

Las disertaciones

Certificar y titular al alumnado
de la Escuela Normal Primaria
de Xalapa, 1890-1911

Una ventana
a la cultura escolar

Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo
Diana Karent Sáenz Díaz
(Coordinadoras)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Las disertaciones

Certificar y titular al alumnado
de la Escuela Normal Primaria
de Xalapa, 1890-1911

Una ventana
a la cultura escolar

Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo
Diana Karent Sáenz Díaz
(Coordinadoras)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Las disertaciones. Certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar

Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo,
Diana Karent Sáenz Díaz (Coordinadoras)

ISBN: 978-607-502-996-2

Primera edición, 2022

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Andrea López Monroy

Diseño de portada e interiores: Héctor Opochna

D.R. © 2022, Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n

Col. Centro, Zona Universitaria Xalapa, Veracruz, CP 91000

bdh@uv.mx

Tel. (228) 8 42 17 00, ext. 11174

D.R. © 2022, Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira 7, col. Centro, Xalapa, Veracruz, CP 91000

direccioneditorial@uv.mx

Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

Índice

Prólogo	8
Abel Juárez Martínez	

Introducción	11
Ana María del Socorro García García	
Julieta Arcos Chigo	
Diana Karent Sáenz Díaz	

MÉTODOS DE ENSEÑANZA

El canto: elemento para el perfeccionamiento físico, intelectual y moral del individuo. Reflexiones de un profesor normalista veracruzano	17
Ana María del Socorro García García	

Principios pedagógicos y metodológicos de la enseñanza objetiva, 1890-1911. Un recuento desde las voces del profesorado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa	28
Diana Karent Sáenz Díaz	

El método de la enseñanza de la escritura-lectura: la disertación de Isidro García León, 1904	41
Verónica Méndez Andrade	
Hilda Marisela Partido Calvat	

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

El fin material, formal e ideal como bases fundamentales de la enseñanza en la época del porfiriato	52
Guadalupe de los Ángeles González Santiago	
Santos Guzmán Jiménez	
Elvia Vergara Álvarez	

Elementos pedagógicos para la educación infantil en el porfiriato	65
Emma Montuy Jiménez	

El ferrocarril llega a su destino: formar para educar	77
José Francisco Javier Kuri Camacho	

Filosofía y teología en la educación. La perspectiva de normalistas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz	91
Luis Alfonso Torres Estañol Amira Salvador Avendaño	
Comenio en las disertaciones de la Escuela Normal Veracruzana, 1892-1905	105
Oliva Solís Hernández	
La formación de ciudadanos	
“Inventar” al ciudadano desde las aulas: los profesores normalistas de Xalapa y la educación del hombre moderno a finales del siglo XIX	121
Jorge Rodríguez Molina Jorge A. Rivero Mora	
La educación moral en las disertaciones de los maestros de la Escuela Normal de Xalapa	131
Pablo Martínez Carmona	
Higiene escolar: la escuela como proyecto civilizador	144
Julieta Arcos Chigo	
“Ser servidor de la patria”. El modelo educativo y “deber ser” en las disertaciones del profesorado, 1887-1911	161
Elva Rivera Gómez	
La educación de las mujeres	
La inclusión de las mujeres en las disertaciones de las y los estudiantes normalistas	177
Gloria A. Tirado Villegas José Manuel Pedroza Cervantes	
Economía doméstica como ideal educativo femenino. La ambigua ciudadanización	190
Yolanda Fca. González Molohua Mayabel Ranero Castro	
“Indeseables” en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX	207
Norma Gutiérrez Hernández	
Mujeres y educación en el porfiriato	224
María del Carmen Chan Lezama Guadalupe de los Ángeles Santiago González	

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La organización escolar en las disertaciones en la Escuela Normal Veracruzana (1887-1911). Una reflexión historiográfica 237

Jorge A. Rivero Mora
Jorge Rodríguez Molina

**El uso de los premios y castigos en el aula escolar
Percepciones de los egresados de Instrucción
Primaria Elemental durante el periodo 1887-1901** 250

Lily Ariadna Silva Blanco
Griselda Hernández Méndez
Susano Malpica Ichante

**Impensar la disciplina escolar, los premios y los castigos durante
el porfiriato: un abordaje sociohistórico** 262

José Carlos López Hernández
Jesús Argenis Muñoz López

LOS SABERES Y LAS DISCIPLINAS

**Historia de la educación: un recuento sobre los procesos educativos
a través del pensamiento normalista** 276

Ana María del Socorro García García
Diana Karent Sáenz Díaz

**La enseñanza de historia en la escuela primaria. Una mirada
a través de las disertaciones de las y los normalistas
de la Escuela Normal Primaria de Xalapa** 290

Laura Rubio Hernández
Laura Guadalupe Aguilar Rubio

**Las materias de enseñanza en el primer año escolar
de Instrucción Primaria Elemental. Disertaciones
de los normalistas en la época del porfiriato** 303

Lily Ariadna Silva Blanco
Alejandro Juárez Torres

Acerca de las autoras y los autores 316

“Indeseables” en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX

Norma Gutiérrez Hernández
Universidad Autónoma de Zacatecas

Marco introductorio

El siglo XIX en Veracruz, a tono con el escenario nacional, fue el periodo en el que las mujeres pudieron acceder a posibilidades educativas de formación poselemental, hecho que se tradujo en una incorporación paulatina de mexicanas a la esfera pública, insertándose en puestos laborales asalariados desde un capital educativo. Sin embargo, es importante subrayar que no se está hablando de un ingreso masivo a las aulas de educación superior. En realidad, la matrícula femenina nacional en los recintos de formación profesional tuvo como escenario la segunda mitad del siglo XX, con diferentes matices, dependiendo del desarrollo educativo y el ordenamiento social de las entidades, particularmente de género.¹

La admisión tardía de las mexicanas en los centros educativos de formación superior no fue exclusiva de nuestro país.² En este sentido, existe una:

Tortuosa historia de la exclusión de las mujeres de los ámbitos de la educación formal. Una antigua tradición occidental que se remonta, por lo menos a los siglos XII y XIII, durante los cuales –en un mundo donde el saber estaba completamente monopolizado por la iglesia católica– a las religiosas que se dedicaban a la “vida del espíritu” en muchos monasterios a lo largo de Europa, y que hasta ese momento

1. De acuerdo con Rocha, “el género no es simplemente un conjunto de creencias en razón de las diferencias sexuales, sino supone un orden social a partir del cual se organiza el mundo y se establecen formas diferenciadas según las cuales se distribuyen las actividades, el acceso y control de recursos, las oportunidades, tareas, responsabilidades, prohibiciones, etc., de maneras concretas y particulares para las personas en función de su condición sexual” (Tania Esmeralda Rocha, “La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género”, en *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, G. Delgado [coord.], México, UNAM-IISUE, 2017, p. 62).

2. Más aún, en pleno siglo XXI, hay mujeres que todavía están librando esta batalla, pugnando por ingresar a los recintos del saber. Al respecto, se señala el ilustrativo caso de la ganadora en el 2014 del Premio Nobel de la Paz, Malala Yousafzai (Malala Yousafzai, *Yo soy Malala. La joven que defendió el derecho a la educación y fue tiroteada por los talibanes*, México, Alianza Editorial, 2015).

habían compartido con sus homólogos varones el privilegio de la cultura, se las despojó del acceso a la autoridad.³

La separación de las mujeres de los centros del saber estuvo sustentada en una cláusula que no fue cuestionada: "La ordenación era un requisito para estudiar y, hacia el siglo XIII este sacramento y el sacerdocio fueron oficialmente vetados a las mujeres". Así:

Las universidades nacieron, pues, como instituciones masculinas y así permanecieron durante más de siete siglos [...] a las mujeres [...] se las destina a las tareas inferiores e inferiorizantes del cuidado y la domesticidad; de esta forma, se crea un espacio de exclusividad masculina [...] es el espacio por excelencia para el desarrollo de las aptitudes intelectuales.⁴

Por consiguiente, no fue gratuito que las primeras mexicanas que incursionaron en los estudios profesionales lo hayan hecho en carreras que eran una extensión de su género,⁵ como el magisterio, la obstetricia, carreras comerciales y enfermería, ya que estas centraban su atención en el "deber ser femenino".⁶ Así, como diría Perrot⁷ para el caso europeo, estas primeras mujeres fueron "indeseables" en los centros académicos, lo que fue un denominador común en México durante toda la centuria decimonónica y las primeras décadas del siglo xx.

Este panorama estuvo sustentado por la orquestación de distintas instituciones en el orden social como la Iglesia, el Estado, la familia y la escuela; de tal forma que, se educó a los niños y las niñas en directrices formativas asimétricas y su respectivo papel en el ordenamiento social, particularmente, en el "oficio de ser hombre" o en el "oficio de ser mujer". Así, el mundo social no fue el mismo para uno y otro sexo.⁸

3. Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno, *Intrusas en la Universidad, México*, UNAM, 2013, p. 26.

4. *Ibid.*, pp. 26 y 27.

5. Se retoma este concepto como una construcción social del sexo, como un concepto eminentemente histórico, conformado por "creencias, valores, actitudes, formas de comportamiento, rasgos de personalidad e, incluso, actividades que sustentan y ejercen hombres y mujeres y que son, precisamente, las que hacen la diferencia y jerarquía social entre unos y otras" (Julia Tuñón, "Porque Clío era mujer: buscando caminos para su historia", en *Problemas en torno a la historia de las mujeres*, Cuaderno 55, México, UAM, 1991, pp. 8 y 9). De igual forma, en la óptica de Scott: "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder" (Joan Scott, *Género e historia*, México, FCE-Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, p. 65).

6. Norma Gutiérrez, *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*, México, Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"-Universidad Autónoma de Zacatecas, 2013.

7. Michelle Perrot, *Mi historia de las mujeres*, México, FCE, 2008.

8. En sintonía con Jiménez, "el oficio es un *capital* que resulta de la combinación de varios capitales, y otorga a las mujeres y a los hombres su pasaporte en el mundo social. Con este capital se *posicionan* y toman *posición*. Pero también son *posicionados*" (Jiménez, 1998, p. 8, en Pierre Bourdieu, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2006, p. 8). *Cursivas en el original.*

A continuación se verá cómo fueron posicionadas las mexicanas del último tercio del siglo XIX, cómo asumieron dicha posición y cómo fueron conceptualizadas por sus compañeros; lo anterior, a la luz de la formación educativa magisterial en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz, por lo que se examinarán tres disertaciones redactadas para obtener el grado en Instrucción Primaria Superior durante los años de 1895, 1896 y 1898, cuya autoría corresponde a dos egresadas y un egresado. Antes de pasar a este análisis, se considerarán algunos elementos contextuales de las escuelas normales en México.

Las normales en el ocaso del siglo XIX en México: baluartes del Estado educador

Las normales durante el último tercio del siglo XIX fueron un brazo del Estado; su fundación hizo eco a la importancia que desde principios de ese siglo todos los gobiernos le otorgaron a la educación, frente a los altos índices de analfabetismo que privaban en el país.

Sin embargo, aunque hubo algunas normales lancasterianas en la primera mitad de esta centuria,⁹ no fue sino hasta el triunfo republicano de 1867 que se llevaron a cabo acciones más concretas para abatir las altas cifras de la población carente de instrucción, por lo que se establecieron normales para atender la formación del profesorado. Al mismo tiempo se abrieron más escuelas para niños y niñas (considerando que en esta época la educación era unisexual), se atendió la enseñanza de las personas adultas (educación reparadora), se establecieron planteles en las cárceles, se fomentó la alfabetización de los soldados, se impulsó la formación de profesionistas en los institutos de ciencias (ubicados en las capitales de la mayoría de las entidades), se brindaron conferencias a la población, se desarrolló una rica prensa y se promovió la capacitación en artes y oficios, sobre todo, para los sectores más vulnerables.¹⁰

El mensaje que envió el gobierno porfirista con estas decisiones tuvo un claro objetivo: atacar la ignorancia de la mayoría de la población desde diferentes frentes e inscribirla, por medio de una formación educativa, en el mundo social. En otras palabras, la escuela permitiría moralizar, civilizar, identificar, racionalizar y, a la par, desarrollar una cultura del trabajo.¹¹ Lo anterior, sustentado en un panorama desolador: "de los más de 12 millones de habitantes con los que contaba el país hacia finales del siglo XIX, solo 17 % sabía leer y escribir. La lectura no era ni con mucho un hábito generalizado, y la educación todavía se mostraba muy deficiente y escasa".¹²

9. Martha Eugenia Curiel, "La educación normal", en *Historia de la educación pública en México*, F. Solana et al. (coords.), México, sep-fce, 1982.

10. Norma Gutiérrez, *op. cit.*

11. Soledad García, "Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Ulúa, Revista de historia, sociedad y cultura*, núm. 2, 2003, pp.171-203.

12. Ricardo Pérez Monfort, "La cultura: nacionalismo y modernidad", en *Juicio al Porfiriato. Cien años de la muerte de Porfirio Díaz*. Segunda Parte, México, Proceso, 2015, p. 47.

Era necesario combatir esta problemática, de la cual dependería el que México se enrolara en la modernización y pudiera transitar al escenario de las naciones progresistas, por lo que se llevaron a cabo congresos nacionales de instrucción pública en torno a un proyecto común de educación primaria: laica, uniforme, gratuita y obligatoria; también se modificó el plan de estudios, dividiéndose en primaria elemental (cuatro años) y superior (dos años). Esta última, necesaria para estudios poselementales.¹³

Así, las normales fueron impulsadas y protegidas por los gobiernos estatales, respaldando el proyecto del Estado educador, por lo que promovieron su establecimiento y otorgaron becas a su alumnado;¹⁴ asimismo, también avalaron la creación de normales particulares, católicas y de misiones protestantes.¹⁵ Para el Estado docente, toda ayuda era buena, dadas las dimensiones del problema educativo.

Finalmente, es importante poner de relieve que las normales durante el siglo XIX fueron partícipes de lineamientos educativos de género, a tono con la ideología sobre la pertenencia de las mujeres en los espacios privados, presidiendo las esferas doméstica y familiar. Sin embargo, debido a esto, en el último tercio de esta centuria y, como resultado de su incursión en espacios educativos formales como educandas y profesoras; así como, el avance del feminismo, muchas de ellas demandaron mejores condiciones para su sexo, resaltando la desigualdad educativa y las asimetrías que tenían en el escenario laboral. Paradójicamente, la formación educativa que habían recibido, fue un detonante de estos señalamientos, como se advierte en una de las disertaciones.

La Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz: tan solo una mirada

La Normal de Veracruz fue fundada a finales de 1886 por el gobierno del Estado. Originalmente la institución estuvo dirigida solo a varones, pero dos años después se aceptaron alumnas. El carácter mixto del plantel atendió a lineamientos de la educación moderna de la época, emulando la experiencia exitosa de algunas naciones y para ir construyendo mejores parámetros de convivencia entre los sexos. En palabras de su artífice, se subraya lo siguiente:

La comunidad de los dos sexos en las cátedras, lejos de ofrecer dificultades que pudiesen comprometer el éxito de los estudios, es, al contrario, un estímulo poderoso para ambas partes e influye favorablemente en la educación tanto intelectual, como moral. Se han confirmado a este respecto entre nosotros las experiencias recogidas,

13. Ma. Guadalupe González, *Los pilares de la educación nacional (Tres Congresos Decimonónicos)*, México, UPN, 2006.

14. Martha Eugenia Curiel, *op. cit.*

15. Entre 1870 y 1910, las sociedades misioneras protestantes metodista y presbiteriana crearon siete normales en distintos estados y en 1882, en la Ciudad de México, se fundó el Instituto Normal Presbiteriano (Rosa Ma. González, *Las maestras en México. Re-cuento de una historia, col. Historia, ciudadanía y magisterio*, México, UPN, 2008, p. 66; Concepción Jiménez, *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, SEP, 1987).

desde tiempo ha, en los Estados Unidos y en Suiza. Esa comunidad es, sin duda, el medio más eficaz para sembrar el mutuo respeto entre los dos sexos y tiene la enorme ventaja de que siendo uno el criterio científico y pedagógico que preside a la formación de maestros y maestras, se extirpará con el tiempo el funesto antagonismo en ideas que se ha procurado mantener entre los dos sexos por intereses de partido. He aquí cómo se logrará la verdadera unificación de la enseñanza nacional, llamada a influir tan poderosamente en los futuros destinos del país.¹⁶

Gradualmente, esta visionaria percepción permitió que se incorporaran más mujeres; aunque, al menos durante los primeros años del porfiriato, no llegaron a superar en número a sus compañeros, porque del total de 134 normalistas en 1893, solo 16 eran alumnas,¹⁷ lo que equivalió a 12 %. No obstante, tiempo después, al igual que en otras entidades del país,¹⁸ la feminización del normalismo y profesorado en la Normal de Xalapa fue una realidad, tal como lo precisa García: "La matrícula escolar [...] revela que si bien en los primeros años de funcionamiento [...] el número de varones era mayor, con el tiempo las mujeres los igualaron en número, e incluso los superaron".¹⁹

La Normal Veracruzana ofertaba dos salidas terminales: Primaria Elemental (tres años) y Primaria Superior (cinco años).²⁰ Esta situación fue común en otras normales, variando el número de años para una u otra.²¹

Una vez que se concluía con la formación profesional en la Normal de Xalapa, como sucede hoy en día, el alumnado cumplía con una serie de requisitos para obtener su título. En el caso de quienes habían cursado la carrera de Primaria Superior, existían cuatro puntos que debían realizar:

- a. Una disertación oral sobre el tema pedagógico que escoja el candidato. Tiene que presentar su tesis con dos días de anticipación y sostenerla contra las réplicas de los sinodales.
- b. Examen teórico oral, en la misma forma que se ha indicado en el 1er examen profesional, y que versa sobre las siguientes 11 asignaturas: Gramática general y Literatura, Inglés, Álgebra, Trigonometría

16. Enrique C. Rébsamen, "Datos estadísticos relativos a los alumnos de este plantel (Normal)", en México Intelectual. Revista Pedagógica y Científica Literaria, t. IX, enero-junio, 1893. p. 202. Agradezco profundamente a la historiadora veracruzana Ana María García García el haberme proporcionado algunas fuentes primarias paleografiadas para la elaboración de este trabajo.

17. *Ibid.*

18. Luz Elena Galván y Oresta López, (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS-El Colegio de San Luis-UNAM, 2008.

19. Soledad García, *op. cit.*, p. 189. En 1900 "al parecer, 91 % de los estudiantes de normal en el país eran mujeres. En 1907, de los 15,525 profesores, solo 23 % eran varones. En menos de 30 años, la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina" (Egracia Loyo y Anne Staples, "Fin de siglo y de un régimen", en *Historia mínima de la educación en México*, D. Tanck [coord.], México, El Colegio de México, 2010, pp. 135-136).

20. *Periódico Oficial*, núm. 140, T. VI, Dirección Secretaría de Gobierno, Xalapa, Veracruz, 23 de noviembre de 1886.

21. Norma Gutiérrez, *op. cit.*

rectilínea y nociones de Agrimensura, Ciencias Naturales (Física y Química con mayor extensión), Geografía astronómica, Filosofía de la Historia, Lógica, Moral, Economía política, Pedagogía e Historia de la misma.

c. Examen práctico sobre las siguientes 2 materias: Canto y Gimnasia.

d. Lección de prueba con los niños del 3er departamento de la Escuela Práctica en la forma ya indicada.²²

De acuerdo con García,²³ en cada una de las cabeceras de las 18 divisiones territoriales del estado de Veracruz se establecieron escuelas primarias completas; es decir, tanto de educación elemental (cuatro años), como superior (dos años), por lo que existía demanda en la Normal veracruzana para la carrera de instrucción primaria superior.

Enseguida se analizarán tres disertaciones que presentaron dos alumnas y un alumno para acreditar su formación en la Instrucción Primaria Superior en dicha Normal, todas ellas en torno a un tema común: la educación y la condición de las mujeres.

La voz de y sobre las mujeres en las disertaciones profesionales en la Normal de Xalapa, durante el porfiriato

El contexto de finales del siglo XIX y principios del XX, tanto en Veracruz como en México y otras naciones occidentales, no fue indiferente a la importancia de la educación femenina y el mejoramiento de su condición; de hecho, fue uno de los objetivos prioritarios del Estado educador, no se podía concebir un saneamiento social y transitar al progreso si antes no se retomaba también la educación del llamado "sexo débil", particularmente por su función en el orden social como amas de casa, esposas y madres republicanas, presidiendo el espacio doméstico y familiar.

En razón de esto, tales contenidos fueron parte del currículum formal en los espacios educativos de todos los niveles y desde diferentes posibilidades fue la cultura escolar²⁴ que permeó los planes de estudio y la organización institucional, en correspondencia con el ordenamiento social de género en la época.

Por consiguiente, esta cultura escolar se materializó en los contenidos

22. Enrique C. Rébsamen, *op. cit.*, pp. 204-205.

23. Ana Ma. del Socorro García, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2019, pp. 19-27.

24. Dominique Julia precisa que una cultura escolar se conceptualiza como "un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la trasmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente socialización)" (Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto de estudio", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González [coords.], México, unam, 1995, p. 131). El autor señala que para analizar las normas y prácticas de una cultura escolar es indispensable considerar "el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación" (*Idem*). Cursivas en el original.

de una asignatura, en cursos cuyo título definía claramente una orientación de género: economía doméstica, nociones de higiene escolar y doméstica, moral, costura, etcétera; a la par, en los libros de texto y la práctica docente cotidiana. Esta última, también desde un currículum oculto²⁵ que compartía el profesorado y que no era tan oculto, sino completamente evidente, ventilado en los contextos familiares, religiosos, sociales y en los medios de comunicación, como los periódicos y las revistas.

Por otro lado, algunas mujeres que sí pudieron acceder a una educación formal elemental y superior e insertarse en un mercado laboral, fueron artífices de una incipiente conciencia de género.²⁶ Por consiguiente, fue común que una temática de esta naturaleza estuviera presente en las disertaciones, de hecho, también formó parte de algunas intervenciones públicas que pronunciaron alumnas normalistas de otras entidades.²⁷

Las tres disertaciones que se analizan son de diferente extensión: 10, cuatro y tres cuartillas, lo que denota que no existían lineamientos para elaborarlas, sino que dependía de la formación, el talento y la consideración de la o el sustentante. Asimismo, se presentaban en manuscrito y se defendían "contra las réplicas de los sinodales". Es relevante cómo en algunas de ellas se retoman autores y autoras, se incorporan citas textuales (sin una referencia) y se anotan títulos de libros, en sintonía con la cultura escolar aprendida.

Los textos muestran modestia respecto al alcance de sus aportaciones, de tal forma que se presentan como "ligeros apuntes", carentes de "la perfección que sería de desearse", o "cuya indeleble pluma es insuficiente", lo que advierte de la timidez e inteligencia de quien escribe, respaldadas en un interés por no mostrarse como una persona engreída ante un sínodo que acreditaría el grado. Asimismo, se enfatiza que el trabajo expuesto es el resultado de la formación obtenida en los diferentes cursos y de las "sabias explicaciones" que les brindaron en la escuela,²⁸ con lo cual, ingeniosamente, se pone de relieve la cultura escolar recibida, en la que respaldan su trabajo. Como bien señala una historiadora veracruzana: "En las páginas de las disertaciones pedagógicas se puede observar el contacto y diálogo que se produjo entre profesores, pedago-

25. Díaz Barriga considera que el currículum oculto implica un proceso de socialización en la acción escolar, cuyo rasgo distintivo es la no intencionalidad y un fuerte impacto de efectividad. En este sentido, "el currículum oculto tiene una estrecha relación con *lo que se actúa*, más que con la información de qué se dice. En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con *lo que se dice* en el plano explícito [...] Esas actuaciones de diversos actores de la comunidad escolar, responden a concepciones nucleares que tiene un sujeto (o una institución escolar) y son percibidas por los estudiantes, pero su percepción se realiza en un plano distinto al consciente y es mucho más eficaz" (Ángel Díaz Barriga, "La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, 2006, p. 8). Cursivas en el original.

26. Raquel Barceló, "Hegemonía y conflicto en la ideología porfiriana sobre el papel de la mujer y la familia", en S. González y J. Tuñón (comps.), *Familias y mujeres en México*, México, El Colegio de México, 1997, pp. 73-110.

27. Norma Gutiérrez et al., "Feminismo en la Escuela Normal de Señoritas de Zacatecas: algunas pautas de reflexión en el Zacatecas porfirista", en *Estudios multidisciplinares*, A. Maldonado y R. Duarte (comps.), México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2014, pp. 303-311.

28. María Inocencia Galván, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo de Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 1, exp. 10, fs. 12-24.

gos y estudiantes de la Escuela Normal Primaria de Xalapa".²⁹

Adicionalmente, las disertaciones muestran un convencimiento de que se está transitando por una modernidad, particularmente, de carácter educativo, con un saldo favorable en las mujeres, hecho que queda evidenciado con los referentes pretéritos que se retoman, sobre todo, en términos de cómo la situación femenina ha cambiado en su actualidad. Atrás de estos planteamientos, ellas mismas y sus profesoras eran una prueba palpable; resultaba evidente cómo a diferencia de antaño, las mujeres ahora sí podían acceder a espacios educativos y remunerados e insertarse como profesionistas.

Ahora bien, ¿cuáles son los lineamientos temáticos que engloban las tres disertaciones sobre la educación, condición y destino de las mujeres? La primera de ellas, intitulada *Moral e instrucción cívica, algunas consideraciones acerca de la importancia de estas asignaturas en la educación de la mujer*, escrita por la normalista María Inocencia Galván en 1895,³⁰ apunta hacia la importante tarea de la socialización de las generaciones a partir del tema de la moral o "la ciencia de las costumbres". Lo anterior, centrado en una educación por modelado o imitación. El énfasis en estas enseñanzas debía de recaer, principalmente, en las mujeres; además de resaltarse la preeminencia del contexto familiar en la formación de las conductas de sus integrantes respecto de los centros escolares, también se repara en la jefatura femenina para llevarlo a cabo: "Desde que el niño nace hasta la época en que ingresa a la escuela, es a la madre a quien toca educar, poco a poco sus facultades y formar según su ideal su tierno corazón".³¹

Este imperativo para las mujeres queda resumido en la conceptualización que brinda la sustentante: educación materna. Lo anterior, tomando como referente los estudios recibidos en la Normal, más aún, desde una etapa temprana de formación educativa:

La educación de las niñas aparece contemplada, respecto a la de los niños, con una falsa igualdad que no puede ocultar la "naturalización" asumida de la diferencia de funciones, lo que condicionará que se piense en programas diferenciados y en un profesorado con capacidades académicas diferentes. Esta es, en parte, la raíz de todos los males, una raíz que alimentará los proyectos educativos del liberalismo a lo largo del siglo XIX.³²

Esta orientación de género no tan solo permeó los planes de estudio del siglo XIX, sino que tuvo una sólida vigencia hasta bien entrado el XX. La supremacía de estos planteamientos fueron el resultado de la labor de las "buenas madres de familia", quienes junto con el concierto de otras instituciones los "naturalizaron".

29. Ana Ma. del Socorro García, *op. cit.*, p. 22.

30. *Ibid.*

31. *Ibid.*, p. 2.

32. Antonia Fernández, "La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades", en *Historia de las mujeres en España y América Latina. VIII. Del siglo XIX a los umbrales del XX*, F. G. Gómez et al. (coords.), España, Ediciones Cátedra, 2006, p. 433.

De esta forma, la educación materna desde el hogar era necesaria para la socialización educativa: "Si la educación dada en la casa paterna es mala, por más esfuerzos que el maestro haga no podrá sobreponerse a ella".³³ El profesorado porfirista era un brazo del Estado educador; al igual que en la actualidad, el colectivo magisterial de aquella época necesitaba establecer el binomio escuela-familia en aras de materializar un proyecto educativo nacional. Las mexicanas, inclusive las que habían recibido una educación formal o estaban en ese proceso, como las profesoras o las normalistas, tenían un convencimiento al respecto, ya que también desde las aulas habían sido socializadas en esa dirección. En la memoria histórica de esta sustentante se advierte lo anterior con claridad, por ejemplo, en la oración "la casa paterna".³⁴

Así, prioritariamente en la educación de las mujeres se depositó la instrucción moral con un proyecto social específico: forjar ciudadanos y el *deber ser* femenino. Desde la pluma de la sustentante Galván, la limitada finalidad educativa asignada a las mujeres incidió en demandar mayores posibilidades de estudio para ellas:

En las sociedades antiguas en que no se concedía a la mujer ninguna influencia, cuando se consideraba la ignorancia como una cualidad de la mujer, diciendo que la instrucción sería perjudicial a sus gracias naturales. No debemos esperar que la instrucción cívica refigure en el reducidísimo programa de estudios. Más ahora que la emancipación de la mujer está asegurada, que con satisfacción vemos el afán e interés que toma el gobierno y la sociedad en general porque la mujer se eduque hoy, que se le da libre entrada en las aulas y se le instruye en todo lo que pueda prestarle especial importancia. ¿Por qué excluirles la instrucción cívica?³⁵

Se advierte así una coexistencia de planteamientos. Por un lado, un señalamiento sobre nuevos escenarios modernos en los que las mujeres tienen mejores posibilidades de desarrollo e instrucción; pero al mismo tiempo y con seguridad, como resultado de lo anterior, se insta a modificar situaciones que no han cambiado, como "permitírseles" también a ellas el conocimiento de la instrucción cívica. Pese a esto, más adelante la postulante Galván expresa: "El sentimiento patrio del ciudadano debe formarse en el corazón del niño [...] Es a la madre a quien toca esta misión; es pues necesario e indispensable hacer de ella una fuente saludable, un manantial puro que alimente al ciudadano en el sagrado sentimiento de la patria".³⁶

33. María Inocencia Galván, *op. cit.*, p. 4. El subrayado se agrega.

34. Rocha menciona que el lenguaje es el "sitio" para la construcción de los significados sociales, "cuya función es precisamente dar un sentido a la forma en la que comprendemos el mundo y, por tanto, asumir ideologías y creencias que son válidas en un contexto histórico determinado" (Tania Esmeralda Rocha, *op. cit.*, p. 78). Asimismo, a través del lenguaje escrito o hablado se perpetúa la desigualdad entre hombres y mujeres; de hecho, la identidad de género se construye a través del lenguaje (Joan Scott, *op. cit.*).

35. María Inocencia Galván, *op. cit.*, p. 8.

36. *Ibid.*, p. 9.

Sobre el particular, son fundamentales las palabras de Alvarado: "Una vez más nos enfrentamos a las profundas contradicciones de estas mujeres, que si bien se atrevieron a luchar por un cambio de prácticas y de mentalidades, no pudieron superarlas, pues los rígidos esquemas personales y sociales, característicos del periodo, se los impidió".³⁷ Así se explica esa ambivalencia de Galván, atrapada "entre ese impulso a la "rebeldía" y su apego a los lineamientos y reglas marcadas por la tradición".³⁸

Esta situación fue un denominador común en un puñado de mexicanas de finales del siglo XIX y principios del XX, sobre todo, en aquellas que habían concluido estudios formales, incluso, en quienes se asumían como feministas, como Dolores Correa Zapata, quien al igual que otras exponentes a favor de la emancipación femenina, estuvo de acuerdo con que no se abandonara por completo el modelo tradicional:

No hay para qué encomiar el empeño que en nuestro país se nota por dar a la mujer todos los conocimientos necesarios para llenar su misión, y sentimos verdadero contento al ver cundir la convicción de que debe enseñarse a la mujer, en la escuela, la ciencia de las madres, o como sabiamente dice el Sr. Rébsamen, debe enseñarse desde la escuela primaria la pedagogía materna.³⁹

La segunda disertación, de Rita Emilia Batiza Mondragón,⁴⁰ centra su atención en el tema *El estudio de la educación de la mujer en los primeros siglos del cristianismo, en los siglos XVII, XVIII, XIX y lo que será en el XX*. En este breve trabajo, de solo cuatro cuartillas de extensión, pero de una mayor amplitud en lo cualitativo respecto de las otras dos disertaciones, la sustentante retoma algunos referentes históricos de las mujeres desde la antigüedad clásica; cita la misoginia de algunas culturas en lo que se refiere a la supuesta inferioridad intelectual y la constitución física de las mujeres, pero a la par retoma algunas voces masculinas que parcialmente abogaron en favor de estas. Estos "mesías de la educación de la mujer", como les llama la normalista, manifestaron la importancia de que el llamado "segundo sexo" tuviera oportunidades educativas como las de los hombres, inclusive, que les enseñaran matemáticas y filosofía. Naturalmente, estas propuestas no encontraron eco en esas centurias, ni en las siguientes.

De la cultura grecolatina, la pluma de Batiza se traslada a la Ilustración, en la cual advierte cómo algunos hombres abogaron por el mejoramiento de la condición femenina; sin embargo, sus ideas quedaron sepultadas frente al "seno de la barbarie y del fanatismo de las religiones".⁴¹ No obstante, la egre-

37. Lourdes Alvarado, "Dolores Correa y Zapata. Entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, México, COME, octubre-diciembre, 2009, p. 1282.

38. *Idem*.

39. Dolores Correa, *op. cit.*, p. 59. El subrayado se agrega.

40. Rita Emilia Batiza, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo de Estudiantes, año 1896, caja 7, legajo 4, exp. 6, fs. 11-13.

41. *Ibid.*, p. 2.

sada celebra el arribo del siglo de la razón, porque "la mujer da muestra de su alcance intelectual", aunque no hace ninguna alusión a Olympe de Gouges o Mary Wolstonecraf, reconocidas feministas de este periodo.⁴²

En esta disertación, su contribución central se circunscribe a lo que enuncia después: las aportaciones de mujeres durante el siglo XIX, particularmente, las inglesas, quienes habían y estaban librando una lucha por sus derechos políticos; así como las primeras profesionistas en medicina y sus grupos primigenios, organizados para defender intereses comunes: "resueltas a vencer todos los obstáculos, obtener sus diplomas y ejercer la carrera", de cara a los prejuicios y escollos de género de la época.

De esta forma, la sustentante Rita Emilia cita nombres de mujeres sobresalientes en el campo de la pedagogía, de quienes se advierte que conoció su obra escrita, tales como Miss Edgenorth, Miss Hamilton, Madame Campan y Madame de Ramusas. Al mismo tiempo rescata los nombres de la primera y segunda médicas inglesas, Miss Blackwell, graduada en 1849, y Mistress Garret Anderson, en 1870; ambas de cuna modesta, pero esta última "de superior inteligencia y de carácter varonil".⁴³ Es interesante cómo hay una percepción en la egresada de la naturalización de características sociales en los sexos, a la vez que advierte situaciones equívocas: "En esta época, el pueblo inglés estaba en el error de que una mujer para llegar a ser algo le era indispensable que se vistiera de hombre. Mistress Garrett Anderson adoptó el traje masculino, ganando los laureles en brillantes ejercicios, despertando no pocas envidias".⁴⁴

Adicionalmente, esta memoria histórica de singular valor para los anales de la emancipación femenina veracruzana comparte algunos de los primeros escenarios feministas que libraron las doctoras Jex Blacke y Pechey, quienes estudiaron en la facultad de Edimburgo y se enfrentaron a la *indefinibilidad* que les mostraron sus compañeros y maestros, lo que propició una lucha organizada para que más mujeres ingresaran a esta misma institución que las había formado:

Al año siguiente (después de la titulación de la Dra. Pechey, quien en este acto "merecía por sus brillantes estudios el primer premio, pero los jueces se lo negaron"), la Facultad de Edimburgo negó a las mujeres el derecho de continuar sus estudios. Fue una ruptura de hostilidades que ellas aceptaron con sorprendente valor. Formaron un círculo "Lomerville Club" (en honor de una célebre mujer astrónomo [*sic*]) y no tardaron en encontrarse más de 1000 asociadas afluyendo de todas partes. Unas por entusiasmo, otras por despecho; es el caso que un número extraordinario de mujeres inglesas contribuían con dinero para mantener el pleito entablado contra la Facultad de Edimburgo por los perjuicios causados a las estudiantes.⁴⁵

42. Norma Gutiérrez *et al.*, "La conceptualización de las mujeres en el siglo XVIII, del pensamiento ilustrado a algunas voces femeninas, en *Revista Digital FILHA*, vol. 2, núm. 17, 2017.

43. Rita Emilia Batiza, *op. cit.*, p. 6.

44. *Ibid.*, p. 3.

45. *Idem.*

Frente a esta situación, algunas *estudiantas* –como las nombra– fueron a estudiar al extranjero, pero quienes se quedaron protagonizaron una historia con un mayúsculo grado de osadía: encabezadas por Mistress Jex-Blake, abrieron una escuela de educación superior justo en frente de la institución que no les permitía su acceso. A decir de la egresada, en su actualidad (1896), Londres contaba con 150 médicas, aunque únicamente ejercían 130, y una sola abogada, Mistress Orme. Asimismo, la sustentante comenta parte del panorama que privaba en el último tercio del siglo XIX sobre la emancipación femenina, particularmente en nuestro vecino país:

Después de 20 años de lucha han conseguido que la mujer en Europa se la admita en el ejercicio de la medicina y a formar parte de la asociación médica. En los Estados Unidos de América la mujer ha conseguido la igualdad en cuanto se refiere a materia de saber, como lo demuestra Mistress Robbling que terminó el puente de Brooklyn, empezado por su esposo y que es una de las maravillas del siglo XIX. Además se les admite en las profesiones de arquitectura, abogacía; habiendo ahora más de 300 mujeres recibidas en las escuelas de medicina, farmacia, pintura y, en todas las demás, escritorios de las casas de comercio.⁴⁶

Esta información indicaba al menos dos cosas importantes: por un lado, un adelanto significativo en Europa y Estados Unidos que en México estaba en ciernes, pues apenas en 1886 nuestro país había tenido a su primera dentista, Margarita Chorné, y en 1887, su primera médica, Matilde Montoya. Para la primera abogada, María Asunción Sandoval, habían de pasar otros 10 años y hasta el último año del porfiriato, la primera alumna inscrita en la escuela de Ingeniería, Dolores Rubio Ávila.⁴⁷

Por otro lado, lo que se cita en esta disertación también denotaba un conocimiento valioso de mujeres y género que la alumna había recibido en la Normal, tal vez en un curso a cargo de una profesora ¿feminista? (incluso sin asumirse, como era común). Lo anterior, porque esta egresada incluso alude a la obra publicada de algunas mujeres; también cabe la posibilidad de que la propia estudiante se haya documentado por su cuenta, considerando la riqueza que había en la prensa, aunado a una posible emancipación femenina en Veracruz, porque no cabe duda de que, además de que Rita Emilia escribió su memoria para graduarse, también fue una tribuna para externar sus intereses y su sentir sobre la condición que estaban atravesando las mujeres de su época. Las palabras con las que concluye su texto son más que elocuentes al respecto:

Hemos visto con ejemplo, sin cuento, que no existe diferencia alguna entre el poder intelectual del hombre y la mujer, que es el fin que me he propuesto demostrar [...] En el siglo XX, la enseñanza de la mujer ya

46. *Idem*.

47. Norma Gutiérrez, *op. cit.*, 2013.

no será una medida humanitaria, sino una necesidad imperiosa por el excesivo número de ellas [...] y entonces, como consecuencia inmediata, su inteligencia será universalmente reconocida. Entre tanto, trabajemos y esperemos un poco.⁴⁸

Finalmente, es el turno del sustentante Luis Martínez Murillo, quien presentó en 1898 su disertación *Algo en pro de la mujer*.⁴⁹ En este breve texto –el más corto de los tres–, al igual que el precedente, el autor alude a la situación de las mujeres en tiempos grecolatinos, específicamente, el gineceo en la cultura griega y las limitantes que se imponían a las mujeres. Asimismo, centra su atención en aportes femeninos durante el Renacimiento, aunque sin mencionar ningún nombre. A partir de este, el autor percibe un progreso ascendente en la situación de ellas, como resultado de la atención que los gobiernos pusieron en su educación; no obstante, sentencia que “si la mujer ha quedado un poco atrás en la esfera del saber, es porque el hombre egoísta la ha querido despojar de sus derechos”.⁵⁰

Sobre esto, se apuntan al menos dos situaciones: las distintas administraciones gubernamentales no fueron homogéneas en cuanto a la educación femenina; de hecho, justamente en el estado origen del sustentante, Staples menciona que por ley se daba prioridad a los establecimientos educativos masculinos: “si alcanzaba el dinero después de poner una escuela para niños, se pensaría en una para niñas.” Lo que explica el escaso número de escuelas para niñas en el siglo XIX, porque “raras veces sobraron fondos para un objetivo tan secundario”.⁵¹

Es importante recordar la situación económica complicada de esta centuria, lo que tuvo un fuerte impacto en el presupuesto que los gobiernos destinaban a su sexuada educación elemental.⁵² También, en esta aseveración del sustentante se precisa cómo la exclusión de las mujeres de los recintos del saber tiene una manufactura humana. Si bien él no percibe que sea algo que corresponda a los hombres, a quienes culpabiliza, sino a una estructura social, lo que sí es relevante es que no está hablando de un orden natural de las cosas y, por consiguiente, no simpatiza con la “supuesta” inferioridad de las mujeres, idea que era ampliamente extendida en el periodo en el que él escribe.

Así, se tiene a un egresado de avanzada para su época. No obstante, también se advierte su ambivalencia, porque al igual que María Inocencia Galván en la primera disertación, el énfasis en que sus compañeras se educaran tenía el mismo propósito: “La mujer [...] debe desarrollar sus facultades todas

48. Rita Emilia Batiza, *op. cit.*, p. 4.

49. Luis Martínez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1898, caja 9, legajo 6, exp. 1, fs. 20-31.

50. *Ibid.*, p. 1.

51. Anne Staples, *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005, p. 382.

52. De acuerdo con Bazant, Veracruz era la antepenúltima entidad en el país sobre el subsidio a la educación pública (12.03 %), muy por debajo de Chihuahua, Querétaro, México y Zacatecas, estados punteros donde se otorgaba un presupuesto de 43.36 %, 38.51 %, 34.17 % y 32.5 %, respectivamente (Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993).

para que a su vez pueda desarrollar las de sus hijos [...] jamás debe desconocer algo de [...] psicología infantil, pedagogía, higiene y economía doméstica".⁵³ Más aún, el sustentante Luis Martínez, está en contra de que los hombres se inserten en empleos "femeninos", tales como los que demandaba el contexto de la época en las tiendas, almacenes, oficinas y telégrafos; o bien, los vinculados con las costuras, bordados, cuidado del pelo y peinados, puesto que son tareas "indignas del que se llama sexo fuerte, porque prueba que están perdiendo su virilidad".⁵⁴

Finalmente, las siguientes palabras con las que termina su intervención lapidan la lucha entablada por las feministas inglesas, de las que hablaba su compañera anterior: "Démosle a la mujer sus derechos, así conocerá mejor sus deberes; eduquémosla e instruyámosla y así tendremos buenas esposas y excelentes madres y nuestros hijos no solo serán dignos de la Patria en que nacieron, sino de la humanidad a que pertenecen".⁵⁵

Consideraciones finales

La situación y condición de las mexicanas durante el siglo XIX fue cambiando paulatinamente hacia un mejoramiento; en gran medida, esto fue el resultado de un avance de liberación femenina, de su mayor incorporación en el ámbito educativo y la coyuntura contextual del periodo que enarboló una convocatoria de alfabetización sin distinción sexual, aunque sí con sustanciales lineamientos de género.

Los logros de algunas mexicanas estaban a la vista, al menos en relación con las décadas previas y debido a ello se aprecia una ambivalencia en la memoria histórica de las tres disertaciones veracruzanas. De esta forma se manifiesta un férreo interés porque ellas se eduquen, pero el sustento de esto no tiene que ver con un empoderamiento femenino mínimo, sino para ejercer de manera más óptima las funciones de su destino social, centrado en la triada madre-esposa-ama de casa. Se pide y avala su educación, pero para "ser seres para otros y otras",⁵⁶ en detrimento de una propia autonomía y realización.

Pese a lo anterior, lo que sí fue un hecho, principalmente en la disertación escrita por Rita Emilia, es cómo hay un discurso disonante de los anteriores, una memoria que si bien no tuvo un eco sustancial, revela un precedente importante en la lucha de las mexicanas, particularmente, de las veracruzanas, quienes a partir de una formación educativa están levantando su voz a favor de su sexo, están pronunciándose tímidamente en aras de incidir en un panorama más equitativo para ellas, en una lucha por dejar de ser "indeseables" y transitar poco a poco a un protagonismo femenino, idea que sin saberlo anunciaba la fuerte lucha femenina de la primera mitad del siglo XX en nuestro

53. Luis Martínez, *op. cit.*, p. 2.

54. *Ibid.*, p. 3.

55. *Idem.*

56. Franca Basaglia, *Mujer, locura y sociedad*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1983.

país. En este sentido, la Normal de Veracruz, al igual que otras en el país, fue semillero de estas ideas a favor de las mujeres.

Se sigue en esta lucha, porque todavía hay muchas "indeseables" en distintos contextos y aunque han sido a largo plazo las demandas, se reconoce a las pioneras y los aliados en esta contienda. "Entre tanto, trabajemos y esperemos un poco", como dijo Rita Emilia hace 124 años, cuando escribió su disertación, ojalá que solo sea un poco más.

Archivo

Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana Xalapa, Veracruz, México. Caja 170 Fondo: Gobierno, Serie Celebraciones, certificados y títulos 1890-1955, Libro 1, fs. 1-78.

Archivo Particular de Ana María García García

MÉXICO *Intelectual. Revista Pedagógica y Científica-Literaria. Órgano Oficial para la República Mexicana*, IV, Julio-diciembre de 1890, Jalapa, Veracruz, Imprenta del Gobierno del Estado.

PERIÓDICO *Oficial*, Dirección Secretaría de Gobierno, VI, núm. 140, Xalapa, Veracruz, 23 de noviembre de 1886.

RÉBSAMEN, E. C., "Datos estadísticos relativos a los alumnos de este plantel (Normal)", en *Revista México Intelectual. Revista Pedagógica y Científica Literaria*, núm. IX, enero 1893.

Bibliografía

ALVARADO, Lourdes, "Dolores Correa y Zapata. Entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, México, comie, octubre-diciembre, 2009, pp. 1269-1296.

BARCELÓ, Raquel, "Hegemonía y conflicto en la ideología porfiriana sobre el papel de la mujer y la familia", en S. González y J. Tuñón (comps.), *Familias y mujeres en México*, México, El Colegio de México, 1997, pp. 73-110.

BASAGLIA, Franca, *Mujer, locura y sociedad*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1983.

BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

BUQUET, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H., *Intrusas en la Universidad*, México, UNAM, 2013.

BOURDIEU, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2006.

CORREA, Dolores, *En el hogar y en la escuela. Ligeros apuntes sobre educación*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1897.

- CURIEL M., Martha Eugenia, "La educación normal", en *Historia de la educación pública en México*, F. Solana et al. (coords.), México, SEP-FCE, 1982.
- DÍAZ B., Ángel, "La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, 2006, pp. 1-15.
- FERNÁNDEZ, Antonia, "La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades", en *Historia de las mujeres en España y América Latina. VIII. Del siglo XIX a los umbrales del XX*, F. G. Gómez et al. (coords.), España, Ediciones Cátedra, 2006, pp. 427-449.
- GALVÁN, Luz Elena y López, Oresta (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS-El Colegio de San Luis-UNAM, 2008.
- GARCÍA A., María Guadalupe, *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*, Tesis de doctorado, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2002.
- GARCÍA, Ma. Guadalupe, "Maestras protestantes en Guadalajara: sus proyectos, vicisitudes y representaciones de la infancia (1872-1920)", en *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, A. Fregoso et al. (coords.), México, Universidad de Guadalajara, 2016, pp. 205-253.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2019, pp. 19-27.
- GARCÍA, Soledad, Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato, en *Ulúa, Revista de historia, sociedad y cultura*, núm. 2, 2003, pp.171-203. Consultado en <https://ulua.uv.mx/index.php/ulua/article/view/1487>
- GONZÁLEZ J., Rosa Ma., *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*, col. Historia, ciudadanía y magisterio, México, UPN, 2008.
- GONZÁLEZ, Ma. Guadalupe, *Los pilares de la educación nacional (Tres Congresos Decimonónicos)*, México, UPN, 2006.
- GUTIÉRREZ, Norma, *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*, México, Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"-Universidad Autónoma de Zacatecas, 2013.
- GUTIÉRREZ, Norma, et al., "Feminismo en la Escuela Normal de Señoritas de Zacatecas: algunas pautas de reflexión en el Zacatecas porfirista", en *Estudios multidisciplinarios*, A: Maldonado y R. Duarte (comps.), México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2014, pp. 303-311.
- GUTIÉRREZ, Norma et al., "La conceptualización de las mujeres en el siglo XVIII, del pensamiento ilustrado a algunas voces femeninas, en *Revista Digital FILHA*, vol. 2, núm. 17, 2017, pp. 1-10.
- JIMÉNEZ, A. C., *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, SEP, 1987.
- JULIA, Dominique, "La cultura escolar como objeto de estudio", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González (coords.), México, UNAM, 1995.
- LOYO, Egracia y Staples, Anne, "Fin de siglo y de un régimen", en *Historia míni-*

ma de la educación en México, D. Tanck (coord.), México, El Colegio de México, 2010, pp. 127-153.

PÉREZ, Ricardo, "La cultura: nacionalismo y modernidad", en *Juicio al Porfiriato. Cien años de la muerte de Porfirio Díaz. Segunda Parte*, México, Proceso, 2015, pp. 45-55.

PERROT, M., *Mi historia de las mujeres*, México, FCE, 2008.

ROCHA, Tania Esmeralda, "La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género", en *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, G. Delgado (coord.), México, UNAM-IISUE, 2017, pp. 61-105.

SCOTT, Joan, *Género e historia*, México, FCE-Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

STAPLES, A., *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005.

TUÑÓN, Julia, "Porque Clío era mujer: buscando caminos para su historia", en *Problemas en torno a la historia de las mujeres*, Cuaderno 55, México, UAM, 1991, pp. 45-55.

YOUSAFZAI, Malala, *Yo soy Malala. La joven que defendió el derecho a la educación y fue tiroteada por los talibanes*, México, Alianza Editorial, 2015.