dividir la semana, en la cual si bien habría un día dedicado al descanso, los seis restantes podían subdividirse para procurar ciertos beneficios, primero, dedicar una parte del tiempo a proporcionar los medios de ganar la subsistencia, o a la preparación de los alimentos y arreglar vestidos y habitaciones. Las horas que no se ocupen en dichas labores, podían dedicarse a la beneficencia y deberes religiosos, el tiempo restante, debía usarse para el cultivo de la inteligencia y gusto artístico. Un día, debía consagrarse a deberes y recreaciones sociales, por ejemplo, hacer y recibir visitas. Finalmente, un día debía dedicarse a otro tipo de ocupaciones domésticas (Appleton, 1888). A su vez, se definía que los trabajos particulares debían de tener un día fijo en la semana, de manera que, hubiese un tiempo determinado para lavar, limpiar, remendar, etc., con esto, se evitaba la aglomeración de trabajo y que las cosas se hicieran deprisa.

En otro sentido, la economía de dinero, recogía por lo menos tres reglas de economía: tener cuidado tanto con sumas pequeñas como con grandes, antes de comprar algo, pensarlo bien y, nunca comprar una cosa solo porque es barata, sino además, porque es buena y útil (Appleton, 1888). El principio de utilidad, regiría la administración del dinero, la necesidad, comprar lo que se podía conservar y comprarlo en su justa medida, debían ser elementos que la niña aprendiera, para que al momento de ser madre y esposa, invirtiera adecuadamente el dinero de la familia. Igualmente, la niña debía aprender a hacer un uso prudente de los dineros familiares: el difícil ejercicio del ahorro. Ya que podrían llegar épocas en que no existiesen entradas económicas, era necesario que clasificara los gastos, teniendo en cuenta:

los necesarios, los útiles, los relativos a beneficencia y, los correspondientes al placer y al divertimento, sacrificando siempre la vanidad y favoreciendo la comodidad. Adquirir cosas superfluas por ejemplo, se calificaba como falta de economía y orden.

Para hacer uso adecuado de los dineros familiares, era necesario que la niña se sirviese de las cuatro reglas de *aritmética*, ya que,

(...) una vez tomada la costumbre desde la infancia, unida a la facilidad de hacer pronto, mediante el concurso de reglas, toda clase de cuentas más enrevesadas, disminuirá el fastidio que producen. También se sabe que, a menudo, la exactitud en las cuentas constituye el buen orden en las casas (Fenelón, 1934, p. 113).

En segundo lugar, la *selección de los alimentos* más adecuados para su consumo en el hogar, tuvo como referente principal, la higiene en los alimentos, pero además, precisar el tipo de alimentos y cómo se combinaban para su consumo, por ejemplo, substancias animales y vegetales, que impedirían el desarrollo de enfermedades. Definir la cantidad de alimentos que cada uno de los miembros de la familia consume, conocer,

(...) los azoados, o que contienen nitrógeno (carne, huevo, leche, pescado, moluscos y demás substancias animales) sirven para reparar las pérdidas de los tejidos, para engordar y hacer crecer; mientras que los no azoados, o hidrocarbonados (que son los que contienen almidón, grasa, aceite, goma) sólo sirven para la producción del calor, la energía, la fuerza, por lo cual se llaman también respiratorios; los cereales, las legumbres y las leguminosas, son alimentos de esta clase, pero contienen también nitrógeno; el café, el té, la coca, los licores no son sino respiratorios (Restrepo Mejía, 1914, p. 117).

Hacer una correcta selección de comestibles, era decidir la salud de la familia. Dado que la alimentación inadecuada era una de las principales causas de enfermedades, si la niña definía correctamente los alimentos, posibilitaría que en un futuro, la familia que ella fuese a dirigir, estuviese protegida contra los peligros que amenazaban la vida. Por lo tanto, debía tener en cuenta que,

Hay dos modos de hacer las compras: primero, de una manera desordenada y despilfarradora, debido con frecuencia a la ignorancia; y, segundo, de una manera sensata y económica. A veces los comestibles más baratos son los más sanos y nutritivos, pero para conseguir las mejores clases tenemos que saber cómo escogerlos, procurando que sean frescos, buenos y apropiados para nuestras necesi-

dades. Ante todo debemos evitar el sistema funesto de comprar al fiado, porque las deudas son siempre causa de inquietudes y disgustos (Appleton, 1888, p. 76).

Asimismo, la buena ama de casa que se estaba formando, no requería dedicarse al arte culinario, los recetarios le podían ser de gran ayuda, dado que éstos le proporcionaban nociones y variedad de posibilidades para satisfacer los gustos de los miembros del hogar. Sin embargo, lo que más se necesitaba para cocinar bien, era “gusto, voluntad, cuidado, y el ejemplo de alguna buena guisandera” (Appleton, 1888, p. 89). La mesa familiar, debería combinar lo útil y agradable, la calidad de los alimentos y las alegrías del hogar.

Como tercer aspecto, se menciona el *espíritu de orden*, cuyo principio era “un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”, sin éste, no habría aseo, economía, ni tranquilidad. El no contar con la ubicación precisa de todos los elementos del hogar, generaba pérdida de tiempo innecesaria en la búsqueda de dichos objetos. Era imprescindible enseñar a las niñas a ubicar sus objetos e indumentaria en los lugares correspondientes, dado que era una práctica que ella replicaría posteriormente con sus hijos.

Y finalmente, este tipo de prácticas, podían reconocerse como componentes de la práctica de *administración de la casa*. Así, las niñas quizá ignoraran el álgebra, pero debían saber vigilar la cocina (Combes, 1910). Sabían además, distribuir ocupaciones a varios miembros de la familia, ocupándose ellas mismas de labores domésticas, por ejemplo, se menciona una familia en la que

(...) una niña de ocho á nueve años lavaba y vestía a su hermanito y hacía su cama; arreglaba y limpiaba la mesa para las comidas; con el auxilio de una persona crecida movía las mesas y ponía los manteles, y al mismo tiempo quitaba el polvo de la sala y los cuartos. Un hermano suyo, de diez años de edad, hacía los mandados, surtía la leña de la cocina. Eran niños cuyos padres podían pagar criados que hicieran esto, pero que deseaban que sus hijos se criaran y crecieran sanos, saludables y laboriosos; al paso que una educación adecuada, un orden sistemático y el estímulo acompañado de acertados elogios, convertían esta clase de trabajos en un placer para los niños, aparte de lo muy útiles que alguna vez en la vida pueden ser estas lecciones en trabajos domésticos (Appleton, 1888, p. 16).

A su vez, la mujer desde su infancia, debía cuidar del costo de sus vestidos, guardando la proporción con los recursos que disponía y no excediendo ese límite. Por ello, era fundamental que supiese recomponer la ropa, zurcirla, remendarla, devolviendo a

la ropa el uso que tenía previo a su renovación, esto constituía un ejercicio económico constante y notorio. Las niñas podían ser unas madres prudentes y económicas, cuando trataban de preparar de antemano lo necesario para el recién nacido, evadiendo lo superfluo y formándose un buen criterio para comprar lo que requería el bebé.

En otro sentido, si había de tener servidumbre, era necesario que supiera manejarla y conocerla, debía estar al tanto de las funciones a las que tendría que disponerla, así como el tiempo y el trabajo que se estimaba para cada cosa. Para dirigir esa “pequeña república” (Fenelón, 1934, p. 110), requería de autoridad, usando la razón con las gentes. Siendo así, nada había más respetable que la mujer que desde niña se consagraba a estas tareas, por el espíritu del orden, regularidad y economía, constituyendo a través de sus prácticas: una casa *bien gobernada*.

Una madre de familias, por mucho que la haya favorecido la fortuna con sus dones, debe saber coser, zurcir, lavar, planchar; entender todos los pormenores que exige el aseo de la casa, y de los muebles; entrar en las menudencias de los más triviales, y groseros servicios, por último, conocer todas las faenas domésticas, y económicas que corresponden a casa una de las personas sometidas a su vigilancia. La que no toma a su cargo estos deberes, la que carece de los conocimientos necesarios para evitar el desperdicio, el fraude, y el desorden, es una carga pesada para su marido, y un objeto de ludibrio para sus inferiores (Ackermann, 1824, p. 54-55).

El aprendizaje de la economía doméstica no demandaba estudios especiales, pero era especialmente necesario para las niñas instruirse en todas las artes relacionadas con la economía, para estar en condiciones de dirigir una familia. En los cursos de economía, debía privilegiarse el sentido práctico, haciendo que las niñas comprendiesen la importancia de éstos conocimientos. A los colegios se les solicitó establecer el aula “Hogar” en la cual se les enseñase “a las alumnas objetivamente los elementos que integran una vivienda y las condiciones en que se deben tener” (MEN, 1941, p. 9).

Modernización y dispositivo maternalización-infantilización: un asunto de gobierno

Los saberes y prácticas que configuraron los ejes de la educación femenina, (descritos en la segunda parte del artículo) se articularon en la constitución del dispositivo de maternalización-infantilización (descrito en la primera parte del artículo) como parte de ese proceso de modernización del país, aconte-

cido entre finales del siglo XIX e inicios del XX. La emergencia de tal dispositivo y la producción de un conjunto de saberes destinados a promover formas de conducción específicas para las mujeres –en su lugar de madres– y para los niños y niñas –en su posición de infantes– son dos asuntos fundamentales en la definición de los modos como nos tornamos en los sujetos que somos hoy. En otras palabras, podríamos afirmar que señalar que la operación del dispositivo de maternalización-infantilización fue nutrido y a su vez nutrió la producción de ese conjunto de saberes que fueron centrales en la educación femenina, y que tal relación de inmanencia fue un elemento fundamental en la definición de los modos de conducción que las mujeres comenzaron a practicar sobre sí mismas y sobre los otros.

En el último sentido, podría decirse que la educación infantil femenina, promovida a principios del siglo XX, hizo parte del establecimiento de formas de conducción agenciadas por los individuos sobre sí mismos y sobre los otros que abrieron paso al proceso que conocemos como modernización. Tornarse y producir los sujetos sociales que el país precisaba significó transformar muchas de las prácticas y formas de comportamiento y, en ese camino, fue fundamental la constitución de dos formas de subjetividades: la madre y el infante. El establecimiento de esas subjetividades garantizó la promoción de formas de gobierno de sí y de los otros que se articulaban y hacían parte de la nueva organización social.

Gobernarse (conducirse) a sí mismo y gobernar (conducir) a los otros era una acción fundamental del proceso de modernización, toda vez que era necesario transformar varios de los comportamientos y actitudes que los individuos practicaban en los espacios públicos y privados. Así, la preocupación especial por educar a las niñas en la “ciencia del hogar”, en los “quehaceres domésticos” era en lo fundamental un asunto de gobierno (de conducción), como nos recuerda Appleton (1888), la mujer debe ocuparse del “gobierno y manejo de la casa”, del “cuidado de los niños y en cuanto a la mujer atañe, como hija, como esposa y como madre” (p. 3).

Educar a las niñas en los asuntos de casa y de cuidado de los otros, era conducir su comportamiento para hacer que los otros y ellas mismas se comportaran de determinadas formas y no de otras. Acostumbrar a las niñas desde temprano a ese gobierno doméstico era fundamental para el desarrollo de las condiciones físicas, morales e intelectuales de las generaciones futuras y con ello para producir modos de vida particulares, no sólo en ellas sino en los que estaban a su cargo.

Esa educación femenina, orientada para los asuntos domésticos era fundamental en la consolidación de una nueva organización social. Aunque la formación de la mujer no se orientaba a gobernar el Estado –y por lo tanto no requería de conocimientos procedentes de la política, del arte militar, de la jurisprudencia o de la filosofía– si se dirigía para otro escenario de gobierno, menos vistoso, pero tal vez más fundamental: el gobierno (conducción) del hogar. Conocimientos como la aritmética, –para saber hacer las cuentas–, la higiene– para mantener salubre los espacios y orientar el aseo de los otros–, la costura –para arreglar y mantener el vestuario de los esposos, hijos y el propio–, el ornato y la estética –para embellecer su vivienda–, entre otros, eran saberes que se orientaban a transformar conductas, no sólo de las niñas y las mujeres, sino de todos los sujetos sociales.

En este sentido es importante destacar que gobernar (conducir) correctamente la casa implicaba gobernarse a sí misma, es decir, autorregularse, ello suponía una suerte de obediencia, no representada en sumisión, sino en el “consentimiento con lo que dicta una autoridad bien gobernada. La razón es la primera que ha de obedecer, y para esto es preciso que todos los preceptos se funden en la razón” (Ackermann, 1824, p. 23-24). Siendo la niña, objeto de una educación dirigida por las ideas de virtud y amor a sus obligaciones, no sería difícil gobernarse en lo cotidiano, ni en las dificultades que se le presentasen, ejerciendo sobre sí autodominio (Castellanos, 1933), entendido, como evidencia de los actos de un hombre libre. Como se muestra, se encuentran en juego tanto la obediencia como la libertad, la tensión entre estos dos aspectos, daría cuenta del gobierno de sí. Sin embargo, para que la niña aprendiese a hacer uso de ambos y dada la debilidad de su espíritu, era necesario en el proceso educativo, aprovechar ciertas prácticas que le permitieran dicha autorregulación:

Es preciso reprimir en las niñas las amistades demasiado tiernas, las pequeñas envidias, los cumplimientos exagerados, las adulaciones, las vehemencias; todo esto las perjudica y las acostumbra a encontrar todo lo que es grave y serio muy seco y muy austero. Es preciso también proceder de manera que estudien la manera de hablar corto y preciso. El buen ingenio consiste en suprimir todo discurso inútil y en decir mucho en pocas palabras; al contrario de lo que hacen la mayor parte de las mujeres, que dicen poco en muchas palabras. Ellas confunden la facilidad de palabra y la viveza de imaginación con el ingenio; no eligen entre sus pensamientos; no ponen orden ni relacionan las cosas que explican; son apasionadas en casi todo

lo que dicen, y la pasión les hace hablar mucho; sin embargo, no puede esperarse nada bueno de la mujer si no se la obliga en seguida a que reflexione, a examinar sus pensamientos, a explicarlos de un modo breve, y a saber callarse en seguida (Fenelón, 1934, p. 91).

Razón por la cual, debe alejarse del mundo de las envidias, tener horror de los libros prohibidos, desconfiar de sí misma, obedecer sin replicar, dejándose corregir en caso de ser necesario –educación moral–, formándose entonces el carácter y procurando hábitos de obediencia –educación intelectual y formación del entendimiento–. Igualmente, en prácticas como la costura, se lograba cierta introspección, que favorecía el examen de sus pensamientos en silencio; aprendiendo, a ejercer dominio de sí y de sus placeres, cuando en términos estéticos –por ejemplo–, hacía uso de lo justo, sin excesos en su manera de vestirse, al comportarse sin que sus deseos impidiesen el desarrollo de los de su esposo o hijos. Y por último, la relación con su cuerpo estaba mediada por la función que había de cumplir: la de madre.

De éste modo, educar a la niña implicó instalarla y promover formas de conducción de sí misma y de los otros –esposo e hijos–, no como suele pensarse, encerrándola en el mundo privado del hogar, sino fortaleciéndola como productora del mismo y, al mismo tiempo, como productora de sí misma. Esto todo en una estrategia de gobierno que significó la instalación del dispositivo de maternalización–infantilización y el desarrollo de unos saberes para la educación femenina.

Referencias bibliográficas

- Ackermann, R. (1824). *Ed. Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana*. Londres: (s.e.).
- Anónimo. (1917). Notas gráficas. En *El Gráfico: Semanario Ilustrado*. Bogotá. Serie XXXV. Año VII. N° 348. (Mayo 19).
- Anónimo. (1925). Los diez mandamientos de las escuelas inglesas. *Semanario Infantil Pulgarcito*. Serie I. N° 4. En *El Gráfico: Semanario Ilustrado*. Bogotá. Año XV. N° 754. (Octubre 3).
- Anzola Gómez, G. (1939). *Metodología Especial de Enseñanza Primaria*. Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldan y Cia. S.A.
- Appleton. (1888). *Economía e Higiene Doméstica*. New York: Ed. Appleton y Compañía.
- Ariès, Ph. (1987). *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Tauros.

- Asensí Beviá, A. (1925). *La Enseñanza de la Puericultura*. Madrid: Editorial Junta para Ampliación de Estudios e Investigación Científica. Anales Tomo XVIII Memoria 17ª.
- Badinter, E. (1991). *¿Existe el Instinto Maternal? Historia del Amor Maternal*. Siglos XVII al XX. Paidós.
- Barberi, J. (1938). *Manual de Higiene y Medicina Infantil. Al uso de las Madres de Familia o sea Tratado Práctico sobre el Modo de Criar a sus Hijos y Atenderlos en sus Enfermedades Leves*. Segunda Edición. Bogotá: Águila.
- Bejarano, J. (1919). *La Madre y su primer Bebé*. Bogotá: Oasis.
- Castellanos, V. (1933) Autodominio por la educación. En *EDUCACIÓN. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*. Bogotá, Septiembre, Año I, N°2, p. 106-109.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Argentina: Siglo XIX S.A.
- Combes, P. (1910). *El libro de la Educadora*. Barcelona: Herederos de Juan Gilli.
- Compayré, G. (1916). *Curso de Pedagogía. Teórica y Práctica*. Sexta edición. Paris-Mexico: Librería de la Vda de Ch. Bouret.
- Fenelón. (1934). *La Educación de las Niñas*. Pedagogía. La traducción del francés ha sido hecha por María Luisa Navarro de Luzuriaga. Madrid: Talleres Espasa-Calpe S.A.
- Foucault, M. (1990). *La vida de los Hombres Infames*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). Nacimiento de la Biopolítica. En *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XIX.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Huertas G., Manuel, J. El feminismo y la Educación. (1933). En *EDUCACIÓN. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*. Bogotá, Septiembre, Año I, N°2. p. 98-101.
- Ichaso Vásquez, R. (1927). *La Enseñanza Nacional Femenina*. La Paz: Imp. Intendencia de Guerra.
- León Palencia, A. (2009). El cuerpo Infantil: Un cuerpo para la Niña (El caso Colombiano). En *Libro de resúmenes y paneles*. Ponencia presentada al IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latino-americana, Río de Janeiro.
- León, A. (2012). *Constitución del sujeto infantil femenino en Colombia finales del siglo XIX, comienzos del XX: entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros* (Sin publicar) Bogotá: Tesis Maestría en Educación (UPN).
- López de Mesa, L. (1936). Introducción. En Torres, C. y Bejarano, J. *Nociones de Puericultura, I. El Cuidado de la Salud, II. Educación del Carácter*. Colombia: Biblioteca Aldeana de Colombia.
- M. Prevost-Paradol. (1871). Del papel que desempeña la familia en la educación. En *La Escuela Normal*. Periódico Oficial de Instrucción Pública, Marzo 11. Tomo I, N° 10. Estados Unidos de Colombia.
- Noguera, C. y Marín, D. (2005). *El discurso sobre infancia en el Colombia: su constitución y transformaciones recientes*. Informe de Proyecto de investigación financiado por el CIUP y la escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. (Documento sin publicar). Bogotá: CIUP-ENSNSP.
- Noguera, C. (2003). *Medicina y Política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Pérez, E. (1915) La Reforma Social en Colombia. *Revista Cultura*. Bogotá. Vol.2. N° 10. (Diciembre).
- República de Colombia Ministerio de Educación Nacional. (1941). Educación Secundaria Femenina. Decreto Orgánico y Programa de Economía Doméstica y ciencias naturales. Decreto Número 785 de 1941. Sobre la educación secundaria femenina. Bogotá: MEN.
- Restrepo Mejía, M. (1914). *Pedagogía Doméstica*. Barcelona: Lit. F. Madriguera.
- Restrepo, A. (1947). Leche. Un imperativo alimenticio y un problema sanitario. En *Anales de la Academia de Medicina de Medellín*. Medellín: III Época. Volumen III, N° 4.
- Ruíz, R. (P). (1912). *La Educación Femenina*. Barcelona: Librería Religiosa.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Vol. II. Colombia: Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia, Clío.
- Sánchez, M. (1999). *Análisis de las diversas representaciones de la Mujer en Bogotá 1880-1920*. Informe Final. Santa Fe de Bogotá: Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología Banco de la República.
- Vahos, L. (2002). *Mujer y Educación en la Nueva Granada*. Colombia: Comunicación creativa.
- Vasco, E. (1956) [1934]. *Breviario de la Madre*. Medellín: Segunda Edición, Bedout.