

**CONTROVERSIAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LOS AÑOS
CUARENTA: ENTRE LA HISTORIA DE LA NIÑA Y LA HISTORIA DE LA
INFANTILIZACIÓN DE LA MUJER**

ANA ELIZABETH MORENO BRICEÑO

2013287609

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÈNFASIS HISTORIA, EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA

GRUPO “EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA”

BOGOTÁ

2016

**CONTROVERSIAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LOS AÑOS
CUARENTA: ENTRE LA HISTORIA DE LA NIÑA Y LA HISTORIA DE LA
INFANTILIZACIÓN DE LA MUJER**

ANA ELIZABETH MORENO BRICEÑO

2013287609

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Directora

DRA. YEIMY CÁRDENAS PALERMO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÈNFASIS HISTORIA, EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA

GRUPO “EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA”

BOGOTÁ

2016

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Bogotá, 2016

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Controversias sobre la educación de la mujer en los años cuarenta: entre la historia de la niña y la historia de la infantilización de la mujer.
Autor(es)	Moreno Briceño, Ana Elizabeth
Director	Cárdenas Palermo, Yeimy
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 150 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	INFANCIA; NIÑA; MUJER; EDUCACIÓN FEMENINA; MORAL FEMENINA; MADRE; ESPOSA; ESCUELA NUEVA.
2. Descripción	
<p>La presente tesis de grado de maestría en educación es una práctica investigativa, que parte de la inquietud, por visibilizar a la niña como sujeto historiográfico, en un contexto educativo en la época de los años cuarenta en Colombia. Se pretende identificar a través de la consulta de fuentes escritas de 1938 a 1949, las ideas acerca de la instrucción de la infancia e identificar las tensiones que se suscitaron en relación con la educación de la niña y de la mujer.</p> <p>Lo que se pretende, es reconocer como se subjetiva y ancla la figura femenina en un contexto social determinado a partir de los diversos procesos de educación formal direccionados, para constituir la configuración de la niña de acuerdo con las necesidades contextuales del entorno cultural e histórico referido.</p>	

3. Fuentes
Fuentes primarias
Periódicos de 1938 a 1949
-El Nuevo Siglo
-El Tiempo
Revistas de 1938 a 1949

-Cromos

-Letras y Encajes

Fuentes secundarias

Alzate, P. M. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. (N. García, Trans.). Madrid. Taurus. (Trabajo original publicado en 1973).

Burke, P. (1997). *Formas de historia cultural*. Madrid, España: Ed. Cast. Alianza editorial, S.A. Madrid.

Bustelo, G. E. (Septiembre- Diciembre, 2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Revista Salud colectiva*, 8, (3), Buenos Aires, p. 287-298. Recuperado el 29 de abril de 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>

Cárdenas, P. Y., y Herrera, M. (2013) Proyecto CIUP: “Infancia, juegos y juguetes (Colombia 1930-1960): relaciones y tensiones para pensar la educación y lo educativo. Código DSI-275-11.

Sáenz, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. de Antioquia. Medellín. 2 volúmenes.

4. Contenidos

Introducción, donde se esboza las generalidades del tema, se aborda la constitución de la historia de la niña; se plantea el problema y el objetivo de la investigación. Para finalizar, se describe el diseño metodológico, el cual se sustenta en la historia cultural, desde aportes de Peter Burke.

El capítulo I: Una mirada de la infancia como construcción social e histórica: consta de cuatro apartados, en los cuales se desarrollan temáticas referidas a la infancia, así: - Una mirada a la infancia en la historia: se realiza un recorrido por autores como, Ariès, DeMause, Urivieri, Stone, Flandrin, Badinter, entre otros, para indagar cómo la infancia se ha constituido desde la mirada histórica. - La configuración de la infancia como entidad social: aquí se explica como la infancia ha dejado de ser una categoría homogénea y se ha empezado a delimitar desde aspectos diversos como la clase social, la etnia, el género y la religión. – Vislumbrar la infancia en Colombia: Se presenta la visión de diferentes autores, en lo referente a la concepción de infancia en nuestro país, enmarcadas en el contexto político, moral y religioso, lo que permite situarla en ámbitos psicológicos y sociales. - La historia de la infancia de las niñas: Se presenta la revisión de trabajos en los cuales a la niña se visibiliza a través de procesos escolares, a partir del enfoque de género, en escenarios históricos relacionados con la fundación de instituciones educativas, a través de las prácticas corporales y de la educación física, de las dinámicas suscitadas a partir de la implementación de la escuela nueva y su influencia en la educación femenina. También, se tiene en cuenta la constitución de la mujer moderna en relación con la conformación del Estado Nación.

Capítulo II. La educación de la infancia en Colombia: Se exponen los cambios que a nivel

educativo, se gestaron a partir de la década de los años treinta en nombre de la conformación del Estado-Nación y su repercusión en la década de los años cuarenta. Se identifican las disciplinas que se integraron a los procesos escolares en la modernidad, como la biología, fisiología, medicina, psicología y psiquiatría en aras de ampliar y complejizar el estudio y la protección de la infancia.

Capítulo III: De las ideas que fueron objeto de discusión pública en los años cuarenta en Colombia: el pénsum como disputa por el proyecto de la educación de las mujeres, indicios del acontecer de la educación de las niñas: se realiza un recorrido histórico, en donde se identifican aspectos sobre la educación de la niña desde diversas miradas. Luego se efectúa una revisión del proyecto educativo en Colombia, en referencia a la niña y a la mujer, desarrollado a finales de los años treinta y la década de los años cuarenta.

Capítulo IV: Discusiones sobre la moral como eje de constitución de identidad de la mujer y su analogía para deslindar el deber ser de la educación de la niña: se determinan los hitos históricos que se han tejido acerca de la moralidad de la mujer y su relación con la niña y cómo estos las han constituido.

Capítulo V: La educación de las “pequeñas mujeres”: las madres y esposas del futuro: se da cuenta de la misión y la función social de la mujer durante la década de los años cuarenta, referidos a ser madre y esposa y la práctica de la caridad como extensión del sentimiento maternal.

Capítulo VI: La educación de la niña, entre lo tradicional y lo innovador. Relaciones y tensiones: se presentan las tensiones originadas en el medio educativo entre la enseñanza tradicional católica y la implementación de la escuela nueva en el país. Se expone cómo el discurso pedagógico y sus actores quedan atrapados en el bipartidismo de la época.

Capítulo VII: Conclusiones: Se presentan las conclusiones de los análisis en relación con las preguntas generadoras del problema de investigación.

5. Metodología

Los estudios de Peter Burke, sobre historia cultural acotan el marco metodológico de la investigación, de esta manera se puede tener una visión de las representaciones culturales de la década de los años cuarenta en relación con la educación de la niña y la mujer.

El proceso que se siguió, para la investigación, fue la consulta de fuentes escritas de la época, los periódicos consultados fueron El Nuevo Siglo, El tiempo, las revistas, Cromos, Letras y Encajes, en el periodo de 1938 a 1949.

La revisión del corpus se realizó teniendo en cuenta tres aspectos, a saber: educación, educación de la mujer y educación de la niña. Recogidos los datos, se procedió a categorizar la información obtenida, teniendo en cuenta aspectos comunes que permitieran constituir el cuerpo conceptual de cada una de éstas.

Finalmente, se interpretan los textos categorizados para identificar y analizar las dinámicas y tensiones durante la década de los años cuarenta en relación con la educación de la niña y la mujer.

6. Conclusiones

Se puede concluir que la infancia como construcción social ha sufrido cambios a través de la historia como también la educación. Si bien, se ha avanzado en la historia de la infancia, se trata de comprensiones relacionadas con lo que se solía decir y aspirar en relación con los niños. El lugar de las niñas, como se pone de presente en la investigación fue diferente, incluso en la década de los años cuarenta, que fue un momento de importantes aperturas educativas para las mujeres.

En los años cuarenta la educación de la niña, fue vista como la educación de las pequeñas mujeres, mientras en el caso de los niños se insistió en el estatus diferencial de los niños. Así, la educación de las niñas se centró en la búsqueda del bien de los hijos y el esposo.

Las fuentes escritas consultadas, dan cuenta que la misión y la función social de la mujer durante la década del cuarenta, tenían un guion escrito, en el cual los papeles ya estaban asignados, bajo las premisas morales y sociales consignadas de épocas anteriores. A pesar que la modernidad trajo consigo nuevas luces, nuevos lugares para niña y la mujer, las briznas que anudan sus principales interpretaciones, ser madre y esposa, mantienen su influencia en el actuar social de ambas.

De este modo, las discusiones en torno la educación de las niñas, se imbrica a la educación de las mujeres, con un sentido infantilizado y cientifizado que deja ver cómo, tradición y modernización se fusionaron y fortalecieron mutuamente a la hora de referirse a los lugares sociales de las niñas, en tanto mujeres.

En los años cuarenta, con un tono similar a lo ocurrido décadas atrás, la educación femenina, fue objeto de tensiones y discusiones, pero queda la sensación de que las posturas conservadoras hicieron una rápida apropiación de los referentes modernos de la maternidad y la crianza.

La educación liberal que supuestamente entraba en desacato con las costumbres moralizadoras para la niña y la mujer impuestas por la iglesia, no fue tampoco contundente en la diferenciación del sentido de los procesos educativos de las niñas, en tanto, es indiscutible el poder eclesiástico sobre los distintos estamentos sociales.

Conviene decir, que la educación ofrecida a la niña y a la mujer se visibilizó de manera especial, desde los debates en torno a los pénsum, en los diferentes niveles educativos. Sin duda, al tiempo que las reformas hablaban de una educación pública, los pénsum dejaban ver los matices para el caso de las mujeres. Así, las aperturas educativas no pasaron por alto el mantenimiento del orden social. De hecho, los estudios superiores femeninos tenían como eje la formación humanista. Así, la docencia, la medicina, la enfermería, la bacteriología, el arte fueron escenarios profesionales privilegiados que se reconocían, porque garantizaban que la mujer no se desligara de su función social y que hiciera gala de su naturaleza.

La educación física, entra al escenario educativo escolar femenino a través de la gimnasia, en aras de fortalecer el cuerpo de la niña y la adolescente, con miras al desempeño de la función de la maternidad. Se cuida que los ejercicios sean pertinentes y que no vayan en contra de su feminidad y virtud. Sin embargo, la educación física se convirtió en un punto neurálgico para los detractores de la modernización educativa, pues se consideraba que a través de ella se vulneraba en forma directa la moral de la niña, porque la colocaba en un lugar en donde su corporalidad era expuesta, afirmaban que muchos de los ejercicios alteraban la naturaleza femenina y podían ser contraproducentes para la maternidad futura de las niñas.

En los años cuarenta, el nexo que se da entre educación y moralidad es recurrente y, por tanto,

el epicentro no cambia. La razón de ser de la educación de la niña se constituyó en función de alcanzar el ideario moral prescrito para ella, en pro de lograr una mujer que encarnara los principios marianos, es decir, obediencia, subordinación, virtud y abnegación.

Sin embargo, pueden advertirse también las voces que alían tradición y modernidad y tejen allí una recomposición o apropiación específica frente a la educación de la mujer. Pesa a las apropiaciones, lo cierto es que se mantienen separaciones y resistencias a la coeducación.

Entonces, de la mano del médico y su ciencia la madre debe procurar un ambiente sano, referido a una adecuada alimentación, vestido, control y prevención de enfermedades, entre otros aspectos, para cuidar y promover la salud física y emocional de sus hijos.

El sentimiento maternal se extiende fuera de la esfera privada, en forma de caridad, la mujer por su abnegación y su capacidad de entrega, se le asigna una función social, para atenuar los problemas de los menos favorecidos, entre ellos la infancia, los enfermos y los viejos entre otros. La mujer así accede y participa de la vida pública, estas labores de cuidado y de ayuda son bien conocidas por ella, así que es un ámbito en el cual se siente cómoda, a la vez se le valora, así la mujer obtiene reconocimiento y protagonismo social.

Se dice que el escenario de combate entre liberales y conservadores incluida la iglesia, fue la educación, sin embargo, a la luz de la educación de la niña, habría que indagar acerca de los encuentros y univocidades.

Decir que las prácticas educativas que se implantan en la nueva pedagogía, no constituyen en realidad un cambio paradigmático y cultural frente a la constitución de la niña, más aun se refuerzan conductas y se alimenta discriminaciones puede invitar a nuevas investigaciones sobre la historia de la infancia en los años cuarenta.

Elaborado por:	Moreno Briceño, Ana Elizabeth
Revisado por:	Cárdenas Palermo, Yeimy

Fecha de elaboración del Resumen:	15	05	2016
------------------------------------------	----	----	------

Agradecimientos

*A mi familia por haberme acompañado en este proceso,
pues sin su apoyo hubiera sido imposible alcanzar este logro.*

Cada uno de ellos me alentó y acompañó para llegar a la meta.

Doy gracias porque siempre creyeron en mí y por su amor incondicional.

Y un agradecimiento a todas las personas que contribuyeron para que este logro culminara de manera exitosa.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I. LA INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL E HISTÓRICA.....	18
La configuración de la infancia como entidad social	27
Vislumbrar la infancia en Colombia.....	32
La historia de la infancia de las niñas	37
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA EN COLOMBIA.....	42
CAPÍTULO III: DE LAS IDEAS QUE FUERON OBJETO DE DISCUSIÓN PÚBLICA EN LOS AÑOS CUARENTA EN COLOMBIA: EL PÉNSUM COMO DISPUTA POR EL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES, INDICIOS DEL ACONTECER DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS.....	50
CAPÍTULO IV: DISCUSIONES SOBRE LA MORAL COMO EJE DE CONSTITUCIÓN DE IDENTIDAD DE LA MUJER Y SU ANALOGÍA PARA DESLINDAR EL DEBER SER DE LA EDUCACIÓN DE LA NIÑA	81
CAPÍTULO V: LA EDUCACIÓN DE LAS “PEQUEÑAS MUJERES”: LAS MADRES Y ESPOSAS DEL FUTURO.....	100
CAPÍTULO VI: LA EDUCACIÓN DE LA NIÑA, ENTRE LO TRADICIONAL Y LO INNOVADOR. RELACIONES Y TENSIONES	119
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....	136
BIBLIOGRAFÍA.....	142
Fuentes primarias.....	142
Fuentes Secundarias.....	145

Introducción

Cuando los historiadores vuelven su mirada hacia lo privado, tanto las mujeres como los niños se visibilizan, ratificando que su presencia se encuentra en segundo plano en relación con los acontecimientos históricos oficiales y públicos.

La historia de la infancia, en su reciente abordaje, se ha construido en sentido amplio y general ligada al reconocimiento del niño. Esta historia ha sido contada en clave masculina y en la mayoría de los estudios se hace referencia a la infancia, pasando por alto la pregunta por constitución de la historia de la niña.

Es indiscutible que la historia de la infancia referida a las trayectorias de los niños y las niñas, merece un trato diferencial, más aun, en el campo educativo donde los procesos de subjetivación tienen implicaciones profundas en los procesos de producción del “deber ser” de los sujetos.

La historia de la educación está cargada de ejemplos paradigmáticos de androcentrismo. Por citar uno, “El Emilio” de Rousseau, plantea la educación en el periodo de la niñez, diferenciando la educación impartida a Emilio y a Sofía, considerando el destino de cada uno en la sociedad. Emilio, tiene un futuro signado por lo económico y lo político, mientras Sofía deslinda su futuro en lo doméstico, así se delimitan los espacios ocupados para cada uno de ellos: el público y el privado. El niño, entonces, se educa para alcanzar la virtud a través de la ciudadanía, y la niña, a través de las funciones de esposa y madre.

En lo que respecta a los aportes en el campo de la historia de la infancia en Colombia, los análisis se han centrado en los siglos XIX y XX, con un marcado énfasis en la historia del infante hombre. En este periodo, se han evidenciado diferentes sentidos y miradas, por ejemplo, sentidos que se sitúan la infancia entre lo demoniaco y lo divino; sentidos asociados a la clase social y, en el

siglo XX, sentidos que cambian por las teorías del desarrollo y por el reconocimiento de cualidades innatas en el niño (Álzate, 2003).

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), refieren que entre finales del XIX y principios del XX, se suscitaron cambios trascendentales en la mirada hacia la infancia, debido a las modificaciones económicas, sociales y científicas ocurridas como resultado de su inclusión en la economía mundial y del ansia de modernización de la sociedad colombiana. En este sentido, cobran fuerza las miradas psicológicas, pedagógicas, médicas y, en general, modernas.

Los autores, señalan como, en la década del cuarenta, el debate por la educación de la mujer y su rol en la sociedad, tomó un nuevo aliento y se ubicó al interior de las esferas del bipartidismo. Para los analistas, mientras los liberales promulgaban una educación modernista para la mujer, los conservadores abogaban por la protección de la educación tradicional y católica.

Si bien es cierto en ese periodo se dio la entrada de la mujer al bachillerato y la educación superior, las aperturas fueron efecto de “reformas” legislativas y de las perspectivas renovadoras de la escuela, no sin discusiones acerca de lo constitutivo de la educación de las niñas.

En la presente investigación se pretendió, justamente identificar las tensiones en el proceso de modernización de la educación de la niña en la década de los años cuarenta, en Colombia, en aras de reconocer aspectos específicos de la historia de su infancia y de este modo procesos de subjetivación del ser femenino, en un contexto social e histórico caracterizado por el afianzamiento de los procesos de educación formal, encaminados a la constitución de una sociedad moderna.

Pese a la certeza de que en los años cuarenta se dio una de las oleadas más fuertes de modernización, en Colombia, este trabajo se orientó por interrogantes en torno a la visibilidad de la niña en las discusiones sobre educación; las expectativas de la sociedad acerca de la educación de la niña; las capacidades, habilidades y competencias que la niña debía desarrollar para integrarse a la

sociedad; las características básicas que constituían a la niña como sujeto educado y, en últimas, los aspectos que se ponían en discusión a la hora de hablar de la educación de la niña.

En este horizonte, el objetivo de esta investigación fue identificar las ideas acerca de la educación de la niña que fueron objeto de discusión pública en los años cuarenta en Colombia, en aras de comprender la especificidad de las dinámicas y tensiones de los procesos de modernización de la educación de la niña, en aras de aportar a la historicidad de la constitución específica de la infancia femenina.

En lo que respecta, al marco metodológico de la investigación, se acogió la perspectiva de la historia cultural, desde aportes de Peter Burke (1997). La historia cultural, al asumir como objeto de estudio las representaciones culturales, se imbrica a la comprensión misma de cultura.

La investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica, en el grupo Educación y cultura política, en aras de aportar al desarrollo de una mirada socio-histórica sobre las relaciones entre educación y cultura política.¹ La línea en infancias, tiene la particularidad de abordar las cuestiones concernientes a la infancia, las infancias y los fenómenos socioculturales, educativos y pedagógicos asociados a los niños, desde una perspectiva interdisciplinaria en el campo de la educación y en el campo de la pedagogía.²

Estas miradas, permiten interpelar acerca de las cuestiones sobre la educación de la niña, en un entorno socio histórico determinado, identificando aspectos pedagógicos relacionados con la modernidad.

Evidentemente, desde esta perspectiva histórica, la cultura, se entiende en un sentido amplio y relacional. Allí, lejos de las distinciones entre la baja y la alta cultura y a distancia de la idea de los purismos de lo cultural, la cultura se asume como una:

¹ Sesión inaugural Dr. Martha Cecilia Herrera. Cátedra Magistral Universidad Pedagógica de Colombia. Febrero 27 de 2014.

² Informativo general Maestría en Educación Cohorte 2013-2015, UPN. En línea: www.pedagogica.edu.co/.../INFORMATIVO%20GENERAL%20MAESTRIA%20EDUCACIO...

especie de marco que contiene las formas de pensamiento, las creencias y las prácticas, las actividades cotidianas, los objetos realizados por distintos grupos sociales, las formas en que se establecen relaciones interpersonales, los hábitos, las costumbres, las tradiciones, entre otros elementos. (Bruno, 2009, s.p., ver en línea http://www.historiacultural.net/hist_rev_bruno.htm).

La cultura, desde esta perspectiva, es el correlato de los modos como las sociedades se han configurado en el encuentro, la invasión, el diálogo y la pugna entre individuos y colectivos. Así, la cultura abarca “el modo en que se expresan y simbolizan las relaciones sociales” (Mair, 1975, p.276).

Estas expresiones y simbolizaciones de las relaciones sociales son las que se configuran en representaciones sociales que permiten otorgar sentido a una realidad por medio de las diversas prácticas que realiza determinado individuo o conglomerado social. La coherencia entre la perspectiva de la historia cultural y la pregunta por la historia de la infancia de la niña, radica en que dicha perspectiva da cuenta justamente de unas transformaciones en las preguntas y los modos de hacer historia. Tal como indica Aguirre R. (2004, citado, por Hernández, 2012), la historia en los últimos años:

ha pasado de la historia de las estructuras a la de los actores, de la historia de las realidades económicas y sociales a la historia de la subjetividad y de las percepciones culturales, de la historia del poder a la historia de las resistencias y de la insubordinación, de las historias generales a las historias locales y regionales, de los procesos macro-históricos a los universos micro-históricos, de la historia de las leyes y las normas a la historia de los casos individuales atípicos y de las desviaciones, y de la historia de los grupos establecidos y centrales a la historia de las minorías, de los marginales y de los pequeños grupos (p.2, en línea <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/viewFile/3/7>)

Historias que dan cabida a sujetos marginales, como han sido los niños, las mujeres y las niñas.

Para Burke (1997), la tradición es un fundamento importante en la historia cultural y afirma: “esto es, el legado de objetos, prácticas y valores de generación en generación” (p.237). Lo más valioso de esta perspectiva es que, en un sentido amplio, la cultura y la tradición están constituidas por las

prácticas del día a día de personas ordinarias y, en ese, sentido la cultura está configurada por lo que es posible decir, discutir y circular en contextos específicos.

Es por ello, que como fuentes primarias se acudió a textos impresos, de circulación general, que resultaban profundamente dicientes de lo que era lícito decir, defender y contra-argumentar en un contexto histórico dado, permitiendo entrever las tramas culturales y, en ellas, los idearios, las preocupaciones, las perspectivas económicas, sociales, religiosas y educativas en juego.

Específicamente, se acudió a periódicos y revistas que circularon en los años cuarenta, en Colombia: El Tiempo, El Nuevo Siglo, revista Cromos y revista Letras y Encajes. Documentos en los que se identificaron pistas de las discusiones en torno a la educación de las niñas en el marco de las controversias a propósito de la educación de la mujer. En efecto, como señala Marrast (1975, citado por Sainz, 1996), estas fuentes que resultan de gran valor, en tanto,

A través de la prensa es como mejor se puede aprehender el movimiento de las ideas en su curso y en sus agitaciones, determinar la persistencia de las corrientes de pensamiento y sus resurgimientos, su progresiva desaparición en provecho de las ideas que poco a poco se abren camino y lentamente se implantan o se imponen (p. 132).

El análisis de estos documentos permitió apreciar la constitución del ser niña dentro de la década de los cuarenta, sin desconocer las agitaciones ideológicas del contexto social de la época objeto de estudio.

El proceso que se siguió, para la investigación, fue la consulta de los periódicos y las revistas. La revisión del corpus se realizó teniendo en cuenta tres aspectos, a saber: educación, educación de la mujer y educación de la niña. Se elaboró una matriz para sistematizar la información. Recogidos los datos, se procedió a categorizar la información obtenida, teniendo en cuenta aspectos comunes que permitieran identificar ejes de las discusiones en torno a la educación de la niña y la mujer. Se tuvo en cuenta a Fernández (2006), para la codificación, que es analizar la información, se realizó la asociación de temas similares. Y para la categorización final, “el proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas.” (p.4).

El análisis de la información, permitió identificar que las discusiones en torno a la educación de la niña, en los años cuarenta en Colombia se movieron sobre el estatus infantilizado de la mujer, de tal modo que fue común debatir el problema de la educación de la mujer y la niña de manera indiferenciada. En esas discusiones, los ejes fueron: De las ideas que fueron objeto de discusión pública en los años cuarenta en Colombia: el pénsum como disputa por el proyecto de la educación de las mujeres, indicios del acontecer de la educación de las niñas; Discusiones sobre la moral como eje de constitución de identidad de la mujer y su analogía para deslindar el deber ser de la educación de la niña; La educación de las “pequeñas mujeres”: las madres y esposas del futuro; La educación de la niña, entre lo tradicional y lo innovador. Relaciones y tensiones.

Los respectivos análisis se exponen a partir del capítulo III, en el cual, se realiza un recorrido, en donde se identifican aspectos sobre la educación de la niña, desde diversas miradas. Se realiza una revisión del proyecto educativo en referencia a la niña y a la mujer, desarrollado en la década de los años cuarenta, teniendo como base la normatividad legislativa de entonces y los cambios en el pensum que ésta generó; identificando las prácticas y las controversias en el ámbito social que se suscitaron en relación a este tema.

En capítulo IV, se analizan los hitos históricos que se han tejido acerca de la moralidad de la mujer y su analogía con la niña y cómo estos las han constituido. Se presenta la incertidumbre social, que causa la presencia de la mujer en nuevos lugares y roles, en el ámbito de la modernidad, en relación con las tradiciones y costumbres de su moral y virtud.

En el capítulo V, se da cuenta de la misión y la función social de la mujer durante la década de los años cuarenta, referidos a ser madre y esposa y la práctica de la caridad como extensión del sentimiento maternal. Se consideran las tensiones generadas por el cambio en algunas costumbres femeninas, en correspondencia con estos papeles asignados socialmente, debido a las nuevas prácticas instauradas por la modernidad.

En el capítulo VI, se presentan las tensiones originadas en el medio educativo entre la enseñanza tradicional católica y la implementación de la escuela nueva en el país. Se identifica cómo el discurso pedagógico y sus actores quedan atrapados en el bipartidismo de la época. Y se analiza la influencia y los alcances de la nueva pedagogía en el ámbito educativo nacional.

Capítulo I. La infancia como construcción social e histórica

La infancia es una construcción de orden social e histórica que se ancla dentro de las formas de relación y regulación cultural. Esta comprensión se atribuye de manera puntual a los aportes de Ariès (1989), en el libro “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”, el cual se considera como la obra de mayor relevancia frente a la historicidad de la infancia.

El autor propone dos miradas acerca de la niñez, una de ellas es que en el Antiguo Régimen no existía un reconocimiento hacia la niñez, como tampoco se encontraba un sentimiento particular hacia ella. La otra mirada es que por el proceso de modernización social, el sentimiento de la infancia nace paralelamente al sentimiento de la familia. Desde esta perspectiva, entre en los siglos XVI y XVII es posible identificar cómo en las familias burguesas: se observan cambios importantes en la actitud de la familia hacia el niño y, por tanto, modificaciones en las relaciones de los padres para con sus hijos, lo que permite en adelante que el niño se vaya constituyendo como el centro de la vida familiar. Esta transformación influirá en adelante en la sociedad y en las configuraciones que le son otorgadas a la infancia en la modernidad.

Durante el Antiguo Régimen como lo refiere Ariès (1987), cuando el niño alcanzaba cierto grado de independencia y se valía por sí mismo iniciaba una vida en la que compartía, en forma natural, con los adultos actividades cotidianas como el trabajo y el juego. Así se insertaba en la sociedad. La familia para entonces no se constituía como parte fundamental en el desarrollo del niño, su función básica era biológica, -la de propagar la especie- y a nivel social su fundamento radicaba en salvaguardar los bienes.

Se puede afirmar que entre la familia y el niño no se desarrollaban sentimientos profundos por el sentido práctico del vínculo familiar. Al respecto, Ariès (1987) afirma: “la familia era una realidad moral y social, más que un sentimiento”. (p. 488).

La familia se configura de un modo diferente e inicia la separación entre lo que se vive en lo público y lo privado. Esto contribuye a que el sentimiento familiar se afiance y a que las formas de interacción cambien entre las personas. En adelante, la familia se protegerá de lo público y a la vez se desarrollará nuevos estilos de vida y nuevos compromisos con los hijos y la crianza, en estrecha relación con preceptos cristianos.

En suma, los padres no solo engendran y legan un oficio, sino también tienen la misión de formar en lo moral a los hijos. Esta formación implica más tiempo y, por ende, se va alargando el periodo de dependencia de los niños. Las preocupaciones por la formación, harán que también se fortalezca el lugar de la escuela, como institución encargada de delimitar la infancia. Familia y escuela son entonces, las encargadas de deslindar un lugar social para los niños y de separarlos del mundo adulto.

A propósito de esta nueva perspectiva de la familia, Ariès, afirma:

Tiende a convertirse en un lugar de refugio en donde uno escapa de las miradas del exterior, un lugar de afectividad, en donde se establecen relaciones de sentimiento entre la pareja y los hijos, un lugar de atención a la infancia.

Al desarrollar sus nuevas funciones, la familia por una parte, absorbe al individuo, el que recoge y defiende; por otra parte se separa más claramente del espacio público, con el cual se comunicaba. Su expansión se produce a expensas de la sociabilidad anónima de la calle y de la plaza. (Ariès, 1992, p. 16).

Y es en este contexto, donde el sentimiento de la infancia cobra importancia, ya que este aparece en forma exclusiva ligado a la relación de los padres con los hijos.

Según Ariès, (1987), tanto el sentimiento de la infancia como el de la familia se originan y desarrollan en la clase burguesa, en atención a los medios socioeconómicos para retraerse a lo privado. Sus casas, poco a poco, pasaron de ser grandes sitios de reunión a ser lugares con espacios definidos, individualizados, que promovían la intimidad. En sus palabras, “la familia no existía casi, desde el punto de vista de los sentimientos, entre los pobres, y cuando había bienes y ambiciones, el sentimiento se inspiraba en el que había originado las antiguas relaciones de linaje”. (p. 489). La

relación entre la historia de la familia y la extracción de clase, obviamente tiene implicaciones para la historia de la infancia, permitiendo advertir entonces la existencia de otros modos en que pudo devenir lo infantil, aunque en últimas se haya popularizado el modo burgués de concebir la infancia.

Otro de los autores, que ha contribuido a la comprensión de la historia de la infancia es Lloyd DeMause (1994). En su obra “Historia de la infancia”, plantea la teoría psicogénica de la historia, señalando que las concepciones de infancia están ligadas a las formas de crianza que determinan las relaciones entre padres e hijos. El autor, establece seis tipos de relaciones paterno-filiales:

- 1) Infanticidio (antigüedad-siglo IV): La vida del niño era potestad de los padres, por ser de su propiedad. La actitud hacia los niños era pasiva, lo que muchas veces le ocasionaba la muerte al niño, de esta manera los padres solucionan la pesadumbre que le causa el niño. Esta costumbre se aceptaba socialmente.
- 2) Abandono (siglos IV-XIII): Se acepta al niño como ser con alma, el abandono es la forma como se desasen los padres de la angustia que causa el niño. Esta costumbre le llega a causar la muerte al niño al quedar sin protección.
- 3) Ambivalencia (siglos XIV-XVII): Durante la edad media el niño no ocupa un lugar específico en la sociedad, por lo mismo el adulto, no identifica en él aspectos singulares en su desarrollo evolutivo; así el niño hace parte de la vida adulta. Todavía persisten las relaciones proyectivas, pero ya hace parte de la vida afectiva de los padres. Aparece el niño como ser “malo” con inclinaciones punibles, a raíz de esto la mayor preocupación del adulto es amoldarlo para prevenir en él acciones

“peligrosas”, que son efecto todavía de las proyecciones. Como función purificadora y liberación de la carga emocional del adulto se utilizan los castigos físicos. Se manifiesta interés por la infancia, pero se opone el sentimiento proyectivo.

- 4) Intrusión (siglo XVIII): Aparece el sentimiento moderno de la infancia, el cual se generaliza hasta casi la mitad del siglo XIX. Las reacciones proyectivas disminuyen y el niño deja de ser visto como algo peligroso, se empieza a considerar la identidad infantil, pero aun se estima que debe ser modelado. En este periodo la visión moralista da paso al estudio científico del niño, con la aparición de la pediatría, esto promueve un cambio de actitud de los padres hacia el niño, lo que merma la mortalidad infantil.
- 5) Socialización (siglo XIX – mediados siglo XX): Al disminuir las proyecciones, se propende por el cuidado y guía del niño. Para entonces, la socialización se convierte en parte fundamental en el desarrollo del niño y también los padres asumen un interés real por él. Se afirma que el siglo XIX, es el siglo de la infancia. Surge la preocupación pedagógica y la de protección, pero se mantiene el concepto de carencia del niño con respecto al adulto.
- 6) Ayuda (mediados siglo XX): La relación del adulto con el niño se basa en el afecto, ya no basta con socializar, sino que se busca satisfacer sus necesidades y promover un desarrollo adecuado para impulsar sus habilidades. Se procura ofrecer un ambiente apropiado para el crecimiento del niño. (DeMuse, 1994).

La teoría psicogénica de DeMause (1994), cobra relevancia porque a través de la relación padres-hijos define las particularidades sociales en una época definida, en lo relacionado con las costumbres, y afirma, que estas pueden ser transmitidas de generación en generación, como también pueden perderse si no hay transmisión.

Para DeMause (1994), la infancia se relaciona con las diferentes formas de interacción en grupos familiares y como estas permitían la construcción de sujetos de alguna manera autónomos y evolucionados. Afirma también:

...que la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, al temor y a los abusos sexuales. (p. 15).

Para DeMause, la construcción de infancia se direcciona desde la visión de cuidado asistencial, como forma de garantizar la perdurabilidad en el tiempo y en las formas de desarrollo.

Aunque Ariés (1987) y DeMause,(1994), se coinciden en reconocer la infancia y la familia como historias relacionadas, no solo por su simultaneidad, sino por el reconocimiento de la infancia moderna y la aparición de instituciones de cuidado y educación, hay diferencias en la comprensión de la historia de la infancia y la valoración del niño en el proceso social. Para el primero el estatus de la infancia hace al niño menos libre y más regulado, mientras para el segundo lo hace protagonista de sociedades civilizadas.

Los trabajos de Ariés(1987) y DeMause (1994), sin duda abren toda una línea de investigación en torno a la historia de la infancia. Los desarrollos investigativos han sido diferentes en Europa y América Latina, pero, al parecer hay una constante en las valoraciones de la infancia, en tanto, como señala Urvieri (1986), se han privilegiado métodos demográficos y cuantitativos, propios de la historia social y valiosos para la comprensión de la infancia, pero métodos que dejan

vacíos en la lectura de la esfera “privada”. A esta lectura, se añade otra problemática, en tanto, por efecto de la mirada naturalizada y biologicista de la infancia, el “niño” ha sido objeto especial de análisis psicológicos y pedagógicos, en los que no se reconoce como un sujeto histórico, poseedor de una existencia real con unas problemáticas definidas.

En todo caso, para Urivieri (1986), es a través, de la historia social y, en particular, de los de estudios sobre la mujer, en torno a temas como la condición de madre, el embarazo, el nacimiento y los cuidados del recién nacido, la crianza, la educación, los establecimientos educativos y las normas de disciplina impartidas, que se ha podido avanzar en la historia de la infancia.

Desde la perspectiva de Urivieri (1986), los aportes de la historia social a la historia de la infancia, en algunos casos no han sido directos pero han tenido efectos importantes:

- Lawrence Stone (1977), quien estudia a la familia, el sexo y el matrimonio en Inglaterra, tomando sujetos alfabetizados de distintas clases sociales, hace explícito al “niño” en su obra, al mencionar temas relacionados con su lugar social: el nacimiento, lazos afectivos dentro de la familia, permisividad y control de los padres hacia los hijos, características educativas, modelos pedagógicos y la posición de la familia frente a la sexualidad de los jóvenes y los “niños”. El autor también da cuenta de los avances en medicina, particularmente en la puericultura, además indaga como en las escuelas inglesas se practicaba el castigo corporal.
- Edward Shorter (1975), quien estudia a la familia de personas comunes, analfabetas que sólo saben escribir su nombre. La historia de los que “carecieron de voz”. Sus fuentes investigativas son médicos municipales, funcionarios y burócratas menores, que conocen a las personas de una comunidad, sus costumbres, sus creencias en lo relativo a la infancia, como el embarazo, las prácticas de cuidado al recién nacido, los hijos ilegítimos, las actividades y organización de las nodrizas.

- Jean-Louis Flandrin (1976), estudia la problemática de la familia, teniendo en cuenta la sexualidad y, los parientes. Para su estudio toma como referentes a las familias del pueblo, con un interés preciso por las estructuras de la vida privada de las masas. En su estudio da importancia a las relaciones entre padres e hijos, con base en fuentes ya conocidas y material de origen eclesiástico. Debido a la combinación que se da entre la moral eclesiástica, las costumbres y la educación hace aportes en relación con el lugar de los niños, plantea, por ejemplo, que hipótesis acerca de cómo la lucha por parte de la iglesia por evitar las relaciones sexuales extraconyugales, aumentó el índice de nacimientos en los matrimonios, pero a la vez acrecentó la mortalidad infantil, debido a la falta de cuidados por la cantidad de hijos en una familia. También plantea como aumenta el control de la natalidad y el lugar de las mujeres como promotoras de cambios en la maternidad.
- Elisabeth Badinter (1980), por su parte, aporta a la historicidad del amor materno, descolocándolo del estatus de instinto y situándolo como un acto consecuente con el control de la natalidad voluntario, para brindar un mejor cuidado y crianza a los niños. El amor materno, al evidenciarse como un sentimiento que no es inherente a la condición de mujer, permite comprender sus relaciones con variaciones sociales, económicas y culturales y explicar las posibilidades de existencia de diversos modos de relaciones entre las madres y los hijos. En esta perspectiva, la relación madre-hijos es un acto de responsabilidad y de toma de consciencia, que pasa por la existencia deseada del hijo.
- P. Czap (s.a.), estudia a la familia campesina de Europa Occidental, anterior a la derogación de la servidumbre de la gleba, evidenciando, que la cantidad mayor de hijos era un símbolo de fortuna, ya que cada niño era visto como un futuro trabajador.

- Jack Goody (1983), quien se centra en el análisis de las formas de relaciones y parentesco, especialmente al levirato³ y la adopción, costumbres que eran propias de las sociedades pre-cristianas.

De otra parte Olivieri (1986), hace mención a la colección de ensayos acerca de la familia dirigida por Agopik Manoukian (1983), en donde la autora destaca el escrito dedicado a “los lazos familiares en público y en privado”, (p.53) en este aparte participan varios ensayistas que describen como en el siglo XIX el nuevo Estado Unitario Italiano, a través de iniciativas privadas y públicas, confiere interés particular al reconocimiento de la infancia, de su cuidado, crianza e instrucción. Es decir, la responsabilidad de la educación de los hijos ya no sólo como asunto de la familia, sino también del Estado, con el propósito de formar buenos ciudadanos.

Olivieri (1986), reconoce también los aportes desde los análisis de la mujer, pues, a propósito de cómo se dan las relaciones entre ella y el “niño”, se define la maternidad como una relación acorde a la “naturaleza” infantil.

En esa lógica, la historia del infanticidio, es el correlato de las historias que tienen como característica común una vida llena de privaciones y abusos a las mujeres. La historia de la medicalización de la vida de la mujer, es el correlato de la especialización de saberes en torno al niño y la historia de los cuidados alimentarios y de higiene de las mujeres madres es el correlato de la preocupación por la relación natalidad y mortalidad infantil.

De la mano del abandono de la infancia, es posible leer también las relaciones con la tradición cristiana, se hacen notables aquellas personas que, por voluntad propia, ayudaban a enfermos y niños abandonados, aparecen instituciones benéficas que se hacen cargo del albergue de

³ Levirato: obligación de tomar por esposa a la viuda del hermano fallecido y de engendrar hijos a nombre del difunto.

niños, pero el problema, aumentó la mortalidad infantil, en tanto que dichas instituciones eran un goufre⁴ sin fondo, donde la mayor parte de los niños recogidos morían.

Christiane Klapisch (1973) y Emily R. Coleman (1974), citadas por Olivieri (1986), plantean que las niñas en Francia eran víctimas más a menudo del infanticidio, ya que estas representaban para la familia un mayor gasto en su crianza y al crecer no retribuían ese costo con fuerza de trabajo, como los niños varones, además, al casarlas se generaba un nuevo costo, lo que influía en la economía familiar quitándole oportunidades a los hijos varones. Este tipo de análisis han sido problematizados por analistas que evidencian lo contrario, es decir, que había menos infanticidios y abandono de mujeres, por cuanto era muy “útiles” para el sostenimiento de las familias.

Otra de las líneas analíticas de la infancia, está relacionada con el trabajo infantil y con la idea de que este aumentó con la industrialización. En ese sentido, se lee el lugar de la infancia como de dominación de los niños y jóvenes, mediante procesos de formación basados en la producción de trabajadores obedientes, apacibles y subordinados.

La infancia entonces, se instituye como algo que está sujeto a lógicas políticas económicas y sociales, que apuntaban a cuidar los principios burgueses de producción enfocada al capitalismo. Desde ese reconocimiento, el confinamiento y la institucionalización infantil, pueden reconocerse como parte de una lógica que beneficia la inserción de las mujeres al sistema de producción y, el desplazamiento de los niños de las fábricas, en tanto, competencia. De esta manera, instituciones como los jardines, más que una supuesta ayuda para las madres trabajadoras y a las familias pobres, es una forma de afinar el funcionamiento del sistema capitalista.

En suma la infancia como constructo histórico, está ligada a la perspectiva de las sociedades de los adultos y, por ende, a diversos procesos sociales, económicos y políticos, en los que persiste la desigualdad social, y la deuda histórica con la infancia y, en particular, con el lugar de las niñas.

⁴ Abismo.

La configuración de la infancia como entidad social

Cuando se habla de infancia se tiende a homogenizar el concepto, porque se hace referencia a la relación directa con el adulto, que es como su “exterior constitutivo”, pero se vuelve heterogénea cuando se sumerge en aspectos sociales como “clase social, etnia, género, pertenencia urbana o rural, pertenencia religiosa, lenguaje, etc., y, sobre todo, a la temporalidad histórica” (Bustelo 2012, pp.290-291).

Para situar a la infancia como entidad independiente, se hace necesario hablar sobre la subjetividad infantil que se configura desde lo social, así lo afirman Guattari y Rolnik (2006), quienes afirman, “la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social”, (pág.46) y desde este punto de vista se confirma que esta subjetividad siempre va a estar anclada a una compleja trama tejida desde lo social, lo cultural y por ende de lo político y desde allí se le instaure de uno u otro modo, lo que a la vez le impele formas de “ser” de acuerdo a los cánones impuestos socialmente contenidos en un marco temporal e histórico. Los mismos autores, mencionan que la subjetividad infantil se desarrolla en lo vivido en la cotidianidad, en los distintos lugares que habita, en la influencia de los adultos con quienes comparte esos mismos lugares, es decir en la experiencia.

El reconocimiento de la infancia, en su matriz subjetiva, exige inspeccionar la subjetivación como un proceso permanente, no siempre, efectivo, no lineal. Un proceso, que en las sociedades modernas establece una relación con el Estado, que en la contemporaneidad explica el lugar de la infancia como entidad colectiva y del niño/a como individuos con derechos. De modos cambiantes, el reconocimiento de la infancia y el lugar social, permite advertir la sujeción a ideales y conceptos universales.

Dentro de los universales, se le ha definido desde la mirada científicista, son varias las disciplinas que han estudiado al niño, la psicología, que lo analiza desde una perspectiva de desarrollo tanto a nivel psicológico y fisiológico; la pedagogía, como individuo de educación y escolarización y la sociología, que lo ha situado como un ser social (Álzate, 2001).

El intento de objetivizar la infancia, a través del discurso que emerge de los estudios de las ciencias, enmarca al niño y a la niña en pautas de comportamiento y de desarrollo evolutivo que, en conjunto, configuran la representación social imperante. Estas representaciones se constituyen en axiomas irrefutables (Jiménez, 2012), en deslindes de lo que se considera normal.

Gadamer (1993), dilucida cómo, al mudar los conceptos sobre infancia del campo de las ciencias naturales a las ciencias sociales, los hechos relacionados con ella se tornan objetivos y supuestamente “neutrales”, de esta manera, la comprensión de lo propiamente humano se desliga, porque se aparta a la infancia de sus relaciones políticas, sociales, culturales, lo que no permite una interpretación de la misma en su justa dimensión.

A causa de ello, para referenciar como sujetos a los niños y niñas, es primordial comprender que su configuración está dada por el proyecto político que surge en la modernidad, y por lo mismo se les subjetiviza a partir de la objetivación que se realiza desde el entramado social, así se busca conocerlos para poder dirigirlos. Al respecto, Martínez Boom (2012), afirma:

El concepto de infancia surge en la modernidad, una modernidad que requiere la construcción, de tal categoría, para sus efectos de funcionamiento, para el desarrollo de sus ideas y utopías (moral, ilustración, progreso, civilización, perfección) y para distribución de oficios precisos a cada quien, de manera que además de caracterizar, sea posible hacer individuos útiles y prácticos a la sociedad. (p. 203).

De hecho, el interés mismo por historiar a la infancia, hace parte de esa lógica que proyecta y teoriza sobre los niños. En palabras de Narodowski (2007):

La infancia no es sólo campo de proyecciones sino, y sobre todo en lo que interesa, fuente de preocupaciones teóricas. La infancia parece haber generado un ancho abanico de discursos que la contextualizan axiológicamente, la perfilan desde lo ético, la explican de un modo científico, la predicen de acuerdo con esos cánones. La infancia es la clave obvia de la existencia de la psicología y de la pediatría (...): un recorte específico de ciclo vital humano que justifica elaborar un sinnúmero de premisas y de afirmaciones igualmente específicas, particulares de esa etapa de la vida del hombre, exclusivas de la niñez. (p. 26).

Bustelo (2012), afirma que el pensamiento latinoamericano, se distingue por las siguientes particularidades:

- Una concepción de una moral emergente y la idea de dignidad humana como reguladora. La humanización de las sociedades siempre surge desde abajo.
- La humanización comienza con los requerimientos materiales de la dignidad humana hasta la culminación de una ciudadanía emancipada.
- La humanización siempre es práctica, ya que se trata de generar los requisitos, para una sociedad libre humanitaria y justa.
- El pensamiento latinoamericano tiene una inspiración utópica y no está construido rígidamente, sino que busca una sociedad más justa como posibilidad abierta.

Partiendo, de estas consideraciones, Bustelo (2012), acota el análisis de la infancia en Latinoamérica, valiéndose de la definición de campo social e histórico. Concibe el campo como “el espacio de luchas sociales y discursivas para regular la reproducción o recomposición del statu quo” y como una “temporalidad en donde esas luchas se configuran o reconfiguran surgiendo así nuevas discursividades” (p. 294). Y es desde aquí, que expone:

- 1) La infancia es una categoría antagónica con la adultez que es su exterior constitutivo. Pero la relación adultez-infancia es una relación de dominación. Opera principalmente, vía el concepto de sociedad de control. La maduración y la socialización son dispositivos conceptuales centrales que son profundamente cuestionados es este proceso.

- 2) La infancia es una categoría estructural y no transitoria. Pero estructural en el contexto de una relación de dominación. Perspectiva crítica hacia la clásica teoría del desarrollo infantil que concibe a la infancia con un telos definitivo que culmina en la adultez.
- 3) La infancia es una categoría intercultural y de fuerte contenido contra el paternalismo adulto. La infancia no es principalmente una teoría protectora pues mientras más protección hay menos autonomía y menos actoralidad.
- 4) La infancia es una autonomía en el contexto de una heterotomía social planteada como proyecto y construcción política, se trata de autonomía con pertenencia social y no la autonomía pensada como proyecto de individualidad.
- 5) La infancia es una diacronía, es una discontinuidad en el orden del statu quo. La infancia no es la fotocopia de la generación adulta. Se trata de un proceso diacrónico y no es una sincronía con el orden adulto.
- 6) La infancia es una categoría emancipatoria y como tal implica una teoría del cambio social. El devenir de la infancia, en tanto que transporta lo nuevo, coincide con la construcción de una sociedad justa, Y aquí se junta con la actitud utópica como principio crítico regulativo de la práctica política. (pp. 294-295).

Para Bustelo (2012), el estudio de la infancia en Latinoamérica, está en correspondencia con las realidades que vive la zona, de esta manera, las ideas de “dominación” y de búsqueda de justicia social, están enlazados con las configuraciones de infancia.

En este sentido, advierte que se ve en la infancia el camino para redimir las inequidades existentes, en relación con la praxis de una política cuya finalidad sea el bien colectivo, una utopía. Son diversos los trabajos que sobre infancia se encuentran en Latinoamérica, pero interesa destacar aquellas obras colectivas que permiten identificar a los autores más representativos en el campo de estudios.

En primer lugar, se menciona el trabajo de Rodríguez y Manarelli (2007), el cual aporta un recorrido histórico de la época pre-hispánica, colonial, siglo XIX y siglo XX. El estudio recoge la configuración de la infancia en múltiples contextos, lo que deja al descubierto las distintas subjetividades infantiles que se fundan en la historia latinoamericana.

Otro estudio del mismo corte lo hacen Sosenski y Jackson (2012), a través de ensayos en los que se presenta a la infancia desde una visión histórica, en el periodo que va de siglo XVI, hasta mediados del siglo XX, dando cuenta de cómo se diseñan y se instauran los modelos y las estructuras de la infancia en la historia de América Latina.

Sosenski y Jackson (2012), afirman, a partir de estas contribuciones, “el lector podrá identificar las ventanas que abren los autores a diferentes momentos, países o regiones en los que se desarrollaron conceptos singulares de la infancia.” (p. 9). Es decir, se mapea a la infancia en distintos contextos y épocas en relación con los espacios que ocupa y vivencia, lo que permite tener un panorama con respecto a las costumbres sociales. Las temáticas abordadas, están referidas a la niñez en las comunidades pre-hispánicas en México, la marginalidad del niño en Chile durante el siglo XVIII, los niños expósitos como fuerza de trabajo en la nueva España, las representaciones sociales de la infancia en Argentina durante los siglos XIX y XX, el análisis de un texto de lectura en Brasil en el de 1925, y su contribución para la formación de los niños en función de ser buenos ciudadanos católicos.

Es claro, que en el trabajo a la infancia se le asigna una categoría social, vinculada con la “raza, la clase y el género” y que se inscribe, entonces, en la historia, la cultura y las coyunturas políticas y económicas (Sosenski y Jackson, 2012).

Carli una de las analistas más reconocidas, y refiere que la comprensión de los modos en que la infancia ha sido configurada, exige reconocer las dinámicas políticas, culturales, sociales, educativas y pedagógicas, pero también es posible rastrear la constitución de las experiencias infantiles, desde la pregunta por las experiencias. La necesidad de un abordaje que dé cuenta de aristas diferentes, guarda relación con la perspectiva interdisciplinaria propuesta y asumida por Carli, quien, de hecho, ha rastreado los aportes en el campo de la infancia, de la historia y de la historia de la educación, del psicoanálisis, de la sociología, el derecho y el trabajo social; los estudios literarios, de la comunicación y de la cultura; la antropología y la antropología de la educación (Carli, 2011: 34).

Finalmente, cabe destacar el aporte de Herrera y Cárdenas (2013), pues, si bien, parten de reconocer que América Latina no puede pensarse como un bloque, reconocen que es posible identificar algunas tendencias analíticas que les son comunes: una tendencia centrada en las

instituciones asignadas al cuidado de la infancia, una focalizada en los regímenes correctivos asignados a los sujetos considerados no normalizados, una articulada al tema de la institución escolar y otra que considera la infancia como experiencia.

La mirada panorámica, les permite considerar: “la acelerada consolidación del campo en el lapso de las dos últimas décadas, en tanto la infancia pasó de ser un hecho histórico "poco conocido y en espera de investigaciones" a ser “un conglomerado” interdisciplinar; “la densificación de los análisis, en tanto los periodos y “enfoques historiográficos clásicos se han venido complejizado, al tiempo que aspectos que —tradicionalmente— eran vistos de modo unilateral y segmentado, se han venido integrando”. En este sentido, el orden de la constitución de la familia, de las mujeres, del género, de las instituciones destinadas al resguardo, instrucción y corrección de los niños, así como de las ideas pedagógicas son hoy dialogantes en el campo de estudios (Herrera y Cárdenas, 2013, 303).

Otro aspecto que vale destacar es que para las autoras, además de los saberes y las prácticas, “los lugares sociales, políticos y culturales asignados por los adultos a la infancia”, permiten:

(...) identificar posiciones de sujeto-niño/a que las sociedades han producido con relación a los modelos modernos de familia y escuela y, por tanto, según la *normalidad* o *anormalidad* que estos sujetos encarnan frente a los parámetros de vida legitimados. Posiciones que revelan imágenes que tensionan los discursos de la infancia deseable y la infancia posible en escenarios sociales e históricos específicos y que dan cuenta de la heterogeneidad que instituye la infantilidad o los modos en que los sujetos, situados histórica y culturalmente, signan la infancia y lo infantil en sus propias trayectorias biográficas (Herrera y Cárdenas, 2013, 304).

Vislumbrar la infancia en Colombia

Dentro del contexto de la historiografía de la infancia en Colombia, encontramos en primer lugar, a Muñoz y Pachón (1988), quienes hacen una “Historia de la niñez en Bogotá 1900-1988. Las autoras plantean el concepto de infancia entre dos vertientes una demoniaca y otra divina:

El niño era fundamentalmente un “don de Dios”, su origen divino, hacía que cualquier rechazo, fuera considerado un “sacrilegio”. Ese ser de origen divino, venía sin embargo, cargado de “malos impulsos” que había que “dominar con ternura pero con firmeza” y frente a quien no había que claudicar pues cualquier triunfo en este sentido lo llevaría a la desgracia. Aunque el niño era responsabilidad de los padres, era la madre a quien se le dirigían, casi siempre, los consejos de cómo tratarlo. (p. 365).

También, hacen mención, de la trinidad educadora, constituida por padres, maestros y sacerdotes, responsables de la formación y educación moral y social de los niños, bajo preceptos de orden religioso.

Esta investigación, desarrolla una mirada de la infancia bogotana desde la salud, la educación, la familia, la recreación, el infanticidio, el abandono y el maltrato y la asistencia y la protección. Es decir, concibe la infancia en forma holística, lo que permite acceder diversas miradas para su conceptualización. No cabe duda, que es un estudio importante en el sentido que abre puertas para la investigación sobre infancia en Colombia.

En 1991 y 1996, desarrollaron otros estudios sobre la infancia bogotana, en los que hacen una descripción del entorno social que para la época se caracterizaba por estar estructurado por el orden, en lógica, militar y religioso. La historia de la infancia en el siglo XX, se caracteriza por acoger o cargar las concepciones de infancia del siglo XIX, por lo que Alzáte (2003) declara:

Se decía que el exceso de ternura hacía a los hijos débiles y díscolos, inclusive “neutros”, (homosexuales se diría hoy), y que el exceso de dureza, podía hacerlos rebeldes, hasta el punto de no desarrollar ningún afecto hacia sus padres. El niño muy pocas veces era un ser a quien se le reconocían necesidades propias y personalidad. Eran los padres los que hacían al niño y lo hacían a imagen y semejanza con su ejercicio y con su “disciplina consistente y permanente”. El niño era un a ser a quien había que cuidar. (p.58).

Según Muñoz y Pachón (1996), a mediados de siglo la concepción de niñez cambió radicalmente:

Lo demoniaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y aun reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y de maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas de

comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente. Si a comienzos de siglo era el alma y el espíritu lo que había que tratar al pequeño, a mediados de siglo estas palabras fueron reemplazadas por el carácter, como resultante del efecto del ambiente social sobre cualidades innatas del niño. El niño no era un manojito de pasiones o de malos instintos, sino un ser que tenía una cierta constitución que podía ser modificada por el efecto benéfico de la relación con un mundo acogedor. La referencia a las virtudes teologales y a los pecados capitales fue reemplazada por una referencia a las cualidades y los defectos de los niños. Aspectos como envidia, mentira, pereza, gula, lujuria, tacañería, o bien fueron involucrados como parte del leguaje psicológico sin el temor moral de antes, o se les reemplazó por palabras más científicas como bulimia, trastornos de la sexualidad, pasividad y mitomanía. Mucha de la terminología y el ambiente religioso fue tomado por el psicoanálisis de la época con un nuevo carácter científico. (p.330).

En suma, para Muñoz y Pachón (1991 y 1996), identifican a mediados de siglo, en Bogotá, un concepto de infancia anclado a los parámetros de la iglesia, del estado y de la educación, como elementos que permiten modelar al sujeto y otorgarle un sinnúmero de atributos de orden moral, psicológico y asistencial.

Otro trabajo relevante, es el realizado por Sáenz; Saldarriaga y Ospina (1997), quienes, afirman que durante el periodo 1903 a 1946 se va complejizando y ampliando la mirada sobre la infancia, debido a nuevos saberes que la aprecian como objeto de intervención social e investigación científica y que la delimitan como la “etapa de mayor importancia en la vida del ser humano” (p.24).

Sáenz; Saldarriaga y Ospina (1997), indican que la infancia a comienzos de siglo era vista desde el punto de vista biológico como “una edad de fragilidad física, de mayor sensibilidad a las influencias del medio y de ductibilidad mental y moral” (p.40). Es por ello, que todas las miradas de los eruditos de la época se ciernen sobre ella para atacar los flagelos de los cuales era víctima. Así, la infancia se convierte en actor principal para depurar lo dañino de la sociedad en pro de la conformación del Estado Nación.

Álvarez (2002), se centra en el análisis de las condiciones de los niños habitantes de la calle en la ciudad de Bogotá, durante la primera mitad del siglo XX sustentado en documentos judiciales. Compara las condiciones de vida de los niños de la calle y los pertenecientes a familias constituidas, resaltando como los primeros se configuran en un grupo particular que simboliza la vida urbana,

que desde el ámbito social se denominan “gamines”, identificando sus diversas formas de relación social.

Con el crecimiento de la ciudad, y las condiciones de desigualdad social los niños de la calle se convirtieron en un elemento más del paisaje urbano, se naturalizó su existencia, la sociedad inclusive los “idealizó”. Kipper (1943, citada por Álvarez, 2002), los describe así:

Todos o casi todos viven de la mendicidad y duermen en las calles. A veces los llevan los policías a la permanencia. Unos también conocen el reformatorio de Fagua y me cuentan que durante su estadía en dicho establecimiento han tenido que trabajar en la construcción de carreteras, partiendo, piedras, etc. Hablan de la <<canasta>> y de las <<moscas>> (policías) como si fuesen viejos aventureros. Pero en realidad, aunque les ocurrió tal vez participar en pequeños robos, no tiene en el fondo nada criminal...les atrae la aventura y gastan sus <<centavitos>> para ver una película de vaqueros. Aún han adornado las paredes de su clase con fotografías de <<cow-boys>>. Han organizado dos equipos de fútbol: el primero se llama <<Relámpagos>>, el segundo <<los corsarios negros>>. (Álvarez, 2002, p.13).

Estos niños eran lustrabotas, pregoneros de noticias, vendedor de loterías, de café, de periódicos y de caramelos; y desde sus imágenes, era posible Distinguir dos clases de infancia:

...de un lado estaban los hijos o hijas de los cachacos bogotanos, <<vestidos con trajes planchados, zapatos a la última moda de la Quinta Avenida, tienen <<nurses>> y pasean las calles con un perrito cuidadosamente bañado y afeitado>>; de otro lado estaban los habitantes de las calles, <<descalzos y harapientos, casi nunca se bañan y no solo no tienen juguetes sino que tampoco tienen casas>>. (p.13).

En estos análisis, se vislumbra la injusticia social, así como las formas diferenciales en que fue- es posible ser niño.

Desde otra óptica, de estudio Zuluaga (2002), se afirma que una manera de acercarse a la infancia fueron los análisis sociológicos en los que se tuvieron en cuenta las estadísticas y las variables como condición de una mirada “objetiva” en lo referente al lugar que ocupaba la infancia y sus problemáticas, para así llegar a un diagnóstico y proponer soluciones:

Desde este discurso se criticaba la mirada caritativa y la mirada romántica (literaria) por considerarlas herencia colonial e ineficaces para solucionar el problema. Se propendía así por la intervención

sistemática del Estado para que dejara de ser un problema de buena voluntad de la ciudadanía. En palabras de Zuluaga, (2002) la infancia se convirtió, entonces, en un asunto de estadísticas y paso a ser un problema social que había que enfrentar y solucionar a través de programas estatales que lo erradicaran desde sus causas mismas. (p. 36).

Desde otra óptica de estudio, Zuluaga (2002), se afirma que una manera de acercarse a la infancia fueron los análisis sociológicos en los que se tuvieron en cuenta las estadísticas y las variables como condición de una mirada “objetiva” en lo referente al lugar que ocupaba la infancia y sus problemáticas, para así llegar a un diagnóstico y proponer soluciones:

En este discurso se criticaba la mirada caritativa y la mirada romántica (literaria) por considerarlas herencia colonial e ineficaces para solucionar el problema. Se propendía así por la intervención sistemática del Estado para que dejara de ser un problema de buena voluntad de la ciudadanía. En palabras de Zuluaga, (2002) “la infancia se convirtió, entonces, en un asunto de estadísticas y paso a ser un problema social que había que enfrentar y solucionar a través de programas estatales que lo erradicaran desde sus causas mismas.” (p. 36).

Por otra parte, Álzate (2003), concibe la infancia como una categoría de carácter social que se visibiliza o no de acuerdo con un conjunto de prácticas culturales y configuraciones sociales. Destaca como particularidades de la infancia en Colombia sus conceptualizaciones enmarcadas desde ámbitos morales, religiosos para luego centrarlas en concepciones modernas desde el orden psicosocial en donde se reconoce al niño como poseedor de cualidades propias de sus ámbitos y tiempos de desarrollo, desde el orden jurídico, político y psicológico.

La historia de la infancia de las niñas

Si bien, la historia de la infancia ha sido asumida, con mayor énfasis, desde una lógica que sitúa el lugar del niño, no puede desconocerse que la pregunta por la infancia de las niñas, va ganando terreno, como se evidencia en las siguientes investigaciones.

Para comenzar, se referencia el trabajo realizado en España, por Gloria Arenas (2006), quien analiza la vida de las niñas en la escuela. Detalla las circunstancias de socialización, que influyen en la discriminación de las niñas y las mujeres en la estructura escolar y el poder del currículo oculto para agenciar elementos que conducen a sostener estereotipos sexistas. De igual manera, analiza la influencia de la familia como factor de construcción de género, que se realiza por la práctica de costumbres aceptadas en lo referente a como se etiqueta el mismo, a través de colores, juguetes, vestuario, entre otros, como también, la asignación de tareas al interior del hogar; todo esto hace que se la segregación por sexos haga parte de la socialización infantil. Es sin lugar a dudas, un referente valioso para aproximarse al papel de la niña y la mujer en los procesos educativos vigentes.

Otra mirada sobre la educación femenina, la hacen Carreño y Rabazas, (2010), y refieren como la economía doméstica, es un aspecto importante en los procesos de formación de la mujer, a pesar de que las labores del hogar no eran reconocidas en su justa medida y tampoco ocasionaban alguna remuneración, si se les asignaba gran responsabilidad para el cuidado familiar, y bajo esa consideración los manuales de educación doméstica tienen injerencia; Luengo (1934, citada por Carreño y Rabazas, 2010), declara:

La elevadísima misión de la mujer en la vida, y sobre todo en el hogar, la obligan a ser una pequeña enciclopedia, y aunque no posea todos los conocimientos para el difícilísimo desempeño de su actuación social y privada, debe procurarse todos aquellos que la ayuden para el mejor desempeño de sus sacrosantos deberes. (p. 59).

Bajo esta premisa es que los manuales de educación doméstica son considerados claves para la formación femenina. De esta manera los oficios del hogar son insertados en la ciencia, Mirguet (1933, citado por Carreño y Rabazas 2010), afirma, “La ciencia del hogar está lejos de ser una ciencia inferior (...) sus misterios no pueden ser penetrados sino por personas que gozan de una sólida instrucción” (p.59) y además refiere, “toda muchacha que se case debe estar preparada para desempeñar en su casa las funciones de cocinera, doncella, lavandera, planchadora, modista y en todas ellas mostrarse económica y diestra” (p.60).

En Colombia, se encuentran trabajos relacionados con el tema, en donde se analiza la educación de la niña y la mujer bajo diferentes perspectivas, entre ellos, se cita el de Pilar Foz y Foz (1997), el estudio contempla el periodo comprendido entre los siglos XVI al XIX, realizando un recorrido histórico sobre la educación de la mujer en Colombia, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural y político de la época. El libro toma como referente el Colegio de la Enseñanza y su fundadora Clemencia de Caicedo, quien impulso la educación femenina, para posibilitar el encuentro con la cultura de las mujeres de entonces.

Herrera X. (1999), en su investigación argumenta la configuración de la niña a través de las prácticas corporales y de la educación física en el periodo histórico comprendido entre 1870 y 1913. Plantea que la educación física para las niñas cumplió un papel moralizador y tenía como fin fortalecer el cuerpo para cumplir con la misión de ser madre y garantizar una descendencia sana. Igualmente, la autora destaca como la virtud para la niña hacia parte esencial de su vida, y que ésta era considerada como norma social inmersa en simbolismos culturales y religiosos.

Otro aporte lo hace Sánchez, M. (1999), en su investigación de historia y género, se puede observar un análisis histórico bajo la premisa que “los discursos generan sujetos”, teniendo como base la genealogía de Foucault. Analiza lo femenino teniendo como referente a la mujer bogotana de finales del siglo XIX y principios del XX, aborda elementos como las prácticas, los sitios y las

representaciones de la mujer. Diserta acerca de la educación de la niña y sus controversias y las enseñanzas que le fueron impartidas. Habla también acerca del trabajo femenino y sobre la prostitución.

Bustamante, (2003), a través de documentos, fotografías y testimonios de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, da una mirada a la educación femenina, se centra en la historia de la institución y analiza las coyunturas sociales y políticas en las cuales se desarrolla la Universidad de la mano con las nuevas tendencias educativas para la mujer.

Por la misma línea de investigación de historia y género, Ariztizábal, (2007), toma los años de 1848 a 1868, para situar su estudio, acerca del acceso de la mujer a la educación, en la provincia de Bogotá, teniendo en cuenta el ideario social y cómo lo político, lo cultural y lo económico influyeron en las concepciones que marcaron el horizonte de la educación femenina en este periodo. Parte de la distinción que existió entre la formación femenina y masculina y de la injerencia de instituciones como la iglesia y la familia en los procesos escolares.

Otro estudio importante, es el realizado por Pedraza (2011), quien estudia cómo se constituye la mujer moderna en el siglo XIX y primera parte del siglo XX, resaltando los cambios acontecidos durante la década de 1930 a 1940, cambios que permitieron una re-conceptualización sobre el proceso educativo de la mujer y sus nuevas formas de participación social, rescatando los roles de formación preestablecidos desde posturas religiosas y cómo desde ellas se emplaza lo femenino a determinadas configuraciones.

La mirada que hace Pedraza se sustenta en el análisis de la constitución de la mujer, inicia con la descripción histórica de la situación jurídica y social en los países europeos en el siglo XVIII bajo la mirada de la Ilustración de las mujeres. En Latinoamérica y en Colombia se acogió el “principio del ordenamiento de los sexos subyacente en la Declaración de los Derechos del Hombre” (Pedraza, 2011, p. 2).

Si bien es cierto, que esta postura implica considerar a la familia burguesa como centro de la organización social, en Colombia este postulado no se cumplió. La influencia directa de la iglesia católica sobre las formas de organización familiar y la educación, según Pedraza “pueden sumarse a los principios de la voluntad biopolítica del gobierno del Estado Nacional Moderno”. (Pedraza, 2011, p.2).

De otro lado, León P. (2012), describe como a finales del siglo XIX y principios del XX para la instrucción de la niña se toman cinco ejes a saber: “educación física, educación moral, educación intelectual, educación estética y educación doméstica. Teniendo como base estos ejes se impulsaron y favorecieron saberes y prácticas que lentamente configuraron maneras de ser niñas y mujeres particulares” (p. 14).

León P. (2012), habla del proceso de la maternalización de la mujer y la configuración moderna de la infancia. La autora referencia a Elizabeth Badinter quien controvierte el “instinto maternal” y pone de manifiesto que “corresponde a una noción construida social, cultural e históricamente” (p: 10).

De otra parte, Herrera M. (1999), en su libro *Modernización y escuela Nueva en Colombia*, enmarcado en el enfoque de historia social y cultural, examina la escuela nueva y en uno de sus apartados esgrime las características de desarrollo de este ideario pedagógico en relación con la educación femenina. Considera que la educación de la mujer se cimentó en su situación de madre, esposa y ama de casa. Analiza también, que el ingreso de la mujer a la educación obedeció, a los procesos de industrialización y sus exigencias.

De la misma manera lo hacen Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), en su libro *Mirar la infancia*, en donde se abordan las tensiones, políticas, religiosas e intelectuales de la primera mitad del siglo XX, acerca de la manera cómo las pedagogías modernas se adaptan al medio educativo nacional. En su análisis incluyen un apartado sobre la educación de la mujer, en el cual evidencian la

polémica que se gestó en torno a este tema y que se desplaza a una controversia entre liberales y conservadores. Evidencian como la educación femenina estuvo sujeta a concepciones biológicas, que daban por hecho, que la mujer carecía de la capacidad de raciocinio y que su sensibilidad la hacía débil moralmente, lo que le impedía desenvolverse en el ámbito público.

Se puede decir, que los trabajos específicos sobre la niña, su educación, su cotidianidad vivida no son numerosos, es un campo todavía por explorar y que históricamente posee grandes posibilidades de desarrollo para develar procesos históricos culturales y sociales.

Capítulo II. La educación de la infancia en Colombia

En la década de los años treinta en Colombia, se gestan cambios a nivel educativo, en nombre de la consolidación del Estado-Nación, al respecto es importante, comprender cómo se gesta esta transición, a comienzos del siglo XX al igual que en el siglo anterior, el país atraviesa por una crisis a nivel económico, la inestabilidad política es evidente y las guerras azotan a la población, lo que hace que el aspecto social en general, no sea el mejor. En este contexto se inicia la modernización colombiana, para Arias (2011), en este proceso se identifican dos aspectos determinantes, de una parte, la conclusión de la hegemonía conservadora por la división suscitada al interior del partido, y la insuficiente respuesta para afrontar los nuevos retos a nivel social y económico, confluyen para que el liberalismo asuma el poder.

Pero, el autor considera que aunque los programas reformistas liberales fueron medidos, propiciaron controversias y alarma entre los conservadores, por considerar que estas propuestas estaban ancladas a corrientes comunistas.

De otro lado, como lo afirma Arias (2011), “el clero se mostraba resuelto a impedir que las bases del Estado confesional fuesen modificadas.” (p. 58). Las relaciones Estado-Iglesia siempre estuvieron en observación durante los gobiernos liberales, aunque el presidente Olaya, el primer mandato liberal, manifestó timidez en relación con este tema:

Olaya fue hostil a cualquier iniciativa que pudiera afectar los intereses del clero; cuando un grupo de políticos liberales le sugirió modificar el concordato, el presidente respondió “que la política definida del Gobierno nacional era la de mantener y cumplir el concordato (...) absteniéndose de gestión alguna de reforma y antes bien procurando que sobre él continúen desarrollándose con toda cordialidad y armonía” las relaciones entre el Estado y la Iglesia. (p.59-60).

Desde otro ángulo, Pedraza (2011), refiere sobre la modernización del Estado lo siguiente:

El Estado nacional moderno, cuya gestión también robusteció el significado de la familia burguesa, emergió tras la fundación de las repúblicas como aquel con la capacidad de materializar el cuerpo de los ciudadanos. Como efecto de poder, el cuerpo de los ciudadanos del Estado nacional moderno se convirtió en condición y expresión de su forma de gobernar y administrar la vida. (p. 2).

Para la conformación del Estado Nación, se hacía necesario que el gobierno interviniera sobre la población en aspectos puntuales, como la salud y la educación con el fin de garantizar una ciudadanía útil que promoviera el progreso social y que cimentara las bases de la modernización de las estructuras políticas y económicas. En el año de 1936 el gobierno de Alfonso López Pumarejo se reforma la Constitución para dar respuesta a las exigencias de cambio.

En este marco, era imperioso que el pueblo colombiano fuera civilizado a través de la educación, por ello durante esta época se tuvieron en cuenta diferentes ideologías pedagógicas, fueron diversas las voces que se pronunciaron respecto al tema como también las controversias en torno a él, Alzáte (2003), describe el contexto en el cual se situó la modernización educativa:

Se privilegiaron las producciones científicas europeas y norteamericanas, aunque poco importaba el origen geográfico de aquellas. En Colombia se citaron y se usaron selectivamente, en los discursos de reforma pedagógica y en la justificación de nuevas políticas y programas educativos, enunciados de médicos, higienistas, biólogos, fisiólogos, economistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, políticos, legisladores, criminalistas y pedagogos de todas las latitudes: belgas, franceses, alemanes, británicos, españoles, rusos, hindúes, mexicanos, argentinos y chilenos. (p.96).

Causa asombro, la falta de coherencia con la que se agenció la tan anhelada transformación educativa. No existió cohesión y unanimidad para establecer los criterios y las políticas que lideraran tan ambiciosa empresa.

Sin embargo, se reconoce en forma clara una línea de acción que caracterizó este proceso modernizador, así lo establecen Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997):

Entre 1903 y 1946 los discursos de reformas educativas hicieron énfasis en la transformación y en la masificación de la enseñanza primaria. Las esperanzas fincadas en la escuela como medio para la regeneración moral y social de la raza tuvieron como consecuencia un llamado constante a privilegiar en ella la formación del niño sobre la instrucción. Para contrarrestar la degeneración moral y social de la familia y del pueblo en general, se construyó una imagen de la escuela como espacio relativamente autónomo con respecto a esta situación de la raza (p.25).

Desde esta línea de acción, se centran en adelante las directrices que han de trazar el rumbo de la educación en Colombia. Alzáte (2003), manifiesta cómo la educación se sustenta en otras disciplinas para conformar un cimiento de saberes para la protección de la infancia.

En este contexto, los saberes, en los cuales se fundan las grandes esperanzas para el progreso de la pedagogía, de la economía y de la defensa de la infancia y de la raza, eran los saberes experimentales-biología, fisiología, medicina, psicología, psiquiatría y administración científica-. La biología a través de la acogida entusiasta de las teorías evolucionistas de Spencer y Darwin y de las múltiples nociones sobre la herencia y la importancia del medio en el desenvolvimiento de la especie, ocupó un lugar privilegiado en el diagnóstico de la infancia y la raza. (p.99).

Arias (2011), menciona que la reforma de la educación dio apertura para que grupos anteriormente excluidos tuvieran acceso a ella:

Así, al mismo tiempo que se intentaba facilitar el acceso de los sectores más pobres a la primaria y de las mujeres a los estudios superiores, se suprimían las trabas que usualmente se empleaban para rechazar a los estudiantes indeseados, ya fuese por razones políticas (hijos de padres demasiado liberales o, peor aún, simpatizantes del “socialismo”), religiosas (hijos de no católicos), morales (“hijos naturales” o provenientes de familias poco edificantes), etnias (demasiado alejados de patrones socialmente aceptados. (p. 64).

De esta forma, se pretendía que la educación fuera más incluyente y que se le garantizara a la infancia su educación, en aras de contribuir a futuro en la implementación de una estabilidad social.

Para materializar los objetivos de esta reforma educativa, se desarrollaron diferentes programas con el fin de dar solución a los problemas que para entonces aquejaban a la infancia y a la población en general, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) citados por Noguera (1999), nombran algunos de estos programas:

La estrategia reformista se basó en la creación de una amplia red de instituciones para escolares, instituciones asistenciales, filantrópicas de y caridad, destinadas a apoyar y a la vez extender la obra educativa de la escuela. Se crearon entonces restaurantes, roperos y botiquines escolares, se puso en funcionamiento el servicio médico escolar, se impuso la higiene dental, y la educación física, así como la creación de hábitos de ahorro; se organizaron bibliotecas ambulantes, se crearon los patronatos escolares, se aumentó el presupuesto para la instrucción primaria, se desarrollaron grandes campañas de alfabetización, se crearon institutos nocturnos para obreros y se llevaron a cabo obras de mejoramiento de los locales escolares. (p.59).

Un acontecimiento que marcó estos aires de renovación educativa fue la visita del pedagogo belga Decroly a Bogotá en el año de 1925, el gestor para que se diera este evento fue Agustín Nieto Caballero⁵, quien promovió los cambios pedagógicos de la época. En el mismo año se lleva a cabo la excursión escolar, de esta manera lo relata Noguera (1999):

Pero si la visita de Decroly atrajo a políticos e intelectuales, la excursión escolar organizada por la Dirección de Educación de Cundinamarca sedujo a miles de Bogotanos comunes y corrientes. Durante el 11 y el 14 de octubre de 1925, la capital del país vio invadidas sus calles por cerca de 10.000 niños provenientes de las más disímiles regiones del departamento. (p. 53).

⁵ Agustín Nieto Caballero: Educador y escritor nacido en Bogotá, el 17 de agosto de 1889, muerto en la misma ciudad, el 3 de noviembre de 1975. Fundador del Gimnasio Moderno de Bogotá, Agustín Nieto Caballero se licenció en 1912 en Derecho, en la Universidad de París; estudió Filosofía, Sociología y Ciencias de la Educación en la Sorbona y en el Colegio de Francia durante cuatro años, y Psicología en el Teacher College de Columbia University, en Nueva York. Cuando regresó a Colombia en 1914, se reunió con José María Samper, Tomás Rueda Vargas, Tomás Samper, Ricardo Lleras Codazzi y otros librepensadores, con el fin de darle un viraje a la educación nacional, de tal manera que fuera concordante con las ideas de María Montessori y de Ovidio Decroly, según los cuales el niño está dotado de fuerzas suficientes para su autoeducación y la función del maestro consiste en fomentarle y facilitarle este camino. Sus principios buscaban el rescate de los valores humanos y el ejercicio de la personalidad (objetivo de las ideas liberales de la época), donde la escuela, sólo la escuela es capaz de asegurar una independencia real y definitiva.

Con base en estas ideas, Nieto Caballero fundó el Gimnasio Moderno de Bogotá, donde hizo un notable aporte al desarrollo y crecimiento del país. Muchos de los egresados del Gimnasio Moderno han tomado parte activa en la vida Pública e intelectual de Colombia. Allí se llevaron a cabo las famosas jornadas de cajas escolares, que consistían en desayunos y vestimentas para niños de las escuelas públicas. Pero Nieto Caballero también se preocupó por la educación de la mujer, y lo demostró al fundar, en 1928, el Gimnasio Femenino en Bogotá. Tomado de Rodríguez U. (s.f.) Biografías Biblioteca Virtual del Banco de la República.

Noguera, (1999), menciona que el fin de la excursión era que los niños conocieran la capital durante tres días, en el marco de la celebración del día de la raza, los niños participantes pertenecían a las escuelas de varones. La Resolución No. 7 de 1925, en lo referente a la organización decretaba:

Que solo podrán tomar parte en la excursión aquellas escuelas que estuviesen ubicadas a menos de dos jornadas a pie (dos días), caminando en cada una cinco horas, de la estación de la línea del tren más próxima. De estas escuelas solo podrían viajar los niños mayores de 10 años que se encontraran en buen estado de salud. (p. 54).

Esta excursión se justificó con argumentos que se esgrimían alrededor del discurso sobre la regeneración de la raza, (Noguera, 1999), afirma:

En una de estas conferencias el sacerdote Carlos Alberto Lleras Acosta, profesor de instrucción cívica y social de las escuelas primarias de Bogotá, alertaba a su audiencia sobre el inminente peligro de la degeneración física de la población colombiana justificando así acciones como las excursiones y la educación física. Según él, era urgente atender con especial esmero el desarrollo físico de los niños, pues de lo contrario, antes de medio siglo las poblaciones rurales se convertirían en semilleros de idiotas, raquíuticos y degenerados. (p.56).

Otras de las prácticas de higienización que se desarrollaron fueron las colonias escolares vacacionales, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), citados por Noguera (1999), describen lo siguiente:

Como parte de las políticas de higienización de la población pobre del país, (...) aparece una nueva institución dirigida al mejoramiento y vigorización racial. Se trata de las Colonias Escolares de Vacaciones, iniciadas en 1937 como parte de las políticas de cultura aldeana, que había promovido el ministro de educación Luis López de Mesa. Las colonias tuvieron como propósito central el mejoramiento de la salud de los escolares mediante la influencia conjunta del clima, el médico y el maestro. Esta estrategia conocida también como *trashumanca*, buscaba contrarrestar los efectos nosológicos de los climas. Se dirigieron alumnos pobres, preferentemente de las zonas rurales y en edad de pubertad, los cuales eran becados por la nación o el departamento. Fueron ubicadas en el campo, en zonas frías para los alumnos de tierra caliente, y en zonas cálidas, preferentemente en el litoral marino, para los de la altiplanicie fría. La primera de estas colonias se creó en Usaquén con alumnos y alumnas entre los 8 y los 14 años, provenientes de zonas calientes de los departamentos de Santander del Sur, Tolima y Cundinamarca y funcionó con dos sesiones al año. (p.65).

Este programa se extendió a otras regiones del país y aumento su cobertura con el pasar de los años, en “1946 existían dieciséis, las cuales atendían tres mil niños cada año” (p.65).

En cuanto a la educación primaria, las políticas que se trazaron tenían como finalidad, mejorar la infraestructura física, ampliar la cobertura, la consecución de los materiales pedagógicos, y el nombramiento de maestros, así lo manifiesta Herrera M. (s.f.) y afirma que los programas pedagógicos:

Los programas educativos elaborados por el ministerio trataron de adecuarse a las teorías de la Escuela Activa europea y especialmente a los postulados del pedagogo belga Ovidio Decroly (...) La pedagogía de los centros de interés se experimentó en 1932 en el departamento de Cundinamarca y en 1935 se generalizó en el resto del país; su aplicación no fue exitosa, pues el Ministerio de educación no estableció los mecanismos de su puesta en marcha, ni invirtió en recursos para la capacitación del magisterio, lo cual limitó bastante las proyecciones de esta medida. Otro aspecto interesante fue el fomento de restaurantes escolares, roperos y calzado escolar, para suplir la deficiencia de recursos económicos de los estudiantes.

Aunque se dictaron normas para establecer la igualdad entre la educación rural y la urbana continuó con sus mismas deficiencias. Los programas escolares no se adaptaban a los problemas cotidianos del campo, las jornadas de estudio eran menores que las urbanas y los recursos educativos de que se disponía eran escasos. (s.p.).

En cuanto a la educación secundaria, la presencia por parte del Estado era muy poca, en palabras de Noguera (1999). A diferencia de la educación primaria, en donde la presencia del Estado era notoria y mayoritaria, la enseñanza secundaria estaba prácticamente en manos de particulares, principalmente en las comunidades religiosas que llegaron a finales del siglo XIX.

De la falsa “distinción”, al referirse a los colegios oficiales y los colegios privados, pues la calificación de “oficial” o “pública” no significaba una enseñanza difundida por el Estado, en oposición a una enseñanza privada dada por los particulares: un colegio era “oficial” si sus edificios eran propiedad de la nación o del departamento, pero la enseñanza oficial no existía. (Helg, 1987, citada por Noguera, 1999, Pp.67-68).

Para entonces la educación secundaria no era generalizada para toda la población, así lo deja ver Noguera (1999):

Tradicionalmente la enseñanza secundaria estaba dirigida a los jóvenes de las clases altas que aspiraban a la universidad. Quizá por ello, a lo largo de todo el periodo, el bachillerato mantuvo una orientación clásica humanista, a pesar de las polémicas que desde diferentes sectores se generaron por otorgarle un carácter más práctico y dirigido hacia la capacitación en oficios, hacia la vida productiva. La Misión Pedagógica Alemana de 1924, había considerado la orientación clásica como inadecuada para las necesidades del país y había recomendado su división en un periodo de cuatro años de formación general y uno complementario de dos años de orientación práctica y profesional. Esta propuesta que además preveía la apertura del bachillerato a las jóvenes (p. 69), hasta entonces excluidas de la enseñanza secundaria y por tanto de la universidad, buscaba establecer las bases para una enseñanza secundaria propiamente oficial, motivo por el cual se generó una fuerte oposición de la iglesia católica, que hasta el momento disfrutaba del monopolio de la educación secundaria. Como se sabe, el proyecto de Ley de la Misión Pedagógica Alemana no logro aprobarse en el Congreso y, en general, el trabajo que se desarrolló durante tres años fracasó. (p.69).

Lo dicho, durante el recorrido sobre la educación de la infancia, evidencia un escenario en donde las miradas hacia los infantes se transformó, la concepción decimonónica que los situaba en un plano de inferioridad por no ser adultos, se modificó, ahora, el centro de todo el proceso educativo es el niño, las prácticas educativas giran en torno a perfeccionar sus cualidades y sus aptitudes, se busca mantener su salud física y emocional.

En cuanto, a la educación femenina, en los años cuarenta, se puede observar que, se fundamentó en el ideario de los roles sociales asignados, la entrada de la mujer a la educación formal se desarrolló anclada a las concepciones que sobre su configuración existían y que fueron dadas por las costumbres y las tradiciones, permeadas por creencias religiosas.

La apertura de la educación femenina, generó controversias, dado que las nuevas apuestas educativas incluían diferentes roles y lugares, que la mujer debía asumir y habitar, lo que desequilibró la práctica de las costumbres que hasta el momento socialmente eran aceptadas. Sin embargo, las tensiones dan cuenta que tanto en la niña como en la mujer, emergen nuevas formas de vida cotidiana, que para muchos rompen los esquemas establecidos por tradición.

La educación en Colombia en esta época estuvo ceñida a la inestabilidad política y a sus funestas consecuencias, la violencia y la inequidad. De estos factores se desprenden coyunturas que hacen que la educación no tenga un horizonte claro definido y por lo mismo su desarrollo haya dependido de agentes externos a su naturaleza, los cuales la sumieron en un estado de carencias y de utopías.

Capítulo III: De las ideas que fueron objeto de discusión pública en los años cuarenta en Colombia: el pénsun como disputa por el proyecto de la educación de las mujeres, indicios del acontecer de la educación de las niñas

Históricamente la educación femenina ha estado confinada a posturas desde ámbitos tanto biológicos como moralistas y de diversos matices culturales. Según Ariès (1987), “si bien en el siglo XVII la escolarización no era todavía un monopolio de clase, seguía siendo un monopolio de sexo. Las mujeres quedaban excluidas de ella” (p. 437). De esta manera se evidencia que la niña fue rezagada en el proceso educativo desde los inicios de la escolarización.

Desde diferentes registros se ha representado la educación de la niña. En el cine, por ejemplo, se encuentran películas que han servido para representar la discriminación de las mujeres, dando cuenta del trayecto de la vida infantil. Entre otras películas, puede mencionarse “La Papisa Juana” (2009), en la cual se presenta la situación de la mujer, en el trasfondo cultural, religioso y social en el siglo VIII. En lo referido a la niña, la prohibición férrea de la posibilidad de estudiar, da cuenta de las consideraciones de inferioridad de la mujer, como un asunto de poder, profundamente influenciado por la religión. , de las mujeres, en general La tensión entre la idea de las mujeres como seres inferiores, incapaces, de comprender y de discernir, se revela como el proyecto educativo para formar una súbdita, y producir-reproducir un orden social patriarcal. Incluso el “mito” de la Papisa Juana, podría leerse como un mito de religión judeo-cristiana, que con el desenlace legitima una visión distorsionada de la mujer o que la sigan por la “debilidad” de su naturaleza.

En el caso de la historia de la niña en Colombia, como ya se refirió en el primer capítulo, se pueden encontrar trabajos (Quijano y Sánchez, 2002;; Herrera, 1999; Álzate, 2003; y Palencia, 2012), que ratifican una esencia diferente a la del niño, que se refleja, especialmente, en la educación.

Pedraza (2011), además de reiterar en que la mujer fue subordinada, aporta a la comprensión de la aceptación social, moral y legal durante el siglo XIX y parte del siglo XX, sobre la base de normas de conducta que se consideraban inherentes a la “mujer burguesa”. En esa lógica, instrucción académica de las mujeres es:

Una combinación de reglas explícitas e implícitas de una doctrina que engloba instrucción moral, comportamiento y apariencia, con el dominio de artes y técnicas específicas. Los elementos técnicos del oficio comprenden las destrezas requeridas para satisfacer las dimensiones de la condición femenina de la mujer moderna: la economía doméstica, la educación de los hijos y el matrimonio. (Pedraza, 2011, p.4).

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), por su parte, plantean que el “corazón del niño” fue objeto de disputa entre el Estado y la Iglesia, mientras que el “corazón de la niña” fue una alianza moral para disputarlo a la imaginación, a las pasiones, a la ensoñación, etc.” (Citado por Quijano y Sánchez, 2002, p.181).

La educación de la mujer, entre finales del siglo XIX y principios del XX, puede describirse sintéticamente con lo que se leen en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870), donde se precisan aspectos de la educación de la niña y el papel de las mujeres en la sociedad. En lo que respecta a la educación de las niñas se precisa:

Art. 49. En las escuelas de niñas no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores, a juicio del director de la Instrucción pública, 1 se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres.

Art. 50. Son comunes a las escuelas de niñas las disposiciones de este decreto referentes a las demás escuelas, con las variaciones que el Director general de Instrucción pública crea conveniente introducir, teniendo en cuenta las consideraciones especiales que exige la esmerada educación de este sexo. (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Artículos 49 y 50, Sección Tercera).

Estas fueron las únicas precisiones de la parte referida a las “Escuelas de Niñas”, aunque en otros apartados se hicieron algunos matices. Por ejemplo, en el apartado de inspección local, se precisa:

La Comisión de vigilancia tiene a su cargo la inspección de todas las escuelas públicas del Distrito. En los Distritos en que haya escuelas de niñas, se asociará a la Comisión de vigilancia una comisión de señoras, que tendrá especialmente a su cuidado la inspección de las escuelas de niñas. Los reglamentos determinarán la organización y nombramiento de esta comisión, cuyas funciones serán voluntarias y gratuitas (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Artículo 218).

Así mismo, a la hora de delimitar las funciones de la Comisión de vigilancia se señala una precisión respecto a la educación de las niñas:

Hacer efectiva la concurrencia de los niños a las escuelas públicas, empleando los apremios establecidos por las leyes y antes en el Estado o en el Territorio (...)
 Hacer efectiva la obligación que tienen los padres o guardadores de dar la educación competente a las niñas que tengan a su cargo (...) Eximir a los padres y guardadores de niñas, de la obligación que tienen de enviarlas a las escuelas públicas, en los casos establecidos por este decreto (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Artículo 220).

Los casos enunciados, se referían a que en el Decreto, se establecía que todos los padres, guardadores y quienes tuviesen niños a cargo, los emplearan o recibieran “en aprendizaje”, estaban obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del Distrito o a garantizar “de otra manera” instrucción suficiente. Esta obligación se relacionaba con “todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos”.

Para los mayores de quince años, la concurrencia a las escuelas era “potestativa”, pero debía tener conocimiento de ello la Comisión de vigilancia de las escuelas. Así mismo, quienes antes de cumplir los quince años, ya tenían instrucción suficiente podían también retirarse de la escuela, previo examen. Como parte del papel social de los niños y niñas en el ámbito doméstico, también se legislaba:

Art. 90. Para atenuar la severidad de la concurrencia obligatoria, y a fin de no privar a los padres y maestros del auxilio que los niños puedan prestarles en sus trabajos, las horas de las

lecciones en las escuelas públicas podrán, a propuesta de los Directores de escuela i con aprobacion de las Comisiones de vijilancia, ser arregladas i combinadas de manera que los niños de familias notoriamente pobres dispongan diaria o semanalmente de cierto número de horas para los trabajos domésticos, agrícolas o industriales. Art. 91. A los niños que vivan a gran distancia de la cabecera del Distrito, se les computará en las horas de trabajo el tiempo que emplean en venir a la escuela i volver a sus casas. Art. 92. Las Comisiones de vijilancia pueden permitir a las familias notoriamente pobres i que tengan varios niños a su cargo, el que los envíen en turno a las escuelas públicas; pero este permiso no se concederá sino en el caso de que los servicios de los niños sean indispensables para atender a la subsistencia de la familia. Art. 93. Si los padres, guardadores o maestros descuidaren o rehusaren enviar puntualmente a las escuelas los niños que tengan a su cargo, la Comision de vijilancia local, i en subsidio cualquier funcionario público que ejerza autoridad o jurisdiccion, a cuyo conocimiento llegue la falta, hará citar í comparecer ante sí a los padres, guardadores o maestros remisos, les demostrará la responsabilidad que pesa sobre ellos i les dirigirá amonestaciones severas. Art. 94. Si las amonestaciones de' que trata el artículo anterior no fueron suficientes, se emplearán para con los padres, guardadores o maestros los apremios que legalmente pueda imponérseles. Art. 95. Si todos estos apremios no bastaren para compeler a los padres i guardadores a que cumplan la obligacion que tienen de proveer a la educacion de los niños que tienen a su cargo, la Comision de vijilancia, asociada del Alcalde i Juez del Distrito, dará a los hijos i a los pupilos un tutor particular para velar por su educaci6n.

Finalmente, en lo que respecta a la Direcci6n y Gobiernos de las Escuelas, se señala que “Toda escuela primaria estar4 bajo la direcci6n i gobierno de un Director” (Art. 262), precisando que:

Las escuelas de ni1as i las que se compongan de individuos de uno i otro sexo, ser4n rejentadas solamente por se1oras de notoria respetabilidad i ejemplar conducta. Las escuelas de varones podr4n ser confiadas a se1oras que reunan las aptitudes necesarias; i cuando haya competencia a la opci6n de una escuela primaria de ni1os, entre individuos de diferente sexo, en igualdad de circunstancias, se dar4 la preferencia a las mujeres (Art. 265).

Las excepciones o particularidades de la educaci6n de las ni1as, que hoy resultar4n objeto de profundas cr4ticas, resultan de suma importancia en la historia de la educaci6n en Colombia, pues El Decreto Org4nico de Instrucci6n P4blica de 1870, introdujo innovaciones derivadas de las reformas econ6micas y sociales de 1850, la Constituci6n de Rionegro de 1853. En palabras de Jaime Jaramillo Uribe, “el decreto dio expresi6n a los anhelos reformistas del pensamiento liberal y cre6 tambi6n el campo de las prolongadas y agrias disputas ideol6gicas que caracterizaron la 6poca” (En L4nea: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf consultado en abril 16 de 2016).

León P. (2012), por su parte, describe como a finales del siglo XIX y principios del XX para la instrucción de la niña se toman cinco ejes a saber, “educación física, educación moral, educación intelectual, educación estética y educación doméstica. Teniendo como base estos ejes se impulsaron y favorecieron saberes y prácticas que lentamente configuraron maneras de ser niñas y mujeres particulares” (p.14).

En lo que respecta a la década que ocupa esta investigación, es necesario decir que en la década de los años cuarenta, del siglo XX, según, Sáenz, Saldarriaga y Ospina, (1997), la educación de la mujer y su rol en la sociedad, tomó un nuevo aliento y se ubicó al interior de las esferas del bipartidismo. Mientras los liberales promulgaban una educación modernista para la mujer, los conservadores abogaban por la protección de la educación tradicional y católica.

Para ilustrar las corrientes de cambio en la educación femenina, se hace necesario hablar sobre las reformas que en materia educativa se iniciaron en la década de los años treinta. El Decreto No. 227, del 2 de febrero de 1933, extiende la enseñanza secundaria para señoritas, así, “Artículo 1º Las disposiciones del Decreto número 1487 de 1932 (septiembre 13), sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria, se hacen extensivas a la enseñanza femenina” (Diario oficial No. 22215 de 1933).

Cohen (1997), refiere que las mismas mujeres que impulsaron estos cambios consideraban que era primordial complementar el bachillerato con cursos especiales para atender “la índole particular de la mujer colombiana” (p. 47).

Ahora bien, la entrada de la mujer a la educación mixta y superior en Colombia aparece según Herrera (1999), “a fin de un ideario escolanovista, en la medida en que proclamaba la necesidad de la educación para todos los integrantes de la sociedad y se inclinaba por una educación conjunta para hombres y mujeres, hablando de coeducación” (p. 198). A pesar del nuevo interés por

la instrucción de la mujer, no fue posible concretar aspectos puntuales sobre la misma, tanto a nivel de los pensadores que influían en la academia y en lo social, como en las políticas que en esta materia se promulgaron. Adicionalmente, frente a la coeducación como uno de los criterios del escolanovismo, es claro que en Colombia no se dio, tal como se evidencia en las instituciones hitos de esta corriente de pensamiento (valga nombrar, como ejemplo, el Gimnasio Moderno).

Desde los años treinta, a la mujer se le extienden oportunidades para acceder a la educación superior, pero de la misma manera se levantaron voces en contra de esta apertura. Atuesta (1940), abogado y escritor, crítica en forma vehemente la apuesta de la nueva educación femenina, considerando que el tipo de educación emprendido por los liberales atentaba abiertamente contra la configuración de “ser” de la mujer y su pudor y fomentaba la supresión de autoridad y el dominio que ejerce Dios –la Iglesia-, en la vida femenina. Lo más grave de todo esto era la afectación de su destino como madre, a lo que el autor nombró como: “fuga de maternidad”. Es así como arremete contra la incorporación de la mujer a la universidad y a su desempeño profesional en ámbitos laborales, fuera del entorno del hogar.

Estas voces de oposición se dejaron inclusive escuchar desde posturas femeninas, que circularon en medios impresos no oficiales:

Para qué sirve el bachillerato femenino? La muchacha de hoy, elemento inútil en la sociedad. La muchacha colombiana que sale del colegio de segunda enseñanza y quiere enfrentarse a la vida, sufre, en contacto con la realidad, una dura prueba que casi siempre la desalienta y que no pocas veces le crea un complejo de inferioridad ante el hombre. Porque las enseñanzas que ha recibido en las aulas carecen de sentido práctico y no consultan las necesidades y condiciones de la vida moderna, ni dotan a la bachillera de los conocimientos que constituyen el fundamento de la vida doméstica (Uribe Gloria, 1941, p.3).

En este artículo, de forma nítida se hace un juicio acerca de la educación femenina, por la fundamentación teórica de la misma y la poca incidencia que tiene en las actividades cotidianas

prácticas, que para el momento se consideraban importantes y se encontraban bajo la responsabilidad total de la mujer en el ámbito familiar.

En efecto, una mirada a lo que desde diferentes perspectivas se planteó como digno de hacer parte de los p^énsum, permite construir una visión de la educación impartida a la niña y a la mujer. El p^énsum, entendido como hoy plan de estudios, en tanto palabra derivada del latín pensum, alude a la “tarea”, “obligación” y, por tanto, a lo que socialmente es configurado como el lugar de los individuos.

Las piedras angulares del p^énsum de bachillerato femenino, se mantienen en la formación doméstica, los trabajos manuales y la educación física. En las fuentes de prensa y revistas consultadas de la época se identifican aspectos puntuales sobre el tema.

Entre los años treinta y cuarenta, en las controversias sobre la educación femenina se salvaguardaron las orientaciones referidas a la ciencia, pero de cara a la misión como madre y esposa. Así, por ejemplo, en una revista femenina antioqueña se lee:

Además, los hogares se han beneficiado altamente con esta amplitud en los estudios, porque los conocimientos que la mujer adquiere en la química, la higiene, la fisiología, el arte de la cocina y otros la ayudan para alimentar científicamente a la familia; los de puericultura ayudan a las madres para criar a sus niños sanos y robustos.

Pero, aun restringiendo la educación femenina al círculo del hogar, es preciso declarar que la acertada administración de él no podrá realizarse si la mujer no posee los conocimientos científicos que se requieren en todos los ramos de la educación doméstica. Sobre todo en los que se refieren a la alimentación que tiene enorme trascendencia en el porvenir de la raza,- en la puericultura, la higiene, la pedagogía y muchos otros indispensables para el buen funcionamiento de un hogar. (Letras y Encajes, Tejada de Tronchi, 1939, p. 3949).

Estos planteamiento en torno a la mujer eran considerados de “avanzada” y, en efecto, quien escribía el artículo era una mujer muy formada. Según Cardozo (1987, citado por Tipiani, 2014), la autora de este artículo fue una pedagoga antioqueña, nacida en el año de 1877, quien desde muy

joven se inclinó por la enseñanza, a los dieciséis se tituló como maestra elemental, después, cursó estudios en la normal de institutoras de Medellín. En el año de 1917, obtuvo el título de profesora especialista en Psicología Infantil, en el George Peabody College for Teachers (en Nashville, Estados Unidos). María Rojas Tejada de Tronchi, perseveró por la instrucción femenina y fue considerada como portadora de una visión adelantada sobre educación. Sin embargo, la autora procuró que lo moderno no impidiera que la mujer desconociera su responsabilidad frente al hogar.

Lo novedoso, lo moderno tiene que ver con el hecho de colocar la ciencia como soporte de las labores domésticas, de tal manera que la fisiología y la química, se vislumbraban como referentes de lo que otrora se orientaba por los saberes populares; la cocina, la crianza y el cuidado doméstico. En esta lógica, la buena alimentación de los hijos significó un tema trascendental que obviamente dependía de una preocupación central: el mejoramiento de la raza.

En este marco, la puericultura, en tanto ciencia que se ocupa del cuidado y la crianza de los niños, tanto sanos como enfermos; comprendiendo su salud física y emocional (LaPlane 1981, citado por, Genta, 2006).

La puericultura cobra importancia en el medio colombiano, debido a la alta tasa de mortalidad infantil que para entonces se presentaba. Muñoz y Pachón (1988), aluden a que en la prensa de la época se hallaban comentarios e informaciones sobre el tema:

Los niños colombianos mueren prematuramente víctimas de una alimentación inadecuada. Entre los especialistas es un axioma el hecho de que nunca se presentara una gastroenteritis grave en un niño que sea correctamente alimentado mediante la lactancia natural. Lo que quiere decir, en síntesis, que la defensa del niño colombiano tendrá que comenzar, obligatoriamente, por una campaña nacional de educación de las madres (p. 113).

En los años cuarenta es apremiante entonces, que la madre conozca de las nuevas prácticas sobre alimentación, cuidado e higiene que se deben desarrollar para garantizar el bienestar de su hijo,

pero de una manera científica. Este discurso, tuvo un acento en cuestiones de clase social, ratificando lo inadecuado de las formas de crianza de los sectores populares.

Es así, como aspectos del cuidado de los infantes, otrora prácticas realizadas por conocimientos heredados, desde finales del siglo XIX, se inscribieron en manuales de puericultura. Palencia (2007), menciona, desde este punto de vista:

por lo tanto, la responsabilidad se compartía con el médico, finalmente es quien posee el conocimiento que una tarea de tal envergadura requería, se exige entonces, que sea él quien “eduque” a nuestras madres modernas colombianas, y lo hace a través de diversas estrategias, entre estas la promulgación de “manuales de puericultura”, los cuales debían estar junto al bebé en todo momento, en ellos se explicaban todos los cuidados que la madre debía tener para con su hijo, desde como tomarlo en los brazos, bañarlo, alimentarlo, vestirlo... (s.p.).

En otros referentes, se ratifica que este movimiento viene de décadas anteriores, Bejarano (1924), en el libro de la maternidad, citado por Pedraza (1996), pretende instruir a la madres en la crianza de sus hijos para formar niños “sanos de cuerpo y alma” (p.147).

La corriente eugenésica en Colombia, situó la higiene como uno de los recursos esenciales de la modernidad y, su vez, cifró un referente científico que recayó sobre la educación de la mujer y el cuidado de la infancia, lo que explica el énfasis de este saber en los pénsum de educación de las niñas:

(...) el objeto de la higiene no es sólo la preservación del ser, sino su perfeccionamiento. Pero conservación y perfeccionamiento implican que el desarrollo y conservación de ese ser no pueden ser entregadas a los impulsos del instinto y, por tanto, exigen una vigilancia y una disciplina constantes, inspiradas por una ciencia precisa. La higiene es esta ciencia; ella es la que fija las reglas propias para asegurar un buen desarrollo, una buena conservación y un buen funcionamiento del organismo. Aplicables a todas las funciones tanto psíquicas como físicas, aplicables a todos los momentos de la vida, estas reglas conducen como último fin al perfeccionamiento del individuo y a su mayor utilidad para la sociedad (Borda, 1913, citado por Noguera, 1996, p.183).

Pedraza (1996), define la eugenesia como “un movimiento que representa la inclinación de las ciencias a creer en el perfeccionamiento de la especie humana por la vía biológica. (p.110), además, manifiesta que la controversia que trajo consigo la eugenesia, refuerza la puericultura o y algunos higienistas se dedican a ella. En diferentes medios impresos se indican aspectos sobre el cuidado infantil.

En este contexto la higiene, hace parte de esta nueva corriente que promueve la implementación de planes para mejorar las condiciones de vida de los colombianos y los pénsun dejan intuir el papel que, en ello, se atribuye a las muertes y gira también en el postulado sobre la degeneración de la raza. De este modo, prácticas como la higiene que en el pasado pertenecía a la privacidad del hogar, pasa a ocupar una preocupación pública y científica, que trascendía estamentos del gobierno y de la comunidad en general.

Al considerar estas circunstancias, la protagonista central de estos cambios, es la mujer, ella como centro del hogar y la familia, es la llamada a materializar las nuevas tendencias para mejorar la raza colombiana, pero preparándose para ello, recibiendo una educación, desde la infancia, adecuada y, científica, que estuviera acorde con las exigencias de la modernidad.

En Colombia, como lo sostiene Parra L. (2011), el concepto de economía doméstica empieza a cambiar en el año de 1945 para ponerse a tono con las demandas vigentes:

Es importante anotar que Ana Restrepo del Corral replanteó el concepto que de economía doméstica se tenía, es decir sinónimo de cocinar y coser. Y así se lo hizo entender a sus discípulas. Para ella, era un programa de vida no solo para la familia, sino que trascendía por su medio a la comunidad. Comprendía problemas de vivienda, relaciones de familia, higiene, arreglo personal y cuidados del enfermo. Así como también tenía en cuenta cómo aumentar las entradas del hogar y cómo distribuir las de la mejor manera para solventar las necesidades fundamentales de la familia, problemas de la adolescencia, cuidados del niño, primeros auxilios y embellecimiento del hogar, entre otros. (p. 127).

Es decir, la economía doméstica era la base de muchas obligaciones que directamente le incumbían a la mujer, pero ahora desde una perspectiva que le exigía una adecuada formación con un tinte científico, para encarar de la mejor manera la modernidad y los cambios que esta traía consigo. Así lo expresa Ana Restrepo del Corral, en el año de 1942, quien recién llegaba de terminar sus estudios de Pedagogía y Sociología en la Universidad de Lovaina en Bélgica, razón por la cual, conoce de primera mano los cambios que se están gestando en el exterior sobre educación femenina y por lo mismo considera que se deben modificar algunos parámetros de la misma en Colombia, para re direccionar los rumbos de ésta y contribuir al proceso de modernización del país.

Debido a esta coyuntura, a nivel legislativo se dictan normas, en donde esta formación se establece como parte del pénsum oficial, con el Decreto Número 785 de 1941 de abril 28, el gobierno fija al respecto su posición.

El gobierno nacional expidió ayer un decreto de especial importancia, por medio del cual se dictan algunas disposiciones en lo relacionado con la enseñanza secundaria femenina. El gobierno ha considerado que la educación secundaria no debe procurar exclusivamente la preparación de la juventud para el ingreso a la universidad, sino la educación integral, la formación de ideales y conocimientos que le hagan apta para la vida y el servicio de la sociedad. Además, el pénsum y los programas actuales de enseñanza secundaria son idénticos para establecimientos masculinos y femeninos y se acomodan únicamente a la preparación profesional de los estudiantes.

En opinión del gobierno el bachillerato debe restringirse en los establecimientos de enseñanza secundaria femenina al personal que aspira a seguir una carrera universitaria, pero no puede aceptarse como preparación general de la mujer. El gobierno estima, igualmente, que es preciso modificar la situación actual, a fin de capacitar adecuadamente a la mujer colombiana para cumplir con sus deberes en el hogar y desempeñar la misión social que naturalmente le corresponde (El Tiempo, 1941, p. 2).

Desde esta perspectiva, la formación doméstica en la educación de la mujer, es un tema que permea todas las esferas sociales, desde el gobierno, la sociedad civil y la iglesia. Todos estos estamentos, tejen cada uno desde su punto de vista los hilos que han de formar la educación impartida a las mujeres de la época. Sin duda, en la constitución de la educación femenina los

intereses de cada uno de los estamentos mencionados, son acervos culturales que coinciden en los idearios de esta educación.

Este mismo Decreto 785, fija el p \acute{e} nsum que en adelante regirá para la educación femenina:

(...) se dispone que a partir de la fecha, en los establecimientos de educación secundaria femenina no tendrán carácter obligatorio sino para las alumnas que aspiran al diploma de bachiller, para ingresar a la Universidad, los cursos de algebra y contabilidad de tercer año, algebra y cívica de cuarto año y la totalidad del p \acute{e} nsum de quinto y sexto años.

Los cursos de trabajos manuales de primero y segundo años, la contabilidad de tercer año y los trabajos manuales de acuarto año se refundirán en un curso progresivo de economía doméstica que comprenderá los cuatro primeros años del bachillerato, con carácter obligatorio para todas las alumnas y será reglamentado por el ministerio de educación nacional.

Los cursos de elementos de ciencias de primer año, botánica de segundo año, biología de tercer año, fisiología e higiene de cuarto año, se dictarán en los colegios de enseñanza secundaria femenina de acuerdo con programas especiales dictados por el ministerio de educación nacional y adaptados especialmente para instruir a la mujer en los problemas propios del hogar y prepararla para resolverlos de la manera más conveniente. (El Tiempo, 1941, p. 2)

De esta manera el gobierno asume de forma directa las directrices de la educación femenina, tanto para el bachillerato como para la universidad. El aspecto esencial de estas políticas educativas, radica en la composición de una educación particularmente dirigida para configurar subjetividades femeninas con el fin de constituir formas de ser de niña y mujer para ser útiles socialmente. Es importante anotar, que a pesar, de las ideas liberales sobre educación, la instrucción formal femenina, estuvo aferrada a planteamientos tradicionales, en palabras de Herrera. M. (1999):

A pesar de que se pretendió dar igualdad de condiciones a la mujer en lo referente al acceso a la educación, a partir de la década del cuarenta comenzaron a surgir algunas disposiciones que pretendieron reorientar la educación ofrecida, teniendo como base la tradición conservadora y católica sobre el papel de la mujer. (p. 200).

Es decir, la renovación educativa femenina en la modernidad, se desarrolló bajo los parámetros instaurados por las costumbres culturales.

No obstante, en el contexto circulaban críticas con respecto a la educación femenina implementada, el tema confluía en lo público y era de interés general, las mismas mujeres se dejaban escuchar y plasmaban sus opiniones en forma abierta:

(...) Salimos del colegio a resolver con precisión magistral un intrincado problema de álgebra o a determinar con exactitud los átomos que contiene una molécula de ácido sulfúrico. Pero no podremos preparar un postre, ni renovar un fusible fundido, ni atender a un niño que llora. Seremos un elemento inútil en el hogar.

(...) Estas tres horas y media de matemáticas significan el difícil aprendizaje, de teorías algebraicas, de teoremas geométricos y ecuaciones algebraicas, con prescindencia total de una enseñanza, práctica y metódica, que capacite a la muchacha que va a ser ama de su casa, para hacer bien la cuenta del mercado, girar un cheque, liquidar el salario de una sirvienta, pagar impuestos o cobrar giros, saber cuánta tela necesita para unas cortinas o un mantel, solucionar los problemas que en la realidad se presentan.

(...)Y por eso somos tan inútiles las bachilleras. Porque nos acostumbramos a las cosas absurdas, nominales y empíricas y nos ausentamos de la realidad.” (Uribe, 1941, pp.4, 5 y 24).

Previamente, se había hecho alusión a la inconformidad sobre el predominio de la educación teórica sobre la educación práctica. Es razonable pensar, que la experiencia se asume como eje articulador para la educación femenina, ya que la mujer era la encargada de resolver en el hogar los diferentes problemas que se pudieran presentar en el mantenimiento de la casa, la preparación adecuada de los alimentos, la custodia de la salud y en general el bienestar de todos los miembros de la familia. Esta era la cotidianidad existente y por ello se hacía indispensable que la educación impartida a las mujeres sustentara estas costumbres que están adscritas en la realidad que se vive al interior de un hogar y que exigen una toma de decisiones inmediatas y eficaces acordes a las necesidades imperantes.

Ahora, se precisan aspectos sobre el p \acute{e} nsum que desde la promulgación del Decreto Número 785 de 1941, las diferentes instituciones asumieron, un ejemplo lo muestra el artículo sobre el colegio de las Hijas de María las Esclavas:

Su p \acute{e} nsum está de acuerdo con el oficial, pero además tenemos clases que podemos llamar adicionales, tales como: economía doméstica, mecanografía y taquigrafía.

(...) Hemos pasado luego al salón de clases de economía doméstica; en este curso, el cual la directora juzga muy importante, se prepara a la mujer del futuro para que sea capaz de desempeñar sus funciones dentro el hogar, enseñándole a tejer, a bordar, a marcar y a coser

ropa en general, junto con ciertas artes muy propias de su sexo, como arreglar y tapizar muebles, practicando en pequeños modelos que los encontramos bastante buenos: sillas, sofás, y mesas están a nuestra vista, todas, piezas muy bien hechas y con gusto. Una de las niñas de esta clase nos explica que ella misma ha recortado las tablas para su pequeño mobiliario, y que se siente perfectamente capaz de hacer muebles de mayor tamaño. (Cromos, 1942, pp. 3, 4, y 5).

Este colegio es fundado por María Mercedes López Michelsen, hija del presidente liberal Alfonso López Pumarejo, con la misión de ofrecer a familias de escasos recursos “decentes” la posibilidad de acceder para sus hijas a una educación de calidad. El colegio es dirigido por ella misma y con la colaboración de veinticinco ex alumnas del colegio de las Esclavas quienes trabajaban en forma gratuita. La enseñanza impartida por el colegio se centra en ofrecer a estas niñas de bajos recursos económicos una educación al nivel de los colegios de prestigio del momento. Otro ejemplo, al respecto se contempla en la formación ofrecida por la escuela doméstica de Antioquía:

es la única que existe en el país, para enseñar a la mujer los importantes oficios domésticos tales como cocina, lavado aplanchado y remendado de ropa, corte y costura y manejo de niños etc.

Este plantel principio a funcionar en Medellín desde hace más de siete años, en vista de que escuelas de otra naturaleza, estaban embargando completamente el personal femenino y distraendo del aprendizaje de los oficios propios de su sexo. Desde entonces, viene aumentándose en la ciudad, el interés y la estimación por dicha escuela (Letras y Encajes, 1942, p. 6276).

Aquí es valioso, disertar acerca de la concepción que se tenía sobre las labores como propias del sexo femenino, para Lamas M. (2002), la sociedad es quien asigna los roles que tanto hombres como mujeres deben asumir en la misma y lo conceptualiza así:

La existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que le da fuerza y coherencia a la identidad de género, pero hay que tener en cuenta que si el género es una distinción significativa en gran cantidad de situaciones, es porque se trata de un hecho social, no biológico. Si bien las diferencias sexuales son la base sobre las cuales se asienta una determinada distribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende “naturalmente” de la biología, sino que es un hecho social. Para poner un ejemplo pedestre pero ilustrativo: la maternidad sin duda juega un papel importante en la asignación de las tareas, pero no por parir hijos las mujeres nacen sabiendo planchar y coser. (p. 37).

Otro ejemplo ilustrativo, sobre la importancia de la instrucción doméstica, se observa en Leticia, en donde abren un internado femenino, a cargo de las reverendas Hermanas Vicentinas con vinculación de los padres de familia. En la nota se considera este hecho de vital importancia, “por considerarse colonización” y además realizan la invitación para que las personas colaboren con sus donaciones para la obra:

Queremos que nuestras hijas aprendan junto con las disciplinas mentales, todos los artes y oficios domésticos que adornan a la mujer colombiana. Queremos aún más, HACER PATRIA, ofreciendo un refugio seguro para tantas niñas y jóvenes pobres, huérfanas o abandonadas, que el día de mañana sean dignas madres de familia.” (Letras y Encajes, 1944, p. 7092).

En este caso, se habla de la niña desde la pobreza, carente de recursos materiales y lazos afectivos familiares, pero fundan la esperanza de un mejor porvenir para ellas con el aprendizaje metódico y científico de la instrucción doméstica.

A lo anterior se añade, una modalidad con nombre diferente, pero con la misma esencia de la formación doméstica, la cual se observa en el Instituto Social y Familiar de la Universidad Femenina de Antioquia:

El Instituto Social y Familiar comprende una gran variedad de materias para las damas en la vida moderna. Merece destacarse que entre estas materias figuran la economía doméstica, el arte en el hogar, etiqueta social, formación familiar, dietética, lavado de ropas, limpieza de manchas en muebles, alfombras, cortinas y ropas, planchado, cocina, corte, remiendos, etc.” (Letras y Encajes, 1949, p. 982).

Esta es una nueva sección de la universidad y su directora doña Teresa Santamaría de González, anuncia de esta manera su apertura:

Por medio del mencionado Instituto pretende la Universidad ofrecer a la mujer la preparación adecuada y conveniente para actuar con el mayor de los aciertos y con natural desenvoltura. En sus más propicios campos de acción: el hogar y la sociedad. Para lograr esta finalidad que encierra nobles y elevados ideales de superación y de grandeza, se cuenta con una base firme y prometedora: el espíritu del hogar que caracteriza y distingue a las mujeres de nuestra tierra. Aquilatarlo, encauzarlo, dirigirlo, conservarlo y fomentarlo son las normas fundamentales que seguirá el Instituto. (Letras y encajes, 1949, p.1009).

En esta presentación, de la sección del Instituto Social y Familiar, se puede leer entre líneas, que dentro del contexto de la cultura antioqueña, la mujer es estandarte de la

conservación de las tradiciones con respecto al papel femenino dentro del hogar y que busca a través de la educación acrecentar estos ideales para contribuir al progreso de la sociedad. También, vale la pena, pensar en los ambientes a los que estaban dirigidos y en donde se desarrollaban este tipo de actividades, las cortinas, los tapetes y los muebles se encuentran en hogares con un buen poder adquisitivo, es decir, la alta sociedad, de hecho se sabe que las condiciones de vida de las clases menos favorecidas no eran las mejores.

Además, entran en escena nuevas especialidades en la lista de formación femenina, entre ellas la etiqueta y la dietética.

Ahora bien, para hablar de etiqueta en este contexto temporal, se hace necesario referirnos a la urbanidad, relacionada con las buenas maneras de comportamiento, en relación con el tema Herrera X. (2007), considera:

Enseñar urbanidad fue también enseñar buenas maneras, modos adecuados de comportamiento frente a los otros, modos de estar en los lugares públicos, se trataba de una práctica que ante todo civilizaba, producía al nuevo sujeto para una ciudad moderna por excelencia. De este modo, enseñar urbanidad fue preocupación no solo de la escuela también de las autoridades y de la sociedad en general. Una urbanidad diferenciada según los sujetos a quienes fuera dirigida. Todo con la idea de dejar como tinta indeleble en el sujeto colombiano la cultura moderna y civilizada, que borrara del todo los vestigios de esa baja cultura arcaica tradicional y obsoleta para los tiempos actuales.(p. 148).

Recordemos ahora, que los manuales de urbanidad han ocupado un lugar importante en las formas de comportamiento social. A través de ellos se instauran pautas para que las personas cumplan normas dentro del ámbito social, enmarcadas desde la civilidad. Guereña, (2000), citado por Afanador y Báez (2015), estima que, “la urbanidad, en el proyecto educativo por la modernidad, funcionaba como creadora y legitimadora de comportamientos, pensamientos y posturas. Suponía, como afirma Guereña, la adquisición de destrezas basadas en prohibiciones y (auto) coacciones” (p. 65).

La urbanidad entra a regular los comportamientos en público, las formas de relacionarse, el vestir, el lenguaje y en general todo lo relacionado con las interacciones que se suscitan en la

cotidianidad social, teniendo en cuenta el género y los lugares que ocupan lo femenino y lo masculino en el escenario socio-cultural. Para el caso particular de la mujer la urbanidad ha definido aspectos puntuales para su educación, así se observa en el enunciado de Afanador y Báez (2015):

El sistema educativo y los manuales de urbanidad formularon unos roles claros y precisos para hombres y mujeres, haciendo el femenino, el género predilecto para las prohibiciones y las sanciones sociales. Así, que la urbanidad estuviera presente de manera más intensa en los planes de estudio de las jóvenes que se preparaban para ser maestras en el siglo XIX, y que la legislación del siglo XX hiciera lo mismo con las jóvenes de sectores rurales y de la enseñanza primaria y secundaria, se debió a que ellas poseían un rol trascendental en el devenir del país: en las mujeres se encontraba el destino de la Nación y era a ellas a quienes se les había encargado el mantenimiento de una patria moderna y civilizada. (p.68).

En Latinoamérica, el manual de urbanidad de Carreño fue ampliamente conocido, en él se fijaban normas para el comportamiento en público y en privado. Carreño define así urbanidad:

Llámesese urbanidad al conjunto de reglas que tenemos que observar para comunicar dignidad, decoro y elegancia a nuestras acciones y palabras, y para manifestar a los demás la benevolencia, atención y respeto que les son debidos.

La urbanidad es una emanación de los deberes morales, y como tal, sus prescripciones tienden todas a la conservación del orden y de la buena armonía que deben reinar entre los hombres, y a estrechar los lazos que los unen, por medio de impresiones agradables que produzcan los unos sobre los otros. (Carreño, 1853, p.32).

Es sustancial tener en cuenta, que después de los procesos independentistas en Latinoamérica los diferentes países se encontraban en la conformación del Estado- Nación, Colombia no era ajena a este proceso, y por esta razón, este manual tuvo injerencia en el ámbito social, ya que a través de sus normas se limitaba el comportamiento de las personas dentro del marco de la civilización y propendía por consolidar conductas que servían de estructura para este fin.

Ahora veamos, como Carreño (1853) define etiqueta:

La etiqueta es una parte esencialísima de la urbanidad. Dase este nombre al ceremonial de los usos, estilos y costumbres que se observan en las reuniones de carácter elevado y serio, y en aquellos actos cuya solemnidad excluye absolutamente todos los grados de la familiaridad y la confianza.

Por extensión se considera igualmente la etiqueta, como el conjunto de cumplidos y ceremonias que debemos emplear con todas las personas, en todas las situaciones de la vida. Esta especie de etiqueta comunica al trato en general, aun en medio de la más íntima confianza, cierto grado de circunspección que no excluye la pasión del alma ni los actos más afectuosos del corazón, pero que tampoco admite aquella familiaridad. (pp. 33-34).

Puede pensarse que, la etiqueta ingresa al p nsum de la educación femenina, a través del reconocimiento y las prácticas de la urbanidad, de esta manera se garantiza que en la niña y la mujer perduren formas de ser y de relacionarse en los diferentes ámbitos sociales, guardando siempre una conducta adecuada de acuerdo a los cánones establecidos y que ésta misma no desentone con los nuevos roles que la mujer desempeñaba en el mundo académico y laboral.

Pasando ahora, a la asignatura de dietética, hay que tener en cuenta que la modernidad exigía atención a la salud, en este contexto la higiene y la medicalización hacían parte del engranaje para mejorar la calidad de vida de los individuos, a esto le apostaba el gobierno y para ello se desarrollaron diferentes campañas encaminadas a mejorar este aspecto. La alimentación del pueblo pasó a ocupar un lugar importante en este contexto, los discursos sobre una adecuada alimentación en primer lugar fueron dirigidos a la infancia, ya se había mencionado la invitación que se le hacían a las madres, para que criaran niños sanos y robustos. Entonces, la dietética cobra importancia, para transformar y promulgar nuevas recetas alimentarias, que favorecían la salud y el bienestar de la familia.

Es así como, la alimentación que antes era considerada como algo natural, inherente a los hábitos de subsistencia del individuo, ahora pasa a ser examinada y estudiada a través de tablas nutricionales y de seguimientos médicos. Y aquí, de nuevo, el postulado de la degeneración de la raza cobra vigencia; desde la década anterior ya se conocían críticas sobre las costumbres alimentarias de algunas familias bogotanas, así lo exponen, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1994) “La costumbre de muchos padres de familia de alimentar a sus hijos con chicha con guarapo, lejos de educarlos se estimula su degeneración física y por consiguiente su retardo intelectual.” (p.94).

Las costumbres de alimentación de una sociedad hacen parte de su cultura y Elías (1994), refiere que los patrones de alimentación son relevantes en el proceso de civilización de la misma.

Según Pedraza (2002), en la década del cuarenta, la salud cambio su discurso y su fundamento debido al auge de la práctica de la higiene, lo que hace que se enfoque hacia la prevención:

Con este cambio no es la enfermedad el distintivo del pensamiento médico, sino un vínculo particular con la idea de salud como un bien precario, la manera de conseguirla y de vivir con el riesgo de contraer enfermedades. Esta variación se relaciona por demás con la evolución de la idea misma de dietética, de diatita, es decir, de los elementos que componen el cuidado somático, que en la concepción hipocrática comprenden alimentación, ejercicio, sueño, reposo, vida sexual, aire e higiene. (p.297).

Además, considera:

De ser un asunto de interés para enfermos, madres y niños, la alimentación pasó a ocupar a toda la población. Como otros deberes individuales, alimentarse correctamente se convertirá en la columna de la salud integral y, en general, en un indicio para enjuiciar el comportamiento individual. (p. 308).

Teniendo en cuenta, todo lo anterior, el proceso de modernización dado en la época pone de manifiesto nuevas exigencias sociales, todas con miras a alcanzar el progreso de la nación, a la vez, para la mujer estas circunstancias trazan para ella formas diferentes de asumir las responsabilidades asignadas socialmente. Se hace necesario entonces, ampliar sus conocimientos desde la academia para cumplir a cabalidad oficios y labores que antaño eran consideradas naturales para su género y no requerían instrucción formal alguna.

Del mismo modo, los trabajos manuales estaban íntimamente ligados a esta formación doméstica, ya que se consideraba que las niñas desde pequeñas debían saber desarrollar diversas labores de mano y sus respectivas técnicas. Esta práctica es persistente desde épocas anteriores y se coteja en artículos de prensa:

Gran sensación de recuerdos nos agolpan la mente al visitar la magnífica exposición de los colegios católicos femeninos en la Presentación: al entrar, sus claustros recuerdan los felices días de la infancia en los que se ilustran la inteligencia bajo la maternal mirada de las religiosas: luego cada bordado, cada cuadro, nos dicen del interés de muchas niñas que febrilmente ejecutan con sus manecitas sonrosadas, esas primorosas labores que hoy se exhiben y que muestran el adelanto de nuestra juventud en el arte de la seda y el pincel... (El Nuevo Siglo, 1938, p. 5).

Otra cita del mismo periódico, que confirma la afirmación lo anterior, refiere.

No se contentan las Hermanas con dar una enseñanza religiosa, científica e intelectual a sus alumnas, sino que tienen en la mayoría de sus grandes colegios, cursos especiales o suplementarios de “formación doméstica”, que comprenden: la enfermería teórica y práctica, la farmacia, el corte y modistería, el arte culinario tan importante para la señora de la casa, como la puericultura, la economía doméstica y las obras manuales como bordados en blanco, seda, trabajos de dibujo y pintura, repujado en cuero, estaño y cobre; sobre todas estas materias hay obras que son la admiración de los visitantes. (El Nuevo Siglo, 1938, p. 8).

Se hace evidente, que al terminar los años treinta, la educación de la niña estaba a cargo particularmente de congregaciones religiosas, esta situación sigue en los primeros años de los cuarenta. Igualmente a las maestras, en este caso, las religiosas se les asigna un rol maternal, de cuidado en relación con la misión de la mujer, más que un papel de profesora de instrucción académica formal.

Las labores de mano desde décadas anteriores eran consideradas como las más apropiadas para el sexo femenino, ya que están se desarrollaban al interior del hogar y contribuían a la economía familiar, en el caso de la confección de ropa, de ajuares para bebés, remiendos y utensilios decorativos, etc. Eran actividades que en la mayoría de los casos se enseñaban por tradición y que hacían parte de la cotidianidad de la mujer. Con la llegada de la modernidad estas labores se tienden a tecnificar por medio de los pénsum educativos.

Es importante hacer alusión, que estos trabajos manuales eran enseñados a las niñas desde muy temprana edad, desde la edad del preescolar en los jardines infantiles.

Los niños reciben toda la enseñanza preescolar que los capacitará para entrar a la escuela primaria. En una ficha especial se le ha estudiado el desarrollo de los sentidos, las facultades intelectuales etc. Al salir de allí las niñas ya sabrán hacer pequeñas costuras y el niño ya sabe leer. (Cromos, 1944, p. 5).

Es relevante, mencionar que este jardín es fundado para ayudar a la niñez menos favorecida, su atención es asistencial, en él se le ofrecen a los niños y niñas servicios médicos, de cuidado y alimentación. La parte pedagógica está referida a actividades recreativas y se hace énfasis en que la educación es “graduada y científica”. Pero, es necesario hacer hincapié en la diferencia de formación por género impartida, a la niña se le inscribe en labores que en el momento eran consideradas

propias de su sexo, es una educación práctica, con miras a suplir en un futuro las necesidades familiares, y el niño accede al mundo a través de elementos formales de instrucción, en este caso, la lectura lo que va más acorde con los planteamientos educativos modernos.

Inclusive las niñas incursionan en trabajos manuales que otrora fueran definidos como masculinos.

Se ha dado un gran paso hacia el progreso, introduciendo en los colegios de niñas, fuera de la costura y los tejidos, cursos de trabajo en cartón, nociones de escultura, etc. algunos colegios dan ya, pues, nociones de casi todos los trabajos manuales que antes estaban reservados exclusivamente a los hombres. (Cromos, 1943, p. 46).

De esta manera, se abre un campo alternativo para que a futuro, la mujer pueda desempeñarse en otros espacios laborales, esta posibilidad propicia la búsqueda de ingresos para la economía familiar, lo que contribuye a que la mujer sea autosuficiente y pueda cimentar las bases de su autonomía a nivel personal y social.

Otra disciplina, que se identifica en el pènsum de la educación femenina es la educación física, así se demuestra en la siguiente cita:

San Facón ha roto la resistencia de los años y se ha puesto resueltamente a tono con el vaivén de la época moderna, incluyendo en su plan de estudios la enseñanza metódica de la gimnasia científica. (...) Pero el Colegio de San Facón ha sabido perfeccionar sus sistemas pedagógicos sin llegar a lesionar sus viejas tradiciones. Antier nos dio la muy grata sorpresa presentado ante un numeroso público una interesante revista de gimnasia. (El Tiempo, 1938, p. 11).

Haciendo un poco de historia, la Congregación de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación, fue instaurada por Marie Poussepin en el año de 1697 en Francia. La congregación arriba a Colombia en junio de 1873. El colegio San facón, fue fundado en 1898 por la superiora provincial Marie Gertrude, las clases se inauguran el 14 de mayo, con catorce niñas. El colegio desarrollaba unas pedagogías que fueron establecidas por Marie Poussepin, las cuales eran, “Pedagogía de la tolerancia, de la firmeza, de la verdad, de la interioridad, del amor y el respeto, de la vigilancia, de la corrección, de la ternura, de la gravedad y el equilibrio, y de la igualdad”. (p.1).

Para el año de 1935, gradúa a ocho discípulas, concediéndoles el título de Bachilleres Académicas. La instrucción impartida a sus alumnas se cimentaba en “la fe y los valores cristianos, devoción especial a la Santísima Virgen en su advocación de la presentación de la Niña María”, su pensum estaba conformado por economía doméstica, urbanidad y buenas maneras, culinaria, pintura en lienzo, teatro, piano, canto lírico, solfeo y diversos estilos de tejidos y bordados. Redacción, ortografía y escritura con letra inglesa, literatura colombiana, y enseñanza de la lengua francesa. (pp. 3,4,5).

Este colegio desde un principio, se constituye en uno de los más reconocidos de la ciudad de Bogotá, sus alumnas pertenecían a las familias más prestantes de la época. Al observar su pènsum se puede notar que la educación femenina impartida estaba bajo los preceptos católicos y la corriente europea que para entonces permeaba la educación de nuestro país.

La disciplina de la educación física, como en el caso de la formación doméstica, desde décadas anteriores tenía un concepto muy definido respecto de su orientación, “En el eje de las prácticas educativas femeninas, la educación física, tenía como énfasis adiestrar al cuerpo, robustecerlo, protegerlo contra las enfermedades...” (León P., 2012, p.14), además como lo expone la misma autora las prácticas físicas buscaban que “la niña fortaleciera su espíritu y su cuerpo, y eso porque los intereses del espíritu y del cuerpo son solidarios, lo físico y lo moral son el ´el revés y el derecho de la misma tela” (p 15).

Otra mirada desde esta misma perspectiva, la hace Rodríguez Astrid B. (2006), quien manifiesta que la educación física femenina fue encasillada dentro de un ámbito de ideas sujetas a la sexualidad femenina vista desde una óptica de prejuicios latentes en la época, por ello su línea de desarrollo tiene unas características diferentes a la impartida a los varones y los ejercicios planteados para la niña y la mujer, son adaptados teniendo en cuenta su constitución biológica y el papel asignado socialmente.

La educación física es incorporada dentro de las diversas piezas que para algunos contradicen la enseñanza católica, en relación a esto, Atuesta (1940), citado en Sáenz, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997), corrobora esta postura:

Al presentarse casi desnuda ante la mirada codiciosa y sensual del nutrido coliseo. Se le obliga a saltar. A estrujarse y a caer sobre la cancha, sin tomar en cuenta que todas esas prácticas aplebeyan su suavidad natural y sus costumbres, a la vez que resisten progresivamente las fuerzas potenciales de la maternidad. (pp. 391-392).

Lo anterior, ratifica que también la educación física, en la instrucción femenina propende por seguir cultivando la configuración que se les ha dado a la niña y a la mujer y sostener la imagen construida culturalmente.

Fijémonos ahora, en la definición de Chinchilla (2002), sobre la disciplina:

La educación física se basa en una intervención educativa sobre el cuerpo y desde el cuerpo, mediada por actividades físicas, lúdicas y deportivas portadoras de valores y significados propios de cada tipo de sociedad y momento histórico. Integra diferentes prácticas e ideas sociales que tienen su relación en la corporalidad del hombre. Cambia de acuerdo con las dinámicas de la sociedad y da respuesta a las transformaciones de la cultura, que destaca las prácticas como actividades, medios o fines. (pp. 1-2).

En Colombia, la educación física inicialmente estuvo anclada a la gimnasia, y se desarrolló con los postulados del sistema sueco, que fue creado por Henrik Ling (1776-1839) educador y poeta, según Alfonso R. Diana (2012):

El sistema sueco creado por Link difería del sistema atlético de la gimnasia alemana. Para Link lo importante era la formación de hombres sanos. Link estudió los efectos anatómicos y fisiológicos en el organismo, cuando se realizan ejercicios físicos. En su sistema suprimió los aparatos, las anillas, las barras y los trapecios. Enseñó movimientos cómodos, lentos, y naturales que ponen en funcionamiento todos los músculos. También las posturas, que fijando inmovilidades transitorias en el cuerpo, obligan a un esfuerzo medido, pero prolongado. La intención de Link era buscar más armonía en los movimientos que intensidad. Por la facilidad para realizar este tipo de gimnasia, el sistema sueco era aplicable a todo tipo de personas, incluyendo enfermos y reclutas, y prestaba numerosos servicios ya que no requería espacios amplios para la realización de los ejercicios, podía practicarse sin profesor y no necesitaba de aparatos o instrumentos de ninguna especie...Teniendo en cuenta estas características de la gimnasia sueca podemos comprender la facilidad con la cual ésta se incorporó y difundió en las instituciones escolares colombianas, principiando por las capitalinas. (p.26).

También, menciona Alfonso R. Diana (2012), que inicialmente las prácticas gimnásticas estaban adscritas a la calistenia y esta planteaba ejercicios militares, lo que predominó desde finales

del siglo XIX y se mantuvo en las primeras décadas del siglo XX. Y es por esta razón es que la gimnasia femenina no era aceptada por algunos sectores de la sociedad, así se puede evidenciar cuando, Mendoza (1923), citado por Ojeda C. (2015), afirma:

Respecto de la gimnasia femenina, verdadero terror inspira el conocimiento de que profesores hay, y profesores militares, que han enseñado y enseñan a las niñas los mismos ejercicios que se enseñan a los soldados. -Horror! La estructura y condiciones internas de la mujer, notablemente diferentes de las del hombre, su naturaleza delicada y los fines para los cuales se educa, indican con claridad que a ella se le debe dar una educación física muy otra de la que se le da a individuos que se preparan, bien para soldados o bien para otras actividades, en todo caso distintas de aquellas a que deben dedicarse las mujeres. Con ellas no debemos pretender formar Hércules o marimachos, sino enseñarles ejercicios gimnásticos apropiados que corrijan los defectos de configuración, favorezcan sus desarrollo corporal y, en fin, ayuden a obtener esbeltez, salud, vigor y belleza, sin perder de vista, eso sí que las niñas de hoy serán las madres de mañana y que por tanto, deben llegar mujeres fuertes y bien desarrolladas, guardadas proporciones. Para esto basta con ejercicios sencillos que tonifiquen y desarrollen sus músculos, en todo caso más débiles que los del hombre (p.8).

De esta manera la educación física y su primera apariencia, la gimnasia, se encarga del cuerpo femenino, que por naturaleza carecía de perfección y además lo prepara para que asuma la misión de la maternidad. En cuanto al pénsum de la disciplina de la gimnasia sueca se sabe de acuerdo a Fleitas (2003), que se componía de los siguientes ejercicios: “Ejercicios dirigidos cada segmento del cuerpo, muy definidas las posiciones iniciales, esquema definido de clase elevando progresivamente la intensidad, alternancia de los ejercicios y relajación y respiratorios, se exigía realización exacta de los ejercicios.” (p. 12).

Se puede presumir que este tipo de ejercicios eran los desarrollados en el pénsum de gimnasia, y servían de base para el montaje de las revistas gimnásticas.

Durante la década del cuarenta las revistas de gimnasia, hacen parte del escenario cultural, así lo registran medios impresos, entre ellos la revista Cromos, que realiza un registro gráfico valioso de estas prácticas. Los colegios femeninos participaron en forma asidua de estas presentaciones, casi siempre, se llevaban a cabo para celebrar el fin del año escolar y para conmemorar las fiestas patrias, a ellas acudían personajes del gobierno, personas de la alta sociedad y del común, era una forma de

encuentro social en la cual todo giraba en torno a la admiración de las diferentes muestras gimnásticas de los colegios participantes.

A grandes rasgos esta era la composición del p \acute{e} nsum de bachillerato femenino de la \acute{e} poca, en \acute{e} l convergen elementos tradicionales y aires de renovaci3n que la modernidad impone.

Ahora, para hablar de la educaci3n universitaria femenina, es interesante conocer la apreciaci3n que se tena de ellas, la revista *Cromos* hace un reportaje y comenta:

Hace cuatro meses escasos, los jesuitas de la Universidad Javeriana, solicitaron a las monjas de la Presentaci3n, la creaci3n de una Facultad Femenina, para ampliaci3n de estudios y cursos especiales. Al buen sentido de la compa \tilde{n} ia de Jes \acute{u} s no se le escapaba la necesidad imperiosa de la existencia de un centro de esta \acute{i} ndole en Bogot \acute{a} , donde la escasez de medios culturales impeda atender a la mujer en ese aspecto social, el m \acute{a} s avanzado de nuestra civilizaci3n. Cincuenta y cuatro se \tilde{n} oritas bogotanas forman la vanguardia o avanzadilla de este nuevo arte seductor, cincuenta y cuatro se \tilde{n} oritas perfectas, alegres, sin gafas, dispuestas a independizarse de ese complejo de inferioridad com \acute{u} n y de esa tiran \acute{a} a cerebral del hombre, que muchas veces no aventaja ni con mucho en talento natural a la mujer. (*Cromos*, 1939, p. 53).

As $\acute{ı}$, la mujer inicia su paso por la vida universitaria, para entonces era una novedad y las primeras generaron sentimientos de admiraci3n, y l3gicamente alrededor de ellas se crearon expectativas sobre su desempe \tilde{n} o en este nuevo rol.

De otro lado, el p \acute{e} nsum de la educaci3n femenina universitaria, estaba regido igualmente por el Decreto N \acute{u} mero 785, y dictamina, “Las alumnas que cursen los seis a \tilde{n} os totales del plan de estudios de educaci3n secundaria, con el objeto de ingresar a la Universidad, seguir \acute{a} n con car \acute{a} cter obligatorio el p \acute{e} nsum de econom $\acute{ı}$ a dom \acute{e} stica y ciencias naturales, adaptadas a la mujer.” (*El Tiempo*, 1941, p. 2).

A partir de las disposiciones del Decreto, las instituciones que ofrecen educaci3n universitaria femenina, acomodan su p \acute{e} nsum para garantizar el cumplimiento de la norma, por ejemplo, la Universidad Javeriana, ofrece a la mujer las siguientes posibilidades, “Cuatro carreras

pueden hacerse en la sección femenina de la universidad Javeriana: la de Derecho, la de Letras, la de Economía Social, y la de Decoración.” (Cromos, 1942, p. 24).

Asimismo, en el pènsum de educación femenina surge el arte como modalidad educativa, dentro de la disciplina de las bellas artes, que busca realzar lo estético, y las artes aplicadas, la academia de arte femenina en Bogotá, hace su apuesta, para la educación femenina, de esto dan cuenta un artículo relacionado con el tema:

El plan de estudios es muy completo. Comprende todas las materias que debe conocer una muchacha para ser un elemento útil en su hogar o para el desempeño de una bella profesión femenina. Bajo la dirección de profesores del mundo artístico, se siguen cursos de escultura, modelado, pintura, dibujo, acuarela, tempie etc., complementados con conferencias sobre arte e historia del arte, música, baile clásicos y gimnasia rítmica.

Siguiendo un criterio más práctico, también se estudian las artes aplicadas. Propaganda, arte comercial, pintura en telas, pintura en porcelana, decoración interior, mobiliario, vestuario, composición arquitectural, cerámica, etc.

Desde la confección de un traje y el arreglo de un florero, hasta el proyecto de una casa y sus muebles y la talla de sus propias obras de arte. Música y baile clásico, arte comercial y escultura, el pènsum comprende numerosas materias muy útiles y objeto de un estudio muy difícil. (Cromos, 1944, p. 5).

Históricamente estas labores no han tenido reconocimiento, debido quizá, a que este tipo de expresiones, están inscritas bajo la categoría de artes decorativas o aplicadas que son definidas como:

Entendidas generalmente como aquellas artes en que buscan un efecto ornamental y decorativo y asociado a la idea de utilidad y no a la de creación y expresión personal de un artista, las artes decorativas poseen un valor individual intrínseco. Este radica tanto en su belleza como en su papel de información de la vida cotidiana a lo largo de la historia, no solo del gusto artístico, sino también de la moda. Si bien cada técnica y cada material por sus cualidades intrínsecas, obtienen distintos efectos expresivos con el mismo tipo de decoración, existen pautas comunes en el tipo y la disposición de la ornamentación. (p. 1).

Pero, con la nueva orientación enmarcada dentro de la instrucción formal, estos aprendizajes constituyen una nueva oportunidad de expresión y de desempeño laboral femenino, así mismo mantienen un fin práctico en relación con las actividades y exigencias del hogar moderno.

Es así, como el arte ingresa al p nsum de la educación femenina, se podría decir, que lo convierten en cómplice para extender los hilos de la formación doméstica, se le da un carácter funcional y utilitario, es un soporte en el cual las habilidades, la dedicación y el sentido por lo est tico de la mujer confluyen y a la vez promueve formas de instrucción particulares que de una u otra manera aportan a la configuración femenina.

Basándose en lo anterior, el p nsum universitario se establece desde las mismas pautas que el de bachillerato. A pesar de que cambian las nominaciones de las materias, el fundamento de la instrucción para la femenina, sobre formación doméstica prevalece con miras a la preparación de la mujer para que sea útil a la sociedad.

Para terminar, y poner en contexto la educación de la mujer y lo que se solicita de ella, las siguientes palabras dibujan la configuración de la mujer y sus responsabilidades en el entorno del hogar, expresa la actitud que una mujer debe tener frente a su esposo y en general en la vida cotidiana de la esfera privada:

“ Qu  puede importarle al hombre que regresa del trabajo las pequeñas miserias del hogar?...

Hay mujeres impertinentes, que a la hora del regreso reciben al esposo con un ciento de quejas y malos humores; hay otras que, por el contrario, esconden las molestias que causa, fatalmente, la alegría de tener una casa; que evidencian ante él un buen humor glorioso; no le cuesta presentar el hogar intachable y la comida correcta y la mesa bien puesta.

Los hombres, por distraídos que sean, agradecen mucho que las esposas los reciban coquetamente limpias y elegantes. Y mucho agradecen también que no les refieran las pequeñas miserias, y que al hombre no le interesen, porque no est n dentro de sus responsabilidades ni sabrían como remediarlas.  l sabe que debe traer con qué sostener el hogar; lo demás, lo pequeño, la administración, el detalle, la molestia salvada, de una criada que se fue, del postre que no salió a punto, todo eso es responsabilidad femenina.

El hombre se casa justamente para tener dentro de ella como un  ngel guardián de su amor, de su honor y de sus intereses, a la mujer. Mujeres hay que encarnan ese sueño, y mujeres que lo destruyen. La destructora es aquella que se queja, que se ahoga en pequeñeces y que espera a su dueño con un cúmulos de lamentos inadecuados y torpes.

Hay que alejar al hombre de sus ideas torturantes del círculo en el cual se gana su vida, que la vida siempre se gana con fatigas, dolores, y molestias. Cuando regresa al hogar es menester hablar de cosas gratas, que cambien el peso de las preocupaciones, así su cerebro recuperará vigor, y el hombre tendrá siempre que declarar, más que un ángel, es un oasis de vida. (Cromos, 1941, p.21).

Al detallar el texto, se pueden percibir aspectos puntuales de lo que se espera sea una mujer, se coloca en una posición inferior tanto a nivel de su rol, como en el de las actividades que desarrolla dentro del hogar. Pareciese que esa esfera privada no tiene valor con respecto a la esfera pública del hombre. A la vez, se le exige una adecuada presentación personal y una actitud de galanteo; también se le asigna un papel angelical, todo esto para resguardar el bienestar masculino.

Al terminar el recorrido por las fuentes impresas no oficiales consultadas, al finalizar la década de los años treinta y la década del cuarenta, podría decirse que la educación femenina estaba anclada desde dos latitudes opuestas que obviamente generaron tensión. Debido a que en Colombia corren aires de modernización y de industrialización, se considera que la mujer debe tener la posibilidad de educarse y salir de su ámbito privado e integrarse al público.

Pero, social y culturalmente, existen en la época configuraciones arraigadas acerca de lo que debe ser una niña y una mujer. Si bien es cierto, que durante los años cuarenta se consolidó lo que en los treinta se inició, con el Decreto 227 de 1933, con el cual se abre el camino para que la población femenina tenga acceso al bachillerato con miras al ingreso a la universidad, también se evidencia que existen barreras desde distintos estamentos sociales permeadas por opiniones bipartidistas y religiosas; esta situación se constituye como eje para que el modelo de educación femenina entre en debate.

Por tanto, se puede observar en forma clara, que en la educación femenina se persiste en un tipo de instrucción que preserve el rumbo social definido para la mujer, para ello se diseña un pènsum, que tiene unos objetivos diferentes a los de la educación masculina, porque si en tiempos

anteriores, la mujer no necesitaba salir de su esfera privada para desempeñar el papel de ama de casa, ahora se hace necesario que se capacite para cumplir a cabalidad las responsabilidades del hogar y por ende de la familia, y también debe estar preparada para entrar a la vida laboral como lo exige los procesos de modernidad.

Se puede apreciar, que la educación teórica entre en discusión con la educación práctica, la instrucción femenina por tradición ha estado materializada en aspectos específicos relacionados con labores que necesitan habilidad y destreza. Al irrumpir la teoría, en formas abstractas de pensamiento, el pragmatismo acostumbrado en la formación femenina, se ve amenazado, es decir, quien no sino la mujer va a resolver los problemas inmersos en la trama cotidiana, quien va a asumir la responsabilidad que exige la esfera privada, lo micro-social, pues es de desde allí que se tejen los entramados que sirven de sustento para constituir lo público, lo macro de la sociedad.

Es decir, esa concepción de educación femenina protege los preceptos del deber ser de la niña y la mujer, se cubre con un nuevo velo, pero en esencia ampara las distinciones entre lo femenino y lo masculino tanto en lo social como en lo cultural.

Cabe pensar, que por estas circunstancias, la educación femenina estuvo rodeada de imprecisiones, lo que finalmente en la práctica, la constituyó como un medio para seguir afianzando los roles de mujer y hombre que hasta el momento habían sido reconocidos y aceptados.

Entonces, las políticas educativas tuvieron que ser trazadas bajo este horizonte y por consiguiente los diferentes planteles educativos asumieron las nuevas directrices para dar cumplimiento a las nuevas normas que sobre educación femenina se decretaron y fomentar así el desarrollo social esperado en este contexto espacio-temporal.

Es oportuno ahora, anotar que cada una de las fuentes escritas no oficiales consultadas, tiene una visión diferente respecto al tema de la educación femenina. Empecemos por decir, que el periódico el Nuevo Siglo es de ideología conservadora, desde él se atacó abiertamente las reformas liberales y promulgó siempre por una educación católica. Sus artículos estaban dedicados a recuperar y fortalecer esa educación para la y la niña y la mujer en la cual es preponderante el papel de madre y esposa, bajo la tutela de la enseñanza religiosa, para así no perder las virtudes femeninas cultivadas desde tiempo atrás.

En tanto, el periódico El Tiempo de corriente liberal, asume una postura más abierta y respalda las nuevas políticas que sobre educación circulaban para entonces. Su posición fue de vanguardia, acorde con los aires de modernización y de apoyo a las ideologías liberales, que consideraban importante la educación de la mujer con miras a aumentar la fuerza laboral del país.

Ahora bien, la revista Cromos de entretenimiento y cuya temática se centra en las notas económicas, políticas, sociales y culturales; estaba dirigida a la alta sociedad de la época, en ella se identifica un énfasis marcado a la reportaría gráfica, en la que se registraban notas sociales tanto de Colombia, como del exterior. En lo que hace referencia a la educación femenina la toma desde la visión del ámbito de la alta sociedad, teniendo en cuenta los requerimientos que desde este nivel se hacían a la mujer, para cumplir su papel.

Por otra parte, la revista Letras y Encajes de Medellín se caracteriza por tener una línea de opinión conservadora, dirigida y escrita por damas de la alta sociedad de la capital antioqueña. Las opiniones expresadas en sus líneas escritas dejan ver una posición no de desacuerdo frente a la educación femenina tradicional, sino de apertura a nuevas formas de configuración de ser niña y mujer. La igualdad de condiciones para el género femenino no estaba en discusión, sino se pretendía que la educación femenina habitual se instaurara en los cimientos de la modernidad.

Es necesario hacer esta distinción, porque cada medio impreso en su momento atraviesa la opinión pública y de una u otra manera influye en la sociedad, en la cultura y por ende en las formas de opinión y de ser de los miembros de la misma y es allí donde finalmente, se gestan subjetividades, en este caso particular, la femenina.

Como conclusión, queda que la educación femenina en los años cuarenta, estuvo inscrita en un campo de debates bipartidistas, religiosos y sociales, que la sumieron en ambigüedades, y que éstas permitieron que la educación para la niña y la mujer no se estableciera con fines de igualdad frente a la educación masculina, a pesar de la apertura que sobre este tema se generó durante el periodo en cuestión.

Capítulo IV: Discusiones sobre la moral como eje de constitución de identidad de la mujer y su analogía para deslindar el deber ser de la educación de la niña

Otro de los grandes aspectos evidenciados en la prensa consultada, en relación con las discusiones sobre educación de las mujeres, es la moral femenina. La mujer ha sido situada, en una dimensión homogénea, en la cual su configuración debe responder a unas pautas de comportamiento que son consideradas inherentes a ella. En el siglo XX, en las controversias era notoria la persistencia de ideas sobre la mujer que se advertían, incluso, desde la edad media. Un ejemplo importante lo ofrece el filósofo y teólogo Tomás de Aquino, (1265-1274), citado por Pérez A., (2008):

(...) se descubre una mayor tendencia hacia la concupiscencia del placer y hacia el vicio. Tendencia al placer que, en el niño, se debe al calor de la edad y, en la mujer, va acompañada de debilidad moral para resistir los embates de la concupiscencia y la tendencia al vicio. (p. 17).

Son evidentes las consideraciones sobre la mujer: a lo largo de su vida tiene que combatir la inclinación hacia el vicio, de niña, por la falta de madurez es imperfecta, carece de juicio para oponerse a su naturaleza, y de adulta la flaqueza de su carácter le impide gobernar sus impulsos, por ello la propensión a quebrantar la moral. Pareciese que la existencia femenina se identificara con lo desenfrenado, su proceder siempre está al filo de lo permitido en los lindes de la moral, por eso desde niña su configuración moral está en entredicho.

Además, considera al comparar la racionalidad masculina con la femenina, “la racionalidad femenina, por el contrario, es vista como una racionalidad incorporada, inmersa en la materia sensible e identificada con su cuerpo y con la naturaleza. Es ontológicamente más imperfecta y menos digna.” (p.19).

Aquí, se puede ver que la naturaleza misma de la mujer es considerada inferior con respecto al hombre y su cuerpo es relacionado con su fragilidad moral. Situándonos ahora, en otra época, Bazán P. Emilia, (1895), citada por Herrera X. (1999), referencia:

Las niñas traían consigo una serie de predisposiciones morbosas morales y físicas al nacer, por ello la educación tenía que luchar contra lo nocivo de ellas; nunca eran suficientes los cuidados en el método para romper con ciertos hábitos, que evitaran a toda costa brindarle a la mujer su equilibrio orgánico y mental para cumplir con su papel de madre, para ello debía educarse a la vez en la niña lo intelectual y lo físico y procurar desde la educación moral, moderar la emotividad y atenuar la imaginación que tenía tan ligera. (p. 114).

Al considerar a la niña como un ser defectuoso, con particularidades insanas, a quien es necesario corregir desde temprana edad, y que su naturaleza misma la pervierte, se establece que esta condición le impide ser moral, por ello, su educación debe estar encaminada a atenuar este deplorable estado, dado desde su nacimiento. Para este fin, la sociedad proclama códigos de conducta creados con el mandato de restaurar todo lo perjudicial en ella, en nombre de la moral propia y social. Por eso, se sujeta a la niña a unas normas, en las cuales, su voluntad se somete, se le impele para que logre dominar su corporalidad, en donde yace la mayor amenaza para alcanzar un estado ideal de virtud, único camino para enfrentar los vicios y su sensualismo innato. También se sega su imaginación, acaso porque al controlar su pensamiento, se asegura que su mente sólo se ocupe de cumplir el designio que se le dio en el entramado social establecido.

Es así, como la moral de la niña queda confinada en un recinto de sospecha, el cual debe ser vigilado, controlado y modificado con el argumento de procurar que su misión como madre se cumpla a cabalidad, respondiendo a todos los imperativos sociales asignados para este menester.

En aras de comprender lo que significaba referir la educación de la mujer a la moralidad, es pertinente retomar los postulados de Durkheim (1925), citado por Piaget, (1960), quien señala como menciona los elementos constitutivos de la moralidad:

Primero, el espíritu de disciplina: la moral es un sistema de reglas que se imponen a la conciencia y es necesario a habituar al niño a respetar estas reglas. A continuación la adhesión a los grupos sociales: la moral implica el lazo social y es necesario cultivar la solidaridad en el niño. Por último la autonomía de la voluntad. Pero como la regla se impone al individuo bajo la presión de los grupos, ser autónomo significa no liberarse de esta presión, sino comprender su necesidad y aceptarla libremente. (pp. 21-22).

A pesar de los debates acerca del papel de la iglesia en el ordenamiento social y los supuestos de la “Republica Liberal” (1930-1946), se advierte, que en los años cuarenta, se enfatiza en una moral religiosa, no una moral civil. El sistema de creencias de entonces, consideraba que los principios religiosos eran los pilares sobre los cuales la moral tenía sus más férreas bases. Para entonces, la única opción para transitar y alcanzar la senda de la moral era a través de la religión católica. La moral determina el tipo de comportamiento a seguir, en un tiempo histórico determinado y sumerge al individuo, en este caso la niña y la mujer en un tejido de preceptos que debían orientar su proceder en distintos ámbitos.

Considerando que la prensa escrita no especializada, de las décadas de finales de los treinta y la década del cuarenta, dan cuenta de la concepción que se tenía para entonces de la moral femenina:

En resumen, esta exposición es el más alto exponente de la influencia religiosa en la enseñanza de nuestra juventud, pues junto con la cultura artística e intelectual se forman almas nobles, corazones puros aptos para afrontar la vida llevando el sello de la virtud: pues una joven sin profundos sentimientos morales y religiosos, es como un frágil barquichuelo expuesto a zozobrar entre las olas tempestuosas de la vida (El Nuevo Siglo, 1938, p 5).

Otro ejemplo, expreso es:

El colegio de San Façon de Bogotá modifica sus normas e implanta nuevas orientaciones pedagógicas. Desde que nació a la vida activa que venía cultivando el espíritu y la moral de sus alumnas en un grado superlativo (...) En esto tal vez no estaba muy distante de los demás establecimientos religiosos cuyas tradiciones han sido siempre de recato absoluto, de dominio corporal y de severidad a toda prueba (El Tiempo 1938, p.11).

Por tradición los colegios católicos impartían una educación confesional, en la cual predominaba un estricto control sobre el proceder, el pudor y las costumbres de las niñas, se agenciaba la severidad moral en pro de la pureza interior. La corporalidad debía ser observada, examinada para evitar a toda costa que esta fuera causa de desvío moral. Por ello, se demandaba en la niña un dominio sobre sí misma y, en especial, el gobierno de sus emociones y su sensibilidad para ser cautelosa, reservada en sus manifestaciones y cuidadosa de su intimidad.

La educación moral, constituía un sello de distinción social para ellas y se hacía extensivo para la institución escolar. Un ejemplo, de esta formación lo cita Aristizábal (2007).

(...) A estas prácticas religiosas cotidianas se sumaba una serie de normas sobre los uniformes, la manera de llevarlos, la actitud que debían observar las niñas y los preceptores en las clases, detalles todos que complementaban una férrea moral de carácter punitivo y controlador. Las referencias al pudor, la compostura, el recato, la modestia y la virtud eran permanentes en estos aspectos. (p. 84).

La virtud femenina era considerada una condición que se hacía presente en la manera de ser de las mujeres y en su actuar. Tenía un sentido de protección frente a la corporalidad, en tanto, era algo así como un escudo que la apartaba de la sexualidad.

Con la llegada de las nuevas propuestas de educación, en los años cuarenta, se cuestionaba la virtud femenina, así lo expresa Atuesta (1940): “A la mujer moderna se le está dando una educación pagana y cruelmente demoledora de su virtud y sus instintos naturales. Todo por hacer de ella un objeto de propaganda y de torpe gratitud política (p 23).

Se observa, que la forma para salvaguardar la moral femenina fue la enseñanza religiosa, a través de ella se garantizaba que la mujer desde niña recibiera una formación, en la cual se cimentaran los cánones de comportamiento adecuados:

(...) y ante todo el esmerado servicio religioso que atiende la formación moral de la mujer, que es tan importante en todos los medios y principalmente en el nuestro: quítese a la mujer

sus creencias y sentimientos religiosos y caerá en abismos de corrupción criminal peores que los de los hombres. (El Nuevo Siglo, 1938, p.8).

La imagen de la mujer en general en la sociedad, hablaba de su incapacidad para lograr, por sí misma, un equilibrio moral. Frente a las propuestas liberales de una relación más estrecha entre la escuela y el Estado, que con la Iglesia, en los diarios se intensificó la discusión a propósito de lo imprescindible de la tutela religiosa para promover un comportamiento recto y decoroso. Lo claro, frente a la niña y la mujer era el infantilismo que socialmente se les atribuía. Al respecto el obispo de Mérida (1860), citado por Vilda (1999), se pronuncia así, “En general a la mujer se le concibe débil, inmadura. Nace y vive para someterse al hombre, no supera nunca la fase del infantilismo intelectual y moral.” (p. 151).

En los años cuarenta, predomina la idea que la mujer es tutelable, es decir, debe ser custodiada y protegida, inclusive de sí misma. Su inclinación a la sensibilidad, la hace propensa a quebrantar los cánones morales y la sitúa en una posición de carencia de juicio, de discernimiento, lo que debilita su mentalidad, y la hace emocionalmente frágil.

La moral no escapa a la división genérica que se da en la sociedad, el comportamiento femenino siempre ha estado impregnado de esos acervos culturales, que marcan distinciones al momento de establecer maneras de ser en el ámbito privado y público.

El atavismo que rodea a la moral femenina en la primera mitad del siglo XX, tiene sus raíces en el siglo XIX, donde los lugares habitados por la niña y la mujer estaban inscritos en el seno familiar. La virtud, la honradez y la religiosidad eran sinónimos de moralidad, pero ancladas a la configuración del deber ser femenino que hasta el momento era aceptado por toda la sociedad.

En los años cuarenta, puede decirse que las discusiones daban cuenta de que muy pocas cosas mutaban: la moral femenina estaba constreñida a la virtud, el pudor y la honradez, sin estos valores, ésta se quedaría sin fundamento, sin razón de ser, perdería la brizna que le posibilita modelar a la niña y por ende a la mujer acorde con las exigencias culturales y sociales imperantes en la época.

Por lo anterior, la moral femenina, en la década de análisis permite advertir la parte corporal como algo que se adhiere a lo inmoral y precipita al placer.

El cuerpo sensible, se opone a la moral, y para la mujer lo máspreciado es su virtud, su pureza, Graciela Hierro (1998), citada por Ramírez A. (2003), declara:

A los llamados “valores femeninos” de pasividad, docilidad, pureza e ineficiencia, se les confiere un significado profundo, cuando en realidad no son más que rasgos negativos y el instrumento de manejo ideológico de la mujer; en efecto si se tratara de valores humanos, deberían también ser compartidos por los hombres. Desde el Concilio de Nicea (325 d.C) se exhorta a las mujeres a que conformen su vida a la imagen de la virgen María. (p. 60).

De esta manera, el cuerpo de la mujer se incorpora al concepto de su moral, de su castidad depende su valoración social, en ella se conjuga lo místico, es decir, aunque es de carne y hueso su comportamiento debe estar al nivel de lo inmaculado.

Esta sentencia es persistente en las tramas morales que regían los comportamientos sociales femeninos, siguieron siendo objeto de reparo social. Por ello, desde principios del siglo XX era evidente la sanción social, a través de diferentes estrategias, como ya lo explicaba Alonso (1863):

La mujer que tan alta estimación merece en la sociedad cuando se le ve rodeada de una aureola de virtud, desde el instante que mancha su honra y desciende al fango del vicio, se la desprecia, se censura su debilidad, sin que la belleza y las más relevantes cualidades personales puedan contrariar ni destruir ese inexorable fallo de opinión (p.99).

La virginidad de la mujer se convierte en un símbolo moral, bastión de su integridad y de su esencia, por lo que su resguardo fue objeto de las lecciones a las niñas:

(...) una membrana delgada y tenue que se llama himen, semejante a las de las alas de los insectos llamados himenópteros. Esta membrana delicada constituye la virginidad de la

mujer, pues se desgarran en las primeras relaciones sexuales con el hombre. La vagina es el órgano receptor y pasivo de la copulación de los dos sexos (...) ¡Niñas procurad vosotras también mantener intacto el símbolo de vuestra virginidad y de vuestra pureza, para ofrecerlo como tributo de amor al hombre que os da su nombre por medio del matrimonio. Lleváis en vuestro seno la forja de las futuras generaciones humanas y tenéis la augusta función de la maternidad, procurad ser dignas por vuestras virtudes de tan elevada misión (Perdomo, 1932, p.50).

La virginidad de la mujer se considera parte fundamental y se relaciona en forma directa con su integridad y pureza para desempeñar en forma adecuada su misión social, ser madre y formar nuevas generaciones. En este sentido, lo inmoral en el hombre, se leía como efecto de la inmoralidad de la misma mujer. Atuesta (1940), a propósito de esto, enuncia: “pues no hay que perder de vista que cuando la mujer desordena sus fines y encantos naturales, el hombre pervierte y recrudescen sus instintos.” (p.68).

Desde este punto de vista la mujer no sólo es responsable de su buen comportamiento, sino que de su virtud y pudor depende que el hombre conserve unas prácticas morales adecuadas.

Bajo esta perspectiva, el concepto del marianismo fundamenta la configuración moral asignada a la mujer. Según Stevens y Soler (1974), el “marianismo es el culto a la superioridad espiritual femenina y enseña que las mujeres son semi-divinas, moralmente superiores y espiritualmente más fuerte que los hombres” (p.17). Además esta cultura se identifica por aspectos como, “la sumisión, el entendimiento, la tristeza, la paciencia, la resignación, la virginidad, la frigidez nupcial entre otros.” (p. 18).

Ahora bien, la moral femenina es un asunto que concierne a diferentes ámbitos de la sociedad, porque la mujer es la llamada a preservar las buenas costumbres, para mantener el equilibrio social, no es de extrañar que sobre el tema se pronunciaran los entes gubernamentales, en este caso Joaquín Vallejo, secretario de educación:

Si abogamos por una propia personalidad en la mujer, por una independencia de carácter y una libertad de opinión, lo hacemos a conciencia de que los maestros y profesores orientarán debidamente su enseñanza para el recato, el pudor, la dignidad y esto que venimos llamando propiamente feminidad, vayan de la mano con la formación del carácter independiente. (Letras y encajes, 1939, p. 2870).

Como se ha mencionado, para los años cuarenta, en la educación también se gestan cambios, con la apertura del bachillerato femenino y la posibilidad de ingreso a la universidad, la mujer empieza a habitar otros lugares, su comportamiento está en constante vigilancia, se crea expectativa acerca de cómo va a sumir las nuevas dinámicas, respetando las costumbres que en cuanto a moral hasta el momento estaban instauradas.

En relación con este tema, Gilligan (1982), citada por Pinilla M. (2004), refiere:

Porque el espectro del egoísmo y el temor a la libertad de la mujer por el hombre y la sociedad hacían entrever el abandono de sus responsabilidades, Gilligan identificó una situación de la tensión entre una moral de derechos, que apoyaban las pretensiones individuales que disolvía los vínculos naturales, con una moral de responsabilidad que ataba estas reclamaciones en una urdimbre de relaciones que borraba las distinciones entre el yo y el otro, mediante la relación de interdependencia. (p. 62).

Por tradición la mujer ha estado ligada al cuidado de los demás, de los padres, de los hijos, del esposo, y de los enfermos entre otros, se dice que es su naturaleza, que en ella habita ese sentimiento de hacer el bien con abnegación, y esa orientación se ha convertido en una responsabilidad inclusive moral, y no pocas veces el sacrificio ha estado presente en el cumplimiento de esta misión. Salazar E. (2004), comenta al respecto:

Este pensamiento de sacrificio femenino ha permanecido y se puede decir que se ha convertido en una ideología genérica de moral aceptada por la mayoría de hombres y mujeres del planeta. La mujer siempre ha sido responsable de toda actividad de cuidado, obedeciendo a espíritu de sacrificio que la ha distinguido por tradición, o que ha sido determinado por la posible constitución genética, por la dotes biológicas y emocionales dadas por naturaleza, y que son admiradas, con el fin de gratificarla y así poder mantenerla orgullosa dentro de este círculo vicioso que sustenta la concepción de moral femenina. En consecuencia la sociedad la ha contextualizado inmersa en roles y funciones específicas de cuidado.” (p. 67).

De otro lado, a la pubertad, considerada por algunos, como el paso de niña a mujer, también se le han dado unos matices relacionados con la moral. Así se puede evidenciar, en la siguiente

afirmación, “Las transformaciones que sufre el cuerpo reaccionan sobre el alma. Los primeros síntomas de desarrollo constituyen para ciertas niñas una prueba moral. Mal informada la niña se siente herida, casi que profanada” (Cromos, 1943, p. 46).

A esta etapa de la vida de la niña se le da especial trascendencia, porque ingresa a un nuevo plano dentro del ámbito social, deja la infancia, y se incorpora a un mundo en el cual están inscritos para ella, cánones que debe cumplir a cabalidad. De otra parte, su sexualidad se hace presente y este evento marca exigencias y prohibiciones que en adelante tendrá que asumir, bajo el abrigo de una moral particular y establecida para obtener aceptación social.

La sexualidad, es motivo de preocupación persistente en los años cuarenta:

Algunas niñas son dominadas por la curiosidad sexual. Para otras, el cuerpo es una fuente de tormento, las obsesionan pesadillas e imaginaciones malsanas; estas son casi siempre víctimas del recuerdo de una triste experiencia sexual infantil. Fuente de placer o de pena, esta importancia obsesiva dada al cuerpo no puede hacer más que daño al desarrollo de las facultades morales. (...) No pueden dejar de considerar la parte sexual de su ser como algo impuro, casi diabólico; tal vez se sienten atraídas por ciertas tentaciones, y temen que les falten las fuerzas para resistirlas. Solamente las explicaciones dadas afectuosamente y con calma, y, en casos graves la intervención de un neurólogo, llegarán a curarlas. Se puede afirmar sin embargo que las muchachas sacan una gran fuerza de la nueva concepción de sexualidad como fuente de vida, ni buena ni mala en sí, pero que debe ser guiada y dominada. (Cromos, 1943, p.46).

Es interesante ver la antítesis que se hace de moral y sexo, estas dos categorías están en abierta oposición en la vida de la niña, de un lado, debe aceptar su nueva condición sexuada, ya no es niña, pero al mismo tiempo, no le es permitido siquiera aceptarla de una manera natural, como algo que le concierne dentro de su ciclo vital, se llega a considerar su sexualidad como algo maligno, perverso, que debe ser controlada para bien propio.

Además la medicina entra en juego para diagnosticar y controlar situaciones que son consideradas problema en esta etapa de la vida infantil femenina, se le atribuyen condiciones de enfermedad, las cuales deben ser intervenidas por la ciencia médica y así asegurar el bienestar de la

adolescente. Esto tiene relación, con la corriente higienista de la época, la infancia fue centro de intervención médica para contribuir a la regeneración de la raza, así lo expone Herrera X. (2012):

(...) es en la primera mitad del siglo XX que los dispositivos de medicalización, higienización y eugenesia tendrán como objeto la población. No significa que los sujetos escolarizados, niños, niñas, jóvenes y maestros, no hayan sido objeto de atención, es que ahora ellos hacen parte de la población entendida como un cuerpo social que requiere ser regulado, regenerado y controlado. (p.20).

Otro ejemplo, en donde se evidencia la relación de la pubertad con enfermedad, es el siguiente:

Es raro que todo esto no provoque un estado doloroso. En efecto aun las niñas que no experimentan verdaderos sufrimientos, sentirán, sin embargo, sus fuerzas de resistencia disminuidas; se fatigan pronto, no pueden dominarse fácilmente, son nerviosas e irritables. Con frecuencia se mezcla en todo esto la anemia y se manifiesta una predisposición especial a la tuberculosis. Es evidente que, gracias a la gimnasia y a los deportes, nuestras muchachas están mejor armadas que las de generaciones precedentes (Cromos, 1943, p 46).

La pubertad femenina ha sido motivo de preocupación y de reflexiones en distintas épocas, siempre ha causado sobresalto y la han descrito de dispares formas (Giné J., 1861):

Más el crecimiento ya es completo, el talle toca a su mayor altura, los órganos tienen un grado considerable de consistencia, las funciones todas se verifican con completa libertad, la vida rebosa. Entonces un pequeño órgano, que hasta ayer no había hecho sino nutrirse a costa de la sangre, despierta de su letargo y despliega un grado de actividad inusitado, ampararse de toda la potencia vital, sojuzga a los demás órganos, se hace asiento de nuevas y trascendentes necesidades, y en una palabra, es el pequeño déspota que domina lo físico y lo moral de la mujer: él la constituye tal cual es. Este órgano es el útero, más vulgarmente llamado madre o matriz. De aquí en adelante toda la mujer vive dominada por la influencia uterina... (p.281).

Aquí, se puede observar cómo a partir de una descripción física, se encadena la pubertad con la moral y con el lugar que la niña o la mujer ocupa en el imaginario social. Su esencia, su razón de ser están supeditadas a ese cambio corporal de origen biológico y del cual su vida depende.

A la manera como la niña vive su pubertad, es menester que el contexto sea el más adecuado, para no resquebrajar la moral en ella, así se evidencia:

De la manera como la niña se ha puesto en contacto con las primeras realidades de la existencia, de la manera como haya abordado los libros de ciencia, de lo que haya oído y aprendido de las conversaciones de las personas mayores, de las películas que haya visto, de

los libros que haya leído, depende la formación de su espíritu, y lo que es más serio, su moralidad. (Cromos, 1943, p. 46).

En los años cuarenta, la literatura y el cine, ocuparon un lugar visible en la sociedad, por eso fueron objeto de examen, para medir su influencia en el aspecto moral. Así lo evidencia, Reyes C. (1995):

Numerosas publicaciones católicas que existían en las ciudades y que iban dirigidas ante todo a las amas del hogar, en particular La Familia Católica de Medellín, expresaron airadas protestas contra estas nuevas actitudes femeninas. Los puntos centrales de ataque fueron las «malas lecturas», el cine, la moda escandalosa, la práctica de deportes y los bailes. Todas estas actividades, según la Iglesia, alejaban a la mujer del hogar y de la misión que se le había asignado. Indudablemente la influencia del American way of life que se reflejaba en el cine, las revistas y la publicidad, tuvo un fuerte impacto en la vida femenina cuando las ideas de confort, libertad y gusto por lo moderno se fueron imponiendo. (p.2).

La modernidad trae consigo nuevas formas de entretenimiento, pero éstas entran en lista para ser analizadas, la sociedad conservadora y la iglesia, manifiestan su desaprobación por considerar que sus contenidos atentan contra la moral de la juventud y debilitan las buenas costumbres. Desde finales del siglo XIX, se observa, que la iglesia tenía injerencia en los textos que circulaban a nivel educativo, prueba de ello, es la referencia que hace Rey (2000), citado por García (2015):

La sujeción a la doctrina cristiana y la profesión de su fe aparece a lo extenso de las cartillas en el prólogo, en la selección de las lecturas, en las cartas de recomendación de las autoridades eclesiásticas, pedagógicas o gubernamentales. Los sujetos comunicadores que hablan a nombre del autor, se refieren a sus convicciones religiosas y garantizan la piedad manifestada en su obra. Sólo así tenían la posibilidad de difundir el libro (p.94).

En el año de 1937, se puso en marcha un programa de bibliotecas Aldeanas, así lo afirma Silva (2012), citado por Gutiérrez (2015):

La campaña de difusión cultural de la Biblioteca Aldeana, que puso en circulación los libros de la Colección Araluce titulada Vidas de grandes hombres y Obras maestras al alcance de los niños, considerada “obras de entretención”, contó con opositores en los establecimientos educativos y políticos, como da cuenta de ello la correspondencia enviada a las directivas de la Biblioteca Nacional, en la que se relata que a raíz de un premio ofrecido a los lectores más asiduos y metódicos de la Biblioteca Centenario de la ciudad del municipio de Cali, acudieron masivamente los estudiantes, pero al cabo de unos días dejaron de asistir por completo. El motivo, según lo informó el bibliotecario, se debió a que algunos maestros prohibieron a los escolares asistir porque iban “a corromperse leyendo libros malos”. Asimismo, un grupo de

niñas comentaron que no volvieron “porque habían sido amenazadas con penas por sus maestras. Se les dijo que iban a la biblioteca era a enamorar y a pervertirse. (p.4).

Se mencionan otro ejemplo con respecto al tema:

Un caso similar ocurrió en el municipio de Sogamoso, en el mismo año, donde las Hermanas de la Caridad del Colegio La Presentación les arrebataron los libros y les prohibieron que volvieran a la biblioteca a consultar las obras de dicha Colección que, según ellas: Carecen de toda moral y solamente sirven para corromper el corazón de sus discípulas...cuyos contenidos están llenos de corrupción y de doctrinas que no están ajustadas a la religión católica [...] todos los libros recibidos para el Colegio han sido guardados por las Hermanas [...] reposan en un sótano oscuro y allí, dañándose, se conservan como obras que parecen haber sido condenadas por la Inquisición. Cuando una de las alumnas solicita un libro de los que ha regalado la Biblioteca Nacional, se le condena, se le insulta y se le aconseja que esas obras solo inspiran asco por ser distribuidas por el gobierno. Se observa en estas comunicaciones que en las instituciones educativas y políticas eran recurrentes las actitudes contra la corrupción del corazón y del espíritu, así como defensa del dogma católico, que evita el ingreso del mal por los sentidos y las pasiones. Para las dos primeras décadas del siglo XX, en Colombia hubo algunas voces que se pronunciaron a favor de leyes que erradicaran los “malos libros” (p. 4-5).

De esta manera, los libros en general, debían ser aprobados por la iglesia, para evitar lecturas que incitaran a la desobediencia y al incumplimiento de las buenas costumbres o crearan inestabilidad en las normas morales instauradas. En el caso particular de la niña se observaba con minuciosidad el contenido de los textos, para evitar resquebrajar su moral, se consideraba de vital importancia que las lecturas fueran apropiadas y sirvieran de base para su desarrollo moral.

Se recomendaba a los padres, tener un estricto control sobre las lecturas de sus hijas, así lo comenta Fernández (1881), citado por Sánchez (1999):

No se debe permitir la lectura de “ninguna novela que no haya sido antes examinada y aprobada por una alguna persona sensata” pues la desenfrenada afición a las novelas es el vicio más opuesto al espíritu del orden, a la mansedumbre de índole y a la moderación de los deseos que usted apetece para sus hijas. (p.25).

De acuerdo a lo planteado, desde finales de los años treinta fue común encontrar revistas, donde se recomendaban lecturas apropiadas para señoritas:

**SELECCIÓN DE BUENOS LIBROS
LA BIBLIOTECA FEMENINA**

II. Especial para señoritas:

La gloria de Clementina, por William J. Locke
 M. W. HUNGERFORD. –El secreto de Julieta- por amor y por
 bondad- Maravilla- Mary Rosa.
 GUY DE CHANTEPLEURE. – La aventura de Huggete- El azar y
 el amor. – El castillo durmiente.
 La puerta cerrada, por Jorge Gibs
 Una viuda extraña, por G. Wentworth
 Las pupilas del señor rector, por Julio Diniz
 Paddy, lo mejor a falta de un chico, por Gertrudis Page
 Corazones que no se encuentran, por Berta Ruk
 Ruinas en flor, por Guy Cantepleure
 El mal paso, por Jacques des Gachon
 Un cuento azul, por Henri Ardel
 Corazones altivos – El jardín encantado, por Magaly
 (...) (Letras y Encajes, 1938, p. 3197)

Desde luego que el cine y su contenido, también amenazó los buenos hábitos de la niña y la tradición, fue un fenómeno a nivel mundial, y por lo mismo la iglesia tomo decisiones al respecto, para de alguna manera contrarrestar, su efecto nocivo para la moral, así lo declara Cáceres, (2011):

(...) En este sentido, entre los medios de accionar más importantes de la Acción Católica en Colombia entre 1934 y 1942 se observa que la censura a la “cinematografía inmoral” se realizó a través de los medios de comunicación impresos católicos como: la prensa, semanarios, folletos, etc. En otras palabras, siguiendo las propuestas internacionales, en Colombia se realizaron toda una serie de actividades para censurar las películas que se consideraban inmorales. De manera que, este mecanismo de censura fue utilizado por la Acción Católica y por ende por la Iglesia Católica para controlar y vigilar la reproducción de películas en las parroquias Colombianas. De esta manera, buscaban evitar que todas las personas, en especial los niños y jóvenes, fueran a los cines donde se reprodujeran cintas que contradijeran o fueran en contra de los mandatos implantados por la moral de la Iglesia Católica. La censura al cine debe entenderse como la ideología que la Iglesia Católica desplegó sobre el cine y las acciones puestas en marcha para detener la “inmoralidad del espectáculo” y las consecuencias que esto conllevaba para “la corrupción de las costumbres, el derrumbamiento de los valores y la desaparición de las tradiciones. Se consideraba inmoral a todo lo que fuera en contra de los principios morales del catolicismo, es decir, los diferentes sacramentos, el acatamiento de leyes y normas que se seguían a través del cumplimiento de los mandamientos, en la Fe y en la obediencia al Papa. (pp. 198-199).

Al igual que los libros, el cine también fue un elemento más de preocupación, para los moralistas, fueron muchas las palabras que se pronunciaron en su contra, en especial sobre su mala influencia en la infancia. En el caso de las niñas y las adolescentes, la preocupación era doble, si bien es cierto, que en los colegios se propendía por una educación moral férrea, el cine mostraba la imagen de una mujer liberal, que rayaba en indecente e indecorosa, así el cine se convertía en un componente antagónico para la preservación de la moral. En el periódico La Unidad Católica de la Diócesis de Pamplona (1935), citado por Cáceres (2011), se alude:

Por una película instructiva o moralizadora; hay cuarenta y cinco propagadoras de la inmoralidad, de impiedad y del crimen. Los niños educados por la pantalla se hacen maliciosos, rebeldes, frívolos, desaplicados, con frecuencia impúdicos y aun criminales. Aun el cinema moral e instructivo no se debe frecuentar especialmente en la tierna edad: está probado que el cinematógrafo irrita el sistema nervioso, con terribles consecuencias para la salud y la mentalidad de los pequeños. [...] Las ventajas educativas son muy escasas, en comparación del mal que se hace excitando la sensibilidad infantil, y haciendo que se acostumbre el niño a la frivolidad, y que solo adquiera conocimientos fugaces, e idea que pasan volando por el horizonte del alma sin gravarse en ella. Y esto, aun tratándose de las cintas buenas ¿Qué será de las libres y perversas?” (p.214).

Es obvio, que todo este escenario no contribuía a que la adolescencia de la niña se desarrollara en un ambiente adecuado, en el cual los dilemas morales propios de la edad, se sortearan de la mejor forma, siempre con la búsqueda de un equilibrio moral, que beneficiara a la misma niña y por ende a la colectividad.

Se puede afirmar, que la pubertad femenina causa bastante preocupación, se sitúa en una atmosfera de desconfianza, de crisis, por lo tanto la vigilancia para la niña debe ser continua, eficaz, para soslayar cualquier daño contra su integridad moral. La sensibilidad de la mujer, también se cuestiona, así se pone de manifiesto:

Otra causa de desequilibrio moral es la de que ciertas facultades se desarrollan a expensas de otras. En general la sensibilidad desempeña el papel principal en la adolescente, quien no vive sino para el corazón y subordina a él la razón y voluntad. (...) Hoy, se ha llegado a reconocer la importancia del papel que desempeña la sensibilidad en nuestra vida entera, y el juicio que se tenía de las mujeres ha llegado a ser más equitativo. Pero subsiste un hecho: la sensibilidad constituye lo desconocido, lo imprevisto de nuestra vida moral. (Cromos, febrero de 1946 p. 46).

La sensibilidad aquí referida, se relaciona con la capacidad corpórea para percibir a través de los sentidos, es decir, la niña adolescente no puede, no debe, explorar las sensaciones que son nuevas para ella, es un terreno desconocido, resbaladizo y por lo tanto no hay aval para que controle sus impulsos. Por lo anterior, se hace indispensable la orientación de la madre en primer lugar, para mitigar el impacto que tiene en la niña la etapa de la pubertad, así se revela:

Desde luego una mamá comprende estas cosas. Su ternura instruida en las graves transformaciones físicas y morales que sufre su niñita, la dirige seguramente mucho más de lo que podría hacerlo un médico. Lo que hay que saber, lo que es indispensable saber, es que durante un año, durante más largo tiempo, tal vez una niña es un ser frágil y anormal a quien hay que tratar como tal. (Cromos, 1943, p. 46).

La fragilidad en este caso, se toma desde la perspectiva moral. de acuerdo al concepto de la Real Academia de la Lengua Española, “3. Frágil: adj. Dicho de una persona: Que cae fácilmente en algún pecado, especialmente contra la castidad.”. La niña por estar en la etapa de la pubertad, apenas conociendo su sexualidad, se le considera débil, la praxis de su moralidad se encuentra en un linde tenue, es decir, no cuenta con capacidad de juicio para comprender su nueva realidad y las responsabilidades que ésta trae consigo.

En cuanto a la anormalidad referida al “criterio social”: es el establecido por la normativa social que determina lo esperable (normal) y lo inadecuado (anormal) de la conducta” (Consuegra, 2004, p.21), a la niña durante la pubertad se le juzga como desadaptada, sus impulsos están en contra de la normatividad moral impuesta.

Otra postura sobre el tema la hace, Davison (2002), “La conducta anormal es aquella que viola las normas sociales y constituye una amenaza o produce ansiedad en quienes la observan” (p.31).

En la pubertad con los cambios físicos y emocionales, los hábitos de la niña se ven afectados, su percepción de la vida se modifica, lo que en conjunto la lleva a cuestionar lo que hasta ahora para

ella era común y habitual. A la vez, esta conducta amenaza a los que la rodean y se hace extensiva al grupo social al cual pertenece, desde el ámbito moral propiamente dicho.

Por todo lo anterior, la niña adolescente, se considera anormal y se pide para ella un trato diferencial para encauzarla de nuevo por la senda que la ha de conducir a encontrar armonía y estabilidad moral.

Se hace evidente, que la etapa de la pubertad femenina es considerada como algo traumático, tanto a nivel físico, como psicológico, se considera que todos los cambios corporales y emocionales se superponen y confluyen para situar a la niña en un espacio en donde su vida habitual se confunde y en él predomina el caos y la incertidumbre, al punto de pensar que es un trance de anormalidad. Tan así es, que se propone que en el pènsum de las escuelas complementarias sea implementada una formación específica al respecto:

Es por esto que consideramos como indispensable poner en el programa de las escuelas complementarias y profesionales, al lado de las ramas especiales, la enseñanza de la lengua materna y el desarrollo de las facultades morales. Esta formación del espíritu y del alma es indispensable a la adolescencia, no solamente para el presente, sino también para el porvenir: toda su vida de mujer tendrá necesidad de ello. (Cromos, 1943, p.46).

Así, se les traza a la niña y a la mujer el sendero que deben recorrer, para llevar una vida moral en sociedad, su comportamiento siempre debe estar acorde con las exigencias requeridas en este aspecto. Las miradas que juzgan, siempre están presentes, en este caso, una reunión social:

Hemos viajado un poco, conocemos más de los lindes patrios, no somos mojigatas, pero sí podemos asegurar que está moda de bailar mejilla con mejilla, no se usa en ninguna parte del mundo entre gente honorable, como es la que concurre a nuestros bailes de sociedad. Además, es poco decorosa e higiénica; la jovencita que comienza así su vida social, poco a poco va perdiendo el pudor y cree que todo es permitido.” (Letras y encajes, 1938, p. 3494).

Este es un claro ejemplo, de cómo la conducta femenina siempre estaba vigilada, sus actos se custodian, para preservar su virtud, la sociedad en general, en este caso una mujer, se convierte en guardián para conservar las buenas costumbres. Se sanciona lo que no hace parte de los cánones morales aceptados y se ve a futuro amenazada la moral social. Rousseau (2005), ya afirmaba con

respecto a las mujeres, “no debéis consentir que no conozcan el freno durante un solo instante” (p.258), la mujer debe estar controlada, se ata a las costumbres, es la manera de acceder a la estabilidad social. El mismo autor considera, “con la diferencia moral de los sexos, proviene un nuevo motivo de obligación y decoro que exige especialmente a las mujeres velar con la mayor escrupulosidad su conducta y sus maneras.” (p. 251).

La sociedad forma un muro de contención para atesorar la moral femenina, Heller A. (1987), citada por Ramírez A. (2003), dice, “que la moral es básicamente la subordinación de las necesidades, deseos y aspiraciones particulares a las exigencias sociales” (p. 58). Así, la niña y la mujer se someten a la trama que entrelaza su configuración moral, de ello depende que sean aceptadas socialmente.

A la antesala de la década del cuarenta, se escuchaban voces en contra, de los rumbos que estaba tomando la mujer con la llegada de la modernidad, Lusignan M. (1938)⁶, afirma

La historia de todos los países que se llaman civilizados, ha venido en los últimos tiempos casi fatigada con las empalagosas palabras de “Feminismo” y ‘mujeres modernas’; pero también es cierto que las dos se ha hecho, acaso por lamentable confusión y por falta de sereno análisis, una triste caricatura motivo de risa –cuando no de repulsión- para muchas mujeres y para los hombres en general. Y a fe mía que les sobra razón a unos y a otras, si tomamos por mujer moderna esa antipática criatura enemiga del hombre, vestidas con faldapantalón, botas y gafas a través de las cuales, miran unos ojos maliciosos y crueles. De bruscos acentos, ronca voz y violentos ademanes, que gesticula en reuniones y plazas pidiendo derechos masculinos y llevando como arma de combate, una sombrilla enana con la reacción en avinagrado gesto. O esa otra estampa de mujer, peligrosa, frívola y casquivana, que se aposenta en los salones para manejar cínicamente el flirt, beber whisky con soda y fumar sin miramientos y que, con sin igual desfachatez, queriendo dárselas de moderna, sólo acusa una absoluta falta de decoro. No, señores: no se debe confundir esas dos voces con el verdadero feminismo que es sinónimo de buena educación, de adelanto cultural y espiritual, dentro de la belleza de una delicada feminidad... (Letras y Encajes, 1938, p. 3452).

Una vez más, se confirma que la mujer debía mantener una conducta social acorde a las tradiciones instauradas, a causa del modernismo la sociedad de la época tuvo que convivir con

⁶ Marzia Lusignan, es el seudónimo de Juanita Sánchez Lafaurie, escritora, nacida en Santa Marta en 1910, según Robledo A. (s.f.), refiere que desde el *Heraldo Femenino*, publicación que dirigió, defendió los derechos de las mujeres asalariadas, parte de su producción literaria se publicó en *El Gráfico*, *Cromos*, *Mundo al día*, *Santa Fe de Bogotá*, *Patria*, *Universidad*, *El Tiempo*, *El Nuevo Tiempo*, *El Diario*. En sus escritos aborda las problemáticas femeninas de la época y las transformaciones que se suscitan con la evolución de la modernización. Fue una mujer vanguardista para su época, su producción literaria transcurre en las décadas del treinta y cuarenta, también incursionó en la radio.

nuevas formas de ser, de comportamientos, pero, la crisis la genera las actitudes de la mujer, quien inmersa en espacios que otrora fueran prohibidos para ella, asume papeles que definitivamente van en contra de lo establecido. Se critica la forma como viste, como habla y las actividades en las que participa. A juicio de muchos esta actuación de la mujer es reprochable, se llama a la cordura para rescatar los valores morales femeninos.

Es interesante también, la relación que se hace de feminismo con una buena educación moral, la delicadeza, ternura y suavidad, entre otras formas de expresión de la mujer, son análogas para que este movimiento tenga sentido para la mujer y a través de él acceda a su valoración individual y colectiva tanto en la cultura como en la sociedad. Es decir, se puede hablar de feminismos en plural, que permiten evidenciar diversas miradas sobre él, y que dan cuenta de valoraciones distintas que se tejen en torno a sus disertaciones.

Referida a este contexto, la moral femenina durante la época de finales de los años treinta y los años cuarenta, estuvo constituida por tradiciones instauradas tiempo atrás, ligada a las enseñanzas y mandamientos católicos. A través de la moral se configura la esencia de la niña y la mujer, se moldea su carácter, con el fin de que prevalezca el orden hegemónico social, que para ellas se funda, en nombre de la organización y el progreso social.

Es importante anotar, que la educación moral de la niña y la mujer se incluye, podría decirse, en una sola identidad, no hay una línea divisoria que marque en donde termina la una y comienza la otra. Se hace referencia en términos generales, de las pautas que deben regir la práctica de las buenas costumbres, pero sin enmarcarlas dentro de una edad determinada. Esto se explicaría, porque se considera que la mujer desde que nace tiene inclinaciones que atentan contra la moral y a la vez, al afirmar que la mujer es débil e inmadura, se le sitúa en la infantilidad, de esta manera, a lo

largo de la vida femenina se busca controlar su imperfección, para lograr acrecentar su moral y hacerla útil socialmente.

El proceso de modernización genera nuevas dinámicas, desequilibrios en las costumbres y por ende en la cultura, lo que sin lugar a dudas crea tensiones que cruzan diferentes ámbitos sociales, con los aires de modernidad, a la niña y a la mujer se les posibilita vivir nuevas experiencias, que para algunos, sino la mayoría, consideraban que alteraban y desvirtuaban la moral femenina.

Capítulo V: La educación de las “pequeñas mujeres”: las madres y esposas del futuro

El sentimiento maternal se ha considerado inherente a la mujer, se asegura que desde niña, posee la disposición para asumir esta responsabilidad. La maternidad se asocia con instinto, amor incondicional, abnegación y sacrificio. En el imaginario social, la misión fundamental de ser madre, guarda estrecha relación con la condición biológica, no solo por cuestiones morfológicas, sino también fisiológicas. De tal modo, de la mano de los saberes científicos la diferenciación de hombre y la mujer fue afianzándose:

He aquí ya marcada, y en lo más hondo de la vida del organismo, una diferencia que nos enseña, con la fría exactitud demostrativa de la fisicoquímica, cuales son los caminos divergentes que para cada sexo ha trazado el destino. El hombre tiene construida su economía para el desgaste, es decir, la lucha en el ambiente externo. La mujer está hecha para el ahorro de energía, para concentrarla en sí, no para dispersarla en torno: como que en su seno se ha de formar el hijo que prolongue su vida y de su seno ha de brotar el alimento de los primeros tiempos del nuevo ser. (Marañón⁷, 1927, 82).

Con argumentos científicos, el lugar de los hombres y las mujeres estaban remarcados, sin embargo, llama la atención el contraste en el detalle con el que se describe el papel de la mujer y los modos en que se mixturaban los preceptos científicos y religiosos:

Por lo tanto para nosotros es indudable que la mujer debe ser madre ante todo, con olvido de todo lo demás, si fuera preciso; y ello por inexcusable obligación de su sexo; como el hombre debe aplicar su energía al trabajo creador por la misma ley inexcusable de su sexualidad varonil. Oigamos otra vez la voz de Dios, insistente y eterna: <<Tu mujer parirá; tu hombre trabajará>> (Marañón, 1927, p.84).

Aunque se tratan de ideas públicas a finales de los años veinte, con certeza, puede decirse que fueron ideas que pervivieron por varias décadas. En efecto, en los años cuarenta, la idea de que la mujer por su sexo tiene la obligación de procrear y que además es su única obligación, su función primaria dada la naturaleza biológica fue fuerte.

⁷ Marañón, disertó acerca de la diferenciación y complementariedad de los sexos opuestos, así planteó que la inferioridad de la mujer no existía, sino que era diferente al hombre, sus argumentos parten del aspecto biológico. De esta forma asigna un papel social específico a cada sexo, esta teoría gozó de aceptación y fue tenida en cuenta para estudios posteriores.

Quizás, lo que generó algunas discusiones en los años cuarenta era el riesgo que la educación y, de manera específica, el ingreso al bachillerato, representaba para que las niñas y jóvenes encontraran pretextos para evadir el compromiso de nacer para ser madre.

A pesar de que la década de los años cuarenta fue un contexto rico en el despliegue de los saberes científicos como los referentes de la vida cotidiana, lo cierto es que la religión cristiana mantuvo su lugar, incluso, se fusionaron los mandatos y se fortalecieron mutuamente los sentidos.

A través de la imagen de la virgen María, se continuó instaurando lo sublime de la maternidad y su sentido como camino ejemplar que enaltece a la mujer.

Para dimensionar el valor de la maternidad en las primeras décadas del siglo XX, puede decirse que fueron muchos los autores que se dedicaron a escribir sobre el tema, enfatizando en su sentido como misión y práctica de piedad religiosa. Por ejemplo Sicilia y Martín, 1918, citadas por Carreño y Rabazas, 2010), afirman, “el instinto maternal de que Dios ha dotado a la mujer, es manantial inagotable de abnegación y sacrificio” (p.61).

La maternidad, al ser considerada un bien dado por Dios, se constituye en un designio, o único destino posible en su existencia. Esta idea, constitutiva de la historia de las mujeres, pareciera no tener matices de contextos, ni de ideología. Así por ejemplo, en el trabajo “Aspectos del discurso moral de la iglesia sobre la población femenina navarra en el franquismo”, se lee: Preparar un nacimiento feliz al niño que lleva en sí: he ahí, amadas hijas, el objeto de vuestra profesión, el secreto de su grandeza y de su belleza. Es una de las exigencias fundamentales, del recto orden moral, que al uso de los derechos conyugales corresponde la sincera aceptación interna del oficio y del deber de la maternidad. Con esta ambición camina la mujer por la vía establecida por el creador, que Él le ha asignado a su criatura, haciéndola con el ejercicio de aquella función, participante de su bondad, de su sabiduría, de su omnipotencia (Boletín BODP (s.f.), citado por Pierola, 2000, p. 47).

Las bondades de la maternidad, se estiman transversales a la vida. El instinto maternal aflora desde su nacimiento y, de este modo, se sitúa a la niña como parte de ese proceso natural que orienta el corazón:

Has nacido con ansia de crear. Desde que abres los ojos a la luz de la vida, tu instinto te dice que la continuación de esa misma vida, en la tierra, está en ti, y ha de realizarse por ti. Tu carne es eslabón de la cadena humana; tu sangre, manantial que alimenta la eterna corriente; tus manos han de amparar al hombre recién nacido; tus labios le han de amparar al hombre recién nacido; tus labios le han de dar la primera doctrina. Y esto la sabes desde que naces,

sin que nadie se cuide de enseñártelo: te lo dice el latido mismo del corazón que te hace vivir. Tienes hambre y sed de amparar, de velar, de cuidar, de adoctrinar, de curar, de perdonar (Montenegro, 196, citado por Herrera y Ojeda, p. 120).

Aunque la línea de trabajo abierta por Elisabeth Badinter (1991), ha permitido problematizar el instinto maternal como innato a la condición femenina es necesario decir que, incluso hoy es una discusión que deja ver la fuerza de la idea naturalizada de la maternidad, e estrecha relación con la idea naturalizada de la infancia. Un breve fragmento de Badinter ayudan a fortalecer la discusión, desde la perspectiva histórica:

A fines del siglo XVIII el amor maternal aparece como un concepto nuevo. No ignoramos que es un sentimiento que ha existido siempre, y tal vez, además de siempre, en todas partes. Además hay una complacencia en evocar su existencia en tiempos remotos, y nosotros mismos hemos comprobado que el teólogo J. L. Vives censuraba a mediados del siglo XVI la ternura excesiva de las madres. Pero la novedad respecto de los dos siglos anteriores reside en la exaltación del amor maternal como valor simultáneamente natural y social, favorable a la especie y a la sociedad. Algunos, más cínicos, han de ver en él a largo plazo un valor mercantil. También es novedosa la asociación de los dos términos: <<amor>> <<maternal>>, que significa no solamente la promoción de ese sentimiento sino además la promoción de la mujer en tanto madre. Al desplazarse imperceptiblemente desde la autoridad hacia el amor, el faro ideológico ilumina cada vez más a la madre en detrimento del padre, que gradualmente ingresará en la sombra. Si antes se insistía tanto en el valor de la autoridad paternal, es porque ante todo importaba formar súbditos dóciles para Su Majestad. A fines del siglo XVIII, para algunos lo esencial no es ya tanto formar sujetos dóciles como sujetos a secas: producir seres humanos que han de ser la riqueza del Estado. (pp. 117-118).

Desde la perspectiva histórica, la maternidad es una construcción cultural, sometida a estructuras sociales, las cuales no son estáticas, en tanto cambian de acuerdo a las normas sociales vigentes en cada época.

En la década del cuarenta, el rol de mujer supone cambios, acordes a los aires de modernidad, es por esto que desde el gobierno se imparten normas para precisar aspectos de su educación, con el fin de que ella cumpla a cabalidad la misión social que le ha sido señalada: “El gobierno estima, igualmente, que es preciso modificar la situación actual, a fin de capacitar adecuadamente a la mujer colombiana para cumplir con sus deberes en el hogar y desempeñar la misión social que naturalmente le corresponde” (El Tiempo, 1941, p.2).

El gobierno reitera el papel que debe ejercer la mujer: sus actividades al interior del hogar deben ser diligentes y se hace imprescindible que asuma el papel de madre en forma adecuada, pues de ello depende que la estructura social mantenga un orden y un equilibrio necesario para consolidar un Estado moderno.

Los cambios que se gestan en los años treinta y cuarenta relacionados con la apertura de la educación de la mujer, si bien no desplazan los preceptos morales y religiosos instaurados, se vislumbrar como amenazas:

“Todavía después de salir del colegio rechazamos horrorizadas –como el más repugnante de los pecados- los más simples detalles de la vida femenina, los derechos y obligaciones de la mujer, sus compromisos ante la naturaleza y ante la patria y su papel de elemento fundador de la sociedad” (Cromos octubre de 1941, p.5).

Aunque en la década de los cuarenta es evidente la fuerza de los preceptos religiosos frente a la maternidad, lo cierto es que se hizo pública la preocupación por la posibilidad de que las mujeres consideraran otras perspectivas de vida, desarrolladas en otros ámbitos distintos al hogar.

Si bien, en la década analizada, se dieron aperturas en términos de la educación de las mujeres y del “derecho a aspirar a una profesión u oficio” que les resolviera “un problema económico” (Letras y Encajes, agosto de 1941 p. 5503), la tendencia en el propósito de dicha modernización fue complejizar las tareas tradicionales de la madre. El cuidado de su hijo, ya no dependía únicamente de su saber empírico, dado por la socialización femenina y se hizo necesario que la mujer se preparara en forma científica para proteger y elevar la calidad de vida de la infancia y, entonces, de la sociedad futura.

Todo este discurso según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), era el cimiento para mejorar la raza colombiana, era urgente velar por la salud de la infancia, procurar su bienestar físico, intelectual y moral. Para estos fines, se implementaron planes, en los que se transponían disciplinas como la eugenesia, relacionada con la higiene y la medicina, todo con la intención de configurar una infancia sana, con miras a lograr a futuro individuos regenerados física y moralmente.

Lo descomunal de la responsabilidad, parecía justificar la imposibilidad de que las mujeres fueran simultáneamente madres y profesionales. En todo caso, frente a la posibilidad de aspirar a una profesión, se insistía que pesaba la misión e inclinación natural de tener hijos, pero ahora, hijos. “sanos y bellos”. En efecto, discursos que avisaban de una sociedad signada por nuevas aspiraciones: Ciertamente es que no todas las mujeres llegaron a ser madres, ya que muchas tienen derecho a aspirar a una profesión u oficio que les resuelva un problema económico, etc., pero muy cierto es también que la misión natural de la mujer, y la más augusta, es la de ser madre. Y la inmensa mayoría quiere ser madre y necesita serlo por inclinación natural, y tiene entonces que aspirar a crear hijos sanos y muy bellos moral y físicamente. Esta aspiración de la mujer a crear hijos sanos y bellos moral y físicamente, es tanto más justa y racional, puesto que nace de un sentimiento del alma y el corazón. (Letras y Encajes, agosto de 1941 p. 5503).

Todas estas nuevas corrientes, sin lugar a dudas, hicieron que el papel de la madre se modificara, ahora no solo tenía la misión de procrear, sino que socialmente era la responsable de la salud de su hijo(a) y debía prepararse para ello, así se aprecia:

La madre debe recibir una educación especial sobre la crianza y educación de los niños. La enseñanza de la Biología, la Higiene, la Economía Doméstica, y capítulos muy importantes sobre la alimentación y la manera de desarrollarse el niño completan el estudio muy necesario de la Puericultura, estudio que debería hacerse aun desde la escuela primaria en algunos casos y sobre todo en la escuela secundaria y de manera absoluta en las Normales y en las Universidades, preparando así a las futuras madres, y niñeras que vendrían a tener una excelente profesión y a ser ocupadas por muchas familias como institutrices, etc. (Letras y Encajes, agosto de 1941 p.5504).

Estas afirmaciones las hace un doctor. Pone en evidencia que durante la época, el dúo madre-médico, cobra vital importancia, en primer lugar, porque, el especialista tiene el conocimiento científico para cuidar de la salud de la infancia, en segundo lugar, porque, la madre es la depositaria de su orientación para garantizar que en casa todas las instrucciones de cuidado se lleven a cabo al pie de la letra. De esta forma se sella un pacto entre lo social y la medicina, para designar el nuevo compromiso de la madre y por el cual debe responder socialmente.

Es interesante ver, que este compromiso no solo se le asigna a la madre, sino que incluso en calidad de cuidadora, la mujer debe también asumirlo, es decir, su instinto debe ser aprovechado fuera del rol de madre, así se hace útil para bien de la sociedad.

Sobre el tema, Pedraza (2012), considera que la mujer fue objeto de las campañas higienistas y afirma:

También, la mujer, una de las poblaciones más atendidas e intervenidas por el dispositivo higiénico, fue focalizada en las inquietudes por la maternidad, la puericultura y la educación de los niños. Si en la esfera pública se vigilaba y controlaba la sexualidad femenina, en la doméstica y privada se regulaba la función materna mediante programas de educación para el cuidado de los niños, su alimentación, su crianza, la formación del carácter y la atención en salud. En este programa se estableció la alianza del médico con la madre como práctica indispensable para la conformación de la vida familiar burguesa (s.p.). Recuperado en <https://res.uniandes.edu.co/view.php/784/index.php?id=784>

Conviene subrayar, que este compromiso debía ser orientado desde temprana edad, era menester que la niña aprendiera sobre estos temas, para facilitar luego en la edad adulta la práctica de estos deberes. De esta manera configuran a la niña para, a futuro, garantizar su adecuado desempeño en la misión social asignada. Ahora bien, un futuro que tenía sentidos diferentes de acuerdo a la proveniencia social y cultural, pues la maternidad en el caso de muchas niñas hizo parte de su presente, no solo porque eran casadas muy jóvenes, sino también porque fueron encargadas de asumir el liderazgo y sostenimiento familiar (por disímiles razones) desde muy pequeñas.

En efecto, a la niña, se le intentó cifrar un lugar, en el cual, no se dejaban resquicios que permitieran que su configuración se transformara. En *Lecturas para el hogar* (1905), citado por Pachón y Muñoz (1991), se hace alusión a la niña así:

Nada más encantador que ese lindo juguete a que llamamos niña...Todo en ella es puro, inofensivo y cándido, todo verdadero e inocente...Hoy a los diez años –qué digo?- a los ocho, antes todavía, las niñas se transforman en pequeñas mujeres...Hablan, discurren y murmuran con una libertad y un donaire de que se hubiera asustado en el siglo XVIII las mujeres...Con más penetración y más talento que los niños, arreglan los juguetes y trajes de sus muñecas como pudiera hacerlo en su casa y con sus hijos una madre de familia...es muy común ver niñas de diez años que bien o mal cantan, dibujan, bordan, entienden un par de lenguas y muestran en sus facultades el más completo desarrollo...Ya saben ruborizarse con estudio, coquetear, cuidarse de las modas, hacer burla de todo y emplear irónicamente lo maligno de su descaro...una niña de hoy me parece una vieja...Hoy se oye en boca de la infancia cosas que aturden...En palabras, modales y agudezas de la niña hay un atractivo irresistible...sus mismos defectos son una delicia...(p.367).

El texto tiene varios puntos de análisis, comencemos por decir que a la niña se le considera como objeto que produce gracia, también se le adjudican calificativos que denotan una semejanza con un ser angelical; su personalidad se sitúa como la de una mujer en pequeño, sus habilidades se

reconocen y se elogian en función de sus responsabilidades a futuro. Luego, se antagoniza al ser angelical con una identidad dañina, se advierte que aún se repara en la creencia que la niña en su interior trae consigo factores nocivos y peligrosos. Y por último, sus defectos causan admiración, ¿pero qué hay de fondo?

La ambigüedad con la que se describe a la niña, deja entrever que culturalmente su lugar social está asignado, pero, en este se mezclan miradas respecto a ella que confluyen entre lo aceptado y lo prohibido, es deber que oriente sus cualidades y habilidades buscando un equilibrio, de ahí que su educación moral siempre debe estar vigilada. Los defectos, aluden en últimas a ratificar imaginarios necesarios para hacer efectiva la educación de la feminidad, pero sobre todo a hacer efectiva la inserción de la niña en el proyecto de formación de una mujer adulta profundamente “infantilizada”.

Ahora, la pubertad se considera transcendental como símbolo de que la niña abandona su infancia y empieza a perfilarse como mujer, pero precisamente allí se encuentra el terreno para ahondar en la formación, el sentimiento y el compromiso para la maternidad. Se pasa de los juegos de roles a los roles, pero el fondo es el mismo:

Poco a poco las muñecas pierden su encanto; se prefieren las historias verdaderas, los juegos que imitan la vida real. Los hermanos, los niños de los vecinos, reemplazan las muñecas, cuando se juega “a la mamá”, (...) La niñita abandona los juegos pueriles para ayudar gravemente a su madre en los trabajos de la casa (Cromos, enero de 1943, p. 46).

En algunos artículos, se sitúa la adolescencia como la etapa en la que la niña se prepara para desempeñar su designio:

Es en este periodo en que las chicas abordan el comienzo de una existencia que será totalmente diferente a la que vivieron hasta hoy en calidad de niñas, de criaturas. Es en este periodo en que aprenderán a prepararse en sus papeles de esposas, de madres, de mujeres independientes. En una palabra: está adquiriendo personalidad (Cromos, 1942, p.43).

Evidentemente, cuando se habla, en este caso, de que la niña adolescente adquiere personalidad, se hace una relación directa con el hecho de aceptar el papel social que se le ha

asignado. El ambiente la moldea, la impulsa a identificarse con este rol, pero es la afirmación personal lo que determina asumir el rol. Así, su individualidad se incorpora al hecho de la maternidad. Pese a esta idea, que indicaría la existencia de posturas personales, lo cierto es que en el artículo de la época es evidente que las niñas no se distinguen unas a otras, todas deben ser encaminadas a alcanzar esta finalidad:

(...) y presente ya su maternidad futura. Como un segundo nacimiento, la pubertad arranca, por decirlo así, la niña a su madre. Lo mismo que la muchacha descubre el papel que le corresponde a su cuerpo en la maternidad, adquiere también conciencia de su alma con sus dudas, sus esperanzas, sus temores” (Cromos, 1943, p.46).

La corporalidad de la adolescente y sus cambios, son signos inequívocos de su función primordial, no cabe duda que la creación la doto de un organismo adaptado para dar vida, por ello la niña debe tomar conciencia de su naturaleza.

Este propósito exige que los dispositivos creados para ceñir a la niña a este compromiso sean preservados y defendidos de las ideas modernas, así se evidencia el énfasis en el papel de las madres como primeras educadoras de las niñas:

Cada mujer es un enigma, pero si consideramos a la que además es madre de otra mujer, nos encontramos entonces frente a un acertijo humano que nadie es capaz de adivinar. No existe ninguna teoría plausible según la cual quede explicado satisfactoriamente por qué las madres educan a sus hijas como lo hacen; por qué, con verdadero ensañamiento, las inhabilitan para la vida a que están predestinadas y, en particular, por qué, puesto que toda madre desea que su hija se case y sea feliz no le enseña desde la infancia los elementos que entran en la disposición de una buena esposa.

Toda mujer de mediana inteligencia que ha tenido treinta y cinco o cuarenta años de experiencia y observación de la vida y que ha pasado por todas las pruebas del ajuste matrimonial ella misma, sabe exactamente lo que una muchacha tiene derecho a esperar de la vida del matrimonio.

(...) significa un verdadero derroche de valor, de nervio, de imperio sobre sí misma, de laboriosidad. Pero trata acaso de inculcar esas cualidades en sus hijas? Ni en sueños. Se engaña a sí misma y condena a su hija al fracaso, creyendo que en alguna forma ésta se librará del destino común a las mujeres y que será siempre feliz como las heroínas de los cuentos de hadas. (El Tiempo, 1942, p.8).

Así, pareciera que mientras en la historia de la infancia, en el siglo XX, se fortalece la idea del estatus diferencial del niño y el adulto, en el caso de la niña se fortalece la idea de la niña como mujer

pequeña. La crítica dirigida a las madres, justamente cuestiona que se le eduque como niña, en el sentido romántico y digamos pedagógico, propio de las ideas modernas.

En la educación de las niñas, sin excepción de los sectores de la sociedad, es imprescindible que la educación esté orientada a comprender la maternidad y así se ratifican en algunos artículos de revista:

(...) Es peligroso esperar que la joven salga del colegio para prepararla a la maternidad. Ciertamente que entonces todavía es posible corregir. Pero precisamente en nuestra época, en la cual el deseo de tener hijos es rechazado por fuerzas malsanas, es necesario que esta preparación sea particularmente profunda y se deben emplear los medios para anclar en el corazón de la niña y de la joven, el sentimiento de la vocación que, desde los tiempos más remotos hasta hoy, no deja de ser la verdaderamente esencial: ser madre. Aquí el mejor medio de educar será buen ejemplo (Cromos, 1943, p.46).

En estas palabras, se motiva a la madre, para que ella sea quien estimule en la niña y la adolescente el sentimiento maternal, lo imprudente que esta tarea se inicie en forma tardía tiene relación, sin duda, con las aperturas educativas. Lo interesante es cómo, al tiempo que se hace posible a la mujer ingresar a al bachillerato y a la universidad, se fortalecen los resguardos de la socialización doméstica de la mujer, desde niña. Así frente al imaginario de un contexto que aspira a la modernización, se fortalece la defensa de la tradición.

Ahora bien, a pesar de que la niña debe recibir en primera instancia esta educación de su madre, la educación formal también es interpelada para hacer parte del engranaje para cumplir con el cometido:

Es necesario preparar a la mujer para estas circunstancias y si no queremos que el Colegio debilite en lugar de fortalecer las voluntades, sometamos a este imperativo de la agitada vida moderna y enseñémosles a ganar el sustento honestamente al mismo tiempo que las formamos para su futura misión de madres (Letras y Encajes, 1938, enero, 2870).

Frente a los logros de las mujeres, son muchas las dudas que genera la educación femenina impartida para entonces, en relación con la formación que se consideraba oportuna:

A la muchacha de ahora se le ha enseñado en nuestros colegios hasta la Química y la Filosofía, y ya no es raro el caso de las mujeres Bachilleras, y que hacen una profesión o

trabajan en un oficio, etc., pero la inmensa mayoría y para los eternos intereses de la colectividad, hay algo olvidado y muy descuidado: la preparación de la mujer para la maternidad y el hogar.

A la terminación de los estudios de grado secundario la gran mayoría de las jóvenes se van a sus hogares a vivir la vida de hogar y a dedicarse a muchos quehaceres domésticos -cosa excelente-, pero salen sin una noción concreta sobre la vida y su función más grande en ellas: la maternidad... (Letras y Encajes, 1941, p.5504).

Estas dudas se mantienen vigentes a lo largo de la década del cuarenta, pero llama la atención como la preocupación por la maternidad se adapta a los beneficios que se tienen con el trabajo intelectual y el cultivo de la inteligencia:

La condición fisiológica de la mujer da forma distinta a los trabajos intelectuales. El espíritu femenino es más observador, más perspicaz pero asimila más despacio. Muchos psicólogos han convenido en que la mujer está destinada en cuerpo y alma para la maternidad y la educación, y por lo tanto cultivando su inteligencia, se la preparará mejor para esta sublime misión. La educación y cultura de la mujer es la piedra básica de la estabilidad social..." (Letras y Encajes, abril de 1946, pp.43 Y 44).

Al parecer, en los años cuarenta, de la mano de los preceptos científicos se señalan los problemas de haber roto las tradiciones. Así, se denuncian los problemas, en especial en las ciudades:

Criar un hijo y educarlo actualmente es para la mujer un problema muy grave por lo difícil de resolverlo eficazmente. La tradición ha sido rota o quebrantada y ya ni padres, ni maestros son capaces de poner a las nuevas generaciones de madres presentes y que vendrán, en condiciones de dirigir correctamente la crianza y la educación del niño nacido en un medio urbano" (Letras y Encajes, 1941, p. 5504).

Las alusiones a la educación de las niñas, pone en escena la complejidad del tema, pero allí, la familia y sus dinámicas, esta micro estructura social (antes confinada a la esfera privada), ahora ocupa un espacio preponderante en la esfera pública, e tanto es la base para agenciar los cambios requeridos para una sociedad moderna:

La mujer, por el instinto innato que se le otorgó, con respecto a la maternidad, se le impele para que apropie de todos los temas relacionados con ella:
La formación de las futuras madres y de un grupo respetable de enfermeras visitadoras y niñeras, así como Maestras de puericultura, elevarían la cultura de nuestra sociedad hasta el nivel de la "maternidad consciente" dentro de las mismas naturales condiciones de afectividad y moralidad" (Letras y Encajes, 1941 p. 5504).

Foucault (2007), citado por Pedraza (2012), habla del biopoder, la autora lo referencia como algo cambiante que está en relación con disciplinas como la medicina y la eugenesia y las prácticas vitales de los individuos, las cuales están inmersas en espacios específicos en una sociedad, en un tiempo definido. La autora cita a Rose (2007), para puntualizar como en, “una sociedad, determinadas modalidades de administración pública y un uso social específico del conocimiento puede articular lo que se denomina el "gobierno de la vida" y la "conducción de conductas"(s.p.).

Bien puede decirse que los años cuarenta son un tiempo y espacio determinantes del afianzamiento de un modo de administración de la sociedad, en el que la mujer y su conocimiento sobre aspectos de la salud empíricos y científicos constituyen una dupla que permite organizar nuevas acciones encaminadas a “mejorar” las pautas de crianza, redimensionando el sentimiento maternal, las normas y los rituales que la maternidad confinan.

Así puede decirse que se intensifica el “gobierno de la vida”, desde inclusive la gestación y luego en la “evolución” del niño, en manos de las niñas y las mujeres adultas. Es doble el compromiso social, la mujer tiene en sus manos el presente y el futuro de la sociedad, tiene en sus manos la promesa, pero también los riesgos.

De ahí, que la conducta femenina siempre haya estado vigilada, bajo los cánones morales que establecen las costumbres; la maternidad se inscribe también en el discurso moral, Bolufer (2007), quien considera a “la maternidad como una función primordial de las mujeres, en los discursos morales y en las instituciones sociales de cada época” (p. 63), da piso para sustentar, como la maternidad se encuentra anclada al imaginario social y como la normatividad moral instaurada, se funde con el compromiso de ser madre, de esta manera las condiciones y expectativas cambian, en este caso, en la década del cuarenta, el discurso higienista prevalece como panacea para el control y regeneración de la población y de allí se desprende la importancia del papel de la mujer y de la madre en este proceso.

De esta forma se cierran filas para que la niña y la adolescente sean constituidas de acuerdo al orden fundado, si bien es cierto, que la modernidad dio apertura para que la mujer ocupara nuevos lugares, estos estaban coaccionados a la insignia de la maternidad.

De la mano de la maternidad, hay otro rol que es imperioso asumir, el de esposa, el cual le reclama a la mujer entrega, sacrificio y abnegación para afrontar la vida en matrimonio. Se advierte, que éste no es fácil, pero es través de la decisión, ánimo y persistencia que la mujer puede cumplir a cabalidad su destino.

Ahora bien, otra mirada interesante la hace Luna (1994), la perspectiva que aborda se centra en lo “político del género”, y relaciona la maternidad con la identidad política que le es asignada a la mujer, y afirma:

La fragmentación y goteo en el reconocimiento de los derechos de ciudadanía a las mujeres evidencia, que no se fundamentaba en una visión de éstas como sujetos de derechos políticos, sino su instrumentalización objetiva en determinadas coyunturas políticas. Lo que prevalecía era su innovación como madres/reproductoras. (p. 51).

Aquí, se evidencia que a la mujer se le reconoce como sujeto político por su función social de madre, esta configuración permea los distintos lugares que habita, en este caso se hace referencia a sus derechos; en la década del cuarenta, las pugnas bipartidistas, hacen de la mujer punto de controversia, para los conservadores su inclusión social se sustentaba en la preservación de las tradiciones morales y el cumplimiento del rol de madre a cabalidad de acuerdo a los preceptos católicos, de otro lado, los liberales aunque promulgan una apertura en su educación, no se desligan del ideario que para entonces se tenía sobre lo femenino, cambia el concepto de madre tradicional empírica, se modernizan sus responsabilidades a través de disciplinas científicas como la higiene y la puericultura, de esta forma se perfecciona su papel.

Este escenario, da lugar a distintas circunstancias:

En la representación maternal, se mezcla simbología, reconocimiento, alianzas de género e influencias. ¿Pero qué ha supuesto y supone para las mujeres el poder maternal ? Siguiendo la

tesis de, Fraisse, este poder representa su inclusión social y política, como productoras de moral y costumbres. (Luna 1994, p. 53).

La maternidad y el matrimonio están imbricados y ello se advierte en las discusiones sobre la educación de la mujer: “Fuera de los bondadosos consejos de los padres al llegarse la época del matrimonio, la mujer no tiene otro bagaje espiritual y científico y práctico para ser esposa y madre en esta época. (Letras y Encajes, 1941, p.5504).

Ya se había hecho mención de cómo se modela a la niña para ser madre y también, es lógico, que se promuevan patrones para ser esposa, como forma evidente de regulación de las subjetividades de las niñas. Restrepo (1914, citado por Sánchez, 1999), nos ofrece un ejemplo de ello:

La niña que descuida la formación de su alma en la piedad y en la virtud; que se preocupa más de las galas y afeites del cuerpo que de comprender su misión en la vida y prepararse a cumplirla; que presta oído crédulo a las lisonjeras frases con que la educación, la galantería o la procacidad suelen adular su hermosura, y se desvanece en ellas, las busca y provoca; que de esta manera va formando en su corazón el gusto de oír un coro de alabanzas a sus gracias externas y teniendo en menos las prendas del espíritu; que se aficiona a la adoración de muchos, y no a merecer el aprecio de todos y la abnegada devoción de uno solo; que no sabe hacerse respetar, ni estimar, ni querer; esa pobre niña no servirá para construir un hogar en que su honra y la de su esposo estén a cubierta de toda sospecha y en el que la felicidad honda y modesta del cristiano pueda extender sus alas protectoras. Esa niña no estará educada para esposa, sino para cortesana (p.45).

Si la modernización de la sociedad hace tambalear las costumbres morales, y es sabido que la mujer es la abanderada de ellas y por consiguiente la niña tiene un lugar fundamental en el mantenimiento del orden. Para ello la niña debe educarse, con énfasis, en el control sus malos instintos y la entrega en cuerpo y alma a un proyecto piadoso de matrimonio, familia y sociedad.

En torno al matrimonio católico, la iglesia portaba una concepción sacramental. Como sacramento, el matrimonio era la ejecución de la voluntad de Dios. (...) Y en desarrollo de este sacramento, el matrimonio era el garante de la existencia de las familias, pues su fin era la procreación de la especie humana (Aristizábal, 2007, p.90).

Es a través de la familia patriarcal que se subordina a la mujer, de ella depende su bienestar y el fortalecimiento de su lugar en la estabilidad a las estructuras sociales que prometen el progreso. .

Para Rich A. (1978), citada por Arenas (2006), el patriarcado se define:

...un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres – a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo-, determinan cuál es o deja de ser el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón. (p.37).

Este sistema, se expresa de formas absurdas y violentas en la educación de las mujeres, en los detalles de la vida en los lugares sociales determinados, especialmente cuando del lugar de esposa se trata:

Ya lo sabes: cuando estés casada, jamás te enfrentarás con él, ni opondrás a su genio tu genio, y su intransigencia a la tuya. Cuando se enfade callarás; cuando grite bajarás la cabeza sin replicar; cuando exija, cederás, a no ser que tu conciencia cristiana te lo impida. En este caso no cederás, pero tampoco te opondrás directamente: esquivarás el golpe y te harás a un lado y dejarás que pase el tiempo (Enciso, 1947, p.45, citado por Pierola, 2000).

Se muestra en forma clara, que la subordinación tiene que ver con la formación religiosa dada a la mujer, en este caso raya en maltrato, la mujer debe a su marido obediencia y lealtad, de esta forma el hombre ejerce su poder, ya anteriormente se advertía que la senda del matrimonio no era fácil, pero a la mujer le corresponde mantener la tradición por encima de su tranquilidad y respeto por sí misma.

En efecto, en los años cuarenta se percibe la defensa de la tradición, confabulando la educación, los hábitos y las prácticas, pero sobre todo tensionando los “halagos de la vida moderna” con el sentido emocional e idealizado de la edificación de una familia:

La joven que, enamorada de ideal busca en sociedad a aquel que ha de causarle la alegría de edificar un nido, de fundar una familia, aquella joven que entrevé cabecitas rubias o castañas bajo las cortinas de blonda y bracitos regordetes enlazándose a su cuello de joven madre, es ya en nuestros días un ser de excepción, como si debido a los halagos de la vida moderna, no se tuviera en cuenta todo lo que es sentimiento y ambición de las dulces alegrías del hogar” (Letras y Encajes, 1949, pp.1002-1003).

La familia es el centro vital para que la mujer realice las labores propias de su sexo, y satisfaga todas las necesidades de cuidado, físicas y morales de todos sus miembros, y lo debe hacer con rectitud, lealtad y abnegación, de ello depende que la sociedad alabe o reproche su labor. Sin abnegación no hay familia, como años atrás precisó Alonso (1863):

Necesario es confesar que sin la abnegación no se concibe la familia (...) y es preciso decir, en su obsequio, y son escasas las ocasiones en que hay necesidad de recomendar tal virtud a las esposas y a las madres: la mujer que tiene en su corazón copiosos raudal de sentimientos, encuentra fácil el sacrificio de su voluntad, de sus placeres y hasta de su vida... (105).

Indudablemente, en la medida que a la mujer se le han atribuido valores que enaltecen su poder de renuncia, de generosidad para con otros, socialmente se le han concedido otros deberes fuera del entorno familiar, pero que igualmente importantes para hacer de ella un miembro útil a la sociedad. Uno de ellos es la caridad, entendida como la ayuda que se da al desvalido, pero cobra fuerza en la vida social femenina al ser guiada bajo el amparo de la religión católica.

La niña no es ajena a esta función social asignada, es otra de las virtudes que debe poseer para corresponder a las demandas morales que por su género debe asumir ante la sociedad. Rosas (1879), en su libro de lecciones de moral en verso nos ejemplifican, cómo se instruye a la niña para ser caritativa:

<p>La caridad El que siembra caridad, Recoge felicidad.</p> <p>Ángel de amor en la vida, Debes ser, niña querida.</p> <p>Tiende amorosa tu mano, Al pobre, al niño y al anciano.</p> <p>Nunca cierras el oído, Al clamor del desvalido.</p> <p>(...) Haz el bien niña querida, Y bien tendrás en la vida.</p> <p>Piensa niña, que en el mundo, Ningún bien es facundo.</p>	<p>(...) Cumple, niña, en este suelo De caridad el deber, Si te quieres parecer, A los ángeles del cielo.</p> <p>Si haces el bien hija mía, Procura hacer otros cien, Y da por perdido el día, En que no hagas el bien.</p> <p>A la niña santa y pura, Que amor derrama y consuelo, Con infinita ternura Dios la mira desde el cielo Y la llena de ventura.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(pp. 22-23-24-25).

Es clara la imagen de la niña como santa y pura, pero también vigilada. Esto se lee, en general en los manuales de urbanidad que se utilizaron entre finales del siglo XIX y buena parte del siglo XX. Estos manuales, fueron dispositivos importantes para implantar formas de comportamiento social. Este manual, por ejemplo, utiliza la poesía como medio para promover en la niña sentimientos de caridad y la relación con Dios.

El altruismo femenino pasa a examen y las consideraciones vuelven a poner en escena, las críticas a la modernización de la sociedad realizada por Tronchi:

La mujer moderna no puede pasar indolentemente los días en una placida y trivial holgazanería porque sobre ella pesan deberes ineludibles de solidaridad que no podrá cumplir si no se educa para contribuir a la solución de todos los problemas sociales. (Letras y en Encajes, 1939, p. 3948).

No obstante, el bien social, que es misión de la mujer, se acompasa con las justificaciones de lo que significa que la mujer acceda a procesos educativos avanzados, pues de la educación femenina, depende el mejor desempeño de la función social:

Y como estos problemas se resuelven hoy a grandes alturas, debe abordar, sin temor muchos de los estudios que hasta ahora le habían sido vedados: el derecho, que le servirá para lograr muchas conquistas femeninas y para defender los derechos del niño y del trabajador; la medicina especial para los niños y para la mujeres; las ciencias exactas, que ejercen una influencia beneficiosa en el carácter y en la vida; especialistas en las ciencias naturales; las bellas artes, etc.” (Letras y Encajes, julio de 1939).

Es así como la oferta educativa se acompasa a las misiones de la mujer, de este modo es muy importante la forma como las profesiones se vendieron de cara al respaldo del catolicismo, la sacralidad del lugar de la mujer y el deber de auxilio de los pobres. De hecho, profesiones a las que solo podían acceder las mujeres de élite y quienes, por demás, eran las protagonistas de las prácticas de beneficencia en las que el auxilio, fortalecía la diferenciación y, no en pocos casos, el señalamiento de los sectores populares (especialmente, de la sociedad bogotana), como los responsables de lo que ponía en riesgo el futuro como sociedad moderna.

La carrera de Derecho es una alta escuela de cultura superior. Se recomienda no sólo a aquellas señoritas que quieren prepararse para ocupar puestos de responsabilidad en la administración pública, sino también aquellas que deseen capacitarse para defender sus intereses por sí mismas, y también a las que quieran prestar a la Acción Católica y a las obras de caridad el contingente de su entusiasmo y de su influjo, dando consejo y dirección a las clases desvalidas, o a obreros y campesinos que por falta de recursos no hallan muchas veces quién les defienda sus exiguos bienes (Cromos 31 de enero de 1942, p. 24).

En Antioquía, la Universidad Femenina y el Instituto de Orientación Familiar, también ofreció un programa especial para la formación de la mujer moderna, así lo expresa González (1949):

Por medio del mencionado instituto pretende la Universidad ofrecer a la mujer la preparación adecuada y conveniente para actuar con el mayor de los aciertos y con natural desenvoltura, en sus más propios campos de acción: el hogar y la sociedad. (...) se les ha permitido carreras liberales, pero un Instituto que la enseñe y la disponga a hacer de su hogar un atractivo y de su persona un elemento insustituible y valiosos a la sociedad y a la familia, sólo se ha abierto este año con los mejores augurios (Letras y encajes 1949, p. 1009-1010).

La función social de la mujer se ancla a su formación superior, las nuevas posibilidades abiertas con la educación universitaria, se mantienen unidas a los imaginarios sociales, su existencia y realización están dispuestas para buscar el bienestar de los otros.

Esta responsabilidad, se le otorga en solitario, de nuevo sus valores femeninos le facilitan y le hacen deseable y satisfactorio la labor social. En este sentido, la modernización y posibilidades de la mujer, es el correlato del mejoramiento de las condiciones de vida de la infancia:

El cumplimiento de la acción social es para la mujer, más que para el hombre y mucho más aún que para el Estado, una labor grata y atractiva. Su naturaleza misma la lleva a la acción para el bien de los demás y su incontrastable sentido práctico le indica la mejor manera de contribuir al bienestar social.

La mujer le ha hecho frente a la vida, la ha estudiado a fondo y meticulosamente abriéndose paso en todas las actividades enantes privativas de los hombres, superándonos en algunas de ellas. Ninguna que en nuestro sentir pueda atraer más a la mujer y en la que ella pueda hacer lo que no haría el hombre, como ésta de protección de la infancia (Cromos, 1942 p. 5).

Protección de la infancia que pareciera invocar diferencias para los niños y las niñas, pues a éstas les exigía una rápida o precoz acercamiento a la vida adulta. La protección de la infancia, como llamado general, es también importante por cuanto la mujer no se responsabiliza únicamente al

interior del hogar de los hijos, sino que en su magnificencia, debe adoptar una postura de compromiso por la infancia

De hecho, desde el gobierno se impulsarán en la década de los años cuarenta propuestas específicas para integrar a la mujer en los procesos y desarrollo de la educación infantil. El Ministro de educación Rocha (1943), por ejemplo, afirma:

En la sociedad moderna la mujer se ha quedado sin lugar preciso ni función social propiamente suya. Particularmente en las clases altas, la mujer esta como descentrada, sin misión ni tarea que cumplir. Le queda, por decirlo, estrecho el hogar y demasiado holgado el tiempo. Algunas llenan este vacío trabajando en oficinas y en tareas más o menos mecánicas; pero su vida carece de sentido profundo, de actividad esencial, de verdadero objeto. (...) Pues bien, junto con la práctica de la caridad hay una función histórica y social de la mayor importancia que compete a la naturaleza femenina: la de efectuar el mandato constitucional que dice que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita. La mujer debe educar la infancia,..." (El Tiempo, 1943, p. 11).

La feminización de la enseñanza, fue un hecho innegable, debido como ya se ha dicho a la extensión de la maternidad fuera del interior del hogar, es aventurado pretender que en general todas las mujeres asuman la enseñanza primaria como un deber social, de esta forma se desconoce la preparación de las que por vocación y decisión personal, escogieron esta profesión. En este caso el gobierno desconoce su responsabilidad política para mejorar la educación de la infancia y la transfiere directamente a la mujer.

Ahora bien, qué decían las mismas mujeres, qué discusiones plantearon. Aunque esto debería ser el objeto específico de una investigación, es importante traer a escena la voz de una universitaria. Carolina Rúa C. (1948), expresa lo que para ella significa la educación y cómo a través de ella puede cumplir con la misión social asignada:

Vamos rompiendo las lindes naturales que nos han trazado nuestras abuelas, al señalar nos sólo las actividades hogareñas para ocupar nuestra existencia, y como único medio de hacer feliz a quienes nos rodean. Empezamos a subir, peldaño a peldaño la altura que allá en el horizonte nos señala la naturaleza, como reinas del universo y modeladoras de la humanidad. Hemos librado recias campañas, coronadas con el éxito en pro de la mejor educación de la mujer y podemos ufanarnos de contar entre nuestro sexo eminentes médicas, abogadas, odontólogas, arquitectas, etc. y nos entusiasma el desfile por las aulas de los establecimientos educativos a infinidad de niñas anhelosas de extraer a las ciencias y las artes,

toda la sabia necesaria para descorrer el velo de la ignorancia y así servir mejor la misión altísima que la Providencia encomendó a la mujer (Letras y Encajes, 1948, p.659).

Aquí, se hace una clara alusión a la importancia que se le da a la educación de la niña, para cumplir con las expectativas sociales, pero ahora, en el marco de un constructo de científicidad, de acuerdo a las posibilidades que la modernidad permite.

Capítulo VI: La educación de la niña, entre lo tradicional y lo innovador. Relaciones y tensiones

Durante la primera mitad del siglo XX en Colombia se intensificó el proceso de modernización de la sociedad y la construcción de un proyecto de nación, en este sentido se insistió en la modificación de los modos de vida, en el modelo de ciudadano y en la superación de la educación tradicional, desde la perspectiva de disciplinas como la medicina, la psicología, la pedagogía y la biología, entre otras, que coincidían en reconocer un estatus diferencial a la infancia.

A través del modelo de Escuela Nueva, la infancia se constituyó como objeto de intervención social y científica, fue la directriz para trazar el camino a seguir para modernizar la enseñanza en el país. Aunque es necesario aclarar que la Escuela Nueva no fue unívoca, cerrada, ni definible, tal como lo señala Caruso⁸ (2001), pero en todo caso, lo que es innegable es que centró al niño como eje de estudio y de intervención pedagógica.

En efecto, como diferentes autores lo han señalado (Herrera, 1999, Saldarriaga 1997 y otros) la Escuela Nueva se constituyó como el referente fundamental de las reformas educativas de la República Liberal (1930-1946).

Ferreire (1927, citado por Herrera, 1999), considera con respecto a la Escuela Nueva, lo siguiente:

⁸ Caruso (2001), realiza un análisis acerca de los precedentes, las diferentes inclinaciones teóricas y prácticas y sus interpretaciones, en lo referente a la Escuela Nueva. Para este autor este movimiento tiene en su historia considerables disimilitudes, en cuanto a la postura de pedagogos y sus discursos, afirmando:

Por ello, si bien el puerocentrismo de la Escuela Nueva aparece como punta de lanza en la caracterización del movimiento, es necesario puntualizar la multivocidad del propio principio educativo vinculado al conocimiento de la niñez: la afirmación general de que el conocimiento y las necesidades del niño son puntos de apoyo de la construcción curricular fue resuelto de maneras muy diferenciadas y articuladas a múltiples conceptos que han producido varios principios educativos. Algunos de ellos fueron, incluso, contradictorios entre sí. (p. 105).

Es decir, para Caruso, la Escuela Nueva no logra consolidarse como movimiento educativo con una unidad particular, debido a que teniendo como base el puerocentrismo, de ella se desprenden diferentes pedagogías, como las “renovadoras”, las de “anclaje naturalista-biologistas”, las “individualizantes”, entre otras. Según, J. Oelkers (1987), citado por Caruso (2001), la escuela Nueva no está enmarcada dentro de una época, sino que se concibe como un proyecto continuo abierto el cual no se orienta a un fin definido, para Oelkers, la Escuela Nueva “no sería otra cosa que un mito de los pedagogos, una pretensión de identidad que la variedad de propuestas, articulaciones políticas y desarrollos teóricos y prácticos pareciera desmentir” (p.131).

El modelo pedagógico se centraba en el conocimiento pedagógico del niño, en las relaciones escuela-trabajo, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del *ciudadano* por encima de cualquier credo religioso, al mismo tiempo en el que se estimulaba el conocimiento apoyado en la observación y la experimentación. (p.30).

De esta manera, la infancia cobra visibilidad en el proceso educativo, este hallazgo problematiza las estructuras en las cuales la educación tradicional se cimentaba. Según, Herrera (1999), en esta pedagogía, “el niño era mirado como un adulto en miniatura cuyas facultades deberían ser desarrolladas por la educación, para alcanzar el ideal del ser humano, es decir, el adulto” (p.112).

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), consideran que la infancia se amplificó y complejizó, debido a que el país dio entrada a saberes modernos, con disciplinas como la psicología, la pediatría, y la puericultura que permitieron darle un alto grado de importancia dentro de la vida y la formación del ser humano, desde una perspectiva de profilaxis racial, acorde a la necesidad de un nuevo ciudadano. Al respecto los autores afirman: “en la situación de la infancia se veía reflejada y sintetizada la enfermedad de la raza y era principalmente a ella hacía donde debían dirigirse las iniciativas de protección y de redención social” (p. 24).

Esta situación permeó tanto las políticas como las prácticas pedagógicas del momento y tuvo efectos específicos en los discursos acerca de la infancia.

Desde el análisis de Herrera M. (1999), la Escuela Nueva en el país se dio bajo tres variantes: “estas fueron dos variantes psicologistas –una laica y otra católica-, y una tercera de carácter sociologista laico” (p.70). Estas variantes cohabitaron con la estructura de la educación del momento, cuya base era la pedagogía tradicional y católica, por lo cual puede inferirse que las prácticas pedagógicas y los procesos educativos no se dieron de forma unidireccional, ni en forma definitiva. Afirma también que la escuela sufrió cambios que se gestaron desde las posturas de pensadores, que aportaron sus ideas y análisis así:

Inciden dentro de la esfera pública y privada, apropiándose, reelaborando y difundiendo un ideario educativo y pedagógico, que bebía de las fuentes que inspiraban al movimiento de *Escuela Nueva o Activa*, para explicar y dar solución a la problemática educativa del país frente a las necesidades de modernización. (p.79).

Se busca establecer, una ruta ideológica para hacer frente a los problemas educativos del país, lo que convoca a distintos estudiosos, que se dieron a la tarea de hilar un ideario sobre el cual la educación debía conformar sus pilares de acuerdo a las exigencias que para entonces se consolidaban como prioridad.

De esta forma, los aires de renovación para la educación entran al escenario colombiano, lo que crea tensión con la enseñanza católica tradicional, son muchos los que participan de la controversia, los medios escritos sirven para la expresión de la misma:

Hasta las gentes poco versadas en didáctica y pedagogía pudieron darse cuenta exacta de la gradación sistemática, según las mejores y las más recientes normas de la ciencia y arte de la educación, que predominan en los establecimientos católicos de Colombia, tanto por lo que se refiere a los colegios para varones, como en los destinados a la formación de la mujer” (El Nuevo Siglo, 1938, p. 4).

La pugna entre la educación católica y la nueva pedagogía, va a ser de largo aliento, se mantiene, con fuerza, desde la mitad de la década de los años treinta hasta la mitad de los cuarenta. En este espacio temporal, las críticas entre los representantes de cada una toman una connotación bipartidista, con lo cual se polariza el tema educativo.

A pesar de la controversia, los colegios católicos asumieron pedagogías modernas, así se evidencia en la siguiente afirmación:

Volviendo a la exposición, hemos quedado maravillados de los adelantos pedagógicos de los colegios de la Presentación dirigidos por las Hermanas de la Caridad en toda la República. En lo relacionado con la enseñanza primaria, desde los cursos infantiles hasta el cuarto primario, exhiben los trabajos ejecutados tanto por las profesoras como por las alumnas por medio de un material compuesto de loterías, rompecabezas, métodos infantiles de Decroly, Montessori, Froebel y por cuadros de religión, Historia, Aritmética y demás materias, entre las cuales sobresalen los trabajos gráficos y manuales y las composiciones, tareas y

redacciones, en donde se ve la ordenada y graduada marcha de la enseñanza a través de todos los años (El Nuevo Siglo, 1938, p 8).

Se observa, que en la práctica los nuevos métodos pedagógicos fueron ganando aceptación por parte de la educación tradicional, sin desconocer parámetros establecidos por la misma. Lo que se puede considerar, como la forma en que la iglesia, muestra una actitud de vanguardia frente a los cambios dados en el ámbito educativo, un ejemplo de lo dicho es:

La formación práctica de la mujer colombiana tiene sus mejores centros educativos, sin lugar a duda alguna, bajo la sabia, prudente y progresista dirección de las comunidades religiosas. En efecto, son estos los mejores edificios vienen provistos de amplios patios de recreo, gimnasios atendidos por insuperables maestros, gabinetes completos de Física y Química, enfermería para la atención y el cuidado de las enfermas y para el aprendizaje práctico de la respectiva profesión, campos de recreo y colonias de vacaciones en tierras templadas...

Hemos visitado muchos de los colegios de señoritas y por eso hacemos las afirmaciones anteriores que están respaldadas por una irrefutable realidad. De ahí que sea un gravísimo error de la "revolución en marcha" del presidente López la conocida orientación materialista y transformista que pretendió dar a la instrucción de la mujer y cuya efectividad quedó patente ante las irrefutables pruebas que exhibió el Ilustrísimo Arzobispo de Bogotá, Monseñor Perdomo, respecto al Instituto Pedagógico, colegio oficial que funciona en esta ciudad.

Son dignos también de notarse varios centros de interés que constituyen hoy día la última palabra en pedagogía, muy bien desarrollados y que abarcan varias materias de la segunda enseñanza, como la física y Química, Bacteriología, Biología, Literatura e idiomas, todos presentados con nitidez, precisión y estética del dibujo y métodos admirables.

Actualmente ya están abiertas las puertas de la Universidad a la mujer colombiana y para entrar a ella tienen establecidos los colegios de religiosas y los particulares que toman parte de la exposición, el estudio del pénsum completo del bachillerato, conforme al programa oficial.

(...) Aquellos ignorantes retrógrados y apasionados que dicen que estos colegios de religiosos no son buenos sino para aprender a rezar, pueden ver y estudiar los magníficos y estupendos gabinetes PSICOMETRICOS para el examen fisiológico y mental de las alumnas... (p. 8).

Así, la educación tradicional católica se inscribe en la modernidad, cuenta además con los medios para desarrollar los postulados de las nuevas pedagogías y estar a tono con la innovación, igualmente, es una oportunidad para justificar ante sus detractores, su normatividad y tradición a la hora de impartir enseñanza. Para la iglesia católica, es importante mantener su influencia en la educación, se esmera por mostrar resultados, para dar a conocer a la opinión pública sobre sus

avances en materia educativa. La pedagogía católica cuenta con respaldo desde diferentes estamentos conservadores, los cuales manifiestan su apoyo incondicional, así se percibe:

Con este título ha dado recientemente a la publicidad el doctor Víctor Jiménez Suárez la serie de artículos que publicó en estas mismas columnas sobre la Exposición de Pedagogía del Cuarto Centenario. Bien está que el ilustre conservador haya recogido y hechos más duraderas las acertadas observaciones que hizo en aquella oportunidad y que contribuya con ello a mantener en la conciencia ciudadana la convicción que la educación católica es la única posible entre nosotros, por su espíritu cristiano y por la efectividad de sus enseñanzas. Los centros educativos cuando caen en manos de gentes ateas y sin conciencia se convierten en incubadoras de los más bajos sentimientos antinacionales. En cambio, bajo la dirección de quienes tienen una religión que respetar, contribuyen eficazmente al engrandecimiento patrio (El Nuevo Siglo, 1939, p. 5).

También, se recurre a la exaltación del sentimiento patrio, y la religión católica se convierte en estandarte, para contribuir al desarrollo y progreso de la nación, que mejor vehículo para alcanzar este cometido que la educación, porque en ella se aglutina la potestad para direccionar ideas y acciones a nivel social que influyen en lo individual y en lo colectivo.

A la par de estas disertaciones, de la corriente de la escuela tradicional católica, el otro margen de opinión, muestra aspectos que obstaculizan programas relacionados con la educación pública, puestos en marcha por el gobierno:

El presbítero José Antonio Bustamante, cura párroco del municipio de San Joaquín, ha desatado una ofensiva (...) contra la educación pública organizada por el gobierno liberal, y al efecto desde el pulpito y por todos los medios a su alcance, está tratando de convencer a su feligresía de que los restaurantes escolares son invenciones masónicas tendientes a arrancar a los colombianos de su más acendrados sentimientos religiosos. Dice también el exaltado presbítero que las bibliotecas públicas no están presentando un servicio efectivo a la moral ciudadana, pues en lugar de enriquecerlas con catecismos e historias sagradas y otros cuantos textos destinados a conservar y propagar la fe, el gobierno la está dotando de libros que pervierten y alucinan la inteligencia. (El Tiempo, 1940, p. 14).

Es sabido, que la iglesia utilizó el pulpito para arremeter contra las nuevas ideologías de educación, su emblema de oposición siempre se centró en la moral, en las costumbres que hasta el momento eran consideradas como brújula que orientaban la conciencia del deber “ser” y por ende de los destinos ciudadanos.

A propósito, de las bibliotecas, dentro de las nuevas apuestas de la educación, según el informe del Ministerio de Educación Nacional, al Congreso en (1939), citado por Herrera (1999), los avances en esta materia son positivos, y se afirma:

(...) Igualmente, se fomentó, a nivel departamental y municipal, la dotación de bibliotecas por parte de las Direcciones de Educación. En varias regiones del país las bibliotecas escolares registran progresos sensibles. En el año de 1936 existían cerca de 900, a las cuales se les distribuyeron 95.462 volúmenes, cifra que contrasta con la de 1934, que fue de 2.924. Para 1937, el número de bibliotecas era de 1.000 y se concentraba en los departamentos de Antioquía, Caldas y Cundinamarca; estas bibliotecas llegaron a tener individualmente un promedio mensual de 114 lectores y anual de 76.386. (p. 156).

En el capítulo sobre moralidad femenina, ya se había hecho alusión al desacuerdo que planteaba la iglesia con respecto a los contenidos de los libros de estas bibliotecas, por considerar que estaban en oposición a la moral instaurada y que por lo mismo su lectura debía ser prohibida para los niños y la juventud en general. Al respecto en los textos de Conferencias episcopales (1938), citados por Herrera (1999), se puede corroborar esta predisposición por parte de la iglesia:

Igualmente la Pastoral Colectiva de 1936, manifestaba en el ítem correspondiente a la escuela neutra o laica, la preocupación por los textos que eran enviados por el ministerio a las bibliotecas escolares, indicando que muchos de ellos contenían “ideas perniciosas, erróneas, anticatólicas o peligrosas”, que podrían inducir de manera inadecuada en la formación de los niños, motivo por el cual a los maestros no les era “lícita la lectura de tales obras sin previa consulta con la autoridad eclesiástica.” (p. 157).

Cabe señalar, que la iglesia a través del discurso oral -sermones- y escrito -catecismos-, modeló pensamientos, ideas y comportamientos que se instituyeron como formas de comportamientos morales, aceptados colectivamente. Lo cotidiano estaba anclado a las subjetividades que desde la religión se disponían para tejer los hilos de la estructura social. Por ello, la iglesia, no podía perder su influencia en el entramado social, el acceso a la lectura de contenidos no religiosos, podía abrir ventanas a nuevas miradas, que desequilibrarían las mentes de la niñez y de la juventud.

Otro aspecto, a tener en cuenta es el papel del maestro, es estas divergencias entre lo tradicional y los cambios que trajo consigo la Escuela Nueva, el educador compareció a juicios, de los cuales no siempre salió bien librado:

Todo se reduce a lo que el maestro les dice: deben ser fieles discípulos e imitar al maestro hasta en sus movimientos, por lo tanto es más perniciosa la enseñanza a cargo de individuos materialistas y corruptores de la infancia como los hay actualmente (El Nuevo Siglo, 1938, p. 8).

La iglesia esgrimía una línea de autoridad por la cual el proceso educativo de la infancia debía desarrollarse, así se evidencia:

Dios es el primer educador. Su sabiduría plasmo la materia apta para recibir el aliento inmortal mediante el cual surgió a la vista el hombre con la luz de la inteligencia para conocer a su autor soberano; con el vigor de una voluntad libre para merecer poseerlo; con el maravilloso don de la memoria que, como las creaciones del artista, da vida perenne a lo que ayer fue y es parte para que la conciencia de nuestra individualidad sea un hecho vivo y palpitante.

El segundo educador es la madre. Nadie mejor que ella sabe interpretar con instinto maravilloso, con fidelidad suma las prescripciones de la Ley Eterna. Nadie mejor que ella puede sembrar en el corazón aquellos sentimientos de virtud que al calor del amor del más (...) y eficaz de los amores...

El tercer educador es el maestro de la escuela. Él debe continuar la línea trazada en el santuario del hogar. Es auxiliar, cooperador de las madres en el altísimo empeño de la formación moral de los ciudadanos (El Nuevo Siglo, 1941, p.4).

En este orden de ideas, la iglesia asume como autoridad indiscutible, la senda educativa, en concordancia con la doctrina cristiana, la madre y el maestro son piezas claves para desarrollar su ideario, los cuales siempre han de estar bajo su tutela para cumplir a cabalidad las disposiciones emanadas de las leyes eclesiásticas.

El mayor punto de controversia, es que la iglesia consideraba que los maestros de la escuela nueva desconocían la importancia de los dogmas católicos en sus prácticas, alejando de esta manera a los estudiantes de la moral y las buenas costumbres. Rodríguez (1937), citado por Sáenz,

Saldarriaga y Ospina (1997), deja ver, como al maestro se le presume conspirador, se desconfía de su labor y se le juzga:

Maestros que hasta hace poco tiempo eran considerados competentes, religiosos, y de una recia cultura moral, han pasado al plano de los no deseables (...), se ha sembrado el desconcierto entre los asociados, llevando a la mente de los padres de familia, la idea de que se quiere corromper al niño por medio de la escuela (...) Ante el espantajo de la “escuela sin Dios”, del “laicismo”, de los maestros “ateos”, de la “maestra indelicada con el cuidado del su honor”, de “educadores que han vendido su conciencia por el bajo precio de su soldada”, han surgido, como es natural, el desconcierto, la desconfianza, la duda. (p.279).

La iglesia considera, que el maestro como pieza fundamental en el engranaje para sostener su poderío, se está perdiendo en medio de las nuevas ideas pedagógicas, y que ya no es como antaño, receptor y emisor del discurso educacionista cristiano. Es importante anotar, que el maestro también estaba al interior de las disputas partidistas, por lo consiguiente, en el escenario se contaba con maestros liberales y conservadores y como tal tomaban parte de la controversia de acuerdo al margen en donde cada uno se encontrara.

Cabe señalar, que el rol del maestro en el proceso de enseñanza, cambia en forma sustancial, en adelante está supeditado a las necesidades e inclinaciones del niño, Balcázar (1935), citada por Herrera (1999), analiza el papel del maestro en la nueva pedagogía:

Ayer, no más, el maestro era algo extraordinario para el niño: sus enseñanzas siempre dogmáticas e incomprensibles, grabadas a golpes de repetición, no podían sufrir el ultraje de una interpelación ni menos el de una contradicción; su figura, siempre característica, constituía el fantasma del terror (...) Es decir, respecto a la antigua personalidad del maestro, se tenía absurdo concepto: era considerado como un ser absolutamente superior al niño; todas las cuestiones concernientes se cristalizaban a su derredor, en tanto que el niño era relegado a un lugar secundario. Hoy el problema está colocado de muy diversa manera: el niño es el factor central en la obra educativa; y este reconocimiento ha sido la base de la verdadera orientación pedagógica. La auto-actividad ha sustituido el papel de simple receptor y de individuo pasivo que tenía anteriormente el niño. Pero esto no indica que la nueva educación haya cesado la actividad del maestro. Por el contrario, su labor se ha tornado más difícil y delicada (...) Uno y otro constituyen dos fuerzas que se compenentran para formar un armonioso conjunto que tienda al desenvolvimiento de un ser que aporta muchas singularidades, conclusivas, propias, que han de ser respetadas por el institutor, convertido en hábil y profundo psicólogo (...) El maestro debe subordinar su personalidad en pro del desarrollo del niño. (p. 115).

El texto es muy explícito, en relación con la actitud y el papel que el maestro debe asumir frente al niño, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede decir que el pedestal que ocupaba otrora, ahora le pertenece al niño, el manto de sabiduría y de autoridad que lo caracterizaba ha caído, ya sus sentencias no son las únicas que constituyen el discurso educativo, se le impele para que su proceder este en dirección exclusiva de las exigencias resultantes del proceso escolar infantil. Inclusive se va más allá, al demandarle, que dentro de su práctica debe existir una orientación psicológica, es decir, el maestro debe tener la capacidad de percibir, de comprender la psique⁹ del niño, para orientar su aprendizaje respetando la individualidad y la esencia y de cada estudiante.

Para alcanzar con estos objetivos, es necesario aplicar un sistema de clasificación, según Herrera (1999), estos estaban referidos a, “la conformación de grupos escolares más homogéneos, atendiendo la edad, la capacidad física y mental, según los distintos test de medición” (p.115) y cita a Guzmán (1935), para explicar el sistema:

El problema de la educación nacional es problema de clasificación, comenzando por la catalogación de los alumnos y la preparación del maestro para que se tal clasificación científica; lo que se busca con ella es una enseñanza acorde con los intereses del niño, la psicología aplicada es un auxiliar para evaluar su inteligencia y sus aptitudes (...). El maestro hace un estudio psicológico de los alumnos en lo que se refiere a sus intereses, inteligencia, aptitudes especiales, herencia, mediante las pruebas mentales conocidas y la observación detallada con el fin de clasificar correctamente, pues clasificar significa enseñar dos veces y poner en práctica la escuela a la medida. (p.115).

Herrera (1999), afirma que en Colombia los test de medición tuvieron acogida en el ámbito educativo, se reconocían sus bondades y a partir de ellos se conforma la triada “conocimientos,

⁹ Psique: conjunto de las funciones sensitivas, afectivas y mentales de un individuo. /Según Jung, es la totalidad de la estructura psicológica del ser humano. (...) Tiene tres estratos: conciencia, inconsciente personal e inconsciente colectivo. La conciencia tiene las actitudes con las que el individuo hace frente al entorno inmediato, y se encuentra allí la orientación básica de su papel en la sociedad y el punto de partida de su racionalidad. El inconsciente personal abarca los contenidos psíquicos reprimidos por la conciencia, más aquellos impulsos y deseos aún no ingresados a la conciencia. Incluye fantasías personales, experiencias olvidadas o reprimidas. El inconsciente colectivo es el estrato más grande y profundo de la psique, siendo sus contenidos de carácter arquetipo, los que pueden aflorar y manifestarse en los estratos más superficiales de la psique (Consuegra 2002, p. 227-228).

capacidades e intereses” la que se convierte en el pilar de “ese majestuoso monumento a la clasificación” (p.116). Desde esta apuesta metodológica, la ficha psicopedagógica cobra importancia, para desarrollar el seguimiento necesario a cada uno de los alumnos y de esta manera identificar particularidades que permiten descubrir intereses y aptitudes; sobre esta caracterización el maestro define la didáctica de su enseñanza. Afirmo también, que los test más utilizados fueron los de Stanford Binet, los colectivos de Ballart, los de inteligencia de L.A. Teyman y los de Decroly. (p. 116).

Así mismo, los académicos analizaban a la Escuela Nueva, Giraldo (1940, citado por Herrera, 1999), afirmaba que:

Entre nosotros apenas se empieza a poner en práctica la pedagogía decroliana, después de muchas impugnaciones que aún subsisten en gran parte, las que dependen, más que todo de la falta de comprensión y de conocimientos al respecto; los maestros que han empleado estos métodos en sus escuelas con un espíritu consciente de lo que ello significa, atestiguan su eficacia y algunos de estos maestros colaboran en la labor de difusión, dado el sinnúmero de ventajas de orden psicológico y práctico que ofrecen dichos métodos, nuestras escuelas deben adoptarlos y adaptarlos para dar una mejor educación y preparar a nuestros niños según los principios actuales de la Pedagogía que realmente enseñan a vivir y a pensar. (p. 176).

Pero, sobre el tema existían otras opiniones, desde la misma mirada académica, Herrera (1999), comenta:

Otra tesis, elaborada en la misma escuela norma, mencionaba algunas críticas hechas por los padres de familia y los profesores al sistema decroliano, algunas de las cuales podrían sintetizarse de la siguiente manera: la idea de que los grupos deberían ser pequeños, oscilando de manera ideal entre 20 y 25 alumnos, era una condición que no se cumplía en las escuelas públicas, donde los grupos eran de 40 o 50 alumnos. Así mismo se tenía la percepción de que “los niños preparados por este método fracasan en las pruebas de todo otro estudio superior, siendo por tanto un grave obstáculo para sus estudio posteriores (p.176).

Aquí, se corrobora, lo que anteriormente se había afirmado, la educación privada católica contaba con los recursos necesarios, para desarrollar los postulados de la Escuela Nueva, en tanto la educación oficial aún estaba lejos de implementar esta pedagogía en forma adecuada. Para entonces,

la educación primaria sufría de distintos problemas, entre ellos la carencia de escuelas, la deficiente infraestructura física de las existentes, la falta de maestros y la desnutrición de la población infantil, entre otros. Así se exponía la situación:

De la memoria del doctor Araujo damos a continuación apartes relacionados con los principales problemas que confronta todavía la instrucción primaria en Colombia, y sobre las medidas que el gobierno nacional ha adoptado para remediarlos. Varios problemas confronta el país en relación con la instrucción primaria.

El primero, el de mayor peso y más inquietante magnitud, es la insuficiencia de las escuelas existentes. Tenemos, pues, 608.060 niños en 9.178 escuelas, lo cual quiere decir que haría falta establecer inmediatamente alrededor de 20.000 escuelas. Es decir, es algo más del ciento por ciento.

(...)Respecto del segundo, no necesito recordaros que las nuevas ideas en lo tocante a propósitos, contenidos y procedimientos en materia de educación imponen cambios de importancia en varios órdenes entre ellos, en el concepto que se ha tenido de los edificios para escuelas y de equipo y dotación.

Para mejorar la escuela es esencial el mejoramiento del maestro. Luego se procurara en el menor tiempo posible arreglar todo lo relativo al plan de estudios para las escuelas primarias. A mejorar la preparación del maestro en ejercicio está atendiendo el ministerio por medio de los curso de información pedagógica de que hablare luego y por medio de la inspección de educación primaria (El Tiempo, 1939, p. 1,18).

Este era el panorama de la escuela primaria a finales de la década de los años treinta, los problemas eran de gran envergadura, el número de escuelas era mínimo en relación con la población infantil, no se contaba con la infraestructura física necesaria para asumir las exigencias pedagógicas de la Nueva Escuela, y el personal docente no era suficiente y le faltaba preparación para emprender y llevar a la praxis los postulados de la nueva enseñanza.

Ahora bien, la Escuela Nueva habla de Coeducación¹⁰, pero, en realidad ésta no se desarrolló en nuestro medio, Herrera M. (1999), afirma:

El acceso de la mujer a la educación era una idea a fin al ideario escolanovista, en la medida en que se proclamaba la necesidad de la educación para todos los integrantes de la sociedad y se inclinaba por una educación conjunta para hombres y mujeres, hablando de coeducación. En Colombia, desde inicios del siglo, se difundió la necesidad de garantizar a la mujer mayores oportunidades de formación, sin embargo, no existió consenso entre los

¹⁰ Coeducación: Es el método de intervención educativo que va más allá de la educación mixta y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. Coeducar significa por tanto educar desde la igualdad de valores de las personas. Tomado de <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1304>

intelectuales, ni coherencia en las políticas educativas, en lo referente al tipo de acceso que debería tener a las instituciones educativas, razón por la cual, aunque a lo largo del periodo se presentaron progresos sensibles respecto a los aspectos cuantitativos y a su ingreso a los distintos niveles educativos, es también cierto que algunas disposiciones contradijeron los avances legislativos. (p. 199).

Esta afirmación, permite apreciar que el principio de coeducación, no fue implementado en los procesos escolares, de esta manera la educación de la niña quedó limitada a las ideas y acciones que se desprendían de las dinámicas generadas por los conceptos dados por los estudiosos del tema, por la legislación y por las concepciones religiosas.

La implementación de la coeducación, requería la revisión de los contenidos del currículo, la modificación de las rutinas escolares cotidianas, el análisis de las prácticas pedagógicas y el replanteamiento de la visión que se tenía acerca de la educación femenina, y para entonces, estas nuevas apuestas educativas interferían en forma directa con la educación tradicional y confesional que marcaba las directrices de la educación de la niña y la mujer.

El siguiente enunciado de Herrera M. (1999), lo ratifica:

De ese modo para respetar las disposiciones del Vaticano, en el año de 1941 y durante el ministerio de Guillermo Nannetti, se creó la enseñanza secundaria femenina, como una modalidad diferente de la enseñanza clásica para varones, a la cual se le acrecentaron disciplinas referidas a las artes domésticas. Por otro lado, en el año de 1945, bajo el ministerio de Germán Arciniegas, se creó la Sección Femenina, destinada a supervisar los establecimientos femeninos del país... (p.200).

Así, la educación femenina se concibe, en el marco de la Escuela Nueva, con aires innovadores, pero, con fundamentos de origen tradicionales. De otro lado, al iniciar la década del cuarenta, el gobierno se propone unificar la educación primaria a nivel nacional, y de esta manera empezar a dar solución a la problemática:

El proyecto de ley sobre unificación y régimen de la enseñanza primaria presentado a la consideración de la cámara baja por el señor ministro de educación, doctor Gaitán, es sin duda alguna e indiscutiblemente, uno de los proyectos legislativos de mayor importancia e interés para la República de cuantos el gobierno haya sometido o someta posteriormente al estudio del congreso.

La situación actual de la educación primaria en el país, no sólo adolece de graves deficiencias, sino que sobre ella gravitan problemas de mucha cuantía que no han

podido resolverse hasta ahora a causa de no existir una dirección unitaria y centralizada que pueda operar eficazmente sobre esos problemas. La enseñanza primaria se encuentra a cargo de la nación, del departamento y del municipio. Esta división funcional establece, en la dimensión de la cultura elemental del país, contradicciones de orientación y de procedimiento que han impedido darle a la enseñanza colombiana un empuje más vigoroso y una orientación más adecuada a nuestros medios sociales, espirituales y económicos.

Dijo el doctor Gaitán que hay actualmente en la República un millón setecientos mil niños en edad escolar y que de esta vasta cifra sólo quinientos cincuenta mil niños, forzando el cupo, pueden recibir educación primaria. Sólo hay por otra parte, doce mil doscientos maestros, número sensiblemente deficiente para las necesidades más elementales de la cultura en Colombia.

(...) También en el proyecto del doctor Gaitán otro artículo fundamental, el 25, de la enseñanza primaria y que dice: “Todas las escuelas primarias de la República, ya se trate de construcciones, régimen didáctico, mobiliario, higiene, pénsumes, creación de establecimientos de educación primaria, y su índole etc., estarán sometidos a un solo plan pedagógico que será el dictado por el ministerio de educación nacional y ni los municipios ni los departamentos podrán alterarlo o modificarlo.

No existe un solo sistema pedagógico para todas las escuelas primarias colombianas (El Tiempo, 1940, p. 4).

Esta propuesta, enmarca el deseo de modernización de la educación y la materialización del ideal pedagógico de la Escuela Nueva, pretende homogenizar a nivel nacional la educación primaria, y desde el gobierno central dirigirla y así evitar sectarismos regionales, que en nada habían contribuido a aunar políticas y esfuerzos para mejorar la estructura de la misma. Pero, como siempre, la educación es permeada por el bipartidismo, y las críticas al proyecto no se hacen esperar:

El doctor Carlos Uribe Echeverri candidato de un respetable sector del liberalismo a la presidencia de la República, ha concedido a uno de nuestros corresponsales las siguientes declaraciones sobre el proyecto de centralización de la enseñanza:

-¿Qué opina usted doctor Uribe Echeverri, del proyecto sobre régimen de la escuela primaria presentado por el gobierno y que acaba de aprobar la cámara?

Es un grave error por muchos aspectos. Desde el punto de vista político es una cadena centralista que ya los pueblos no toleran. Imagínese usted un mismo método pedagógico para todo el país impuesto desde Bogotá e iguales (...) para todos los maestros. En Bogotá no se convencen que fuera de esta capital hay una compacta y vasta opinión pública que debe ser oída, resuelta a hacerse oír por encima de todos los obstáculos (El Nuevo Siglo, 1940, p. 1).

Se expresa en forma abierta, oposición a la centralización de la educación, se considera que con esta decisión se desconoce la autonomía de las regiones en materia educativa y política, no se vislumbra la funcionalidad y beneficio al implantar la igualdad educativa nacional.

Ahora bien, se había mencionado antes, que la iglesia desde el pulpito arremetía contra las nuevas ideologías pedagógicas, de la misma manera, se escuchan voces que incriminan como desde las aulas los maestros de la Nueva Escuela, a través del discurso también aleccionaban a sus estudiantes sobre las nuevas corrientes ideológicas, de este modo, se referencia lo dicho:

Así se forma la juventud, dentro de un ambiente de corrupción y relajamiento que no consigue calificativo adecuado. Esto nos está diciendo hasta qué punto se encenagaron las fuentes de la educación en los cuatro años anteriores, pasados en buena hora. ...los estúpidos innovadores que estuvieron frente al Ministerio de Educación no se preocuparon por esculpir en la conciencia de la juventud los verdaderos principios de la moralidad, sino que buscaron en toda ocasión maestros que ante todo se preocuparan de hacer política desde la cátedra. Política izquierdista, de la cual estamos viendo los resultados (El Nuevo Siglo, 1938, p.5).

Se cuestiona con ahínco, las políticas educativas adoptadas por ministros liberales, y su incidencia en la formación moral de la juventud y como culpable directo se juzga al maestro, incapaz de asumir su responsabilidad social en la educación de las nuevas generaciones, a causa de su ceguera propiciada por ideas izquierdistas, esta es la concepción que se tiene desde la orilla de los conservadores, con respecto al papel del maestro en los procesos de enseñanza.

A medida, que se suscitan estas controversias, la familia emerge, como es lógico en medio de las contradicciones, ella como representante del infante, es objeto también de guía, por no decir, de asedio por parte de la iglesia para que se convierta en opositora de las prácticas de la nueva pedagogía, la siguiente cita lo demuestra:

Muchos padres de familia dedican horas a meditar en lo que con razón se considera unos de sus principales deberes en los actuales momentos, que consiste en indagar y comprobar, en estos tiempos de iniciación de estudios escolares, si la enseñanza que se da en los colegios no constituye un peligro para la formación cristiana de las nuevas generaciones, formadas ya en el hogar familiar, en el respeto a la tradición religiosa de los antepasados.

La cuestión es más seria de lo que a simple vista parece y con mayor razón en la época que vivimos, porque es preciso no dejarse engañar por la apariencias, ni deslumbrar tampoco por determinados gestos de tolerancia religiosa, que obedecen a una táctica hipócrita empleada para descristianizar a la juventud y crear así un ambiente favorable al desarrollo de una cultura materialista, que borra en el hombre todos aquellos conceptos que ennoblecen sus existencia (El Nuevo Siglo, 1942, p. 5).

En esta primera declaración, se muestra a la familia preocupada por el tipo de enseñanza impartida en los planteles educativos, a raíz de las corrientes pedagógicas vigentes; la intranquilidad nace porque se considera, que una educación sin religión, atenta en contra de la configuración de la identidad cristiana, que hasta el momento regía en las prácticas de enseñanza. No se ve con buenos ojos tampoco, la posición que asume la pedagogía nueva con respecto a la religión, es decir, no se admiten, términos medios, la educación confesional es la única conveniente y beneficiosa para el pueblo colombiano.

En la siguiente nota, en forma categórica, se prohíbe a la familia optar por una educación diferente a la católica:

La educación de la juventud grava la conciencia de los padres de familia y de los maestros con responsabilidades y deberes, tan complejos como poderosos, de los cuales la formación religiosa tiene la prelación porque es de necesidad y de fundamento para la vida humana, considerada tanto en los individuos como en la sociedad.

En materia de educación la Iglesia despliega en favor de los católicos toda vigilancia y no omite la menor exigencia. Según sus enseñanzas, que son las civilizadoras del mundo, la escuela y el colegio deben ser católicos en el fondo y en la forma y bajo todos sus aspectos; de manera que a los padres de familia les queda terminantemente prohibido el colocar los hijos en establecimientos ateos, protestantes, eclécticos o de mixta religión. (El Nuevo siglo. 1942, p. 4).

De esta forma, la iglesia cierra sus filas, para no dejar resquicio alguno, por el cual la corriente de nuevas ideologías, pueda resquebrajar su hegemonía, en la constitución de mentalidades y de ciudadanías apartadas de su doctrina. La familia como partícula constituyente de la sociedad, debe ser encauzada de nuevo por el buen camino, es allí en donde las semillas de la moral cristiana encuentran terreno prospero para germinar, la historia así lo ha demostrado.

En este punto, es importante recalcar, que como lo afirma, Torregrosa y Ochoa (2010), la Escuela Nueva en nuestro país se desarrolla con singularidades, definidas por el contexto:

No obstante la escuela nueva que se erigió en Bogotá, no podía tener todas las características de una escuela nueva europea, por nuestras propias peculiaridades, por la falta de formación de los maestros, por nuestro retraso. Nieto supo que tenía que adaptar los principios, los

métodos, algunos de estos eran particularmente problemáticos, para la Bogotá de principios de siglo, (por ejemplo la coeducación de sexos, la neutralidad religiosa, la autonomía de los escolares, o la ruptura con la clase magistral. De ahí, que Nieto y sus colaboradores adaptaron no los principios de la escuela nueva, sino sus métodos. (p. 507).

La división por sexos en la educación, es un tema que a nivel social se acepta en la primera mitad del siglo XX, las condiciones dadas por la tradición y las costumbres, arraigadas en discursos morales religiosos, se convierten en la razón para que esta práctica no se ponga en tela de juicio. Inclusive pensadores liberales como Agustín Nieto Caballero, prefiere no entrar en discusión acerca del tema, y adapta los métodos de la escuela nueva al contexto nacional,

Helg (1984), advierte que desde los más altos rangos de la iglesia católica, se expresa desacuerdo a la coeducación, por considerarla, una práctica que va en contra de las leyes clericales. Su principal argumento de oposición radica en que la moral, tanto del niño como de la niña, se ve perjudicada. La moral femenina es la más afectada porque la misión social asignada a la mujer como madre y esposa, requiere una educación distinta a la del varón.

Vale la pena mencionar, que la coeducación, se cuestionaba incluso, en razón de los gustos e intereses de la mujer:

Las muchachas colombianas una vez obtenido el bachillerato, no sabían qué camino tomar, pues la mayor parte de ellas no gustaban de ir a las universidades masculinas, que como fueron hechas para varones, las carreras que brindan son más propias de hombres que de mujeres; casi todas las mujeres se quedaban en sus casas. A llenar este enorme vacío, que había en la educación femenina vino la creación de los Colegios Mayores de Cultura Femenina, por ley emitida por el Congreso del pasado año. (Letras y Encajes, 1946, p. 68).

Es así como la coeducación se convierte en un obstáculo, para que las ideas de la escuela nueva se implementen en el país de forma definida, claro está, que este no es el único factor que influyó en esta situación. El país, en general, no estaba preparado para adoptar en forma contundente esta pedagogía como ya se ha explicado.

La materialización de esta pedagogía se llevó a cabo en la educación privada, ya que esta contaba con los recursos para desarrollar los postulados decrolianos, en lo referente a centros de interés, el acceso a material didáctico, espacios adecuados entre otros, es decir, más que los principios se adaptaron los métodos de la escuela nueva como se referencio anteriormente.

No obstante como explica Cárdenas en su tesis de doctorado (2013), los colegios privados no dieron apertura a la coeducación y, ni siquiera, el más liberal dio entrada a las niñas. Aunque se les criticaba a estos colegios y, en particular, al Gimnasio Moderno el “interés de formar una nueva clase dirigente desde la idea de neutralidad religiosa”, lo cierto es que las instituciones respetaron “los mandatos eclesiales”, especialmente en lo referido a la coeducación y a la necesidad de educar a las niñas en contextos apartados, según explican quienes fueron estudiantes de dichos estudiantes por la fuerza de los prejuicios morales sobre la mujer y su agravamiento en una sociedad de salvajes:

Alfonso López Michelsen, señala que la coeducación se evitó celosamente en el Gimnasio Moderno porque había un antecedente que daba cuenta de los riesgos de que hubiesen hombres y mujeres juntos: "A principios del siglo XX, se abrió en Bogotá una escuela de corte inglés que duró poco, debido a los problemas generados por la presencia de una joven en la institución. Para dirigir esta escuela importaron como director a un inglés que se estableció con su señora y una hija soltera en los predios de la institución (...) No contaban con el temperamento ardiente del trópico que disolvió la institución cuando la hija del rector resultó embarazada por uno de los grandes de las clases más avanzadas. Las madres de los estudiantes (...) se inclinaban a atribuir el percance a la joven inglesa, a quien consideraban como vampiresa prematura, pero Mr. Blackwell y su señora sindicaban del desafuero a la precocidad sexual de los colombianos, criados como salvajes en medio del reino animal. Sea de ello lo que fuere, el Gimnasio Moderno, bajo la vigilancia de don Agustín Nieto y de don Tomás Rueda Vargas, evitó celosamente la presencia femenina en las instalaciones del Colegio..." (2009: 99, citado por Cárdenas, 2013).

De este modo, si bien, en los años cuarenta se dieron aperturas a la educación de las mujeres, los debates en torno a la coeducación dejar ver que la educación de las niñas fluyó por rutas diferentes a la apuesta modernizadora o renovadora. De este modo, la lectura histórica de la educación escolar el proceso de modernización en Colombia tiene, aún, que especificar la pregunta por las niñas, por sus instituciones, por sus referentes y por sus profesores.

Capítulo VII: Conclusiones

Se puede concluir que la infancia como construcción social ha sufrido cambios a través de la historia como también la educación. Si bien, se ha avanzado en la historia de la infancia, se trata de comprensiones relacionadas con lo que se solía decir y aspirar en relación con los niños. El lugar de las niñas, como se pone de presente en la investigación fue diferente, incluso en la década de los años cuarenta, que fue un momento de importantes aperturas educativas para las mujeres.

En los años cuarenta la educación de la niña, fue vista como la educación de las pequeñas mujeres, mientras en el caso de los niños se insistió en el estatus diferencial de los niños. Así, la educación de las niñas se centró en la búsqueda del bien de los hijos y el esposo.

Las fuentes escritas consultadas, dan cuenta que la misión y la función social de la mujer durante la década del cuarenta, tenían un guion escrito, en el cual los papeles ya estaban asignados, bajo las premisas morales y sociales consignadas de épocas anteriores. A pesar que la modernidad trajo consigo nuevas luces, nuevos lugares para niña y la mujer, las briznas que anudan sus principales interpretaciones, ser madre y esposa, mantienen su influencia en el actuar social de ambas.

De este modo, las discusiones en torno la educación de las niñas, se imbrica a la educación de las mujeres, con un sentido infantilizado y cientifizado que deja ver cómo, tradición y modernización se fusionaron y fortalecieron mutuamente a la hora de referirse a los lugares sociales de las niñas, en tanto mujeres.

Su misión piadosa, en los años cuarenta, se inscribió en preceptos científicos que permitieron o impactaron en algo, ciertas aperturas para la educación de la mujer, pero con pocos

cambios en los fines de la educación. Incluso, podría arriesgarse la idea que la modernización de la educación de la mujer, simultáneamente, fortalece las defensas de la modernización de la educación de las niñas.

En los años cuarenta, con un tono similar a lo ocurrido décadas atrás, la educación femenina, fue objeto de tensiones y discusiones, pero queda la sensación de que las posturas conservadoras hicieron una rápida apropiación de los referentes modernos de la maternidad y la crianza.

La educación liberal que supuestamente entraba en desacato con las costumbres moralizadoras para la niña y la mujer impuestas por la iglesia, no fue tampoco contundente en la diferenciación del sentido de los procesos educativos de las niñas, en tanto, es indiscutible el poder eclesiástico sobre los distintos estamentos sociales.

Es importante, resaltar como las labores domésticas se inscriben en el ámbito científico, para cumplir con las exigencias que trae la modernidad. Ya no suficiente, con que la mujer cumpla sus deberes domésticos de acuerdo a las enseñanzas tradicionales, necesita apropiarse de los nuevos saberes para gobernar el estado en miniatura –el hogar-. En una sociedad que aspira a ser moderna, la mujer debe estar a la altura para conducir de manera conveniente todo lo relacionado con las labores de casa.

Desde este horizonte, las labores de mano referidas, a la costura, los bordados, la pintura, la cerámica, inclusive la elaboración de muebles y repujado en cuero, están presentes en la educación femenina arguyendo referentes científicos y económicos. Es evidente que estas labores se convierten en una forma de apertura para que la mujer ingrese al mundo laboral; insistiendo en la minuciosidad y la estética de estas labores. Evidentemente, aquí se cifraba el desconocimiento de los modos de subsistencia de muchas mujeres, cabeza de familias, quienes además de ser sostener sus hogares, eran independientes y trasmisoras de sus saberes y oficios a otras mujeres jóvenes y a las niñas. Sin duda,

cuestionar el discurso del “ingreso de la mujer al mundo laboral”, es necesario para rastrear y complejizar la historia de la educación de las niñas.

Conviene decir, que la educación ofrecida a la niña y a la mujer se visibilizó de manera especial, desde los debates en torno a los pénsum, en los diferentes niveles educativos. Sin duda, al tiempo que las reformas hablaban de una educación pública, los pénsum dejaban ver los matices para el caso de las mujeres. Así, las aperturas educativas no pasaron por alto el mantenimiento del orden social. De hecho, los estudios superiores femeninos tenían como eje la formación humanista. Así, la docencia, la medicina, la enfermería, la bacteriología, el arte fueron escenarios profesionales privilegiados que se reconocían, porque garantizaban que la mujer no se desligara de su función social y que hiciera gala de su naturaleza.

Sin embargo, en esta década tiene lugar también las voces de quienes creen que la educación de las mujeres se convirtió en un cúmulo de saberes teóricos y que la práctica se descuidó. Por lo tanto, esta formación no aterriza a la niña en la realidad y, a la vez, no la capacita para cumplir a cabalidad sus funciones de madre y esposa.

Ninguna práctica educativa, salió ilesa de los cuestionamientos por el riesgo que representaba para la educación tradicional y moral de la mujer.

La educación física, entra al escenario educativo escolar femenino a través de la gimnasia, en aras de fortalecer el cuerpo de la niña y la adolescente, con miras al desempeño de la función de la maternidad. Se cuida que los ejercicios sean pertinentes y que no vayan en contra de su feminidad y virtud. Sin embargo, la educación física se convirtió en un punto neurálgico para los detractores de la modernización educativa, pues se consideraba que a través de ella se vulneraba en forma directa la moral de la niña, porque la colocaba en un lugar en donde su corporalidad era expuesta, afirmaban

que muchos de los ejercicios alteraban la naturaleza femenina y podían ser contraproducentes para la maternidad futura de las niñas.

En los años cuarenta, el nexo que se da entre educación y moralidad es recurrente y, por tanto, el epicentro no cambia. La razón de ser de la educación de la niña se constituyó en función de alcanzar el ideario moral prescrito para ella, en pro de lograr una mujer que encarnara los principios marianos, es decir, obediencia, subordinación, virtud y abnegación.

No obstante frente a la idea de la debilidad de la mujer, se fortalece la idea de su fortaleza e importancia para enaltecer los principios morales en todos los lugares y roles que desempeñe.

Por lo anterior, distintas voces se hacen escuchar para salvaguardar las tradiciones, que hasta el momento determinaban la moral de la niña y de la mujer. La incertidumbre que causa los nuevos roles asumidos por ellas, se refleja en diversos medios, se ve con recelo que habiten lugares distintos a los inscritos a la esfera privada, en los cuales se protege su virtud, su moral; la esfera pública ofrece peligros, ella atenta contra su esencia, se juzga que son débiles de carácter para afrontar y salir airoso moralmente de los embates de esta nueva forma de vida que trajo la modernidad.

Sin embargo, pueden advertirse también las voces que alían tradición y modernidad y tejen allí una recomposición o apropiación específica frente a la educación de la mujer. Pesa a las apropiaciones, lo cierto es que se mantienen separaciones y resistencias a la coeducación.

La niña, es muy específica, desde temprana edad debe aprender los cánones morales que han de dirigir su existencia, luego en la adolescencia debe ser vigilada, pues es la época en que su cuerpo cambia. Esta evolución física natural, trae a juicio de algunos analistas “problemas”, con los cuales

la niña y su madre deben lidiar. Incluso, se relaciona también este periodo con enfermedades, lo que debilita a la niña y para algunos la pone en riesgo de ser una “enferma mental”.

Durante la época de mediados de los años treinta y la totalidad de los años cuarenta, el papel de la madre, adquiere otras características, porque ya no solo debe cuidar a su descendencia con lo que intuye y la sapiencia dada por la tradición, si no que se le responsabiliza de la salud física y mental de sus hijos. Para ello debe prepararse y la puericultura es la disciplina que la ha de instruir para que asuma de manera científica su misión.

Entonces, de la mano del médico y su ciencia la madre debe procurar un ambiente sano, referido a una adecuada alimentación, vestido, control y prevención de enfermedades, entre otros aspectos, para cuidar y promover la salud física y emocional de sus hijos.

Obviamente, uno de los argumentos para educar de mejor manera a las mujeres, es la culpa que se le asigna a la madre de la alta mortalidad infantil. En razón de esto, se promueven programas dirigidos a la educación de la madre, el bienestar de sus hijos y la garantía de un futuro con buenos ciudadanos, útiles a la patria.

El sentimiento maternal se extiende fuera de la esfera privada, en forma de caridad, la mujer por su abnegación y su capacidad de entrega, se le asigna una función social, para atenuar los problemas de los menos favorecidos, entre ellos la infancia, los enfermos y los viejos entre otros. La mujer así accede y participa de la vida pública, estas labores de cuidado y de ayuda son bien conocidas por ella, así que es un ámbito en el cual se siente cómoda, a la vez se le valora, así la mujer obtiene reconocimiento y protagonismo social, de esta manera accede a la ciudadanía.

Pasando ahora, a enfatizar en las tensiones generadas entre la educación tradicional y la escuela nueva hay que decir que en Colombia, los procesos escolares se desarrollaron bajo un contexto viciado por el bipartidismo y ello supuso discusiones.

No obstante, el rastreo de lo que se decía y hacía respecto a la educación de la mujer deja ver conciliaciones. Más allá de los asuntos de la improvisación, la falta de recursos para la formación docente y para mejorar la infraestructura física, la coeducación fue el principio que se rechazó casi de forma unánime.

Se dice que el escenario de combate entre liberales y conservadores incluida la iglesia, fue la educación, sin embargo, a la luz de la educación de la niña, habría que indagar acerca de los encuentros y univocidades.

Decir que las prácticas educativas que se implantan en la nueva pedagogía, no constituyen en realidad un cambio paradigmático y cultural frente a la constitución de la niña, más aun se refuerzan conductas y se alimenta discriminaciones puede invitar a nuevas investigaciones sobre la historia de la infancia en los años cuarenta.

La educación confesional en Colombia, se desarrolla tanto en el ámbito privado como el público, y se constituyó como un referente para configurar moral y socialmente a la niña y por ende a la mujer, de este modo se les invisibiliza como sujetos con una identidad propia, lo que deja caminos abiertos para futuras indagaciones sobre la historicidad de las mismas, con temáticas referidas a sus constitución como sujetos con derechos políticos.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Periódicos

El Nuevo Siglo de 1938 A 1949

De la Parra, J. (29 de agosto de 1938). Colegios Católicos. *El Nuevo Siglo*, No. 919, p. 5.

Jiménez, V. (23 de agosto de 1938). Los hermanos cristianos en la exposición de educación católica. *El Nuevo Siglo*, No. 921, p. 4.

Jiménez, V. (29 de agosto de 1938). Los colegios femeninos en la exposición de educación católica. *El Nuevo Siglo*, No. 927, p.8.

Jordán, D. (1 de febrero de 1942). La escuela católica. *El Nuevo Siglo*, No. 2162, p.4.

El Dr. Uribe Echeverri ataca el proyecto del ministro de educación. (1 de diciembre de 1940). *El Nuevo Siglo*, No. 1744, p. 1.

Instrucción y Educación. (2 de abril de 1941). *El Nuevo Siglo*, No. 1863, p. 4.

La educación católica en Colombia. (26 de agosto de 1938). *El Nuevo Siglo*, No. 924, p. 4

La educación cristiana. (24 de enero de 1942). *El Nuevo Siglo*, No. 2154, p.5

La iglesia católica y la pedagogía. (12 de marzo de 1939). *El Nuevo Siglo*, No. 1120, p. 5.

El Tiempo de 1938 a 1949

Moreno, Z. (8 de julio de 1940). Un párroco desata su furia contra la educación pública. *El Tiempo*, No. 10339, p.14.

La educación elemental es hoy el problema más importante de mi ramo dice el ministro Rocha. (1 de diciembre de 1943). *El Tiempo*, No. 11571, p. 11.

El domingo se verificó una gran revista de Gimnasia en San Facón (8 de noviembre de 1938). *El Tiempo*, No. 9741, p. 11.

El proyecto sobre enseñanza primaria. (21 de agosto de 1940). *El Tiempo*, No. 10383, p. 4.

La deficiente educación femenina (20 de julio de 1942). *El Tiempo*, No. 11074, p. 8.

Una reforma a fondo necesita la escuela rural de educación. (17 de agosto de 1939). *El Tiempo*, No. 10018, pp. 1,18.

Reglamentada la enseñanza en los colegios femeninos. (29 de abril de 1941). *El Tiempo*, No. 10630, p. 2.

Revistas

Cromos de 1938 a 1949

Camacho, L. E. (12 de diciembre de 1942). Por la salud de los niños. *Cromos*, (54), No. 1355, p.5.

Jiménez, R. L. (20 de mayo de 1944). Jardines Infantiles. *Cromos*, (57), No. 1247, p. 5.

Pedraza, Z. (2002). La difusión de una dietética moderna en Colombia: La Revista Cromos entre 1940 y 1986. 299. En Diego Armus. Entre médicos y curanderos. Cultura, historia y enfermedad en América Latina, Norma, Buenos Aires.

Pérez, Á. (12 de octubre de 1940). La academia femenina de arte. *Cromos*, (50), No. 1244, p. 5.

Uribe, G. (18 de abril de 1941). Cómo se educa nuestra juventud femenina. *Cromos*, (52), No. 1301, p. 3, 4 y 24.

Catorce años. (13 de febrero de 1943). *Cromos*, (55), No. 1362, p. 46.

Cómo adquirir el gusto por el trabajo. (20 de febrero de 1943). *Cromos*, (55), No. 1363, p. 46.

Dos tipos de mujeres. (19 de julio de 1941). *Cromos*, (52), No. 1238, p. 21.

¡Es la edad ingrata! (18 de abril de 1942). *Cromos*, (53), No. 1321, p.43.

Facultades femeninas de la Pontificia Universidad Católica Javeriana. (31 de enero de 1942). *Cromos*, (53), No. 1310, p. 24.

Hijas de María de las Esclavas. Estudio de la Economía Doméstica: es esencial para la educación femenina. (28 de noviembre de 1942). *Cromos*, (54), No. 1335, p. 3-5.

La niña de la infancia a la adolescencia. (16 de enero de 1943). *Cromos*, (55), No. 1358, p. 46.

La niña de la infancia a la adolescencia (continuación).El sentido de la adolescencia (30 de enero de 1943). *Cromos*, (55), No. 1360, p. 46.

La niña de la infancia a la adolescencia: El conflicto que causa la adolescencia. (6 de febrero de 1943). *Cromos*, (55), No. 1361, p. 46.

La niña de la infancia a la adolescencia. (13 de marzo de 1943). *Cromos*, (55), No. 1366, p. 46.

Lo que puede y lo que debe hacer la madre para preparar a su hija a la maternidad. (27 de marzo de 1943). *Cromos*, (55), No. 1368, p.46.

Letras y Encajes de 1938 a 1949

Betancur, B. J. (Agosto, 1941). No basta ser madres, es necesario saberlo ser. *Letras y Encajes*, (15), No. 181, p. 5503-5505.

De Lusignan, M. (Noviembre, 1938). Mujeres Modernas. *Letras y Encajes*, (12), No. 148, p.3452.

De González, S.T. (Abril, 1946). Universidad femenina. *Letras y Encajes*, (19), No. 237, p. 68.

De Resignan, M. (Diciembre, 1938). La influencia de la mujer moderna. *Letras y Encajes*, (12), No. 149, p. 3514.

González, A.C. (Abril, 1946). Colegio Mayor de Antioquía. *Letras y Encajes*, (19), No. 237, p. 43-44.

González, G. Á. (Febrero, 1949). La universidad femenina y el instituto de orientación familiar. *Letras y Encajes*, (23), No. 271, p.1009.

Pommiers, E. (Noviembre, 1941). Cultura y feminidad. *Letras y Encajes*, (16), No. 184, p. 5563.

Rojas de Tronchi, M. (Julio, 1939).Educación doméstica y profesional de la mujer. *Letras y Encajes*, (12), No. 156, p. 3949.

Rua, C.C. (Mayo, 1948). Avanzando. *Letras y Encajes*, (22), No. 262, p. 659.

Vallejo, J. (Enero, 1938). El Instituto central Femenino. *Letras y Encajes*, (10), No.138, p. 2870.

Anuncio. (Marzo, 1938). Selección de buenos libros para la biblioteca femenina. *Letras y Encajes*, (11), No. 140, p.3197.

Alerta, padres de familia. (Noviembre, 1938). *Letras y Encajes*, (12), No. 148, p. 3494.

Escuela Doméstica. (Noviembre, 1942). *Letras y Encajes*, (17), No. 196, p. 6276.

Internado femenino en Leticia (Agosto, 1944). *Letras y Encajes*, (18), No. 217, p. 7092.

El Instituto Social y Familiar de la Universidad Femenina estará regentado por Ángela González. (Enero, 1949). *Letras y Encajes*, (23), No. 270, p. 982.

Ivone, (Enero de 1949). La mujer y la casa. *Letras y Encajes* (23), No. 270, pp. 1002-1003.

Documentos oficiales

Decreto No. 227. (1933). Por el cual se dictan disposiciones sobre enseñanza secundaria para señoritas. Diario oficial No. 22215. Recuperado el 22 de marzo de 2016 en <http://190.24.134.101/corte/wp-content/uploads/subpage/mujer/mujer3/Decreto%20227%20de%201933.html><http://190.24.134.101/corte/wp-content/uploads/subpage/mujer/mujer3/Decreto%20227%20de%201933.html>

Fuentes Secundarias

Afanador, M. I. y Báez, M. J. F. (Julio- Diciembre, 2015). Manuales de urbanidad en la Colombia del Siglo XIX: Modernidad, Pedagogía y Cuerpo. *Revista historia y memoria*, (11) Universidad Tecnológica de Tunja, p. 57-82. Recuperado el 29 de marzo de 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/3251/325140735003.pdf>

Alonso, R. F. (1863). *La mujer bajo el punto de vista filosófico, moral y social: sus deberes en relación con la familia y la sociedad*. Establecimiento topográfico Graviña. Madrid, España. Recuperado el 10 de abril de 2016 en https://books.google.es/books/about/La_mujer_bajo_el_punto_de_vista_filos%C3%B3f.html?hl=es&id=xbTteFDJjUAC

Álvarez, G. A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Álzate, P. M. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro.

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona, España: Graó.

Arias, T. Ricardo (2011). *Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)*. Universidad de los Andes. Bogotá D.C. Colombia.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. (N. García, Trans.). Madrid. Taurus. (Trabajo original publicado en 1973).

Ariès, P., y Duby G. (1992). *Historia de la vida privada: el cambio de la sociedad de los siglos XV-XVIII*. (F. Pérez y J. Arce, Trans.) Madrid. Tauros. (Trabajo original publicado en 1988).

Aristizábal, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud: ideal de formación en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial.

Artes decorativas (s.f.). Galeón. Com hispavista. Recuperado el 01 de abril de 2016 en <http://conceptosartisticos.galeon.com/decorat.htm>

Atuesta, G. (1940). *La mujer moderna ante Dios, en la sociedad y ante el derecho: pugna cruel entre su instinto y las costumbres*. Bucaramanga, Colombia: Marco A. Gómez.

Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* (M. Vasallo, Trans.). Barcelona. Paidós. (Trabajo original publicado en 1980).

Bolufer, P. M. (2007). Formas de ser madres: los modelos de maternidad y sus transformaciones (siglos XVI-XIX)". En Méndez V. J. (Coord.). *Maternidad, familia y trabajo. De la invisibilidad histórica de las mujeres a la igualdad contemporánea*, (s.l.) Fundación Sánchez Albornoz, p. 61-80. Recuperado el 21 de abril de 2016 en <http://epublications.unilim.fr/revues/dire/pdf/272n>

Burke, P. (1997). *Formas de historia cultural*. Madrid, España: Ed. Cast. Alianza editorial, S.A. Madrid.

Bustelo, G. E. (Septiembre- Diciembre, 2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Revista Salud colectiva*, 8, (3), Buenos Aires, p. 287-298. Recuperado el 29 de abril de 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>

Bruno, P. (2009). Apuntes historiográficos sobre la historia de la cultura. http://www.historiacultural.net/hist_rev_bruno.htm

Cáceres, M. S. (2011). El Cine moral y la censura, un medio empleado por la Acción Católica Colombiana 1934 – 1942. En *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Instituto Colombiano para el estudio de la Religiones ICER Grupo de Estudio de Hecho Religioso “Sagrado y Profano”, (16), No. 1 pp. 195-220. Recuperado el 16 de abril de 2016 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>

Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Caruso, M. (2001). *En la escuela como máquina para educar – Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Carreño, M. A. (2005). *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Vitonet, Biblioteca virtual 2005. (Trabajo original publicado en 1859). Recuperado el 30 de marzo de 2016 en <http://documents.mx/documents/manual-de-carreno-55a0ce27a06fb.html>

Carreño, M. y Rabazas, T. (2010). Sobre el trabajo de ama de casa. Reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía doméstica. *Revista Complutense de Educación*, 21, (1), p. 55-72.

Recuperado el 30 de marzo de 2016 en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120055A/15188>

Concurso para el día de Marie Poussepin (2011). Recuperado el 31 de marzo de 2016 en <http://www.presentacionsansfacon.edu.co/historia.php>

Cohen, L. (1997). El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. *Revista colombiana de educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones CIUP (35), p. 41-61. Recuperado el 31 de marzo de 2016 en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_04ensa.pdf

Consuegra, A. N. (2004). *Diccionario de psicología*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Chacón, J. F. y Hernández J. (2007). Espacios sociales, espacios familiares: La familia en la historiografía.

<https://books.google.de/books?id=AJJryfncLfAC&pg=PA137&dq=Espacios+sociales,+espacios+familiares:+La+familia+en+la+historiograf%C3%ADa.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiY87njoNjMAhUF1x4KHfjaBloQ6AEIHDA#v=onepage&q=Espacios%20sociales%2C%20espacios%20familiares%3A%20La%20familia%20en%20la%20historiograf%C3%ADa.&f=false>

Chinchilla, G. V. (2002). Educación física en el proceso de modernización. *Revista Lúdica Pedagógica*, 1, (7), p. 3-17. Recuperado el 01 de abril de 2016 en http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud07_03arti.pdf

Davison, G. (2002). *Psicología de la conducta anormal*. Editorial Limusa Wiley, 2ª. ed. México.

De mause, LL. (1994) *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid, España: Alianza Universidad. (López M. D. Trans.). (Trabajo original publicado en 1974).

Elias, N. (1994). *El proceso de la civilización investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de cultura económica.

Fernández, N. L. (2006). Fichas para investigadores ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butiletí La Recerca Universitat de Barcelona Institut de l'Educació Secció de Reserca. Barcelona. Recuperado el 20 de abril de 2016 en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Fleitas, D. I., Fuentes, F., Saíz, V., Alvarez, O., Pérez, F., Torrado, E., Cortázar, C., Gómez, E., y Verdecía H. (2003). *Teoría práctica general de la gimnasia*. Instituto superior de la cultura física Manuel Fajardo. Recuperado el 30 de marzo de 2016 en <http://www.inder.cu/indernet/Provincias/hlg/documentos/textos/GIMNASIA%20BASICA/GIMNASIA%20BASICA.pdf>

Ferrater, M. J. (1956). *Diccionario de filosofías*. Buenos Aires, Argentina: Suramericana.

Foz y Foz, P. (1997). *Mujer y educación en Colombia: siglos XVI y XIX*. Bogotá, Colombia: Academia Colombiana de Historia.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.

García, V. N. (2015, 4 de diciembre). Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX. *Revista Lenguaje*, 1, (43), p. 85-110. Recuperado el 16 de abril de 2016 en www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a05.pdf

Genta, M. Giuseppe (2006 septiembre). Anotaciones para historia de la pediatría y la puericultura. *Revista Iatreia*, 19, (3), p. 297-304. Recuperado el 31 de marzo de 2016 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180513854007>

Gerald, C. D. y Neale J. (2002). *Psicología de la conducta anormal*. México: Limusa Wiley.

Giné, J. (1861). *Tratado de higiene rural*. Imprenta de José Tauló. Barcelona. Recuperado el 10 de abril de 2016 en <https://books.google.com.co/books?id=KFNLAAAAcAAJ>

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica y Cartografías del deseo*. (F. Gómez, Trans.). Madrid, España: Editora Voces Ltda. Petropolis. (trabajo original publicado 2005) Recuperado el 24 de abril de 2016 en <http://esferapublica.org/cartografiasdeldeseo.pdf>

Gutiérrez, A. J. (2015, 16 de diciembre). Higiene mental de la lectura en la modernidad de Colombia, 1900-1930. *Traslaciones Revista Latinoamericana de lectura y escritura Cátedra Unesco*. Fundación Universitaria Luis Amigó, 2, (4), p. 176-198. Recuperado el 16 de abril de 2016 en revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/download/.../376

Helg, A. (1984). *La educación en Colombia: 1918-1957 Una historia social, económica y política*. Bogotá, Colombia: Serie Educación y Cultura Universidad Pedagógica Nacional Plaza y Janés Editores Colombia S.A.

Hernández, L. S. (2012). La nueva historia política entre los estudios subalternos y la nueva historia social de las prácticas culturales. Algarrobo-MEL a1-n1-2012 / Revista on-line de la Maestría en Estudios Latinoamericanos FCPyS UNCUYO, 1, (1) [.http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/viewFile/3/7](http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/viewFile/3/7)

Herrera, C., M. c. (s.f.). *Historia de la educación liberal en Colombia. La Republica libera y la modernización de la educación 1930-1946*. Recuperado el 13 de enero de 2016 en www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf

Herrera, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951*. Bogotá, Colombia: Serie educación y cultura Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Janes Editores Colombia S.A.

Herrera, X. y Rubiano A. T. (2010). *Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia: Iconografía e historia*. Hall Archives ouvertes Recuperado el 25 de abril de 2016 en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00530101/document>

Herrera, X. (2012). *La biopolítica en acción: medicalización y sujeción, el médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX*. En *Lúdica pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. (2), No. 17, pp.19-32.

Herrera, C., y Ojeda, C.(2016). “El amor y aquello de ser mujer”: aproximaciones a la configuración de lo femenino. *Revista Actualizaciones Pedagógicas*, (67). Recuperando el 31 de marzo de 2016 en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/3733>

Jiménez, B. A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lamas, M. (2002). *Cuerpo diferencia sexual y género*. México: Taurus.

León P. A. (2007). De los dispositivos que producen la maternidad y la infancia: un análisis preliminar en Colombia finales del siglo XIX y principios del XX. Recuperando el 31 de marzo de 2016 en [file:///C:/Users/win7/Downloads/de los dispositivos que producen la maternidad y la infancia.%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/de%20los%20dispositivos%20que%20producen%20la%20maternidad%20y%20la%20infancia.%20(2).pdf)

León, P. A. (2012). *Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX*. *Pedagogía y Saberes* No. 37. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. p. 14.

Luna, G., Lola (1994). *Historia de género y política*. Recuperado el 07 de junio de 2016 en <http://www.ub.edu/SIMS/pdf/HistoriaGenero/HistoriaGenero-03.pdf>

Marañón, G. (1927). *Tres ensayos sobre la vida sexual. Sexo, trabajo y deporte, maternidad y feminismo, educación sexual y diferenciación sexual*. Biblioteca Nueva. Madrid. Recuperado el 15 de abril de 2016 en <https://www5.uva.es/agora/revista/1/agora1inesburgos.pdf>

Martínez, B. A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Moreno, G. W. (2007). *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las instituciones sociales*. Medellín, Colombia: Fonámbulos Editores Universidad de Antioquia.

Muñoz. C. y Pachón X. (1988). *Historia de la niñez en Bogotá 1900-1988. Vol. I*. Bogotá, Colombia: Colección FIAN.

Muñoz. C. y Pachón X. (1991). *La niñez en el siglo XX comienzos de siglo*. Bogotá, Colombia: Planeta.

Muñoz. C. y Pachón X. MUÑOZ, C., y Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Editorial Planeta. Santafé de Bogotá.

Narodowski, Mariano M. (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editor. Buenos Aires.

Noguera, Carlos C. E. (1999). *La reforma educacionista en Bogotá. 1920-1936. ¿Instruir, educar o higienizar el pueblo?*. En *Historia de la educación de Bogotá Tomo II*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Ossenbach, G. y Somoza M. A. (2009) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Los manuales de higiene en Colombia: instrucciones para civilizar al pueblo* (p. 179-191). (Trabajo original publicado en 1996). Recuperado el 01 de abril de 2016 en <https://books.google.de/books?isbn=8436257979>

Parra, B.L. (2011). *La educación femenina en Colombia y el inicio de las facultades femeninas en la Pontificia Universidad Javeriana*. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, (14), p. 121-146. Recuperado el 01 de abril de 2016 en <file:///C:/Users/win7/Downloads/Dialnet->

Pérez, S.A. (2008) *Tomás de Aquino y la razón femenina*. *Revista de filosofía*, (59), Universidad de Zulia, Maracaibo Venezuela, p. 9-22. Recuperado el 5 de abril de 2016 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=338475>

Perdomo, A. (1932). *Flor y Mujer. Sus analogías orgánicas y funcionales*. Bogotá, Colombia: Minerva. Bogotá.

Pedraza, Z. (1996). *El debate eugenésico. Una visión de la modernidad en Colombia*. En *Revista de Antropología y Arqueología*, 9, (1-2). p. 110-154. Recuperado el 02 de abril de 2016 en file:///C:/Users/win7/Downloads/-data-Rev_antigua-v09n1-2.pdf

Pedraza, Z. (2011). *La "educación de las mujeres": el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia*. *Revista de Estudios Sociales*, 41, p.72-83. Recuperado el 25 de marzo de 2016 en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-85X2011000400006&lng=es&esytlng=es.

Pedraza, Z. (Agosto, 2012). *La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica de la biopolítica en Colombia*. *Revista de estudios sociales*, 43, p. 94-107. Recuperado el 21 de abril de 2016 en DOI: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/784/index.php?id=784>

Piaget, Jean., Petersen, Peter P., Wodehouse, HelenH. y, Santullano, Luis L. (1960). *La nueva educación moral*. Editorial Losada. Buenos Aires. Losada. (N. M. Luzuriaga, N. María, Trans.).

Pierola, N., G. (2000). *Aspectos del discurso moral de la iglesia sobre la población femenina navarra en el franquismo*. *Revista Gerónimo de Uztariz*, 16, p. 43-55. Recuperado el 12 de abril de 2016. En <http://amarauna.org/uztariz/pdf/artikuluak/aldizkaria1603.pdf>

Pinilla, M.(2004). *Cuidado y género: debate moral: Derechos, responsabilidades y juicios de la mujer: consideraciones morales*. In: Salazar, Edy . Bogotá, Colombia: Centro editorial Javeriano CEJA.

Editorial Losada. Buenos Aires.

Quijano, S. María S. y Sánchez M. Marlene M. (2002). La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá, 1870-1920. En Zuluaga, G. Olga L., Historia de la educación de Bogotá, Tomo I. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Ramírez, M. (2003). Las mujeres y la acción social en Colombia, contextos de contradicciones. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 23 de abril de 2016 en <http://www.raco.cat/index.php/boletinamericanista/article/viewFile/99089/146965>

Ramírez, A. M. (2003). Estudios Michoacanos. Editor El Colegio de Michoacán A.C. México. Recuperado el 06 de abril de 2016 en https://books.google.es/books/about/Estudios_michoacanos.html?hl=es

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Madrid, España: Autor. Recuperado el 5 de abril de 2016 en <http://dle.rae.es/?id=Pm2wZfs|Pm4ASgI>

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Madrid, España: Autor. Recuperado el 5 de abril de 2016 en <http://dle.rae.es/?id=H3y8Ijj|H3yay0R>

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Madrid, España: Autor. Recuperado el 5 de abril de 2016 en <http://dle.rae.es/?id=buFPjrR>

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Madrid, España: Autor. Recuperado el 16 de abril de 2016 en <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014#sthash.PLtQ6F7s.dpuf>

Reyes, C. (1995, 01 de agosto). Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX. Colección: Vida social y costumbres en la historia de Colombia; Credencial Historia, 68. Recuperado el 16 de abril de 2016 en www.banrepcultural.org/node/73271

Robledo, A. I. (s.f.). Viento de otoño de Marzia Lusignan: la pregunta por el amor de una madre soltera y la emergencia de una nueva mujer lotos y azucenas en el altar de la decadencia. Ponencia sin fecha. Universidad Nacional de Colombia, p.2. Recuperado el 12 de abril de 2016 en www.colombianistas.org/Portals/0/Congresos/.../robledo_ponencia.pdf.

Rodríguez, C., y Astrid B. (Junio de 2006). La mujer en la Educación Física en Colombia entre 1930 y 1950. [efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/) Revista Digital - Buenos Aires – Año 11, (9). Recuperado el 25 de marzo de 2016 de <http://www.efdeportes.com/efd97/mujer.htm>

Rodríguez, U. G. (s.f). Colección: Ciencias_sociales; Derecho; Literatura; Psicología; Biografías. Parte de: Biografías Biblioteca Virtual del Banco de la República Recuperado el 02 de mayo de 2016 en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/nietagus.htm>

Rosas, J. (1879). Libro de oro de las niñas. Nuevas lecciones de moral en verso. Antigua imprenta de la Murguía. México. Recuperado el 23 de abril de 2014 en <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080012111/1080012111.PDF>

Rousseau, J. (2005). *Emilio o la educación*. Madrid, España: Alianza Editorial. (Viñas, R. Trans.). (Trabajo original publicado en 1762).

Sáenz, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. de Antioquia. Medellín. 2 volúmenes.

Saiz, M. D. (1996). *Nuevas fuentes historiográficas. Historia y Comunicación social, I*. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, Madrid. Recuperado el 23 de abril de 2014 en revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/.../20020

Salazar, Edy., A. (2004). *Cuidado y género: debate moral: Mujer y sociedad: conflicto moral entre el desempeño del rol tradicional y los derechos emancipadores*. Bogotá, Colombia: Centro editorial Javeriano CEJA.

Sánchez, M. Olga (1999). *Representaciones sobre la mujer en Bogotá: 1880-1920. Informe final (versión corregida) Tomo II*. Fundación para la ciencia y la tecnología. Proyecto No. 662. Santafé de Bogotá.

Serra, Carlos (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. En *Revista de Educación* No. 334. Pp. 165-176.

Sosenski, Susana S. y Elena Jackson, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. (coord.). Universidad Nacional Autónoma de México.

Stevens, E., y Soler, M. (1974, enero-febrero). *El marianismo: la otra cara del machismo*. *Diálogos: Artes, Letras y Ciencias humanas*, 10, (1), p. 17-24. Recuperado el 09 de abril de 2016 en | Published by: Colegio de Mexico Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/27933189>

Torregoza, E. J., y Ochoa P. (2010). *Formas de hispanidad*. Universidad del Rosario. Bogotá. Recuperado el 26 de abril de 2016 en <https://books.google.de/books?id=kQ6JCRiuYR8Cypg=PA507y1pg=PA507ydq=coeducación+y+escuela+nueva+en+colombiaysource=blyots=WLjuDBLYQWysig=zemfzbVpOXQfmS-0pa7XK>

Tipiani, L. María V. (2014, enero-junio). *María Rojas Tejada. La mujer moderna y la educación de la mujer en el siglo XX*. *Revista Ciencias sociales y educación*, 3, (5), p. 147-165. Recuperado el 06 de abril de 2016 en http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/search/authors/view?firstName=Mar%C3%ADaymiddleName=VictoriaylastName=Tipiani%20%20Lyaffiliation=Universidad%20de%20Antioquiaycountry=CO

Vilda, C. (1999). *Proceso de la cultura en Venezuela*. Recuperado el 16 de abril de 2016 en <https://books.google.de/books?isbn=9802441880>

Viñao, F. A. (1992). *Historia de la educación y historia cultural*. Facultad de educación universidad de Murcia. *Revista Brasileira de Educação*, (0).

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Colombia: Foro Nacional Colombia.

Tesis de grado

Alfonso, R. D. (20012). *Deporte y Educación física en Colombia: Inicio de la popularización del deporte 1916-1942*. (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el 30 de marzo de 2016 en <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/2824/1/AlfonsoRodriguezDianaAlexandra2012.pdf>

Cárdenas, P. Y. (2013). *Experiencias de infancia (Colombia, 1930.1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria*. Programa Interinstitucional doctorado en Educación. Universidad Pedagógica, Distrital y del Valle (sin publicar).

Herrera, X. (1999). *Prácticas corporales y educación física en la escuela primaria entre 1870 y 1913*. (Tesis de Maestría). Historia de la educación y la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Proyectos e Informes

Cárdenas, P. Y., y Herrera, M. (2013) *Proyecto CIUP: "Infancia, juegos y juguetes (Colombia 1930-1960): relaciones y tensiones para pensar la educación y lo educativo*. Código DSI-275-11.

Sánchez, M. O. (1999). *Representaciones sobre la mujer en Bogotá: 1880-1920*. Informe final (versión corregida) Tomo II. Fundación para la ciencia y la tecnología. Proyecto No. 662. Bogotá.

Película

Anderson, M. (director). (1972). *La Papisa Juana* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Big City / Command Production Establishment / Roadshow Productions / Triple Eight Corporation.