



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**¿No Quisieras ser tú una Mujer
Instruida? La Formación de Maestras en el
Caribe: Colombia y México entre 1870 y
1911.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTORA EN HISTORIA

P R E S E N T A

DIANA CRUCELLY GONZÁLEZ REY

DIRECTORA DE TESIS: DRA. GABRIELA SOLIS ROBLEDA

MÉRIDA DE YUCATÁN, JUNIO DE 2019.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
I. LA COMPARACIÓN: PRECISIONES METODOLÓGICAS.....	23
II. DE UNA PROPUESTA DE COMPARACIÓN A LA REALIDAD DE LAS CONEXIONES:.....	35
III. ESQUEMA TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	37
IV. EL CONCEPTO DE LA CIVILIZACIÓN:	41
V. ANTECEDENTES HISTORIOGRÁFICOS.....	51
VI. ARCHIVOS Y FUENTES DOCUMENTALES	70
II.PREÁMBULO: LA REGIÓN TRASNACIONAL DEL CARIBE	78
EL CARIBE REGIONAL: UNA DEFINICIÓN DE YUCATÁN Y LA COSTA COLOMBIANA.....	79
LA REGIÓN TRASNACIONAL DEL CARIBE:.....	82
CAPÍTULO UNO. TESTIGOS DEL XIX: CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL	89
CAPÍTULO DOS. EL INICIO DE LA FORMACIÓN DE MAESTRAS EN YUCATÁN Y EL CARIBE COLOMBIANO A MEDIADOS DEL SIGLO XIX	161
UNA ESPECIAL COINCIDENCIA: “EL DESTERRADO”.....	161
DE LA EDUCACIÓN COLONIAL A LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA DEL SIGLO XIX EN EL CARIBE COLOMBIANO.....	189
CAPÍTULO TRES. LAS CIRCUNSTANCIAS DEL MAGISTERIO YUCATÁN Y EL CARIBE COLOMBIANO: SER MAESTRAS, EDUCAR MAESTRAS.	212
EL PROYECTO LIBERAL Y EL INSTITUTO LITERARIO DE VARONES:.....	213
SER MAESTRAS, EDUCAR MAESTRAS EN YUCATÁN: EL PROYECTO LIBERAL EN EL MAGISTERIO FEMENINO	222
MAESTRAS Y ALUMNAS EN EL INSTITUTO LITERARIO DE NIÑAS DE YUCATÁN:	230
MAESTRAS:	231
NOMBRAMIENTOS:	236
ADJUNTAS Y PUPILAS AGRACIADAS:.....	265
ENTRE EL IDEAL DEL MAGISTERIO LIBERAL Y EL ADVENIMIENTO DE LA NACIÓN CATÓLICA EN EL CARIBE COLOMBIANO.....	278

EL IDEAL DEL MAGISTERIO LIBERAL EN LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORES DE SANTA MARTA:	278
RELIGIÓN E INSTRUCCIÓN PÚBLICA: LA GUERRA A LAS ESCUELAS.	298
LA REGENERACIÓN Y EL IDEAL DE MAESTRO CATÓLICO:.....	322
NOMBRAMIENTOS DE MAESTRAS, RENUNCIAS Y EL DESARROLLO DE LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORAS DURANTE EL RADICALISMO:	330
LA SALIDA DE LA DIRECTORA ELIZABETH MEISEL:	337
ALUMNAS EN LAS ESCUELAS NORMALES: DE LA EDUCACIÓN LIBERAL A LA NACIÓN CATÓLICA.	347
 CAPÍTULO CUATRO. DE YUCATÁN A COLOMBIA: VÍNCULOS PRESENTES EN LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS MAESTRAS.	<u>356</u>
 CIRCULA LA EDUCACIÓN: LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO DURANTE EL PORFIRIATO Y LA ESCUELA YUCATECA.	358
EL CONTEXTO DE CIRCULACIÓN DE LA REVISTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE COLOMBIA:	369
LAS PROPUESTAS DEL PROYECTO EDUCATIVO DE MAESTRAS DE YUCATÁN PARA COLOMBIA A TRAVÉS DE LOS POSTULADOS DE RODOLFO MENÉNDEZ DE LA PEÑA.	374
LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS DESDE YUCATÁN:	377
EPÍLOGO	383
ANEXOS	399
BIBLIOGRAFÍA:	454

LISTADO DE TABLAS

TABLA 1. POBLACIÓN EN YUCATÁN 1810-1850.	108
TABLA 2. POBLACIÓN EN YUCATÁN 1852-1881.....	109
TABLA 3. POBLACIÓN EN YUCATÁN SEGÚN LA ESTADÍSTICA ESTATAL, 1894-1910.....	111
TABLA 4. OFICIOS DESEMPEÑADOS POR HOMBRES EN LA CIUDAD DE MÉRIDA EN 1895.....	115
TABLA 5. POBLACIÓN EXTRANJERA DE YUCATÁN EN 1895, 1900 Y 1910.....	120

TABLA 6. POBLACIÓN EN TERRITORIOS QUE PERTENECIERON AL NUEVO REINO DE GRANADA (COLOMBIA) RESPECTO A LOS QUE PERTENECIERON A LA NUEVA ESPAÑA (MÉXICO) EN 1570.....	142
TABLA 7. PUEBLOS Y ENCOMIENDAS DE LA GOBERNACIÓN DE CARTAGENA, 1610.....	143
TABLA 8. POBLACIÓN DE LA REGIÓN DEL CARIBE PRIMERA PARTE DEL SIGLO XIX.....	150
TABLA 9. POBLACIÓN ESCLAVA Y LIBRE EN LA REGIÓN CARIBE, AÑOS 1825 Y 1843.....	151
TABLA 10. OFICIOS Y OCUPACIONES EN 1875-PLATO.....	156
TABLA 11. MAESTRAS EN YUCATÁN ANTES DE 1866.	186
TABLA 12. SITIOS SIN ESCUELA EN LOS DISTRITOS DEL ESTADO SOBERANO DEL MAGDALENA, AÑO DE 1871.....	197
TABLA 13. CUADRO ESTADÍSTICO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DEL MAGDALENA EN 1871.....	198
TABLA 14. ESCUELAS Y ALUMNOS EN OCHO ESTADOS DE COLOMBIA, AÑO DE 1874.....	202
TABLA 15. ESCUELAS EN EL DEPARTAMENTO DE SANTA MARTA, ESTADO DE MAGDALENA, 1878.	206
TABLA 16. CONTRATO MISIÓN PEDAGÓGICA ALEMANA 1872.	209
TABLA 17. LISTA DE PROFESORAS Y PROFESORES EN EL INSTITUTO LITERARIO DE NIÑAS ENTRE 1908 Y 1911.	244
TABLA 18. DATOS DE ALGUNAS ALUMNAS DEL INSTITUTO LITERARIO DE NIÑAS EN YUCATÁN ENTRE 1877 Y 1879.....	260
TABLA 19. ALUMNAS NACIDAS EN OTROS ESTADOS DE MÉXICO Y PAÍSES EN EL INSTITUTO LITERARIO DE NIÑAS:	263
TABLA 20. ALUMNAS MAESTRAS GRADUADAS EN YUCATÁN 1880-1912.....	270
TABLA 21. MAESTROS Y MAESTRAS DEL INSTITUTO LITERARIO DE NIÑAS EN 1891.....	274
TABLA 22. LISTADO DE MAESTRAS, DIRECTORAS Y EXALUMNAS QUE PARTICIPARON EN LA ORGANIZACIÓN DEL PRIMER CONGRESO FEMINISTA DE YUCATÁN EN 1915.....	276
TABLA 23. DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y DE LECCIONES DE LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORES DE SANTA MARTA EN 1875.....	295
TABLA 24. MAESTROS ALUMNOS GRADUADOS EN LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORES DE SANTA MARTA DESDE 1873.	296
TABLA 25. POBLACIÓN Y N° DE ESCUELAS DE NIÑOS EN EL ESTADO SOBERANO DE BOLÍVAR. 1875-1876.....	311

TABLA 26. POBLACIÓN Y N° DE ESCUELAS DE NIÑOS EN EL ESTADO SOBERANO DEL MAGDALENA. 1875-1876.....	312
TABLA 27. RESUMEN DE MATERIAS DE ENSEÑANZA Y NÚMERO DE HORAS DEDICADAS A ELLAS EN LAS TRES SECCIONES ELEMENTAL, MEDIA Y SUPERIOR:	327
TABLA 28. PRIMERAS DIRECTORAS Y SUBDIRECTORAS DE LAS ESCUELAS NORMALES FEMENINAS EN COLOMBIA:.....	332
TABLA 29. MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORAS EN 1880.	337
TABLA 30. PROFESORES ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORAS DE SANTA MARTA EN 1881.....	347
TABLA 31. MATERIAS Y DISTRIBUCIÓN DE ACTIVIDADES DE LAS ALUMNAS MAESTRAS DE LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORAS DE SANTA MARTA EN 1880.....	349
TABLA 32. ASIGNATURAS Y PRÁCTICAS ASIGNADAS A LAS ALUMNAS MAESTRAS EN LA ESCUELA ANEXA A LA NORMAL DE INSTITUTORAS DE SANTA MARTA.....	350
TABLA 33. NOMBRAMIENTOS DE MAESTRAS NORMALISTAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO	353
TABLA 34. APELLIDOS MAYAS EN LAS ESCUELAS DE SOTUTA.....	366

LISTA DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1. RUTAS DE LOS VAPORES EN LA REGIÓN TRANSNACIONAL DEL CARIBE.....	85
ILUSTRACIÓN 2. THOMAS W. KNOX.....	90
ILUSTRACIÓN 3. MAPA 1. LA REGIÓN DE YUCATÁN EN EL PORFIRIATO.....	95
ILUSTRACIÓN 4. TREN Y ESTACIÓN FERROVIARIA TROPICAL.....	104
ILUSTRACIÓN 5. CASAS Y CALLES DE MÉRIDA.....	105
ILUSTRACIÓN 6. PALACIO MUNICIPAL DE MÉRIDA Y LA CASA DE MONTEJO EN LA OBRA DE KNOX.....	106
ILUSTRACIÓN 7. MAPA 2. LA REGIÓN DEL CARIBE COLOMBIANO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX.....	125

LISTA DE GRÁFICAS:

GRÁFICA 1. OCUPACIONES DESEMPEÑADAS POR HOMBRES Y MUJERES EN LA CIUDAD DE MÉRIDA EN 1895.....	112
GRÁFICA 2. OFICIOS AGRÍCOLAS EN MÉRIDA, 1895.....	113
GRÁFICA 3. OFICIOS U OCUPACIONES DESEMPEÑADOS SOLO POR LAS MUJERES EN LA CIUDAD DE MÉRIDA, 1895.	114
GRÁFICA 4. PROFESIONES LIBERALES EN MÉRIDA EN 1895.....	117
GRÁFICA 5. PROFESORES EN MÉRIDA, 1895.	118
GRÁFICA 6. DISTRIBUCIÓN POR EDADES DE LA POBLACIÓN POR EDADES EN EL DISTRITO DE PLATO, ESTADO SOBERANO DEL MAGDALENA, 1875.....	155
GRÁFICA 7. ORGANIGRAMA DEL INSTITUTO LITERARIO DE NIÑAS, 1877..	232
GRÁFICA 8. APELLIDOS EN LA ESCUELA DE NIÑAS DE SOTUTA, 1889.....	364
GRÁFICA 9. APELLIDOS ALUMNAS DE SOTUTA EN 1903.....	365
GRÁFICA 10. APELLIDOS ALUMNOS DE SOTUTA 1903.	366

HOJA DE FIRMAS

DRA. GABRIELA SOLIS ROBLEDA

DR. ARMANDO MARTINEZ G.

DR. FREDDY ESPADAS S.

DR. JESÚS LIZAMA Q.

RESUMEN

La presente historia indaga por el proceso de formación de maestras en Colombia y México entre los años de 1870 y 1911. Se parte del análisis comparativo del transcurrir educativo que conllevó la educación de mujeres profesoras en dos regiones situadas en los extremos del Mar Caribe pertenecientes a un distinto orden nacional. Esta comparación permitió establecer los rasgos y características similares y propias de las regiones de estudio, heredadas de un pasado colonial común y el tránsito y la conexión mediada por un contexto geográfico que las situó en la periferia de los Estados nacionales hispanoamericanos: Yucatán y el Caribe colombiano.

La tesis presenta un análisis cualitativo y cuantitativo del proceso de formación magisterial femenino a partir la documentación presente en diversos archivos regionales de Colombia y México. La investigación examina el contexto histórico de cada espacio de estudio a partir de los datos demográficos y las obras de dos viajeros de la época: Elisée Reclus y Thomas W. Knox. Se establecen las similitudes y diferencias propuestas para la educación de las mujeres maestras, la legislación, las asociaciones literarias y la fundación de instituciones encargadas para su formación y la circulación de los contenidos educativos que apoyó el inicio del proceso profesional docente en ambos contextos regionales. De esta manera, este trabajo evidencia a las primeras alumnas y maestras caribeñas y la emergencia de una profesión para las mujeres al servicio de la educación de los ciudadanos en la transición del siglo XIX al XX.

Palabras Clave: Maestras, Caribe, Yucatán, Colombia, Historia Conectada, Educación.

ABSTRACT

This history investigates the process of teacher training in Colombia and Mexico between the years of 1870 and 1911. It is based on the comparative analysis of the educational process that led to the education of women teachers in two regions located at the ends of the Caribbean Sea belonging to a different national order. This comparison allowed to establish the characteristics and similar characteristics of the study regions, inherited from a common colonial past and the transit and connection mediated by a geographical context that placed them in the periphery of the Spanish-American national states such as the Yucatan and the Colombian Caribbean.

The thesis presents a qualitative and quantitative analysis of the feminine teacher training process of the documentation present in various regional archives of Colombia and Mexico. The investigation examines the historical context of each study space based on the demographic data and the works of two travelers of the time: Elisée Reclus and Thomas W. Knox. The proposed similarities and differences are established for the education of women teachers, legislation, literary associations and the founding of institutions responsible for their formation and the circulation of educational contents that supported the beginning of the professional teaching process in both regional contexts. In this way, this work evidences the first Caribbean students and teachers and the emergence of a profession for women in the service of educating citizens in the transition from the 19th to the 20th century.

Key Words: Teachers, Caribbean, Yucatan, Colombia, Connected History, Education.

Correo electrónico: nanaplanta@gmail.com

®Todos los derechos reservados.

© Diana Crucelly González Rey

2019.

Para mi esposo Luis Ángel Mezeta Canul por su amistad, ternura y las enseñanzas de su querida tierra yucateca.

Con cariño para mi mamá Mercedes Sofía Rey por su lucha y trabajo.

In memoriam de quienes inspiraron mi trabajo q.e.p.d:

Mi padre Hernando González Morales, mis abuelos santandereanos Ana Mercedes Vera, Juan de Jesús Rey y mi abuelita caribeña Isidora Navarro.

A mi recordada sobrinita María Fernanda

Al legado intelectual de la Dra. Luz Elena Galván L. pionera en estudio de las maestras en México.

AGRADECIMIENTOS:

En la realización de este trabajo debo expresar mi agradecimiento a las instituciones que permitieron mi dedicación exclusiva a esta investigación. En primer lugar, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México- CONACYT quien posibilitó a través de la adjudicación de una beca de manutención, mis estudios para la formación doctoral. En ese orden, correspondo al Centro de Investigaciones en Antropología Social – CIESAS en su Unidad Peninsular, por servir como entidad anfitriona y acogerme como estudiante extranjera, en sus dos programas de maestría y de doctorado en historia.

En la financiación necesaria para los traslados requeridos en la consulta de los archivos de Colombia y México, fue determinante el recurso otorgado por el Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos- CEDLA (adscrito a la Universidad de Ámsterdam) a través de la beca Dr. B.H. SLICHER VAN BATH DE JONG FONDS que apoyó la realización del proyecto, por lo que deseo otorgar los créditos y agradecimientos correspondientes.

De forma especial debo corresponder a la doctora Gabriela Solís Robleda por aceptar la dirección de esta tesis doctoral, y con ello, conferirme su compañía académica, consejo y corrección, con memorables charlas y momentos de aprendizaje desde mi ingreso como estudiante a la maestría de historia en el CIESAS. También agradezco la lectura de los investigadores que integraron el sínodo de evaluación, al docto historiador y profesor santandereano Armando Martínez G quien desde Colombia atendió siempre todas mis dudas y comentarios, y a los profesores yucatecos Freddy Espadas y Jesús Lizama, expertos en el tema de la educación. No menos importante, fue la participación en los coloquios organizados por la institución de las Doctoras Oresta López y Daniela Traffano cuyas observaciones estuvieron muy presentes al momento de completar los avances y la comprensión metodológica necesaria para la realización de la comparación propuesta. Mil gracias a todos por compartirme su tiempo y conocimiento.

De mi paso por el CIESAS peninsular conservo la experiencia no solo para mi ejercicio profesional sino para enfrentar los grandes retos cotidianos. Debo

reconocer las enseñanzas de todos mis maestros, su estilo en las clases y los cursos impartidos durante el doctorado de los que tomé importantes lecciones para mi vida académica. Agradezco a los doctores Edgar Mendoza, Valentina Garza, Pedro Bracamonte, Claudia Pardo, América Molina, Gustavo Marín, Paola Peniche, Carlos Macías, Mario Trujillo y Gabriela Torres por participar en mi proceso formativo y perfilar un poco el tipo de historiadora profesional en que deseo convertirme.

Hago una mención especial para la doctora Laura Machuca Gallegos por su apoyo académico y permitirme la participación continua en su seminario de metodología de la Historia e Historiografía, el cual fue muy importante para advertir la perspectiva de la historia global y conectada a través de uno de sus prestigiosos invitados, el doctor Zacarías Moutokias. Igualmente quiero agradecer la amabilidad y las gestiones de la doctora Nahayelli Juárez y su mediación con la Dra. Luz Elena Galván q.e.p.d. a quien recuerdo con cariño en la dedicatoria de esta investigación. Del mismo modo deseo corresponder el trabajo a la Lic. Paulina Nava, Secretaria Técnica del CIESAS, quien ha sido siempre un apoyo administrativo incluso en momentos en que daba todo por perdido.

En Colombia, no puedo dejar de corresponder al Grupo de Investigaciones Históricas sobre el Estado Nacional Colombiano al cual me encuentro vinculada y cuyo líder es el Mtro. Juan Alberto Rueda por su respaldo. Asimismo correspondo las enseñanzas del Mtro. William Buendía A, profesor, amigo y consejero en las técnicas para el análisis estadístico y la incitación para aprender autónomamente los recursos digitales que facilitan la investigación histórica.

Fue fundamental para esta tesis la experiencia en todos los acervos consultados, por lo que quiero reconocer a todo el personal que custodia el Archivo Histórico del Magdalena Grande, a William Ospino y Cesar Reyna en el Archivo Eclesiástico del Magdalena por su apertura y cortesía en la ciudad de Santa Marta. Asimismo quiero agradecer a Mauricio Ortiz Paipa en el Centro de Documentación e Investigación Histórica Regional (CDHIR-UIS) en Bucaramanga y Adriana Hernández y Jesús Benavides responsables de la sala de investigadores de la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá que me acogió como espacio creativo. Hago un paréntesis, para incluir mis agradecimientos a las doctoras Gloria E. Bonilla V, Ana María García G, Inés Bravo y Nancy Motta verdaderas pioneras en el tema del género y los estudios de la mujer en ambos países, con las que tuve la

oportunidad de compartir en algún congreso o seminario y que han motivado con su trabajo a numerosas noveles investigadoras.

Los historiadores vivimos del pasado al tener que juzgar los vestigios de otra época con el ánimo de proyectar nuestra sociedad hacia el futuro. Tal como a *los hombres históricos* referidos por el filósofo alemán Friedrich Nietzsche, la historia enciende una esperanza, y es una actividad “que está al servicio, no del puro conocimiento sino de la vida misma”. Es la herramienta más correcta para dotarnos del sentido, de nuestra esencia y recordarnos atentamente quienes somos de forma individual y colectiva. En atención a esto, no puedo terminar mis agradecimientos sin las personas que me preceden y dieron a mi vida un rumbo siempre para proyectar mi profesión con su ejemplo e integridad, mi mamá Mercedes Sofía Rey, su esposo, padre adoptivo y compañero Carlos Hernández, mi tía María y mi tío Eusebio, mi padre Hernando González, mis abuelos Juan, Ana Mercedes e Isidora y mi tía Martha.

Mi familia ha sido para mí un aliciente en este camino profesional y todos estuvieron al tanto del proceso de esta investigación, debo agradecer especialmente a mi hermana Erika Alejandra por escucharme, seguirme e incluso ayudarme con mis requerimientos por las bibliotecas colombianas cuando ya me encontraba en la etapa de redacción de la tesis en México y se me imposibilitaba el viaje a la casa materna. A mi hermana Vicky, le agradezco su apoyo y la comprensión por mi ingratitud aún con el dolor de perder a mi querida sobrina María Fernanda, a Jorge y Luis Carlos les doy las gracias por reencontrarnos después de tantos años.

En medio de esta tesis encontré el amor en México y quizás por esto, es tan significativo para mí este trabajo. Aún con rasgos muy similares culturalmente, confieso que por breves momentos me era difícil la experiencia de vivir en Yucatán, hasta que pude conocer el interior y la nobleza de la sociedad maya reconociéndolos tan cercanos en sus contrariedades y aciertos, lo que me han llevado a estimar esta tierra tanto como la de mi origen. Esto ha sido facilitado por el cariño de mi esposo, el historiador Luis Ángel Mezeta Canul, al cual no me alcanzan las palabras para agradecer su amistad, intelectualidad, confianza y la apertura de su hermosa familia yucateca. Mi suegra Pilar Canul es para mí otra madre y amiga de la que me siento muy orgullosa, junto a mami Luz, el abuelo Santos, don Gonzalo, mis cuñados

Vicente, Selene, Rolly y todos los tíos y tías que me han aceptado siempre en su casa y estuvieron atentos a la culminación de mi tesis.

Por extensión no puedo nombrar a la totalidad de mis primos (saben que los amo), solo realizaré la mención de agradecimiento a mi prima Mayra Juliana Pérez Rey una joven diseñadora que con todo el tesón, la vena santandereana y la alegría barranquillera me ha colaborado en varios de mis proyectos tratando de interpretar mi lenguaje técnico de historiadora. A su vez, presento este texto para motivar a los más pequeños de mi casa, mis sobrinos María Paula, Malorie, Juan David, Simón, Santiago y la más joven Valeria.

Por último deseo corresponder la amistad de Ivette A, Abrahán M, Diego Q, Freddy D, ReJavis, Juan C, Raúl G, Dominique L y a los colegas del doctorado que soportaron mi nostalgia por Colombia, en especial mi amiga Jessica Colín a quien agradezco su afán infinito por mostrarme lo mejor de México. Con la sencillez que caracterizó la elaboración de esta investigación, presento a todos este pequeño aporte para la historia de nuestros países.

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que destaca en la creación de los Estados nacionales americanos fue la confluencia en torno a ideas compartidas sobre la educación de los ciudadanos, en un proceso que se enmarcó en el establecimiento de escuelas normales para maestros y maestras aproximadamente desde la década de 1840. La conformación de un magisterio basado en los ideales de civilización y progreso moral sería la clave para la enseñanza de los ciudadanos que, según los criterios de la ilustración y posteriormente del positivismo, comandarían los buques nacionales hacia los mismos océanos de las naciones adelantadas. La instrucción es entonces un instrumento fundamental a través del cual se construiría y consolidaría la nación y, aunque después de la independencia las jóvenes naciones americanas tendrán rumbos separados de la Madre Patria (España), el ideal de la educación universal proveniente del movimiento de la ilustración fue una constante que acompañó las turbulentas guerras del siglo XIX en América animadas por disputas en torno a la definición de los proyectos nacionales y la cimentación de los Estados.

La política educativa decimonónica implicó la convicción de que las niñas debían ser formadas primero en valores morales y luego en otros conocimientos, de forma diferenciada a los niños y de ser posible en espacios separados. El auge de la educación femenina y el surgimiento de las escuelas normales para maestras después de la segunda mitad del siglo incluirían un sentido de formalización del magisterio, la profesionalización de la labor docente y una oportunidad para las preceptoras de incorporarse al mercado laboral. Sin embargo, las maestras normalistas comenzaron a desempeñar sus funciones a la par de aquellas profesoras que ya ejercían sin titulación alguna y que desde mucho tiempo atrás se convirtieron en tales por la experiencia adquirida en la práctica, la ausencia de mecanismos de profesionalización de la enseñanza o por la existencia de instituciones privadas de enseñanza, cuyo mejor ejemplo fueron las escuelas de niñas auspiciadas por organizaciones católicas que requerían maestras con suficiente instrucción para ejercer el oficio y afines a los contenidos educativos que buscaban impartir, especialmente en lo que concierne a la moral.

Si bien se ha abordado el proceso de desarrollo de un magisterio femenino durante el siglo XIX tanto en los contextos nacionales como regionales, la historia de las maestras¹ es en cambio un campo aún por explorar con mayor profundidad, más aún desde una perspectiva comparada. Se asume que el establecimiento de normales con un currículo centrado en la idea de la educación objetiva es un proyecto del liberalismo decimonónico, del cual México es sin duda uno de los mayores ejemplos; pero en otros contextos como el colombiano la educación fue pronto entregada a la iglesia católica y el hispanismo fue la nueva ideología estatal, lo cual no redundó en una transformación radical del papel de las institutoras sino antes bien fortaleció la instrucción pública en torno a la idea de la construcción de una civilización católica. En ese sentido, el objetivo central que se emprende en esta tesis busca contrastar la conformación del magisterio femenino mexicano y colombiano en relación con sus políticas, vinculación laboral, formación y modelos pedagógicos, así como las limitaciones y esquemas de pensamiento.

Atendiendo este objetivo, este trabajo presenta una comparación de las realidades del magisterio femenino en dos regiones de México y Colombia: la península de Yucatán y el Caribe colombiano. Ambos contextos guardan similitudes históricas, económicas y sociales asociadas, en la temporalidad que se aborda, a economías de exportación, pero también registran una serie de significativas particularidades y diferencias sustanciales. Esta contrastación de realidades permite comprender el ejercicio de la labor de las maestras desde la perspectiva regional más amplia y social de su educación, su asociación a las escuelas, el papel que cumplían en las comunidades, las ideas propias asociadas al progreso, la mujer y la beneficencia.

La pregunta central que ha guiado esta pesquisa se encamina a entender mejor ¿quiénes fueron las maestras de América Latina al finalizar el siglo XIX y cómo su formación y su ejercicio y práctica docente se enmarcaron en los cambios derivados de la aplicación de las nuevas tendencias educativas? Según los parámetros de la política decimonónica que compartieron casi todos los países del continente, las maestras debían ser mujeres formadas en las escuelas normales establecidas por el Estado, contar con las competencias necesarias para comunicarse con los niños y las niñas, de la misma manera que una madre lo hace con sus hijos, transmitiéndoles la

¹ Como una nota aclaratoria de acuerdo la conceptualización utilizada en este proyecto, se entiende la palabra magisterio, del lat. *Magister um*, como el cargo y la profesión de los maestros. Otra definición alude al conjunto de maestros en una región o zona específica. Se comprende como el magisterio femenino al conjunto de maestras mujeres presentes en una región o zona específica.

moral y los conocimientos básicos para ser los futuros ciudadanos o las madres de una nación, como en el caso de los países más adelantados. La educación como motor impulsor de la civilización y el progreso fue una idea compartida por las naciones latinoamericanas quienes la asumieron para representarse a sí mismas teniendo como espejo a Europa y a la idea de lo que era ser civilizado como símil de avance y progreso social y material². Si bien la dicotomía planteada entre civilización y barbarie fue una idea asumida por los liberales³, los sectores conservadores asumían también ese supuesto aunque le asignaban el sentido de la civilización católica y progreso moral aunado al material.

La idea de civilización, que fue sustantiva para la política pedagógica, permitió la importación de paradigmas educativos como los formulados por Fröbel, Pestalozzi y Herbart, los cuales armonizaron el positivismo científico y la formación moral de los niños⁴. Ello permitió que, aunque México adoptase un sistema educativo laico y Colombia cediera su dirección a la iglesia católica, los modelos pedagógicos fuesen similares y nunca relegasen la enseñanza moral, ni las directrices acordes con una formación religiosa. La pregunta que surge entonces es si a pesar de las divergencias en los modelos de gobierno, el magisterio fue concebido de manera análoga en ambos contextos y sus divergencias se debieron más a las barreras administrativas y sociales antes que a modelos específicos distintos para la formación de maestras.

En México la formación de maestros antes del porfiriato, por lo menos los de la Ciudad de México, se realizaba a través de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, creada según el Decreto del 31 de marzo de 1853 promulgado por el entonces presidente provisional Manuel M. Lombardini, siendo uno de sus objetivos el proporcionar a los aspirantes a profesores la instrucción teórica y práctica en todas las materias para la enseñanza primaria.⁵ En lo que concierne al caso de las profesoras, para 1875 Yucatán era uno de los pocos estados que, según Díaz Covarrubias, contaba con algún colegio de instrucción superior para mujeres aunque, según su opinión, esta formación era deficiente y limitada.⁶

² Sobre la forma como las élites nacionales constituyeron su sentimiento nacional después del siglo XIX a partir de una representación idílica de Europa ver: Martínez, F. *El nacionalismo Cosmopolitan*.

³ Cfr.: Capítulo II “Civilización y barbarie en el siglo XIX latinoamericano” del texto de Maristella Svampa, *El dilema argentino*, pp. 33-44

⁴ Meneses, E, *Tendencias educativas*, p.569 y Müller O, “La primera organización,” p. 24.

⁵ *Ibid.*, p. 154.

⁶ Alvarado, L. *La educación “superior”*, pp. 226-277.

Las Academias y Escuelas de Instrucción Primaria continuaron siendo los instrumentos para formar profesores mediante la práctica misma de la docencia, aunque el anhelo de los políticos liberales del porfiriato era la generalización de Escuelas Normales que formasen maestros y maestras según los criterios pedagógicos en auge. Estos esfuerzos se vieron concretados en 1887 con la creación de las normales de Jalapa y la Escuela Normal para Profesores en la capital mexicana, y un año después la Escuela Normal para Profesoras en la misma ciudad. En Yucatán, el Instituto Literario de Niñas se convirtió en la principal escuela de formación de profesoras que se dedicaron a la instrucción primaria durante y después del porfiriato⁷.

Sin mayores modificaciones en su programa educativo, el Instituto Literario de Niñas educó desde 1867 hasta 1892 una cantidad aproximada de 6000 estudiantes,⁸ recibiendo de forma permanente solicitudes por parte de padres de familia de los diferentes Partidos⁹ del estado, para que sus hijas se convirtieran en becarias y de esa manera poder garantizar su asistencia y sustento¹⁰. Cabría preguntarse entonces ¿Qué tipo de educación se impartía en los contenidos de las materias a las jóvenes aspirantes para ser maestras en el estado de Yucatán y que relación guardaban dichos contenidos con los impartidos a las aspirantes en otras regiones como el Caribe colombiano? Y más importante aún ¿Qué representó en ambos contextos para una mujer o para un padre de familia que sus hijas accedieran a la profesión del magisterio a finales del siglo XIX?

Con relación a Colombia, el principal impulso al magisterio lo constituyó la reforma educativa promovida por el gobierno de la Unión en 1870, materializada con la apertura de escuelas normales para la formación de maestros y maestras en todo el país. El cambio coyuntural se presentó durante la década de 1880 cuando los sectores conservadores se inconformaron por el ingreso de docentes y pedagogos alemanes al país, a quienes consideraban agentes del protestantismo y por ende enemigos de la tradición católica. El proyecto de una escuela laica fue detenido de manera inmediata con el cambio de gobierno favorable a Rafael Núñez, quien devolvió el control de la

⁷ Muñoz Vega, A, “El Instituto Literario”, p. 14.

⁸ AGEY, PE, Educación, Preceptores, liceos y correspondencia, Caja 273, Respuesta a solicitud de información para la historia de la educación en Yucatán, Mérida a 6 de octubre de 1892.

⁹ En esta tesis, Partidos con mayúscula obedece a una circunscripción territorial, partidos con minúscula hace referencia a agrupaciones de tipo político.

¹⁰ AGEY, PE, Educación, Preceptores, liceos y correspondencia, Caja 281, Solicitud de beca, Valladolid a 26 de julio de 1893.

educación a la iglesia, por lo que la formación de maestras se mantuvo, pero ya no bajo los parámetros de un magisterio para el progreso, sino para la instrucción de ciudadanos acordes con la civilización católica. De esta complejidad frente a la educación laica y la religiosa, y en un sentido más específico, se busca comprender ¿Cuál fue la motivación y los requisitos principales requeridos por los Estados en la formación y la contratación de las maestras, y cuáles fueron las dicotomías surgidas entre dos tipos de enseñanza en dos contextos diferentes, una educación liberal y otra religiosa, en relación con la formación de maestras y su ejercicio del magisterio?

Es entonces la conformación de un magisterio femenino entre los principios de la formación moral católica y la instrucción racional científica liberal, junto con todas las interrogantes anteriores, una parte importante del problema de investigación que se desarrolla en este trabajo. El título de la presente tesis *¿No quisieras ser tú una mujer instruida?* obedece precisamente a la inquietud por comprender el proceso de incorporación de la mujer en el proyecto educativo del estado como alumnas pero de forma particular en su papel de maestras. Dicha etiqueta no fue una invención sino que remite al texto que escribió el pedagogo cubano-yucateco Rodolfo Menéndez y que llegó publicado en Colombia en 1893 por medio de la Revista de Instrucción Pública de aquel país, en el cual se pronunciaban los beneficios sociales derivados del acceso de las féminas a la educación en el ámbito latinoamericano. Situación que sin duda refleja de buena manera en el período de estudio la problemática abordada en esta investigación.

Ahora bien en cuanto a la comparación, entre las mayores dificultades que se obtienen al plantear la elaboración de una historia comparada se encuentra la selección del periodo de estudio. Aunque se eligió una periodización macro que parte de un calendario romano, se toma en cuenta que la percepción sobre el tiempo y los hechos que ocurren en un mismo lapso en cada sociedad analizada es distinto. En ese sentido, el acotamiento temporal en esta indagación fue un recurso y uno de los modos para delimitar las fronteras de un conjunto de fenómenos, que pueden conformar una totalidad homogénea de eventos y que con una cronología específica “posibilita examinar los casos que aparentemente no guardan relaciones directas entre sí”¹¹.

De acuerdo al planteamiento y la documentación recabada en los archivos, conviene especificar el marco temporal que se manejará en las dos regiones de

¹¹ Rojas Castro, D. *Elementos para una historia*, p. 7

estudio, que comprende los años entre 1870 y 1911. Para el caso de México, los años iniciales registran el gobierno liberal de Benito Juárez, se hace énfasis en el periodo posterior iniciado en 1876 con la presidencia de Porfirio Díaz, conocido historiográficamente como *el Porfiriato*, y se culmina en 1911 con la irrupción de la revolución mexicana. En la región específica estudiada, esta época destaca por la creación y desarrollo formal de las labores del Instituto Literario de Niñas y su antecedente inmediato: la sociedad literaria *La Siempreviva*, una asociación conformada por mujeres maestras y escritoras de la época.

En contraste con la estabilidad registrada en México, en el caso Colombiano este mismo periodo oscila entre diversas rupturas y divergencias de varios momentos políticos marcados en principio por la hegemonía del radicalismo liberal entre 1870 y 1885, hasta el advenimiento y consolidación del conservadurismo a través de la *Regeneración Política* a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Destaca el año de 1875 como fecha de creación de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano del Magdalena y el lapso entre 1878 hasta 1903, cuando se reorganiza nuevamente la instrucción pública¹² después de la cruenta guerra civil de los mil días.

El espacio de estudio relacionó dos regiones significativas de México y Colombia. Por un lado el estado de Yucatán, que incluyó hasta 1902 la casi totalidad de la península homónima, una región dominada por la producción del henequén destinado a la exportación hacia los puertos de Estados Unidos y Europa. Como punto de comparación en Colombia se estudia la Región Caribe, cuyo eje son tres ciudades portuarias: Barranquilla, Cartagena y Santa Marta. Estas tres urbes ocupan una posición estratégica en la economía e industrialización del país, consideradas como la puerta de entrada de manufacturas y desarrollo empresarial a finales del siglo XIX e inicios del XX. Es de precisar que aunque las tres urbes colombianas caribeñas para la época se encontraran relacionadas, la presente tesis se ocupa en examinar el proceso de formación de maestras en la ciudad de Santa Marta, por ser la primera ciudad de la costa colombiana que establece una institución para la educación magisterial femenina en 1875.

Las hipótesis con la que se ha construido este texto plantea que la formación de un magisterio femenino se puede comprender a partir de la confluencia de dos variables principales: por un lado la intervención del Estado en el proyecto de formación de maestras mediante escuelas normales para la educación de los niños y

¹² BLA. *Diario Oficial*. Ley 039 de 1903.

niñas en sus niveles primarios y, por el otro, el interés manifiesto de un grupo de mujeres que asumieron como una opción laboral o vocacional el ingreso al gremio de las preceptoras. De ambas variables se desprenden ciertas condiciones que amplían la hipótesis. En primer lugar, la acción de los gobiernos para la implementación de una educación acorde con los principios positivistas prevalentes encontró resistencias por parte de sectores que consideraban que dicho paradigma excluía los valores fundamentales de la doctrina católica en pro del materialismo y esta confrontación se registró tanto en México en donde el liberalismo triunfó como en Colombia donde hacia fines del siglo XIX privaba un gobierno conservador¹³. En segundo lugar, hay que considerar que el plan de formación de maestras fue impulsado tanto por el proyecto liberal como por el conservador, con variantes en el esquema de formación, pero conservando los modelos importados de Europa y Estados Unidos como fundamentales para el desarrollo de una pedagogía nacional, que en la mayoría de los casos se apartó de las realidades regionales.

En el instituto literario de Niñas de Yucatán y en las escuelas oficiales donde ejercían su oficio, las maestras vivieron esta confrontación de modelos, pues se mantuvieron algunos de los contenidos de la moral católica contemplándolos en materias que tendrían que ver con la conducta femenina esperada, como fue el caso de los *Deberes de la Mujer en la Sociedad y Deberes de la Madre en Relación con la Familia y el Estado*, así como prácticas de valores, a la vez que se incorporaron los nuevos contenidos positivistas de las ideas pedagógicas en auge. Sin embargo, el modelo en concreto ejecutado en la formación de maestras contribuyó a una esquematización que se podría considerar como una convergencia, no exenta de conflicto, entre postulados del laicismo y del catolicismo. Las maestras ayudarían a sostener el estándar de educación moral propuesto para las mujeres en la sociedad, predominantemente católica en ambas regiones, que en México mantuvo una dinámica entre la resistencia y la colaboración con el régimen porfirista en tanto que en Colombia logró abarcar la totalidad de la instrucción pública después del concordato con la Santa Sede.

En cuanto a la segunda variable, la hipótesis sobre el rol de las maestras postula que este papel dependió tanto de voluntades personales de las aspirantes a mentoras como de sus condiciones socioeconómicas. Sus posibilidades laborales evidentemente se incrementaban con su paso por las normales en el caribe

¹³ Se discute en México la injerencia de un Estado totalmente laico, un texto que trata el tema en la región de Yucatán es Menéndez, H. *Iglesia y Poder: Proyectos Sociales*.

Colombiano y por el Instituto Literario de Niñas en Yucatán, aunque el acceso al empleo se vio limitado por la persistencia de preceptoras en el sistema educativo que no habían recibido una instrucción formal normalista, lo que implicó la existencia de dos magisterios: uno profesional y otro formado en la práctica. De estos supuestos de la hipótesis, surgen entonces dos ejes que se entrecruzan: la dualidad laicismo-catolicismo como principio de la política educativa y su articulación con el eje magisterio-monacato. Al examinar la convergencia de estas dicotomías se logra evidenciar quiénes fueron las mujeres que conformaron el gremio de las maestras para finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en las regiones de Yucatán y el Caribe Colombiano.

En atención a las preguntas e hipótesis formuladas en esta investigación se desarrollaron cuatro objetivos específicos:

- 1) Analizar el contexto histórico y social de las maestras y su relación con el magisterio femenino para las regiones de Yucatán y el Caribe colombiano.
- 2) Revisar las formas de asociación del magisterio femenino en las regiones de estudio, y en ese sentido el papel de maestras, alumnas y comunidades que intervienen en el proceso de formación de las maestras.
- 3) Analizar la figuración de las maestras de escuela como funcionarias estatales a través de su vinculación como profesoras y alumnas en las instituciones creadas para su formación.
- 4) Comparar los contenidos educativos que fueron compartidos en la formación de maestras del caribe mexicano y colombiano a través de las revistas pedagógicas del siglo XIX.

Esta investigación se justifica en el espíritu mismo de los propósitos de la educación, al ser considerada como uno de los agentes de cambio principales que permiten enfrentar de mejor manera los problemas económicos y sociales de los individuos. Aún en los cánones actuales, la enseñanza es un tema que ocupa gran parte de la agenda de los Estados y es preocupación principal en sus modelos de desarrollo. Con problemas sociales tan profundos y tan evidentes en las sociedades hispanoamericanas contemporáneas, los intereses de la historia como ciencia se orientan a la comprensión de sus conflictos, hechos y estructuras que perviven en el

tiempo e inciden en moldear conductas socialmente aceptadas y aquellas punibles. Sin el ánimo de recurrir al frecuente error del anacronismo al observar problemas históricos en una época concreta con los lentes del presente, la principal motivación de esta investigación se basó en comprender los orígenes de la diferenciación en la enseñanza entre los sexos y el papel de las propias mujeres en la construcción de espacios que fueron consentidos o tolerados en el Estado en construcción, asignándoles nada menos que la tutela educativa de los futuros ciudadanos.

Si bien la historia del magisterio y las políticas educativas ha acumulado un importante avance para la comprensión del proceso de formación y profesionalización de las maestras en América Latina, el entendimiento del papel específico de las mujeres en la educación se encuentra aún en exploración. A pesar de los estudios de las experiencias de algunos educadores y su papel en el desarrollo y transformación educativa del continente americano, el grueso de las maestras continúa invisibilizada en la historia social. Es evidente que el estudio de cada maestra en particular exige un acervo documental que difícilmente se encuentra en los archivos nacionales y regionales, pero el análisis del magisterio en su conjunto puede dar luces sobre la actuación femenina desde una perspectiva de su participación activa que amplíe la idea que sobre ellas tenemos.

Esta investigación analizó dos regiones como universo de comparación, las cuales ya habían sido abordadas en dos ejercicios previos de acercamiento al problema: uno sobre la mujer institutora en el departamento de Santander, Colombia, de 1886 a 1899; y otro acerca de la educación de niñas en Yucatán durante el porfiriato¹⁴. La elección de la región caribe colombiana es una decisión que se asumió, no solo por las coincidencias y afinidades con la península yucateca, sino por la particularidad e importancia que adquiere este territorio para la segunda mitad del siglo XIX, al grado de lograr definir de cierta manera la política nacional en el proceso de centralización política del país.

i. La Comparación: Precisiones Metodológicas

Para desarrollar esta investigación cuyo objetivo principal es abordar la formación y el desarrollo del magisterio femenino en Colombia y México se recurrió a la perspectiva metodológica de la historia comparada, misma que ha producido numerosos debates y su empleo genera juicios concernientes al rigor metodológico

¹⁴ González R, D. “La Mujer Institutora en el Discurso de la Regeneración, 1886 – 1899”. y “La Educación de las Niñas en el Yucatán del Porfiriato. 1870-1911”.

que implica el oficio del historiador. Algunas propuestas definen la historia comparada como una *historia transnacional* o una historia interpaíses. Otra posición la asocia a la *histoire croisée*, que vincula un conjunto de historias con la idea de cruce o intersección no especificado previamente y tiende hacia una configuración de eventos estructurados por el cruzamiento o intersección; en ocasiones se pluraliza el término designando esta estrategia como historias cruzadas¹⁵. Más allá de una historia transnacional o cruzada, la historia comparada no es una perspectiva novedosa. Desde “que Tucídides contrapuso las instituciones en Atenas y las de Esparta, así como la moderación de Pericles y las ambiciones de Alcibíades, la mayor parte de los historiadores han puesto de relieve subliminalmente en su trabajo elementos de contraposición”¹⁶.

En una definición centrada en el espacio Caribe, la historia comparada se aplica a la investigación histórica que funciona en múltiples sitios (dos o más) con el fin de desentrañar similitudes y diferencias, poniendo a prueba el ámbito local para revelar un ámbito más general. De allí que se pueda comparar de la misma manera la diferencia o la coincidencia, aunque ello no sea lo predominante en la aplicación de la historia comparada¹⁷. Sin embargo, la historiografía comparada enfrenta serios problemas como recurso metodológico, como lo evidencia Charles S. Maier al señalar algunas de las dificultades de este tipo de investigación. Aludiendo a Marc Bloch, Maier apunta los riesgos de recurrir a este método: “a) la incapacidad de dominar determinados contextos históricos; b) la confusión que lleva al mismo nivel analogías superficiales y semejanzas estructurales o funcionales; c) una hipergeneralización tautológica y, d) la sustitución de un razonamiento conceptual sobre hechos verdaderos y propios”¹⁸.

Esta investigación procuró tomar en cuenta estas prevenciones, sin obviar las limitaciones que surgen al pretender encajar dos realidades en un mismo marco conceptual. No se ha comprometido la viabilidad de un marco analítico común para comprender la formación y el ejercicio de las maestras en ambos contextos, al analizar el problema desde las particularidades de cada región y las circunstancias que permitieron o forzaron la regulación del Estado nacional en relación al oficio de maestras a nivel regional. Se parte del supuesto de que la naturaleza del método

¹⁵ Werner, M; Zimmermann, B. “Beyond Comparison”, p. 31.

¹⁶ Maier, C. “La Historia”. , p. 12.

¹⁷ Levine, P. “Is Comparative History”. p. 331.

¹⁸ Maier, C., “La Historia”, p. 28.

histórico es en esencia comparativa. Julio Aróstegui propuso que el método comparativo en específico es la práctica que busca homologías o heterologías entre sistemas separados y en historia “implica la confrontación entre sociedades globales o entre determinados factores, movimientos, peculiaridades de cualquier tipo, niveles de actividad, etc., observables en sociedades distintas y, normalmente, en periodos cronológicos coetáneos o cercanos a la coetaneidad”¹⁹. Al utilizarlo es posible generalizar y obtener conclusiones más universales del proceso histórico, para este caso, la conformación y el ejercicio del magisterio femenino en América Latina.

Charles Tilly señaló cuatro tipos de comparaciones aplicables a los cambios históricos: individualizadoras, universalizadoras, diferenciales y globalizadoras²⁰. Si bien la comparación logra sus mayores resultados en análisis de larga duración donde es posible observar cambios estructurales o evoluciones²¹, este trabajo quiso recurrir a un tiempo coyuntural para captar tanto las similitudes como las particularidades de los casos mexicano y colombiano con respecto a la aplicación del modelo de formación del magisterio femenino. Según Tilly, esta forma de comparar permite “dar sentido a las estructuras y procesos sociales que nunca ocurren de la misma forma, aunque expresen principios de causalidad comunes²²”. En nuestro caso, la dinámica de conformación de un Estado nacional, que en principio se dirige en el mismo sentido en ambos países, configura sus particularidades en la ocurrencia del fenómeno, cuando el esquema ideológico se involucra con las redes sociales que configuran la sociedad.

Otro de los riesgos asumidos al elegir el método comparativo en esta historia fue la dificultad de no definir qué es lo comparable, o el asumir que todo es comparable. Giovanni Sartori manifestó al respecto que: “Las comparaciones que sensatamente nos interesan se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no

¹⁹ Aróstegui, J. *La investigación histórica*, p. 310.

²⁰ Tilly, C. *Grandes estructuras*, pp. 104 y ss.

²¹ La escuela de *Annales* desde Marc Bloch redimensionó los tiempos de la investigación histórica, en la cual se dio preeminencia a la historia estructural (*structurale*) enmarcada en la larga duración, oponiéndose a la historia episódica (*évènementielle*) y a la coyuntural (*conjuncturelle*). Los tiempos cortos generaron cierta reticencia de parte de la primera generación de annales, pero serían matizados por el mismo Braudel al comprender que se podía distinguir entre “movimientos largos y empujes breves, considerados estos últimos en sus fuentes inmediatas y aquellos en su proyección de un tiempo lejano. [...] Cada ‘actualidad’ reúne movimientos de origen y de ritmo diferente: el tiempo de hoy data a la vez de ayer, de anteayer, de antaño.” Braudel, F. *La historia y las ciencias sociales*, pp. 64-76.

²² Tilly, C. *Grandes estructuras*, p. 175.

comparables)²³”. Entre más o menos atributos sean compartidos por dichas entidades el análisis comparado permite poner a prueba generalidades o hipótesis generalizantes, o simplemente se realiza el análisis de una variable bajo la cláusula *ceteris paribus* en sistemas declarados idénticos²⁴. Nuestras regiones de estudio son comparables en tanto presentan una serie de atributos comunes, muchos de ellos asociados a una historia y tradición hispánica y a la adopción de un sistema político constitucional republicano, aunque se diferencian en sus mecanismos de aplicación y en las particularidades que configuraron finalmente la realidad social de ambos territorios.

En la comprensión del problema que se aborda y la manera como se ha tratado en el plano historiográfico, se puede afirmar que el método de la comparación fue clave en los estudios clásicos sobre el tema. En 1928 Marc Bloch comenzó por examinar primero la palabra recurriendo a las definiciones contenidas en los diccionarios de su época, que consignaban el “comparar: con aproximar dos o más cosas para determinar sus similitudes y diferencias”, para deducir que por estricta fórmula podía esto aplicarse también a los métodos de las ciencias sociales²⁵. Bloch se preocupó por realizar una síntesis en la que se pudieran definir las reglas o metodologías para la comparación histórica, misma que ocupó gran parte del análisis en esta investigación. Así infiere que “una primera idea que evoca la expresión método comparativo para un historiador, es la de la diferencia entre dos sistemas sociales” y aunque esto pueda entenderse como un conflicto, afirma que es precisamente la divergencia la que permite apreciar la riqueza de la contrastación²⁶.

Es de señalar entonces, que las sociedades que se comparan en este trabajo tienen una diferenciación en sus sistemas políticos a la que pudiera aplicarse la metáfora de las naranjas y las manzanas, en referencia a la respuesta de John H. Elliott a los críticos que objetaban su trabajo cuestionándole “que las manzanas y las naranjas no se pueden comparar”²⁷. La historia política de México y Colombia a fines del siglo XIX es un devenir complejo, del que necesariamente debemos hacer breves referencias. Al referirnos a México como las manzanas, se insiste en el axioma concerniente a la política liberal del régimen porfiriano. Así se señaló al especificar la temporalidad estudiada pues en Yucatán inicia en los años previos a la administración

²³ Sartori, G. *Comparación y método comparativo*. , p. 35

²⁴ *Ibidem.* , pp. 40-41.

²⁵ Bloch, M., *Historia e historiadores*, p. 105.

²⁶ *Ibid.*, pp. 109-110.

²⁷ Elliott, John H., *España en Europa*, p. 277.

de Díaz, que se construyó con el crucial antecedente de la Constitución de 1857, la presidencia de Benito Juárez y las Leyes de Reforma. Estos tres hechos lograron cimentar las bases liberales que distinguirán a México de las demás naciones latinoamericanas, pues los tres eventos definirán en gran medida las políticas públicas ejecutadas durante el porfiriato.

La Constitución de 1857 consagró entre sus principios la enseñanza libre, el constituirse en una república representativa, democrática, federal, compuesta de Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior -entendido como un pacto- y la división de los poderes político-administrativos²⁸. Esta legislación encontró en los sectores conservadores y la iglesia católica mexicana fuerte oposición que, aunado a otros motivos como la Ley Juárez de 1855 que abolió “el fuero común de los eclesiásticos y de los militares” y la ley de junio de 1856 o ley Lerdo que “dispuso la desamortización de fincas rústicas y urbanas de las corporaciones civiles y eclesiásticas”,²⁹ llevó al país a la denominada guerra de reforma, o guerra de los tres años, entre conservadores y liberales.

La Carta Magna del 57 no aborda el tema religioso, a pesar de la hegemonía del catolicismo entre la población mexicana, pero los hechos y la legislación de la reforma promulgadas en medio del conflicto civil sentaron las bases de un Estado liberal “compuesto por individuos libres e iguales, desprovistos de cualquier nexo corporativista en su relación con el Estado” que apartaba a la Iglesia Católica del ámbito gubernamental, con lo cual se afirmó el largo proceso de “la secularización de la sociedad mexicana con el fin establecer la laicidad como principio organizador de la república”³⁰. Asimismo, la población indígena perdió su personalidad jurídica, el manejo del gobierno local y de sus recursos así como la justicia privativa que tuvieron durante la época colonial. El indio³¹ fue situado en la categoría de *los otros*, aquellos que son distintos al hombre occidental en un paradigma que los asoció a la barbarie. Durante el siglo XIX la gran cruzada de los Estados en formación fue la búsqueda de la civilización como el ideal para alcanzar el progreso. Lo que sí mantuvieron los indígenas, al igual que en la sociedad colonial y estamental previa, fue la fuerte connotación de inferioridad, justificada ahora por el positivismo científico. Paradójicamente, mientras se construyó una nueva normatividad jurídica basada en la

²⁸ Biblioteca Jurídica de la UNAM, *Constitución Política de 1856*, pp. 2, 9 y 10.

²⁹ Lira, A., *El Estado liberal*, p. 395.

³⁰ Yturbe, C., *Las Leyes de Reforma*, p. 66.

³¹ En la investigación se usan las palabras indio, naturales, negro presente en las fuentes documentales y bibliográficas y no pretende tener una connotación peyorativa y denigrante.

igualdad de los ciudadanos y en los principios liberales, los naturales quedaban al margen del “nuevo repertorio político, administrativo e ideológico de la nueva nación, los antiguos pueblos fueron perdiendo su "condición" especial que durante la Nueva España había separado a españoles, indios y castas y, hasta cierto punto, les había respetado su existencia, aun cuando fuese en la calidad de vencidos”³².

El legado de la Constitución del 57 y las leyes de Reforma es discutible en su aplicación pues, como se ha afirmado, “sorprende, sin embargo, la vitalidad de un texto constitucional que no servía sino de máscara y discurso”³³. Y es que lo que ofreció la gesta liberal fue “un ideal constantemente invocado, pero completamente inaplicable en una sociedad tradicional”. Se trazó un argumento moderno que no tenía ante él más que comunidades indígenas o campesinas, haciendas, sistemas jerarquizados y una Iglesia católica poderosa y por tanto muy difícil de excluir. Ante este panorama *una república ilustrada no podía tener otro recurso para gobernar que el de la ficción democrática* en la que los liberales, asemejando a los jacobinos franceses, “tuvieron que proclamarse como pueblo y gobernar por vía autoritaria”³⁴. Estos liberales, sobrevivientes de las guerras de Reforma y de intervención, fueron conformando el equipo que acompañó la administración de Porfirio Díaz, régimen político en el cual se ubica el desarrollo de nuestro problema de estudio y en el que “se antepuso la paz como bien más inmediato y la prosperidad material como bien tangible”³⁵.

La paz porfiriana se impuso en medio de un clima de inseguridad por el bandolerismo y los embates de la oposición en el dilatado Estado federal. No obstante, más allá de las duras críticas que puede merecer el gobierno de Díaz, hay que señalar que su mandato fue el resultado de un consenso liberal al que le urgía la unificación de la nación después de un siglo XIX convulso. La paz fue entendida entonces como “compromiso o compromisos múltiples con la sociedad” de un gobierno que, sin perder los lineamientos liberales, permitió y promovió acuerdos tácitos en materia religiosa. En este sentido fueron las mujeres de los hombres públicos claves en la reconciliación de principios aparentemente irreconciliables. Tenemos así que “la señora esposa del presidente Juárez a la hora de su muerte, recibió en secreto los auxilios de la religión, como si la moribunda o sus familiares

³² Falcón, R., *México descalzo*, pp. 23-24 y 33.

³³ Paní, E., *Entre transformar y gobernar*, p. 84.

³⁴ Chevalier, F., “Prefacio”, En: *México del Antiguo*, p. 17.

³⁵ Cosío Villegas, D., *Porfirio Díaz*, p. 11

cometiesen un crimen”, y que Carmen Romero Rubio, esposa del Porfirio Díaz, asumiese públicamente respecto a la Iglesia las funciones que no podía desempeñar su marido *–ni por oportunidad, ni por convicción–*, pero tanto ella como su consorte asistían a las grandes celebraciones religiosas y a “misas solemnes celebradas en catedrales de las provincias durante las visitas de la ilustre pareja”³⁶.

Se debe agregar que la paz porfiriana permitió la relativa estabilidad financiera del régimen. Al finalizar el siglo XIX México alcanzó un muy significativo desarrollo económico, caracterizado por una gran inversión de capital extranjero que ayudó “a elevar el producto nacional bruto a una tasa anual del 8 por 100”. La industria se dotó de tecnología y la modernización se experimentó en diversos sectores, como la minería que registró un notable crecimiento gracias a la producción del cobre y la plata. El consumo interno fue reactivado respecto a la primera mitad del siglo XIX, propiciando el florecimiento de otras industrias, como la textil, que gozaron de cierto proteccionismo. En el sector agrícola se percibieron cambios notables, con productos de gran demanda entre los que resaltan la grana cochinilla y especialmente el henequén³⁷. El auge económico proporcionó un desarrollo en las vías de comunicación, que tomaron al ferrocarril como insignia. El sistema ferroviario “comprendía 14.000 kilómetros de vía férrea al acabar el siglo y, como resultado, la extracción de cobre, zinc y plomo se hizo tan rentable como la de plata”³⁸. Aunque el desarrollo regional fue desigual, se incrementó la actividad en los procesos de construcción e industrialización gracias a la modernización del transporte de materiales como “la piedra, el yeso y el ladrillo y el abobe” y el traslado constante de la mano de obra³⁹. El país experimentó en periodo de progreso, que se puede considerar como un proceso multifacético asociado a un liberalismo económico.

En los capítulos siguientes se abordan factores de la sociedad del porfirato que ameritan su tratamiento a detalle, como lo es el papel de la educación en la consolidación del Estado liberal y el devenir del régimen a una escala regional como Yucatán. Pero la síntesis que requiere la metáfora de las manzanas y naranjas presupone establecer el panorama político constitucional diferenciado de los Estados Nacionales que albergan las regiones que se estudian en esta investigación. En contraste con la paz y estabilidad alcanzada en México en las últimas décadas del

³⁶ Guerra, F. México: *Del Antiguo*, pp. 219, 220 y 223.

³⁷ Katz, F. *México, de la restauración*, pp. 37- 38.

³⁸ Katz, F. *México, de la restauración*, p. 36.

³⁹ Kuntz, S. *Mercado Interno* p. 54.

siglo XIX, el transcurrir político y social de ese siglo en Colombia no fue menos perturbador que en otras latitudes de Hispanoamérica. Guerras civiles entre conservadores y liberales, iglesia e instrucción, marcaron el acontecer que al finalizar de la centuria terminará por entregar los destinos del país a la religión católica. La historiografía política colombiana regularmente presenta una visión negativa y controversial en torno a la definición nacional como un proyecto político fracasado, debido a que entre 1810 y 1903 se vivieron varias y recurrentes pugnas civiles. Este trabajo toca tangencialmente el tema de las guerras, solo cuando los acontecimientos se relacionan con el objetivo principal, en este caso el papel de las maestras y sus escuelas en medio de estos conflictos.

Entender el derrotero de conformación de “la nación que se llamó granadina y que hoy día se llama colombiana” permitirá explicar la analogía de las naranjas como emulación a la historia comparada, vital para sostener nuestro análisis del proceso de comparación entre México y Colombia. Al discernir en el problema de investigación el estudio acerca de la historia de las maestras y su formación gira para el caso colombiano entre dos etapas políticas, los años de la *experiencia federal*, comprendida entre 1857 y 1885 y la etapa de *Regeneración Política* fundada en la Carta de 1886⁴⁰.

En 1863 se organizaron los Estados Unidos de Colombia a través de la Constitución de Rionegro que decretó a ultranza la unión de nueve territorios: Los estados soberanos e independientes de Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Santander, Bolívar, Tolima, Panamá, Magdalena y Antioquia⁴¹. La Carta de 1863 se marca por su tendencia liberal que a su vez registró dos corrientes, la del radicalismo, cuyos adeptos fueron llamados también *gólgotas* afines al gobierno de José Hilario López y que apostó por un liberalismo económico o *laissez faire*. La otra facción fue más moderada, los *draconianos* simpatizantes de Tomas Cipriano Mosquera, que amparó militares de alto rango partidarios de “la autoridad”. Esta Constitución será recordada porque, a diferencia de otros textos constitucionales, “se expidió en nombre del pueblo y los Estados Unidos de Colombia, y no de Dios”. Propagó un federalismo radical “donde el gobierno de la unión no podía intervenir en los asuntos de orden público de los estados, el predominio del legislativo sobre el ejecutivo

⁴⁰ No se toma el tema político como un fracaso sino como una experiencia, como se conceptúa en Martínez, Armando, *Decid Colombia sea...* Libro en prensa. Agradezco al autor compartir su pre impreso para esta investigación.

⁴¹ Tirado Mejía, Á., *El Estado y la política*, p 351.

limitando a dos años el período presidencial, una separación estricta entre Iglesia y Estado” y pródigos derechos ciudadanos como la eliminación de la pena de muerte⁴². Sin embargo, y pese a la laicidad desde la Constitución, “el modelo que primó en la mentalidad de la élite liberal era el del cristianismo”. Lo que se pretendió en la norma fue limitar la capacidad económica de la iglesia y pugnar por la pacificación del país que llevaba varios años de conflictos entre conservadores y liberales, de allí que la libertad de cultos se expresara como un derecho “siempre y cuando no se ejecutasen hechos incompatibles con la soberanía nacional” y ordenaba suprimirlos en caso de alterar la seguridad y tranquilidad pública⁴³.

Este clima de antagonismo y de ideas opuestas haría imposible la consecución de un Estado secularizado con una población de mentalidad tradicional como lo era la colombiana en siglo XIX. El conflicto con la iglesia⁴⁴, fue agudizándose en todas las regiones de la experiencia federal y la condena al radicalismo será cada vez más fuerte a través de periódicos y desde el púlpito. Mientras algunas de las pretensiones de sectores del liberalismo radical se materializaron, la oposición conservadora reaccionó frente a la pérdida de un Estado casi “teocrático”, que conllevaría a una crisis al interior del propio partido liberal materializada en el preludeo a *la Regeneración*, que fue “presentada como una refundación de la sociedad dentro de un orden conservador y católico, en contraste con el modelo liberal laico” que se imponía por lo menos en el discurso en el resto del continente y del mundo occidental⁴⁵. La estrategia conservadora se apoyó en las divisiones existentes en el partido liberal y a finales de 1879 se hablaba de la debilidad en el gobierno radical en medio de asonadas, mítines, movilizaciones artesanales y acusaciones de fraude y robo en las elecciones. En 1880, Rafael Núñez político cartagenero apoyado por facciones del liberalismo moderado y del conservadurismo y en un ambiente de la total desconfianza del radicalismo, lograba la primera presidencia de la Unión.

⁴² Cruz, E., *El Federalismo en Colombia*, p. 116.

⁴³ Ortiz Meza, L. *Ganarse el Cielo*, p. 105.

⁴⁴ El conflicto Iglesia-Estado en Colombia será determinante. La respuesta a la constitución del 63, fue dada por el Papa Pio IX al pronunciar *el Syllabus* en 1864, una encíclica que recogió la más clara oposición a las ideas modernas y liberales. La proclama afirmó la rotunda autoridad del papa, condenado a la separación de la iglesia de los asuntos políticos, e incluso propuso la conformación de un partido político católico, y el señalamiento a las filosofías como el panteísmo, el naturalismo, el racionalismo absoluto y moderado, “el socialismo, el comunismo, las sociedades secretas, las sociedades bíblicas, las sociedades clericalo liberales, y como rezaba el texto: *todas las pestilencias que han sido varias reprobadas por sentencias concebidas en los más graves términos*”⁴⁴. Ver: Ortiz Meza, Luis. *Ganarse el Cielo*, pp. 109-115.

⁴⁵ González, F. *Guerras civiles y construcción del Estado*, p. 24

El problema de estudio que se aborda en esta investigación se encuentra y desarrolla en el núcleo de estos acontecimientos. A finales del siglo el partido conservador se impone con la segunda presidencia de Rafael Núñez después de la guerra civil de 1885, con la cual se venció finalmente al radicalismo y dio comienzo oficialmente el régimen de *la Regeneración Política*. Su primera tarea será reorganizar el Estado en materia legislativa declarando “que la Constitución de 1863 había muerto”⁴⁶. Es así como en “nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad”, se promulga el 5 de agosto la *Constitución Política de la República de Colombia de 1886*⁴⁷. Con la nueva carta magna los principios federales quedaron abolidos, conformándose “la Nación en república unitaria” adoptando el nombre de República de Colombia, con lo que los antiguos estados soberanos de la unión del radicalismo liberal se convirtieron en departamentos y la “religión católica, apostólica, romana en la de la Nación”, los poderes públicos tendrían por obligación el deber de proteger y de hacer respetar el dogma católico “como esencial elemento del orden social”⁴⁸. La hegemonía conservadora⁴⁹ se reafirmó en el año de 1887 con la firma del documento del Concordato con la Santa Sede, un instrumento en el que se reconoció “plena personería política a la Iglesia Católica. Igualmente a las Diócesis, Comunidades religiosas y demás entidades eclesiásticas a las que la ley canónica otorgaba”. Entre las cuestiones civiles, quedó estipulado que el único matrimonio válido era el oficiado por la iglesia y en cuanto a la educación, asunto primordial de esta investigación, permaneció bajo la tutela eclesiástica⁵⁰.

Fue con esta legislación que en los intereses del Estado incidieron miembros de la jerarquía católica que ocuparan cargos públicos y sus opiniones fueron influyentes en todo el sistema político. Obispos, como Fray Ezequiel Moreno de

⁴⁶ Melo, J. *La constitución*, p. 47.

⁴⁷ Biblioteca Jurídica de la UNAM, *Constitución Política de la República de Colombia de 1886*, pp. 219 y 221.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 221 y 226.

⁴⁹ También se conoce como hegemonía conservadora al movimiento de la Regeneración. En este periodo no hubo una diferenciación entre el discurso de la iglesia del partido conservador, así lo menciona Juan Carlos Jurado Jurado, quien menciona que “la no diferenciación del discurso conservador entre Iglesia y Religión, facilitó la incendiaria participación del clero y del pueblo católico en la guerra pero en el largo plazo complicó las relaciones entre Iglesia y Estado”. Ver: Jurado, J. C. *Reinventar la Nación*, p. 44.

⁵⁰ *Concordato entre la República de Colombia y la Santa Sede*. Documento sin página. Artículos VIII y X. El tema de la educación será retomado como eje central pues las reformas del liberalismo dieron origen al proyecto de escuelas normales, que paradójicamente continua en la Regeneración.

Pasto, escriben una definición detallada de quienes ellos consideraron liberales en 1897:

En Colombia, además hay unos liberales prácticos que deben ser condenados:

- Los que dan su voto candidatos liberales.
- Los que contribuyen con su dinero a la organización del Partido Liberal.
- Los que asisten a fiestas, entierros y discursos liberales.
- Los que se suscriben a periódicos liberales.
- Los que mandan a sus hijos a escuelas o colegios liberales.
- Los que elogian y ensalzan colegios, escuelas y periódicos liberales.
- Los que critican la encíclica del papa, la pastoral del obispo y la predicación del sacerdote.

Y las mujeres se hacen cómplices del liberalismo cuando:

- Hacen lo enumerado anteriormente
- Manifiestan sus simpatías por el Partido Liberal.
- Se adornan con cintas rojas o colocan trapos rojos en los balcones de las fiestas liberales.
- Festejan a las tropas liberales y sus triunfos.
- Bordan las banderas y cosen los trajes de las tropas liberales, o sirven de espías para los liberales
- Comulgan y van a misa y siguen llamándose liberales⁵¹.

Los clasificados como liberales fueron excluidos de la participación política y de la opinión en la nación, y este problema se materializó varias veces en escaramuzas por los distintos departamentos. Para finales de la centuria las fricciones dieron pie a levantamientos en Santander, Tolima y la costa Atlántica que desencadenaron el último gran conflicto del siglo XIX, “la Guerra de los Mil Días”, recordada como una de las más sangrientas de la historia de Colombia. Esta contienda fue presentada por el gobierno conservador a modo de una guerra religiosa y los prelados católicos la describían “como un castigo de Dios por nuestros pecados”, a la vez que se invocaba que “Dios podía sacar de ella “grandísimos bienes”, como el súbito incremento de *la sana y recta aversión que se debe tener a las ideas liberales...*”⁵². Fue determinante el gran empeño puesto por prelados y religiosos en exhortar al pueblo a la guerra *en nombre de Dios y la religión*. De la misma forma, las opiniones de los clérigos serán claves en la conciliación que buscó finalizarla, sin olvidar las irregularidades cometidas en el conflicto por ambos bandos: liberales y conservadores⁵³. Los esfuerzos por la paz se dan con *un voto de consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús*, con claro rechazo a la rebeldía liberal y con un llamado a la unidad de los Colombianos que *promovía la fe cristiana y católica que habían profesado los fundadores de la república*, se buscó llevar a deponer “para siempre los odios y rencores” y “consagrarse al bien de la patria”⁵⁴. Es de notar la larga vigencia de la carta magna de 1886 -por 105 años- pues solo hasta

⁵¹ Citado en: Ortiz Meza, L. *Ganarse el Cielo*, pp. 145.

⁵² González, F. *Guerras civiles y construcción del Estado*, p. 40

⁵³ *Ibíd.*, p. 47.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 49.

1991 el Estado colombiano promulgó una nueva Constitución que restringió la vigencia del concordato con la Santa Sede.

Hasta cierto punto, si se atiende la diferencia gubernativa en la construcción estatal de ambos Estados, las historias políticas de México y Colombia van a ser entonces naranjas y manzanas, en tanto a la definición y el planteamiento que se desarrolla en esta investigación. Pero esta tesis no comparó lo igual con lo igual, tampoco planteó hacer comparaciones del régimen político puesto que la divergencia en los sistemas es innegable. Se alude a los atributos compartidos por ambos Estados nacionales, que van desde su herencia española, la castellanización, hasta la presencia indígena y africana en su población. Es importante también considerar que los proyectos liberal y conservador por igual y en ambos contextos tuvieron que adaptarse y moldearse al enfrentar las realidades de sus entornos sociales.

La comparación se realizó con base a una problematización del objeto de estudio en ambas naciones derivado del tema de la educación de las mujeres maestras y su inclusión como trabajadoras en el Estado, en dos contextos -Yucatán y el Caribe colombiano- que tienen ciertos puntos de convergencia. En ese sentido se puede aplicar la aseveración de John Elliot cuando afirma “que si tenemos una idea en mente sobre las preguntas que queremos hacer, con todas sus diferencias, es más probable que saquemos algo de comparar manzanas y naranjas que, digamos, manzanas y bombillas eléctricas”⁵⁵. Esta analogía resulta útil para plantear metodológicamente comparaciones, tanto de cuestiones sencillas en ámbitos locales y regionales como mucho más complejas que abarquen una historia global.

Por igual, fue un incentivo en el diseño de esta investigación el considerar que la historiografía en América Latina “no haya potenciado una emergencia amplia de estudios comparados”, pues tantos los historiadores *nacionales como extranjeros* han dado más relevancia a la historia basada en los casos locales⁵⁶. Una explicación simple a este fenómeno es que la mayoría de los temas historiográficos se encuentren aún en una etapa de construcción con los valiosos aportes de historiadores que ensayan diversos acercamientos y enfoques, generando sin embargo trabajos de reconocida calidad. Con base en estos avances, la presente tesis sustenta su marco conceptual en los textos que han recurrido al uso del método comparativo como recurso, atendiendo varios estudios regionales con la intención de observar el desarrollo de procesos históricos en un marco espacial más amplio.

⁵⁵ Elliott, J. *España en Europa*, p 277.

⁵⁶ Rojas Castro, D. *Elementos para una historia*, p 11.

ii. De una Propuesta de Comparación a la Realidad de las Conexiones:

La comparación es inherente al desarrollo de la historia misma, pero cabe indicar que ésta, “no representa ningún valor si, de hecho, no se basa en estudios detallados, críticos y sólidamente documentados”⁵⁷. En una puntualidad metodológica, se optó por el análisis histórico comparativo intensivo de dos o más casos, “que tiene como objetivo principal la comparación sistemática de un proceso o institución en dos o más sociedades que generalmente no se identifican con las tradicionales áreas geográficas de especialización histórica”.⁵⁸ Por estos motivos, la exploración que se presenta se fundamentó en la interpretación sustentada en fuentes primarias principalmente. Al avanzar en el acopio y análisis del corpus documental, el recurso narrativo adoptado fue la contraposición del proceso elegido para su estudio en las regiones seleccionadas. Aunque en ciertos asuntos los dos espacios no parecieran compartir muchas similitudes, la realidad de las conexiones entre ellos se hizo cada vez más evidente.

En tal sentido, fue muy útil para el análisis retomar las propuestas de Sanjay Subrahmanyam en los *Connected Histories*⁵⁹ que en la indagación histórica llaman la atención sobre los frágiles hilos que conectaban al globo, cuando el mundo llegó a definirse como tal. Los estudios con este enfoque con frecuencia entretienen el análisis con los preceptos de la historia global, pero esta última no suele determinar la naturaleza de la conexión en una comparación histórica. A su vez, de manera crítica, la historiografía latinoamericana comienza a transitar por estas nuevas perspectivas, retomando la larga tradición de los estudios regionales, en oposición a la tendencia que privilegia el espacio nacional de los procesos que se estudian. En efecto, parte de la investigación realizada en nuestros países ha sido cuestionada por Hilda Sabato al apuntar que, aunque existan “precedentes en materia de aproximaciones globales o transnacionales al pasado, la nueva ola proviene, en este caso, de los centros académicos del Norte”⁶⁰ y del viejo mundo. Ciertamente, esta crítica de la Global History radica en su posición eurocéntrica al situar los puntos de enfoque del análisis

⁵⁷ Bloch, M., *História e historiadores*, p. 143.

⁵⁸ Olabarrri, I., *Qué Historia*, p. 60.

⁵⁹ Subrahmanyam, S., “Connected Histories”, p. 761.

⁶⁰ Sabato, H., “Historia Latinoamericana, Historia de América Latina”, p. 140.

de la llamada globalización en los grandes centros del mercado mundial. Asimismo, autores como Sergei Gruzisnsky cuestionan también la investigación etnocentrista y objetan los enlaces analíticos y unidireccionales existentes entre los colegas historiadores de América latina⁶¹.

¿Podría esta fuerte crítica aplicarse al análisis de las relaciones construidas por los actores sociales que directa o indirectamente intervienen en la educación de las maestras en Yucatán y el Caribe Colombiano en el último tercio del siglo XIX? Se debe recordar que toda historia, y también aquella que dirige sus esfuerzos a un plano macro, es susceptible al examen a detalle. De allí que, sin forzar el marco analítico, fue sugerente reflexionar la temática de esta investigación en términos de “conexiones, establecidas, habitadas, y pensadas por los actores mismos”⁶². Complementando esta aproximación metodológica, Matilde Souto y Alicia Salmerón advierten que la historia conectada -o de los contactos- centra la atención en las articulaciones o entrecruzamientos y, a diferencia de la historia comparada que pone énfasis en el proceso, busca la contrastación de una cultura con otra, en las que “ambas formas pueden coexistir”⁶³. En ese sentido, esta tesis se presenta como un caso de coexistencia.

En el ánimo de trascender la ausencia de una historia conectada entre los países latinoamericanos, fue de mucha utilidad para esta investigación la pertinencia del aporte realizado en este sentido por Laura Machuca Gallegos con su artículo “Entre Yucatán y Nueva Granada: dos espacios conectados por Benito Pérez Valdelomar, 1811-1813”. Sin proponerse realizar una comparación, la autora exhibe la conexión existente entre los dos espacios que se analizan a través de la figura del último Virrey nombrado para la Nueva Granada, cuya actuación muestra “los hilos invisibles que los atravesaban, de agentes, comerciantes, funcionarios, cabildantes, oidores, familiares, insurgentes y realistas, y de por medio el mar Caribe”⁶⁴, conexiones que desde un lejano pasado vinculaban las regiones estudiadas en esta tesis.

⁶¹ Gruzisnsky, S., *Las Cuatro Partes del Mundo*, p. 42.

⁶² Bertrand, R., citando a Gruzisnsky, S. en “Historia Global, Historias Conectadas”.

⁶³ Souto M, Salmerón A., Mayer L., *Hacia una Historia Global*, p. 13.

⁶⁴ Machuca, L., “Entre Yucatán y Nueva Granada: dos espacios conectados”. La autora afirma que Yucatán compartía con la costa caribeña “varios aspectos culturales e históricos”, además de que por el tránsito marítimo circulaban barcos “y entre ellos, un ir y venir de gente”. Concluye que, a pesar de que parecía no haber nada que uniese a Yucatán con Nueva Granada, la historia conectada le permitió descubrir los hilos invisibles que refiere.

Con el apoyo de estos recursos metodológicos, al trabajar esta tesis se buscó inquirir los hilos conectivos en la circulación de saberes ideológicos, literarios y políticos que circularon para permitir la puesta en marcha de un proyecto educativo que trascendió en un cambio favorable para la condición social de las mujeres. Se partió de una comparación sustentada en el examen de la interacción de la interface local y regional que, en términos de Subrahmanyam, pertenece a lo micro⁶⁵. Sin duda la historia regional en América latina es una corriente historiográfica con sólidas bases teóricas y metodológicas con una copiosa productividad que la relaciona a un campo específico, a la vez que sitúa al lector, lo introduce en los procesos, y le revela sus particularidades. Llevadas a un estudio macro la especificidad regional desvanece la ilusión del universalismo⁶⁶, por lo que la interacción con la historia conectada instó a vincular las historias nacionales, no comparando solo sus estructuras, sino evidenciando las interdependencias en la comprensión de un proceso compartido que en sus múltiples derivaciones ofreció una posibilidad laboral para las mujeres en las últimas décadas del siglo XIX, aceptada y regulada por el Estado.

iii. Esquema Teórico y Conceptual

Esta tesis continúa y amplía la reflexión sobre ideas centrales de los trabajos previos de licenciatura y maestría en torno a la historia social de la educación, específicamente la historia social del magisterio femenino. Se entiende que la relación de las mujeres con la educación durante el siglo XIX implicó el traslado de una instrucción privada a una pública, un marcado interés en el cultivo moral de las niñas y mujeres antes que a su formación para el trabajo o el conocimiento, y una consolidación de un *currículo* diferenciado frente a la enseñanza de los niños. La educación de las mujeres entonces se incluye en el interés del Estado republicano por contribuir a transformar la familia y de cierta manera desarrollar el trabajo doméstico en el marco de una sociedad capitalista⁶⁷. Al ser la educación un fenómeno más de la cultura, su historia solo adquiere un carácter significativo cuando se le vincula con la dinámica social que lo acompaña. La intención de una historia de este tipo es evidenciar la reciprocidad entre educación y sociedad, entendiendo las políticas educativas como intenciones de los gobiernos que se vuelven reales al contacto con

⁶⁵ Subrahmanyam, S. "Connected Histories: Notes", 745.

⁶⁶ Sabato, H. "Historia Latinoamericana, Historia", p. 140

⁶⁷ Ballarín, *La construcción de un modelo*, pp. 293-294.

la población o determinados sectores de ella, esto es, cuando los esfuerzos por transformar la sociedad en una u otra dirección se encuentran con la sociedad misma⁶⁸. De esta manera, se comprende un enfrentamiento de la concepción liberal de la educación de las niñas como proyecto y la conformación de un magisterio femenino acorde con las ideas preconcebidas de lo que debía ser la mujer en la república, frente a la realidad de comunidades diferenciadas en condiciones socioeconómicas, culturales e incluso étnicas. Tradiciones campesinas, indígenas y negritudes se vieron inmiscuidas en los intentos para concretar un proyecto estatal de educación formal de inspiración europea.

La historia social de la educación latinoamericana⁶⁹ se desarrolla en el marco de esta relación entre universalidad de la educación y una formación diferenciada basada en distinciones de género, que se entrecruza con los impulsos de sectores liberales y las reticencias de grupos conservadores, o por lo menos de aquellos preocupados por la posibilidad de la afectación e incluso desaparición de la doctrina católica ante el avance del positivismo. La civilización liberal frente a la civilización católica son aspectos que se han tratado hasta el momento en algunos trabajos relacionados con sus aspectos políticos, pero aún no se ha profundizado en la configuración de un modelo de educación que de cierta manera pudo armonizar la idea de una formación moral y una instrucción científica para las niñas y niños, en manos de un magisterio femenino que se enfrentaba a la antinomia de ser un brazo de la beneficencia católica o un gremio profesional del Estado.

Un aspecto teórico de ineludible ha sido el referirse al género como perspectiva de análisis subrayando “el aspecto relacional de las definiciones normativas sobre la femineidad”. Esto implica observar el desempeño de las mujeres maestras en relación con sus colegas varones, insistiendo en que no se adscriben a esferas separadas. Se estudiaron las profesoras acercándonos a la premisa de que “el término género denota unas determinadas construcciones culturales y toda la creación social de las ideas acerca de los roles apropiados para las mujeres y para los hombres”⁷⁰.

⁶⁸ Cataño, *Prólogo a la educación en Colombia*, pp. 5-6.

⁶⁹ La tendencia de investigación orientada a la historia social de la educación ha sido desarrollada en diversos trabajos de Colombia y México. Al respecto se puede consultar a Pilar Gonzalbo en *Rupturas y continuidades*; Luz Elena Galván en *La Corriente de los Anales y la Historia Social* y Marta Cecilia Herrera en *Modernización y Escuela*.

⁷⁰ Scott, J., *Género e Historia*, pp. 49 y 53.

En esta investigación se reconoce una preferencia por indagar por las acciones del sexo femenino buscando comprender las diferencias que influyen en la normativa del trabajo y de la educación, por lo que no se siguió un modelo estricto en el análisis de la información que se limitase a esferas de alguna forma tangibles, o que asumiese que dichas acciones siempre han existido, o que su efecto fuese constante o fácilmente medible. En ese sentido la utilidad de la investigación comparada y conectada es su reconocimiento de que distintas variables pueden aparecer de manera difusa e inconsistente y tener una naturaleza representacional. Se trató de develar aspectos y arquetipos históricos que puedan facilitar una mayor comprensión del proceso que permita medir quién, dónde, y de qué manera las nociones de sexualidad, así como la vida de las personas públicas y privadas, son reguladas de manera efectiva para ciertos fines no intencionales e incluso premeditados y que no pueden ser visibles de otra manera⁷¹.

En consecuencia, uno de los entrecruzamientos entre la educación, el género y la sociedad es la conformación de un magisterio femenino cuya relevancia fue tal que incluso se le llega a denominar como el proceso de “feminización del magisterio”, que habría sido el resultado de copar las plazas de los maestros de educación primaria con mujeres cada vez mejor capacitadas, pero con salarios menores a los de sus pares masculinos⁷² y el supuesto de que ellas serían mejores para educar a los niños por su predisposición natural a ser madres⁷³. Este proceso estaría atravesado por la pedagogía objetiva y moderna, enmarcada en un proyecto liberal positivista que encontró su mayor oposición en la religión católica.

Por otra parte, esta investigación recurre también al proceso civilizatorio propuesto por Norbet Elias que, en sus aportes a la teoría sociológica, lo define como elemento de la modernidad en el surgimiento y consolidación del Estado (socio génesis) en un marco comparativo entre Francia y Alemania al mostrar cómo, a través del monopolio legítimo de la violencia, la sociedad adquirió normas y comportamientos que fueron modelados e introducidos, a la par que se suprimieron o condenaron prácticas asociadas con la barbaridad y el salvajismo. Clave en esta teoría va ser la noción de configuración o figuración social, “un concepto estructural más general que expresa básicamente la idea de que los seres humanos siempre

⁷¹ Levine, P., *Is Comparative History*, pp. 343- 344.

⁷² Aunque esta idea puede ser matizada por ciertos hallazgos de un mejor salario de directoras de escuela frente a sus pares masculinos en Santander, Colombia para finales del siglo XIX. Cfr: González, *La mujer institutora*, pp. 181 y ss.

⁷³ López, O., *Las maestras en la historia*, p. 11 y 12.

dependen unos de otros y cumplen, unos para otros unas funciones”⁷⁴, con lo que se afecta y regula a la sociedad en su conjunto. Las configuraciones⁷⁵ sociales deben analizarse de forma histórica, pues procesos de este tipo en las sociedades no son planificados, ni mucho menos el resultado de un caos o desorden social, tampoco son fruto de un determinismo lineal, ni de “motores históricos”.

Las configuraciones o interdependencias afectan y construyen la forma de relación de los individuos entre sí y con el Estado, a la vez que lo cimienta. Por ello fue pertinente en esta investigación relacionar el ingreso de las maestras a un “magisterio regulado” en función de un “cambiante equilibrio de poder entre los sexos”⁷⁶, en un proceso histórico que llevó a las sociedades “civilizadas” a modelar los comportamientos socialmente aceptados para hombres y mujeres, es decir, a sancionar, tolerar o reprimir cuestiones referentes a las funciones que desempeñan. Al tomar en cuenta un discurso civilizatorio relacionado con el cambiante equilibrio de poder, se analiza desde la educación femenina y el proceso de formación de maestras, cómo “la coerción ejercida por la costumbre social, se ha convertido en una segunda naturaleza, y por tanto en una autocoerción”, dado que los individuos educados en una tradición difícilmente pueden romper con ella, “sin perder el respeto a sí mismos, así como el respeto de su grupo”⁷⁷.

En ese sentido, con el fortalecimiento del Estado nacional registrado a finales del siglo XIX, se hizo visible en la sociedad un cambio que comportó la admisión de las mujeres en el espacio educativo en la función docente, que fue regulado por las leyes de instrucción que en el estado de Yucatán se materializó en la legislación de 1877 y en el Caribe colombiano con las leyes dictaminadas a partir de la legislación de 1870 y que fueron reinterpretadas o negadas con el ascenso de la Regeneración en 1886.

⁷⁴ Weiler, V. *Figuraciones en*, p. 9

⁷⁵ Configuración o figuración, depende del traductor.

⁷⁶ En “El cambiante equilibrio de poder entre los sexos”, Elías estudió como en diversas épocas, la sociedad romana, admitió cambios graduales que en diversos momentos atenuó o disminuyó las desigualdades sociales existentes entre hombres y mujeres, gracias a un impulso civilizador. En dicho estudio se enfatiza “la efectividad del Estado, en la protección de la persona así como del ingreso o la propiedad de las mujeres” que se conecta con el desarrollo de la civilización de las sociedades que permite cambios de equilibrio de poder y nuevas formas de negociación entre los sexos, Ver: Elías, N., “El Cambiante Equilibrio de Poder entre los Sexos” en: *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*. pp. 198-284.

⁷⁷ Elías, N., “El Cambiante Equilibrio”, p. 202.

iv. El concepto de la civilización:

El siguiente apartado ofrece, para la discusión, algunas reflexiones derivadas del acercamiento a las fuentes primarias sobre el concepto de la civilización, pues al tomar en cuenta la manifestación de las variables de este concepto, distintas en cada espacio, la civilización resulta ser una idea central. Como se ha señalado, según Norbert Elias la civilización fue considerada por los franceses e ingleses como la autoconciencia de Occidente. La construcción del concepto se habría iniciado desde la baja edad media, logrando consolidarse en el periodo de la Ilustración. A su llegada a América en el siglo XIX, el proceso civilizatorio habría estado en manos de las élites hispanoamericanas que viajaron al viejo continente y tomaron como suya la concepción tautológica de una línea de tiempo que conducía a la humanidad de la barbarie hacia la civilización, siendo esta última representada por el Estado-nación sustentado en el liberalismo político y económico⁷⁸. Se parte del hecho de que cuando Elías enunció su obra titulada “El proceso de la civilización” esta teoría sociológica fue realizada y pensada en el marco cultural europeo. Sin embargo, esta presunción es una guía referencial usando las salvedades propias del caso, puesto que en América Latina no se discute el proceso civilizatorio como un desarrollo acabado y aplicable.

La idea de una civilización nacional como destino necesario del país se asumiría en cada contexto con variaciones derivadas de sus condiciones particulares. Por ejemplo, en el caso mexicano esta noción incorporó algunos de los elementos culturales indígenas⁷⁹, como el avance social asignado a sociedades de alta cultura prehispánica, en tanto que en otras amplias regiones americanas la tendencia fue hacia la eliminación del componente aborigen, considerado un elemento fundamental del atraso cultural. Asimismo, en tanto en México se presenta una confrontación permanente entre los ideales laicos del gobierno y la iglesia católica, en Colombia ese conflicto se resuelve con el triunfo de la civilización católica que sería la guía del progreso material.

⁷⁸ Elías, N., *El proceso*, pp. 58-60. Martínez, F., *El nacionalismo cosmopolita*.

⁷⁹ Aunque discutible, la difusión de la idea de civilización en el porfiriato incluyó en algunos autores a los indígenas, por ejemplo el texto de la española Concepción Gimeno de Flaquer, escrito en México, “Civilización de los Antiguos Pueblos Mexicanos (dedicado al general Porfirio Díaz). Esta idea fue desarrollada principalmente por Manuel Orozco y Berra en años posteriores al porfiriato, por lo que se considera a Gimeno como precursora del discurso nacionalista mexicano. Esto lo he trabajado en mi tesis de maestría. Ver: González R, D. “La Educación de las Niñas en el Yucatán del Porfiriato. 1870-1911”, p. 12-14.

La concepción de civilización comprendía dos elementos básicos que resumidos en el lema orden y progreso, fue compartido por casi todos los proyectos políticos latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XIX. Estas ideas encierran el sentido dado a estas categorías por Auguste Comte en su discurso sobre el espíritu positivo, en el cual se sustenta la idea de la estabilidad como condición necesaria para la actividad. Comte dirigió esta posición dialéctica hacia la incorporación del pensamiento racional-científico que reemplazara las concepciones teológico-metafísicas en la imposición del orden⁸⁰; más para los políticos decimonónicos esta perspectiva implicaba antes que nada la posibilidad de imponer la paz al interior de sus fronteras, el establecimiento de una idea única de gobierno y la armonización de un proyecto calculado que permitiera dirigir la nación hacia el progreso material y moral⁸¹.

El positivismo que se expresó en México, reinterpretado y adaptado por Gabino Barreda en los años subsiguientes a la Reforma liberal, se apegó al modelo *comteano* en cuanto a la incorporación de científicos al Estado, la apología de la ciencia experimental, la lucha contra la escolástica y el rechazo a la presencia de la iglesia en la educación⁸². En contraste, en Colombia los intelectuales y las universidades que estudiaban y se adscribían a la filosofía positivista se veían constreñidos por instituciones conservadoras que limitaron la circulación de saberes diferentes a los promovidos por la doctrina católica⁸³.

De aquí que la historiografía de esa nación considere la noción de una modernidad política a fines del siglo XIX en el marco de un proceso civilizatorio católico. Se trató de la aplicación de un proyecto que se definía y deslindaba “con una clara diferenciación discursiva (retórica y practica), de otro tipo de civilizaciones, particularmente con la protestante y con la que denominaron atea”⁸⁴. Como ya se apuntó, después de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 en Colombia se

⁸⁰ Comte, A., *Discours*, pp. 19-20

⁸¹ En la mayoría de naciones latinoamericanas se incorporó el lema orden y progreso con algunas variaciones, por ejemplo, en el caso de Porfirio Díaz, su lema fue Paz, Orden y Progreso, condicionando de esa manera el progreso moral a la consecución de la paz política. En Colombia, en cambio, el triunfo de la política conservadora llevó a modificar el lema así: Moral, Orden y Progreso, siendo la preocupación primordial de la política conservadora la salvación de las almas y la defensa del orden católico antes que el progreso material, que incluso se matizaba para no compararlo con el positivismo comtiano. Cfr: Quintana, “Ezequiel Rojas”, p. 16 y Urrego, *Intelectuales, Estado y Nación*, p. 50.

⁸² Villegas, A., *Positivismos y Porfirismo*.

⁸³ Urrego, M., *Intelectuales, Estado y Nación*, pp. 51-52.

⁸⁴ Munera, L., y Cruz, E., *La Regeneración*, pp. 38 y 39

adoptará el camino conservador, con el núcleo en la iglesia católica considerada la “madre de cualquier civilización”⁸⁵. Esta concepción cambió el sentido político de las propuestas del radicalismo liberal, lo que conllevó a proyectar un Estado con corte clerical y no secular.

En medio de un belicoso clima gubernamental, políticos y presidentes -como Rafael Núñez- privilegiaron los sentimientos religiosos como parte nodal de *la cultura social*, por lo que el sistema educativo debía “adoptar el principio de la divina enseñanza cristiana, por ser el alma mater de la civilización en el mundo”. No obstante, aunque los gobernantes tuvieron diversas interpretaciones de este ideal, todos coincidieron en apelar a *el recurso del catolicismo* pues además de ser un elemento de unidad nacional, organizaba un “mecanismo moderno de moralidad, concordia y legitimidad” que, irónicamente, aludió una tolerancia religiosa, pero se reconocía la tradición en las creencias católicas del pueblo colombiano que habían sido relegadas de la administración estatal en los años previos con el radicalismo liberal⁸⁶. En la práctica política, la civilización católica se asumió como principio rector del Estado, en el que prelados y clérigos fueron funcionarios públicos que pocas veces admitieron ideas o dogmas contrarios, antes bien los atacaron y sancionaron férreamente.

Se tiene entonces al finalizar el siglo XIX dos visiones distintas del concepto de civilización en Colombia y México, que además se expresó con particularidades propias en los diversos espacios regionales de esos Estados nacionales. En Yucatán el concepto de civilización va a estar asociado también a la instrucción, que será considerada la “base segura de los pueblos”⁸⁷. No obstante, esta noción va estar relacionada principalmente con la cuestión étnica, precisamente por el temor generado por la Guerra de Castas, insurrección que fue vista como una manifestación de barbarie. A su vez, el concepto incluía la adopción del idioma del castellano, pues la lengua maya se convertía en un impedimento en la visión de la élite regional y nacional, para que los indígenas se “nivelaran” a igual grado de civilización con los demás grupos que conformaban la nación mexicana, una cuestión que también se puede aplicar al caso del caribe colombiano al tomar en cuenta las sociedades de

⁸⁵ *Ibid*, pp. 38-40

⁸⁶ *Ibidem*, p. 39.

⁸⁷ AGEY, P.E, Educación, Preceptores, liceos y correspondencia, Caja 25 (106). Comunicación al gobernador sobre escuelas primarias por la maestra María Canto, Molas a 17 de octubre de 1890.

indígenas Wayuu, Motilones, Chimilas, Koqui, Arhuacos, Wiwas y Kankuamos que habitaron o habitan la región.

Ahora bien, la idea de un equilibrio de poder entre los sexos, que relaciona las conductas tanto de hombres y mujeres, puede coincidir en una misma idea de civilización para con el sexo femenino, independientemente del carácter liberal o conservador que adoptó el sistema político en cada espacio y que constituye un elemento que soporta la hipótesis de esta investigación. Un ejemplo del papel asignado a la mujer respecto al ideal civilizatorio viene en un escrito publicado en un periódico de orden civil, *la Biblioteca de Señoritas*, publicado en Yucatán en el año de 1869:

(...) La prensa debe encarrilar la opinión pública, iluminar las sociedades, inoculando en los individuos la idea de una civilización progresiva. La prensa debe tender una mano firme y protectora hacia la mujer. La mujer por la hermosura y la delicadeza de su sexo, por la nobleza y la piedad de su corazón, lo mismo que por lo angusta de sus funciones, que tiene que desempeñar en el mundo como madre, esposa, hermana y amiga del hombre merece todos los cuidados y respetos. La prensa debe mirar por ella con grande interés, y alejarla de todo mal sendero, pues de su seno, nacen los sabios y los guerreros. (...) A los que estamos separados de las luchas enconosas de las pasiones públicas, nos toca trabajar con abínco por la educación de la mujer⁸⁸.

La anterior nota expresa un concepto de civilización en correlación al ideal de la sociedad, que destaca de la mujer la vital importancia de su función natural de madre y compañera del hombre, por lo que el editor del periódico llamó a cuidar de ellas y de su instrucción, con una actitud protectora. Ya en el propio discurso de aquellas mujeres destinadas al empleo de maestras en Yucatán, la civilización continúa asociada a la educación, como lo expresó la primera entrega de la revista de sociedad literaria y benéfica *la Siempreviva*:

(...) ¿Y que pedimos para llevar adelante nuestra obra? -Nada. ¿Y qué necesitamos? - Que W., queridas hermanas nuestras, a quienes dedicamos preferentemente nuestras tareas, nos concedan protección porque en la unión está la fuerza, sintamos todas arder en nuestros corazones la santa llama del progreso, para que realizando nuestra idea de nuestra sociedad, podamos decir a la faz del mundo civilizado: Basta: ha llegado la hora de la ilustración de la mujer, manantial de la paz del hogar y de la tranquilidad de los pueblos: hermanas nuestras adelante⁸⁹.

A pesar del entorno liberal, es importante señalar que al hablar de civilización e ilustración de la mujer frecuentemente se asociaban estos términos a un sentido

⁸⁸ Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Biblioteca de Señoritas*, Mérida, 19 de septiembre de 1869.

⁸⁹ *La Siempreviva*, Año I, N^o1, Mérida a 7 de mayo de 1870. , pp. 1-2. La digitalización de este periódico la compiló Melchor Campos en el texto, *La Siempreviva el Arte de Combatir por la Emancipación de las Mujeres*, según sea el caso, se citará el periódico o el estudio introductorio realizado por el autor.

benéfico o caritativo, quizás por la fuerte inercia de una sociedad con predominio del sentimiento religioso o por la vocación de la caridad cristiana que puede ser interpretada como una extensión del sentido civilizatorio y de la tradición propuesta por el catolicismo. Un discurso pronunciado por la señorita María de la Luz Casares, en una ceremonia escolar de distribución de premios del colegio privado Nuestra Señora del Pilar en 1871, asocia el interés educativo en la mujer con el carácter de civilización y la creencia religiosa:

En torno a la juventud y en presencia de los trabajos de la instrucción pública, elemento primordial de la civilización de los pueblos, más que aún espectáculo de recreo, acudid al llamamiento de la patria. (...) Diez años atrás, no inspiraba aún entre nosotros todo el interés, y la trascendental importancia de la que goza el pueblo ilustrado. Circunscrita puede decirse a las lecciones de virtud, recibidas sin fausto y sin ruido, al sagrado abrigo del techo doméstico, pudo ofrecer como ofreció desde luego, como el más valioso resultado, la felicidad de la familia, que descansa sólidamente en ella como roca inamovible, pero aún no ha alcanzado, como hoy pretende serlo, con un anhelo cada vez más creciente, la alta misión que le corresponde desempeñar en el mundo moderno, bajo doble aspecto de la virtud y de la ciencia que Dios ha puesto al alcance de su debilidad y de sus bellos instintos⁹⁰.

Difícilmente en la sociedad yucateca se puede encontrar un discurso escrito o pronunciado hacia la mujer o por una mujer en el que no se asocie el concepto de civilización con su papel en la familia, lo cual fue una justificación para su instrucción, pues era naturalmente “la maestra de sus hijos”⁹¹. Esta estrecha asociación fue muy importante en el proyecto del Estado liberal, pues “la idea patriótica que aviene perfectamente con el espíritu de la civilización” les hizo proyectar a los gobernantes que la obra educativa no estaría completa sin “hacer precisos un liceo de enseñanza para niñas y una escuela normal de profesoras” en la ciudad de Mérida⁹².

En la región Caribe de Colombia, el concepto de la civilización va estar asociado igualmente a la educación y tendrá también una importancia respecto a la instrucción indígena, un tema que se retoma en el último capítulo de esta investigación. Ahora bien, el concepto de civilización que se relaciona con la educación femenina y la consecuente incorporación al Estado colombiano de la mujer como maestra tiene razones similares a las que se aludieron en el estado de Yucatán, pues se trataba del porvenir y devenir de los pueblos.

⁹⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, Discurso pronunciado por la señorita María de la Luz Casares: al fin del solemne examen general y distribución de premios de las alumnas del Liceo de N. Sra. del Pilar, el día 23 de julio de 1871 [folletería]/María de la Luz Casares, Manuel Nicolín Echánove, p. 5.

⁹¹ *Ibíd*, p 6.

⁹² Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Razón del Pueblo*, Año III, N^o 84, Mérida a 23 de mayo de 1875, p. 2.

En el intento gubernamental por la modernización del país se recurre al uso del concepto civilizatorio, asociado al de progreso pues con frecuencia se acudía a expertos de origen extranjero para que hicieran recomendaciones sobre las posibilidades existentes en materia económica. En cierta ocasión se invitó al Sr. Balmaceda, un cubano naturalizado en Colombia, a disertar frente a la Asamblea del estado de Bolívar sobre “el progreso agrícola, y la necesidad de dirigir hacia él una parte considerable de la atención y los trabajos del gobierno”. Se creía que Balmaceda estaba educado en un país donde la agricultura estaba mucho más adelantada, sobre todo en materia de producción *de azúcar y tabaco*, pues estaba a “la cabeza de la producción agrícola de América.” Después de señalar “los males del cultivo errante (refiriéndose al carácter diseminado de los cultivos que se atribuía a la misma dispersión de la población en el Caribe colombiano) para el orador era inútil juzgarlo como una “ulcera que corroe nuestro cuerpo”, con lo que solo se lograrían emplear “medios coercitivos”. Según Balmaceda, habría que abrirse “nuevos horizontes a los labradores y sustituirles a las costumbres que nacen en el rezago de la civilización”⁹³.

La propuesta de Balmaceda para el devenir tendría a la educación como aliado que, en sus palabras, debía:

Primero que todo tenemos que invocar a la deidad favorita de los pueblos modernos, a la ciencia, para que en dé su última palabra, nos abra camino y nos enseñe. La Agronomía, señores Diputados, ha llegado a formar por medio del método un cuerpo completo su doctrina que la coloca en primer lugar entre todas las ciencias que contribuyen a la a la dicha las naciones. Ella le pide sus observaciones a la Astronomía, sus descubrimientos a la Botánica. Sus investigaciones a la Química. Sus líneas a la geometría, sus reglas de aborro a la Economía política, sus bellezas a las Artes.

Afanes a la virtud, sus encantos a la naturaleza, brindándose como la gran maestra de los pueblos laboriosos, alivia el trabajo del hombre y obliga a la tierra a la multiplicación de sus productos. Tenemos necesidad de establecer una escuela de agronomía, que por ahora puede anexarse a un colegio del Estado. (...) Estimo también establezcas algunas escuelas industriales para la industria del tabaco y las pongáis a cargo de personas del bello sexo. La clasificación interesa sobremanera, se ha observado que la mezcla de las hojas masa consistentes de las débiles disminuye la calidad y el aroma, y en Cuba, en Jamaica y en Java se atiende la clasificación con prolijo esmero.

Esas personas pudieran ser profesora de primeras letras, luego de terminar la tarea señalada, al segundo año de establecidas las escuelas normales, tendríamos numerosas maestras de clasificación y de instrucción primaria, que esparcidas por el Estado, encontrarán un profesión lucrativa, generalizando esa práctica y contribuirían al mérito del tabaco colombiano⁹⁴.

Aunque desconocemos si el proyecto intentó implementarse, la cita anterior considera muy relevante el papel de las maestras en el devenir de la sociedad y de la civilización, al ocupar la mujer un lugar central en la enseñanza. Pero este destacado rol no redundaba en el acceso a la ciudadanía plena frente a la construcción de un

⁹³ BLA. *Diario Oficial*, Año XIV, N^o4294, Bogotá, 31 de octubre de 1878., p. 6221.

⁹⁴ *Ibidem*.

Estado que se apoyó en los hombres sufragantes. Una excepción se registró en 1853 cuando *la Constitución política de la Provincia de Vélez* concedió “a todos los habitantes hombres, mujeres y niños, la elegibilidad sin condiciones algunas”, conforme con los principios de instrucción y mayoría de edad⁹⁵. La experiencia de esta ciudadanía quedó como breve anécdota entre las peripecias de la época liberal en la Nueva Granada, pues la normativa se derogó rápidamente y no existen registros que avalen el ejercicio del voto femenino. Por el contrario, pensar en la posibilidad del sufragio femenino desató un dinámico cuestionamiento al interior del propio liberalismo. Así por ejemplo, en un escrito de Emiro Kastos, seudónimo del escritor y político antioqueño Juan de Dios Restrepo, entre líneas opinó:

(...)Tratar bien a las mujeres, no hacerlas sentir jamás el peso de la fuerza debe ser el rasgo distintivo del hombre civilizado. Ellas merecen lealtad, consideraciones y respetos; garantías civiles, protección social: Pero, si se quiere obsequiarlas con derechos políticos, y facultades para mezclarse en la vida pública, con riesgo de pasar por retrógrados, nuestro voto es negativo. Ellas tendrán siempre el buen sentido de no cambiar las dulces y tímidas virtudes que forman su encanto, por nuestras pasiones políticas tan intolerantes y odiosas. Las mujeres deben ser mujeres: si se dan a la política, y visten chaleco y calzan botas y pronuncian discursos, se suicidan. Nos repugnaría ver a una mujer en un Congreso, aunque fuera defendiendo la verdadera República⁹⁶.

Según esta visión, el hombre civilizado era un ser considerado, leal y respetuoso al que le correspondía la política pública y las garantías civiles, además de que no haría uso de su fuerza para atentar contra la mujer. A ella le correspondería el ámbito privado alejado de la política partidista, el buen humor, los sentimientos y el buen vestir. La cuestión del gobierno y la ciudadanía para la mujer era una representación improcedente, pues su espacio natural era el de la vida hogareña. El ámbito restringido y la asignación de cualidades se expresan en el escrito Kastos de la manera siguiente:

(...)Entre una beata y una mujer políticastra venga el diablo y escoja. A una muchacha de algún mérito, que nos gustaba un tanto cuanto, le oímos decir un día que ella era radical: confesamos al lector que radicalmente quedamos curados de toda ilusión. La vida pública no es su elemento. Quédense, pues, en la casa, calmando con sus dulces sonrisas y sus cuidados afectuosos los desengaños y sinsabores que llevamos de la calle: quédense, como las sacerdotisas en el santuario, manteniendo encendido el fuego celeste de los afectos y formando en medio de los ardores de la vida un oasis fresco y risueño donde repose tranquilo el corazón. Quédense allí; y déjenos a nosotros el placer de hacer presidentes o dictadores, de intrigar en las elecciones, de insultarnos en los Congresos, de mentir en los periódicos y de matarnos fraternalmente en nuestras contiendas civiles.

⁹⁵ BNC, Fondo Anselmo Pineda, *Constitución de la Provincia de Vélez*, 1853, Art. 7, Para mayor información ver el artículo de Mario Aguilera Peña: “Por primera vez, la mujer tuvo derecho a votar en 1853, 150 años de la Constitución de la provincia de Vélez”, publicado en *la Revista Credencial, Historia*, N° 163, 2003.

⁹⁶ Kastos, E., “Algo Sobre Las Mujeres”, p. 174.

Queda más que evidente que el liberal Emiro Kastos no iba aceptar que una mujer participara en la política pública,. Su muy negativa idea de la población femenina iba mucho más allá de tan solo suponer que aquella que opinase en congruencia con el radicalismo podría verse privada del favor masculino, pues se apegó al precepto cultural que ubicaba las acciones de la mujer en el orden de las pasiones y los sentimientos. El escritor lo expresó con mucha naturalidad en su escrito, agregando que:

*Era tan natural el amor en la mujer indispensable para ella la vida de los afectos, que su ausencia a unas las torna desgraciadas, a otras feas o malas. Siempre que veáis alguna convertida en marimacho intrigante o en una beata insufrible, podéis decir sin vacilación: esta mujer no ama*⁹⁷.

La condición femenina asignada, restringida al campo de lo afectivo, fue concebida como inherente a un orden natural, junto con su dependencia de los varones y una serie de requisitos como el buen vestir y el cuidado de la apariencia física, lo cual no contemplaba el sufragio universal, y con ello la ciudadanía plena. De hecho Emiro Kastos alegó, en su escrito *Sobre la Mujer*, las desventajas que tendrían una dama sufragante, pues “llevaría a la urna electoral la opinión de su marido, de su padre, de su hermano o de su amante, con lo cual se conseguirían más boletas pero no más votos”. Su representación se basaba en la opinión masculina, para la que no era bien visto que la mujer hiciese *uso de semejante derecho*⁹⁸.

Esta inquietud liberal reticente a considerar el derecho del voto a la mujer se entiende como parte del nerviosismo mayor suscitado por tener también que otorgar este derecho a sectores de la población “anclados en un orden tradicional”, que en el caso de artesanos y mujeres “podrían refrendar políticamente la antigua influencia de la iglesia católica”, lo cual en épocas de guerra civil con el conservadurismo era un *peligro*⁹⁹. Así lo mencionó el historiador Gilberto Loaiza Cano para quien el escrito de Emiro Kastos, más que una nota segregacionista, representó la apología del hogar y el matrimonio de los liberales “que parecían tan atrasados o quizás más conservadores y católicos”. La idea se corrobora con las opiniones de Kastos sobre la asociación de las mujeres con la religión:

El cristianismo las encontró esclavas o degradadas en la tierra y extendió sobre ellas su manto de libertad y de pureza vio que sus destinos eran estrechos, su existencia trabajosa y puso delante de sus ojos, para darles aliento y resignación, la esperanza de una vida inmortal. El cristianismo les dio derechos, dignidad, virtud, esperanza; pero ellas siempre quedaron débiles en

⁹⁷ *Ibíd.*, p. 173.

⁹⁸ *Ibíd.*

⁹⁹ Loaiza Cano, G., *Sociabilidad, Religión y Política*, p. 275.

presencia de la fuerza del hombre. Debilidad significa desgracia Dirigid la vista a las paredes de nuestro cuarto y veréis la araña matando a la mosca: eso mismo pasa en el océano, en los bosques, en la sociedad; en toda la cadena de los seres, desde el insecto hasta el hombre, el fuerte oprime, humilla, absorbe y devora al débil.

En efecto, numerosos discursos abordan el tema de la debilidad femenina como parte de su condición natural a lo largo de la historia, pero este escrito ilustra lo que podría representar para los liberales el papel que debían desempeñar los sexos en la formación del Estado, insistiendo en que la cristiandad requería de las mujeres actitudes más acordes con esa condición y limitando su acción al ámbito doméstico, excluyéndola por tanto de la vida pública. Ello se expresa con claridad cuando Kastos culmina su escrito en los términos siguientes:

En la casa de un beocio sin delicadeza y sin modales la mujer siempre será esclava; en la de un hombre culto, soberana. Pero la mujer no necesita, para cumplir un bello y heroico destino, de derechos políticos, ni de esa emancipación e independencia quiméricas o imposibles, que en su favor reclaman los novadores modernos. Adherirse a los seres que sufren, sacrificarse por las personas que ama, llevar consuelos al lecho de los enfermos, inspiraciones de piedad y de virtud al corazón de sus hijos; aceptar de lleno sus graves y austeros deberes de esposa y de madre; ejercer la caridad y la beneficencia en medio de una sociedad metalizada y egoísta; dar suavidad a las costumbres y poesía al hogar doméstico con el vago encanto que se desprende de la belleza, de la gracia y de la ternura, he aquí su misión humanitaria y civilizadora, su verdadero destino¹⁰⁰.

La visión del escritor consigna acepciones que ilustran lo que debía ser una “mujer civilizada”, en una idea que aún no contemplaba la necesidad de su educación. Kastos hace explícito el pensamiento de la época que constreñía el deber ser de la mujer a los ámbitos de la caridad y la beneficencia, mismos que, al parecer, no se contemplaban como asuntos de Estado. No obstante, el discurso liberal patrocinó en la práctica acciones a favor de la instrucción de la mujer, pero no aquellas que tendían a su incorporación como ciudadanas y sujetos de la política pública. Sin embargo esta perspectiva no restringió a las mujeres de su intervención en la construcción del Estado, pues fue precisamente en tertulias literarias y en asociaciones caritativas, que paradójicamente eran controladas por el partido Conservador y la Iglesia Católica, donde se pudo advertir con más claridad el accionar femenino¹⁰¹.

En paralelo, en lo que parece una tácita aceptación de los modos prevalentes de conducirse en sociedad, las niñas estudiantes aceptaban el destino de la mujer civilizada. Esta conformidad con el destino diseñado para ellas se hizo explícita en algunos discursos pronunciados por alumnas en los certámenes realizados en las

¹⁰⁰ Kastos, E., “Algo Sobre Las Mujeres”, p. 173.

¹⁰¹ Loaiza Cano, G., *Sociabilidad, Religión y Política*, pp. 285 y 286.

escuelas de niñas de Valledupar abiertas después de la legislación de 1870 en el Estado Soberano del Magdalena:

“El mundo todo se conmueve hoy, se agita y busca el medio de su regeneración, este es un medio consentido hoy por todos los gobiernos, que convencidos de que no pudieron existir el progreso bajo la coyuntura férrea de la ignorancia, tienden a extirpar ésta, anteponiéndoles la luz civilizadora, la luz radiante que la instrucción derrama sobre la inteligencia humana. Es por esto que ha venido a nosotros esa promesa del siglo y que un gobierno liberal, nos ha abierto de par en par las puertas de este plantel para que en el porvenir seamos no la mujer esclava de la ignorancia de los tiempos pasados, sino la mujer regenerada, conocedora de sus derechos y deberes y el fundamento de la familia civilizada”¹⁰².

El contenido del discurso anterior muestra la idea ya arraigada que consideraba a la instrucción como un sinónimo de civilización, así como del papel restringido pero relevante de la mujer como fundamento de la familia. Se evidencia también la aceptación de su condición de debilidad cuando agradecen a los funcionarios del gobierno liberal por “el amparo y la protección del sexo débil en el Magdalena”. Más aún, el texto pone en boca de las estudiantes el papel redentor de la instrucción para superar la condición desventajosa de la mujer, lo que abonaba en pro de continuar los esfuerzos hechos en favor de la educación femenina, advirtiendo que:

El mundo juzgará este pensamiento feliz para nosotras, de cual diamantes escondidos entre las malezas, vegetábamos en este retirado rincón del universo y de que hoy más vendremos a hacer lo que la naturaleza ha querido que seamos, el principio edificante y el gran fin de las delicias sociales. De otro modo es decir, sin la instrucción que aquí se nos da ¿cuál será nuestra tortura cuando llamadas por la creación a cumplir grandes destinos, nos encontrásemos desnudas de todo conocimiento y con las mismas toscas costumbres que nos legará la naturaleza? Remedo de esta situación triste y penosa es la condición de la mujer de nuestro pobre origen¹⁰³.

El conjunto de discursos revisados de este momento político deja ver una concepción del destino de la mujer como un elemento relevante del ideal liberal de civilización y progreso, percepción que no difiere de manera significativa de la concepción que en este asunto tenía la civilización católica. Esta idea trascendió a la sociedad como un concepto cultural que en las mujeres fue generando un cuestionamiento sobre su propia condición. En tal sentido, una vez establecidas las escuelas para niñas, las primeras en celebrar su apertura e invocar los beneficios de su educación fueron las propias mujeres. De esta manera incidieron en el accionar del Estado, ya sea que estuviese en manos de liberales como de conservadores, lo cual derivó en un cambio en el equilibrio de poder entre los sexos al ser admitidas

¹⁰² B.L.A. *Gaceta del Magdalena*, N° 319, Santa Marta a 12 de enero de 1874, p. 2651.

¹⁰³ *Ibidem*.

formalmente como maestras de la infancia y por tanto como trabajadoras asalariadas y servidoras públicas.

v. **Antecedentes historiográficos**

La formación del magisterio femenino en Latinoamérica ha sido un asunto tratado por la historiografía en diferentes niveles de profundidad. Para el tema de la formación del magisterio femenino, los casos de México y Colombia presentan algunas divergencias pero también coincidencias en cuanto a su exploración como problema histórico. En el ámbito mexicano es posible manifestar el notorio interés historiográfico por analizar las experiencias de la incursión de las mujeres en el proyecto educativo especialmente para el siglo XIX. Es perceptible que el estudio del tema se ha ligado al desarrollo de una línea de investigación de gran tradición en este país en torno a la historia de las mujeres en su papel de agentes de cambio social, en donde la perspectiva de género constituye uno de sus pilares analíticos.

En los últimos años un buen grupo de textos mexicanos han marcado las pautas metodológicas que hicieron visibles la participación de las mujeres en el desarrollo de los procesos históricos de relevancia nacional y regional, y que ha encontrado en el abordaje del magisterio femenino uno de sus más importantes cauces. Particularmente para el caso de México se ha tomado como hito la reforma que, a partir de 1860, otorgó a la educación secundaria de niñas un enfoque acorde con la tendencia de la enseñanza objetiva, dando especial atención a las matemáticas y al español, en un proyecto que tendía a la preparación de las alumnas para el magisterio.¹⁰⁴

Sobre este proceso, Milada Bazant desde la historia de la educación sostuvo que hasta antes del porfiriato el ser maestro o maestra de escuela no era considerado una profesión pues bastaba solo con saber leer o escribir para poder desempeñarse como preceptor. Fue durante el periodo porfirista cuando el ejercicio de “la pedagogía se puso de moda” porque la reorganización de la nación, la preocupación por formar ciudadanos y la difusión de los ideales de la democracia hicieron necesario impulsar el programa de las escuelas normales, hecho que realmente consolidó un proyecto que venía desarrollándose desde la disolución del Imperio de

¹⁰⁴ Meneses, E., *Tendencias educativas*, p. 329

Maximiliano. Para las mujeres mexicanas el discurso liberal y su puesta en práctica significó un gran paso, porque la apertura de normales para profesoras implicaba que la profesión estaba siendo aceptada socialmente. Además, las maestras mujeres representaban un costo financiero menor que sus similares maestros puesto que éstas se conformaban con un sueldo modesto y, además, su formación para el magisterio era más corta, lo cual permitía entrenar más maestras en menor tiempo. Bazant consigna estas desventajas para la mujer en la nueva profesión, pero reconoce y destaca sin embargo que su ejercicio le daría a la mujer un rol activo en la construcción de los ciudadanos.¹⁰⁵

Hay que destacar en este campo las contribuciones de la historia de las maestras por parte de Luz Elena Galván, una verdadera pionera que profundizó en el estudio del proceso de profesionalización de las mujeres en la docencia señalando que en sus inicios el magisterio fue considerado como un oficio, “un arte de ser maestro o maestra”, concordando con Bazant que fue durante el Porfiriato cuando “la profesión dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de Estado”; de allí que muchas instituciones educativas fundadas durante este periodo sirvieran para la formación del magisterio, tarea que se asumió junto a la creación de las escuelas normales en sentido estricto. Subrayó entre otras instituciones la creación en 1870 del Instituto de Niñas en Durango, donde además de estudiar para ser profesora “se impartían estudios comerciales y de telegrafistas”. Una cuestión señalada por Galván es que el proceso de profesionalización fue muy irregular, por lo que antes de la fundación formal de las escuelas normales “existieron diversas modalidades de instituciones que respondieron a las ‘costumbres’ de cada estado, como por ejemplo: institutos de niñas, liceos, academias, e institutos literarios, entre otras más”. Se trató de una serie de instituciones que pudieron considerarse “como base para la creación de las escuelas normales. Sin embargo, no siempre se siguió el mismo camino”.¹⁰⁶

Gran parte de las ideas de Luz E. Galván, como el desarrollo de las primeras metodologías que trataron una historia de las maestras mexicanas, fueron compiladas junto con Oresta López en el texto “Entre Imaginarios y Utopías” producto del I *encuentro sobre procesos de feminización del Magisterio* realizado en San Luis de Potosí en el

¹⁰⁵ Bazant, M., *Historia de la educación*, pp. 131 y 133.

¹⁰⁶ Galván, L. E., *Del arte de ser*, Disponible online en <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario>. Consultado el día 10 de Junio de 2015.

año 2001. Dicho evento reunió una gran cantidad de enfoques que inquirieron sobre el tema del profesorado femenino y que han constituido a la fecha toda una tendencia creciente dentro de los estudios de la historia de la educación y la historia de las mujeres. En ese sentido, el libro buscó “recuperar diversas historias de maestras mexicanas, así como la reflexión acerca de los primeros procesos de feminización”. Cuyo resultado fue una colección de ensayos de autoría de varias expertas que vieron en la formación de la docencia femenina una historia social que se ha continuado su desarrollo con el paso de los años¹⁰⁷.

En la narrativa de la historia del magisterio femenino mexicano, resultó clave la formación científica que reemplazó el modelo anterior de alfabetización del país que se apoyaba en un gran número de perceptores improvisados. La fundación de la Secundaria para señoritas en 1869 fue el primer esfuerzo para superar este obstáculo al iniciar formalmente la enseñanza de quienes serían las futuras maestras. Es así, como Lourdes Alvarado se interesó por estudiar el propósito liberal de la educación femenina en México que se adaptaba con la ilustración de la ciudadanía, el ideal de la mujer en familia y “la formación laica del sexo femenino”. Para 1888 se autorizó la transformación de la secundaria de niñas en Normal de Profesoras en México.¹⁰⁸ A pesar de las grandes dificultades que enfrentaron, las escuelas normales fueron adquiriendo popularidad y prestigio, aun entre las clases más pudientes, llegando a superar en número a los planteles religiosos dedicados a la educación de las niñas. Así fue consolidándose el proceso de profesionalización de las educadoras al contar con los medios para acceder a una formación especializada que las capacitaba para cumplir con sus labores como maestras de escuela.

El proceso de una creciente feminización cuantitativa del magisterio fue una realidad patente en distintas regiones del país mexicano. Por mencionar solo un ejemplo, podemos remitirnos al caso de Guadalajara donde entre los años de 1866 y 1880 se presentó un aumento de preceptoras tituladas, sobre todo porque el gobierno premió a las alumnas más destacadas del liceo de niñas del estado y del Hospicio otorgándoles el título, el cual fue validado mediante un escrutinio público, haciendo las veces de examen de titulación. Este aumento de maestros y maestras titulados permitió a las educadoras acceder a un puesto público formal, aunque las diferencias salariales continuaron siendo significativas, situación que según interpretó María

¹⁰⁷ Galván, L; López, O. *Entre Imaginarios y Utopías*.

¹⁰⁸ Alvarado, L., *De la Escuela Secundaria*, pp. 110 y 113.

Guadalupe García, obedecería más al título que poseía o no el preceptor o preceptora antes que al sexo del mismo.¹⁰⁹

A un nivel regional Oresta López incursionó en el caso de Morelia, en donde encontró que ahí paulatinamente las preceptoras fueron ocupándose de la educación de los niños y niñas en esa ciudad, aun cuando la percepción del oficio de maestro se asemejó a un trabajo de beneficencia y se dedicaban a ello mujeres huérfanas, pobres y viudas. Y es que durante el periodo del porfiriato, las mujeres tomaron los espacios que los maestros varones dejaban -incluso en las escuelas de niños- a causa de la devaluación del oficio debido a un estancamiento de los salarios. Ello permitió que muchas mujeres se incorporasen al aparato educativo como directoras de colegios de niñas, profesoras, ayudantes, auxiliares de ayudante, o como aprendices no asalariadas, aunque en ocasiones no apareciesen en los registros oficiales.¹¹⁰

Para el caso de Veracruz, Soledad García Morales realizó un estudio acerca de las profesoras en dicho estado, interesándose fundamentalmente por su formación a partir de la apertura de la escuela normal de Xalapa en 1886. García señaló como antecedente que antes de la creación de esa escuela, aquellas personas que aspiraban a emplearse como profesores necesitaban cumplir una serie de requisitos, previa aprobación y anuencia del ayuntamiento de la ciudad, que consistían en la obtención de un certificado y la presentación de un examen de conocimientos ante un jurado que elegía el ayuntamiento, además de una reconocida moralidad como requisito para ejercer sus tareas. Muchas de las mujeres que ingresaron a cursar sus estudios provenían de familias de medianos y escasos recursos, lo cual apunta a reforzar la tesis de que el oficio, y ya después profesión, de maestra de escuela significó una posibilidad de acceder a recursos por la vía del salario así como de ascenso social para las mujeres durante el siglo XIX.¹¹¹

Ana María García García se interesó por estudiar el caso del establecimiento de la “Escuela Superior de Niñas de Xalapa (ESNX), que fungió como escuela secundaria y normal para señoritas”, aportando al concepto de *feminización de la docencia* al caracterizar este proceso como paulatino y presentar las variadas dificultades enfrentadas por “las mujeres estaban abocadas a ejercer la enseñanza en algunos campos exclusivos considerados más propios de su sexo, tales como

¹⁰⁹ García, M., *Las Maestras Tapatías*, pp. 133 y 139.

¹¹⁰ López, O., *La educación*, pp. 175 y 178.

¹¹¹ García, S., *Profesoras Normalistas*, pp. 197 y 204.

caligrafía, confección o costura, mientras que las materias más prestigiosas y mejor remuneradas todavía quedaban en manos masculinas”¹¹². Ambas investigaciones se sustentan en una profusa información de fuentes documentales extraídas de los archivos regionales, y al ser Xalapa y Veracruz parte importante del seno mexicano es posible establecer una guía referencial acerca de las similitudes y divergencias del proceso en a la comparación propuesta para este trabajo.

A esta línea de historia regional se une el publicado en el año 2012 por Francisco Hernández Ortiz, “Voces, Rostros y Testimonios de Profesoras Potosinas en el Porfiriato” en donde analizó el fenómeno de la feminización del magisterio en San Luis de Potosí e hizo visible en el caso de las mujeres “el papel que jugaron como trabajadoras en los establecimientos públicos y en los procesos de socialización de la población potosina a través de la educación”. Según Hernández, a lo largo del siglo XIX las maestras con su “acción docente” rompieron cánones culturales asignados a las mujeres. En 1868 nació la Escuela Normal en dicho estado con el objetivo de “formar profesoras que difundieran los preceptos de una educación liberal, no dogmática, ni religiosa”, institución que “se convirtió en una oportunidad para el desarrollo personal y profesional de las mujeres potosinas”¹¹³. El texto aporta datos acerca de las maestras alfabetizadas en el porfiriato, así como los contenidos de la educación que recibían las futuras maestras.

Otro texto analizó lo que se consideraba el plano ideal de la mujer y la relación con los contenidos educativos admitidos para su educación. Se trata de la tesis de María del Carmen Gutiérrez Garduño sobre esta situación en el municipio de Toluca, capital del estado de México. En esa ciudad el impulsor de la educación pública fue el Club Dramático que tuvo a su cargo numerosas obras de beneficencia, incluyendo cuatro escuelas de caridad y una particular. Las primeras maestras de estas escuelas fueron monjas de la caridad que dictaban instrucción tanto a niños como a niñas pobres, y sus alumnas posteriormente, para la década de 1880, serían las encargadas de educar a la niñez del municipio. Esta tesis reseñó la creación de las escuelas para niñas Leona Vicario (1881), Josefa Ortiz de Domínguez (1882), y la

¹¹² García García, A., p. 181.

¹¹³ Hernández, F., *Voces*, pp. 18 y 55. Su estudio se basó en fuentes primarias del Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí, Secretaría General de Gobierno, Sección de Instrucción Pública y el Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

escuela José Vicente Villada, describiendo el uso del el método objetivo como “una forma de trabajo que permitía aprender casi que jugando”.¹¹⁴

Resalta en gran parte de estos estudios, el abordaje del tema desde la metodología de la historia social de la educación que ha venido transformándose al incorporar plenamente la perspectiva de género al análisis del magisterio. Claro ejemplos son de destacar en los diversos trabajos aportados en épocas más recientes por la investigadora Oresta López, en especial en “las Maestras en la Historia de la Educación en México”, en el cual traza un balance historiográfico a un nivel hispanoamericano en donde da comenta los avances, las carencias, los enfoques, las contribuciones y el desarrollo de las investigaciones que abordan la participación de las mujeres en el magisterio. El argumento central de esta historiadora es que la perspectiva de género es inherente a este tipo de análisis porque explica el componente esencial de la diferenciación establecida por el aparato político y social que ha estructurado el entorno educativo y escolar en México y otros países¹¹⁵.

Por su parte Gabriela Cano, asoció la perspectiva de género con el mismo fenómeno de *feminización del magisterio* definiéndolo como el “rápido aumento de mujeres dedicadas a la enseñanza” que se perfiló como una clara tendencia en la transición al siglo XX. Según Cano, “la teoría pedagógica decimonónica, entendía la enseñanza como una actividad muy similar a la maternidad, y por lo tanto adecuada a las mujeres”. Por ello la incorporación de las mujeres a la docencia no exigió una “ruptura tajante con las normas culturales de género; más bien tendió a reforzarlas” constituyendo esas reglas como fundamentales para que pudiesen optar por una profesión¹¹⁶. Y otro buen ejemplo lo puede constituir el estudio de María Teresa Fernández Aceves *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano* en el cual a partir de un “desarrollo desde la nueva biografía” que plantea incorporan los estudios acerca de las maestras a la historiografía de la Revolución mexicana y que hace visible la participación de las mujeres en el ámbito político de la posrevolución en asuntos de primer orden. A través de la exposición de las biografías de cinco mujeres esta autora muestra cómo en la primera mitad del siglo XX en México la participación activa y

¹¹⁴ Gutiérrez Garduño, *Ciudadanas Instruidas*, pp. 86 y 187.

¹¹⁵ López, Oresta “Las maestras en la historia” pp.4-16.

¹¹⁶ Cano, G., *Género y construcción cultural*, pp. 207-208 y 209.

organizada de las mujeres obtuvo como logro impulsar la civilidad femenina e influir en el ingreso y debate acerca de sus derechos, libertad y autonomía¹¹⁷.

Desde la perspectiva regional y en específico el caso que ocupa este estudio, en Yucatán el tema del magisterio femenino ha sido abordado por varios investigadores y distintos enfoques en los que coexisten los análisis que usan como metodología la historia de la educación, la historia de las mujeres y el uso de la perspectiva de género. Gabriela Solís se interesó por la educación en un marco temporal amplio, estudiando el proceso de la impartición de las primeras letras en Yucatán auspiciado por el estado desde la época colonial hasta el Segundo Imperio. La investigación examinó la instrucción vinculada a la Iglesia desde la época de conquista, el cambio que significó el influjo del movimiento de la ilustración que permitió la apertura de nuevos centros de aprendizajes para las niñas en Yucatán, y el devenir de la educación pública varias décadas tras la independencia concluyendo su exploración en un momento previo al que se trabajó en esta investigación. Al sustentar su análisis en una gran cantidad de información proveniente principalmente del Archivo General de Indias y del Fondo Poder Ejecutivo del Archivo General del estado de Yucatán principalmente, el trabajo de Solís Robleda pudo ofrecer en un anexo una lista de maestros de las escuelas yucatecas que ejercieron el oficio en los siglos XVIII y XIX justo antes de la época porfiriana, lista que incluye maestras, por lo que fue utilizada para analizar estos empleos educativos en el estado previo al triunfo del movimiento liberal. El texto de esta autora contempla particularidades en materia de contratación, regulación salarial y condiciones socioeconómicas.¹¹⁸

Alicia Muñoz vega abordó la profesionalización su estudio titulado “El instituto literario de niñas, una alternativa de enseñanza superior para mujeres”¹¹⁹ esta autora ofrece un panorama sobre el proceso de desarrollo histórico de este órgano de instrucción para señoritas en el contexto del porfiriato, período en el que como se ha señalado cobró auge la carrera magisterial con la fundación de varias escuelas normales. El interés de dicha investigación radicó en abordar varios de los aspectos que encauzaron el proyecto educativo femenino en Mérida desde la situación de la mujer a mediados del siglo XIX en la región, las asignaturas impartidas, las

¹¹⁷ Fernández Aceves, *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*.

¹¹⁸ Solís Robleda, G., *Las primeras letras en Yucatán*.

¹¹⁹ Muñoz Vega, Alicia, “El Instituto Literario de Niñas”.

condicionantes socioeconómicas del contexto, así como la asignación de presupuestos y las dificultades para la enseñanza.

En ese sentido es de resaltar que, tanto antes como durante el porfiriato, las maestras cumplieron papeles activos destacables en la ampliación del campo de conocimiento para la educación de las niñas. El ejemplo que constituye un antecedente es el caso de la sociedad literaria de la *Siempreviva* en Yucatán, promovida por las maestras Rita Cetina Gutiérrez y Gertrudis Tenorio Zavala, la cual publicó 43 números del periódico del mismo nombre, que en sí era una manifestación de la red de escritoras que tejieron estas maestras, las cuales además crearon y dirigieron una escuela para niñas pobres que inició labores en junio de 1870¹²⁰. Siete años después, Rita Cetina dirigió el recién inaugurado Instituto Literario de Niñas, el cual presidió varias veces hasta su retiro en 1902.¹²¹ Las acciones de estas maestras demuestran que cumplieron un papel activo en la expansión de la educación femenina, por lo que no se les puede considerar simples receptoras de políticas, sino antes bien, eran ejecutoras de acciones que promovían la política de alfabetización de las niñas y que fueron recopiladas en el plano historiográfico por Melchor Campos García en la edición del periódico y la posterior publicación con el título de “*La Siempreviva: El Arte de Combatir por la emancipación de las mujeres*”¹²².

El proceso de formación del magisterio femenino yucateco no solo ha generado impacto a un nivel regional, sino que ha tenido cabida en análisis de mayor alcance historiográfico. Dicha situación se hace patente en quizá uno de los proyectos más loables en el tema a representado por la colección “*Las maestras en México*”¹²³ que se puede decir marca la conjunción de los avances a un nivel general. En esta obra se ilustra la forma en que el acceso de las mujeres a la docencia fue un factor determinante en la enseñanza y en la conformación de la estructura organizacional del sector educativo. A través de varios estudios de caso se aborda el arribo de las mujeres a las tareas educativas y la profesionalización. Llama la atención el texto que apertura la colección escrito por Lucrecia Infante Vargas sobre la maestra y poetisa Rita Cetina Gutiérrez “*primera mentora yucateca*”. Y no es para

¹²⁰ Campos, M., *La Siempreviva*, pp. 22-30.

¹²¹ Menéndez, R., *Rita Cetina*.

¹²² Campos, M., *La Siempreviva*, pp. 22-30.

¹²³ INEHRM, *Las Maestras de México*. Debe señalarse que esta formidable colección propuesta por el INHERM y compuesta por más de tres volúmenes consolida la línea de aportes sobre el tema de la docencia femenina en México.

menos pues su intervención tuvo repercusiones a un ámbito mayor en el impulso que dio a la educación formal de las mujeres en un proyecto educativo inicialmente impulsado con la fundación de la Siempreviva en 1870 que comprendía una sociedad científica y literaria, una escuela de niñas y una revista, y que entre sus alumnas destacaron Elvia Carrillo Puerto y Dolores Correa Zapata¹²⁴.

No menos importante, y que constituye todo un referente para esta investigación, fue el trabajo de Piedad Peniche Rivero, quien a través de un marco teórico-metodológico que se aproxima a la historia de las mujeres y a los estudios de género, indagó por la profesionalización de la mujer yucateca en el magisterio del Instituto Literario de Niñas. Su estudio describe cómo las maestras establecieron un nuevo modelo educativo a partir de la creación de la Siempreviva y la fundación del Instituto literario de niñas, órganos de instrucción femenina, que a juicio de su estudio representaron un choque con la sociedad patriarcal yucateca. Peniche analizó las asociaciones que intervinieron en el proceso y calificó la acción de funcionarios como el gobernador Olegario Molina en el marco de las relaciones que configuraron la educación de las niñas y las maestras durante el porfiriato. Esta investigación aporta una valiosa semblanza de las maestras Rita Cetina y de Enriqueta Dorschéster, y de las otras maestras que hicieron parte de la formación inicial de maestras en la región de Yucatán¹²⁵.

Tal como se ha señalado, la historia del magisterio femenino mexicano ha tenido un importante desarrollo que involucra principalmente los temas de la profesionalización y la feminización. Con la propuesta de analizar esta historia de forma comparativa, Luz Elena Galván, Federico Lazarín y Frank Simon coordinaron “Poder Fe y Pedagogía”¹²⁶, en el que se confronta el proceso de formación de profesoras mexicano con lo experimentado en Bélgica. Desde una perspectiva cultural, la complicación de textos expone dos realidades del magisterio a nivel mundial una católica y otra en apariencia mayoritariamente laica. Los temas abordados de forma colectiva en este libro son muy diversos, que van desde la cultura escolar escrita presentes en los libros de expediciones viaje de las escuelas, analizados por Lucia Martínez M, a las fuentes que dejó para el estudio del magisterio Antonia Castello, una maestra de origen español que por avatares de la vida fijó su

¹²⁴ Infante Vargas, L. *Rita Cetina Gutiérrez. Primera mentora yucateca (1846-1908)*.

¹²⁵ Peniche Rivero, P. *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de niñas*.

¹²⁶ Galván, L, Lazarín, F, Simon, F. Poder Fe y Pedagogía.

residencia muy joven en México y que fue estudiada por Federico Lazarín. Un elemento que sobresale en la comparación fue el carácter religioso que adopta la docencia femenina en Bélgica y que en México puede comprenderse a través de la acción de las mujeres pertenecientes a la Acción Católica visibles en la investigación de Valentina Torres Septién. El conjunto de textos recopilados por los autores, más que un consolidado de divergencias y similitudes del proceso de feminización indicaron nuevas posibilidades metodológicas en la comprensión de un mismo proceso histórico que parte de la comprensión de cada caso y que posibilita novedosas perspectivas, que sin duda llevan el tema del magisterio a otra escala de análisis.

En lo que concierne al tema del magisterio en Colombia, los referentes historiográficos relacionados específicamente con la historia de maestras y maestros no son tan profusos en enfoques y metodologías como en el caso mexicano. Sin embargo, los trabajos sobre la historia de la educación en sentido amplio fueron un punto de partida inicial para abordar los objetivos planteados en esta tesis. A partir de los años sesenta se podía contar ya con estudios generales, como la *Historia de la educación en Colombia* de Jorge Enrique Arévalo,¹²⁷ o desde un plano regional con la *Historia de la instrucción pública en Antioquia* de Julio César García¹²⁸. Fue hasta 1984 cuando Aline Helg realizó lo que probablemente es uno de los primeros trabajos sistemáticos en torno a la historia de la educación colombiana en el siglo XX con su libro *La educación en Colombia, 1918 – 1957*, el cual sería traducido del francés en 1987 y publicado por el fondo editorial CEREC. En este texto se visibiliza con más notoriedad la historia de los maestros en la historia colombiana.

Helg dividió su investigación en cuatro fases correspondientes a diferentes tipos de orientaciones de la política educativa colombiana y basándose principalmente en documentos de carácter oficial como leyes, memorias de funcionarios públicos, informes, estadísticas, censos nacionales, fuentes eclesiásticas y periodísticas, centros de documentación de algunos colegios, además de testimonios orales contruidos a partir de entrevistas con personalidades cuyo papel preponderante en la educación colombiana surgió de la revisión misma de la documentación y de pedagogos “cuyos nombres se obtuvieron por recomendaciones e informes de conocidos y hasta encuentros fortuitos”. La autora concluyó que el

¹²⁷ Arévalo, J., *Historia de la educación*.

¹²⁸ García, J., *Historia de la instrucción*.

estado no realizaba de manera rigurosa los nombramientos al cargo de maestro, que obedecían más bien a intereses de tipo político y clientelar. Las maestras en las zonas rurales no solían ser agentes activas del partido en el poder, “pero su nombramiento era con frecuencia una recompensa por el apoyo de un miembro de su familia en las elecciones” y comúnmente el cargo se otorgaba a hijas u otras dependientes de políticos. Concluye también que existió una clara diferenciación en términos salariales del contrato del maestro de escuela en lo urbano y lo rural.¹²⁹

Las estadísticas que Helg ofrece muestran que en 1931, de 3.849 maestros rurales censados, el 90 % eran mujeres y el mismo porcentaje no tenía ninguna formación pedagógica, así como que “el 74% de las mujeres y el 48% de los hombres eran solteros”. Estas *mujeres sin diploma, maestras rurales*, fueron la que tuvieron a su cargo la educación de niños y niñas provenientes de familias de clases medias, modestas, pero para ellas “el oficio de maestras de escuela representaba la posibilidad de no ser costurera ni entrar a un convento”. La autora destacó, como antecedente de su investigación, el papel de las congregaciones religiosas que desde finales del siglo XIX tuvieron a su cargo la educación post-elemental, especialmente señaló el caso de la *Congregación de la Caridad Dominicana de la Presentación* que abrió más de 33 colegios femeninos. Por estas acciones, Helg considera a las hermanas de *la Presentación* como la congregación de mujeres más importante de Colombia, especialmente por “la cobertura geográfica” de sus esfuerzos en pro de la educación secundaria femenina¹³⁰.

A finales de la década del noventa, la historiadora y archivera de la Compañía de María, Pilar Foz y Foz, realizó un exhaustivo trabajo denominado “*Mujer y Educación en Colombia, siglo XVI-XIX. Aportaciones del colegio de la enseñanza 1783-1900*”. Esta investigación se constituyó en uno de los primeros trabajos metódicos y de larga duración acerca de las mujeres colombianas y su educación, el cual cuenta con una amplia base documental, donde se pueden citar numerosos archivos a nivel mundial. La relevancia del texto de Foz y Foz radica en la riqueza de la documentación obtenida gracias al acceso de la autora a varios archivos de comunidades de religiosas como el Archivo Histórico de la Compañía de María y otros archivos de orden eclesiástico, que complementaron información proveniente del Archivo General de la Nación de Colombia y el archivo de Sevilla entre otros. Foz y Foz examinó la vida de

¹²⁹ Helg, A., *La Educación En Colombia*, pp. 17, 53 y 51.

¹³⁰ *Ibíd.*, p. 80.

Doña Clemencia de Caycedo, una importante maestra promotora de la educación femenina en el siglo XVIII, reconstruyendo su tradición y genealogía. En su texto destacó la idea de que “las mujeres peninsulares hicieron en Nueva Granada el trasplante de valores religiosos y sociales hispánicos, así como de costumbres y usos, iniciando un proceso de aculturación a partir de su propio hogar”. Estos usos y costumbres fueron adoptados por sus similares y descendientes: las mujeres criollas. La autora dedicó un apartado para analizar el periodo de la Regeneración, del cual concluye que fueron pocas las novedades experimentadas en torno a la educación de la mujer respecto al periodo colonial. Sin embargo señaló que “las reivindicaciones pedagógicas de la mujer por conseguir la paridad de educación fueron la nota característica de la segunda mitad del siglo XIX en ambientes cultos de Europa y América”¹³¹.

Myriam Báez Osorio publicó en 2004 *Las Escuelas Normales y El Cambio Educativo en los Estados Unidos de Colombia, en el periodo radical, 1870-1886*, trabajo producto de su tesis doctoral, enfocado en estudiar “el proceso educativo que permitió crear y organizar las instituciones normalistas que se encargaron de formar los maestros para la educación primaria del país, incluso para el mismo nivel normalista y para la enseñanza secundaria”. En nueve capítulos, desarrolló como idea central el cambio necesario en Colombia dirigido por el Estado para “orientar la educación mediante un modelo que llevara a la formación del nuevo ciudadano con una mentalidad abierta y receptiva que asimilara las ideas del radicalismo liberal”, cambió que se ideó y forjó a partir de la formación de los maestros y maestras en las escuelas normales. Con la creación de las normales, “la figura del maestro asumió el papel protagónico en los campos educativo y social con nuevos métodos de enseñanza como el de Johann Pestalozzi y en la formación de ideales para la construcción de la nueva sociedad Colombiana”. El texto de Báez Osorio describió una por una, la creación de las escuelas normales comparando la figura del maestro en varios países y remitiéndose a los pensadores que influenciaron este proceso en Colombia durante la época de los radicales. El estudio de los contenidos y los programas curriculares es también documentado en la obra¹³².

¹³¹ Foz y Foz, P., *Mujer y Educación*, pp. 9 y 248.

¹³² Báez Osorio, M., *Las Escuelas Normales*, pp. 9, 12, 14 y 17. La investigación se sustentó en fuentes primarias del Archivo General de la Nación, el Ministerio de Educación Nacional, archivos regionales y departamentales, de escuelas normales, anales de Instrucción pública,

En el ámbito regional de la educación, un trabajo que fue relevante para esta investigación es la tesis doctoral de Carlos Hernández Valencia, titulada “Las Escuelas Normales y la Formación del Magisterio, Siglo XX”, que abordó “la historia de los maestros formados para la enseñanza en la educación primaria y de las instituciones normalistas creadas para tal fin establecidas en Manizales en la primera mitad del siglo XX.” El trabajo de Hernández se compone de cuatro partes divididas en seis capítulos. Tomado como antecedente el siglo XIX a partir de la creación de las escuelas normales en 1820, con la promulgación del decreto general de instrucción pública, el autor describe el desarrollo en su área de estudio. Propone que durante el periodo de la Regeneración, a diferencia de lo planteado por Foz y Foz, la educación pública sí sufrió importantes variaciones que llevaron a la instrucción pública a centrarse en “la unidad nacional, la libertad de la iglesia católica, las libertades individuales prácticas, el robustecimiento de la autoridad y la educación organizada en concordancia con la religión católica”¹³³.

Bárbara Yadira García Sánchez estudió la transformación de la educación doméstica a la educación pública en Colombia en el tránsito de la época colonial a la republicana. Según García, en el periodo de las reformas borbónicas “el oficio de maestro es considerado de los menos útiles, y se recurre a él como oficio menor, categoría que puede realizarse en la vejez, asociándolo a la poca suerte para conseguir algo mejor y al que pocos quieren fomentar y elevarlo”. Afirma que con el advenimiento de la república se dio un desplazamiento de la función educativa de los padres en favor de la instrucción con preceptores de oficio. En ese sentido, resultó de vital importancia “la escogencia del maestro en tanto que les garantizara que fuera una persona pródiga, virtuosa, amable, de buenas costumbres, aunque no supiera leer, ni escribir; estas condiciones depositarias de confianza de los padres, les permitirían entregar sus hijos para ser educados por extraños y en espacios diferentes al doméstico”. Como puede deducirse, el trabajo se centró en el examen del oficio de maestro desde de la colonia, consignando las condiciones para desempeñar el de “la maestra de las niñas”, y quienes no les era permitido enseñar en cursos mixtos en salvaguarda de la moral pública y privada. El texto describe también los contenidos

cartas, circulares, memorias de estadísticas y escritos de algunos pedagogos, archivos universitarios y conferencias, entre otros.

¹³³ Hernández Valencia, C., *Las Escuelas Normales y La Formación*, pp. 15 y 63. Las fuentes utilizadas por el autor proviene de varios archivos y bibliotecas, complementada con la historia oral.

de la educación femenina impartida desde la misma época, donde se rescatan los catequismos del Abate Fleuri y Gaspar Astete como rectores de la enseñanza¹³⁴.

Martha Cecilia Herrera, en su artículo titulado “Las Mujeres en la Historia de la Educación“, hace un paneo de la educación femenina desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XX. La autora señaló que, con la fundación de varios conventos y monasterios, la instrucción femenina comenzó a abrirse camino pues en esos lugares “las mujeres aprendían a leer y a escribir, la costura y los demás oficios domésticos *proprios de su sexo*, instrucción mediana en verdad”. Según Herrera, la labor de la mujer como educadora se limitaba en gran parte a la formación de sus hijos en el hogar, de manera que por su condición de madre se le consideró “educadora por naturaleza” y, a partir de ello “se fue labrando la profesión de *institutora* una vez que empezó a vincularse fuera del hogar”. Con el inicio del periodo republicano, la educación empezó a asumirse como instrumento para formar individuos de “recia moral ciudadana” y alcanzar la idea de “la civilización”, como estandarte de “la nación” que traería “la felicidad” y el “progreso”, convirtiéndose en la bandera de la construcción de una “sociedad democrática”. Pero la realidad de la educación en el país distaba mucho de lo planteado en estas ideas abstractas. Las escuelas se encontraban en mal estado, la educación femenina seguía en el ámbito de los monasterios por la estrechez presupuestal del estado, lo cual facilitó “el monopolio de las comunidades religiosas sobre la enseñanza femenina”. Apunta Herrera los contenidos curriculares impartidos a las mujeres al asegurar que las normalistas aprendían “urbanidad, costura, economía doméstica y nociones de medicina casera” y que en la educación primaria las niñas no accedían a la enseñanza de álgebra y geometría, “y sus aplicaciones, lo que le impedía trabajar en áreas relacionadas con el comercio y las oficinas públicas“. Luego de 1880, la educación femenina adquirió un nuevo rumbo. La creciente inmigración de comunidades religiosas, posibilitada por la firma del concordato y la constitución de 1886, centró la educación en los preceptos y normas morales provenientes de la religión católica. Al respecto la autora resaltó la importancia del trabajo de las religiosas de La Presentación, congregación que

¹³⁴ García Sánchez, B. Y., *De la educación doméstica a*, pp. 67, 77, 78, 88 y 89. Para su trabajo, la autora recurre a fuentes primarias como legislaciones, hemerografía, correspondencia, manuales de enseñanza, y aquellos dedicados a padres y a madres, discursos, memorias, catecismos y reglamentos de policía, entre otras.

catalogó como “una de las comunidades de mayor influencia en la formación de la mujer Colombiana”¹³⁵.

Gilberto Loaiza Cano analizó la figura del maestro en la Reforma liberal educativa de 1870 consignando cómo en la década siguiente las escuelas normales de Colombia “admitieron 1.038 estudiantes, de los cuales 577 eran hombres (55,6%) y 461 mujeres (44,4%)”. Enfrentó dificultades para establecer el número de aquéllos que obtuvieron el título; sin embargo, el autor pudo constatar que 456 maestros recibieron su diploma; es decir el 44% del total de los inscritos. Aunque no analizó de manera específica el papel de las maestras, sus conclusiones coinciden con lo ya apuntado sobre la creciente relevancia del papel del preceptor profesional y la secularización de la enseñanza al sostener que la concurrencia de maestros y alumnos a las escuelas normales en el periodo radical liberal ponía en entredicho la labor del “local del cura de la parroquia, del alcalde y del gamonal”. En este sentido el maestro adquiriría una preponderancia social pues una vez que recibían y obtenían su diploma “ellos comenzaban a comprometerse con la vida social, e incluso política, de las ciudades y distritos”¹³⁶.

En el año de 2001, la antropóloga norteamericana Lucy M. Cohen publicó su texto *Colombianas a la Vanguardia*, en donde se abordó el problema de la educación femenina en Colombia y el ingreso de las mujeres a la educación superior. La autora tomó un periodo bastante amplio del siglo XX, comenzando en la década de 1920 con la hegemonía conservadora hasta el año de 1966 cuando se gradúan las primeras mujeres en la universidad. Recurre a documentación de diversos archivos nacionales y extranjeros así como a la hemerografía, información que complementó con el recurso de la fuente oral, seleccionando para entrevistar a aquellas “que había

¹³⁵ Herrera, M. C., *Las Mujeres en la Historia de la Educación*, pp. 332 y 334.

¹³⁶ Loaiza Cano, G., “El Maestro De Escuela”. Loaiza basó sus análisis en fuentes primarias proveniente de la colección epistolar entre Manuel Ancízar y Andrés Bello del Archivo Ancízar, así como en hemerografía: periódicos como los *Anales de Instrucción Pública*, Bogotá, 1884-1886; *Anales de la Universidad Nacional*, Bogotá, 1868; *Anales religiosos de Colombia*, Bogotá, 1884; *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, 1872-1873; *El Institutor*, Santa Marta, 1872-1880; *El Maestro de escuela*, Bogotá, 1874-1880; *El Monitor*, Medellín, 1872; *El Tiempo*, Bogotá, 1859; *El Tradicionista*, Bogotá, 1872-1876; *Gaceta oficial*, Bogotá, 1850; *La Civilización*, Bogotá, 1849; *La Crónica escolar*, Panamá, 1883; *La Escuela*, Ibagué, 1881; *La Escuela*, Neiva, 1881; *La Escuela normal*, Bogotá, 1871-1879; *La Escuela primaria*, Socorro, 1872-1874.

obtenido grados profesionales en medicina, odontología y farmacia, arquitectura e ingeniería, derecho y un grupo diverso de otras disciplinas”.¹³⁷

Aunque Cohen aborda una temporalidad posterior a la propuesta en este proyecto, cabe referir su apunte de que en Colombia “entre los años de 1910 y 1930 los funcionarios del ramo educativo habían empezado a adaptar los programas de estudios de algunos colegios públicos y privados para las señoritas a las demandas del campo laboral”, que se encontraba en pleno cambio. Los programas académicos incluyeron cursos referentes al comercio, la formación de maestras, la telegrafía y las artes manuales¹³⁸. Respecto a lo sucedido en México, el ingreso de las mujeres a la educación superior en Colombia fue bastante tardío, solo hasta los años 20 y 30 del siglo XX comenzó el debate por la educación secundaria para las niñas, y su ingreso a universidades y carreras profesionales suscitó una serie de protestas y movilizaciones por parte de las propias mujeres en favor de su educación. Desconocemos con claridad en un plano historiográfico los antecedentes a este movimiento, razón que motivó en parte la elección de la periodización planteada para esta investigación.

Para el caso de la región colombiana propuesta para este estudio, valió la pena recurrir a la lectura de la tesis doctoral de Luis Alfonso Meneses Alarcón titulado: “Educación, Nación y Ciudadanía en el Caribe Colombiano Durante el Periodo Federal 1857-1886”¹³⁹. En nueve capítulos, el autor se ocupó de estudiar “la estrecha relación existente entre educación pública, nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el periodo federal”. Para ello el autor basó su estudio en documentación hemerográfica, disposiciones legales, leyes y decretos, así como manuales escolares y libros utilizados en las escuelas públicas del Caribe resguardados en los Archivos del Concejo Distrital de Barranquilla, General de la Nación, Histórico de Cartagena, Histórico del Atlántico, Histórico del Magdalena, y las Bibliotecas Bartolomé Calvo y Luis Ángel Arango, entre otras.

Por su parte Adriana Santos tocó tangencialmente el tema de las maestras en su artículo “Formación de maestros. Escuelas normales y misiones pedagógicas: ejes

¹³⁷ Cohen. L., *Colombianas a la Vanguardia*, p. xiii. Entre los archivos que trabajó están el de la Academia Nacional de Medicina de Bogotá, el Archivo General de Antioquia y el del Centro de Estudios Femeninos de Medellín; en el extranjero el Archivo del Centro Rockefeller en New York, el de la Academia de Ciencias de Philadelphia, el de la Universidad Bern en Suiza y de la Universidad de Washington. El trabajo hemerográfico fue realizada en periódicos como el Espectador, El Gráfico, El Tiempo, El Colombiano, entre otros.

¹³⁸ *Ibid*, pp. 6-8.

¹³⁹ Alarcón Meneses, L, “Educación, nación y ciudadanía en el Caribe colombiano”.

de la reforma educativa de los radicales en el Estado Soberano del Magdalena”. A través de un enfoque próximo a la historia institucional esta autora examinó el marco normativo y funcional de las dos propuestas para la instrucción pública generada por el movimiento radical en la década de los setenta del siglo XIX: las escuelas normales y las misiones pedagógicas. Su estudio dio cuenta de las dificultades enfrentadas por el proyecto educativo nacional debido a la fuerte oposición de la iglesia católica y la falta de recursos que repercutieron en la continuidad de las normales tanto de varones como de mujeres en el estado soberano del Magdalena. Si bien el estudio de Santos no profundiza en el tema de la formación de las maestras, su artículo es un referente especialmente en lo relativo al contexto, el manejo de las fuentes documentales y las apreciaciones respectivas al ámbito de la educación para el período correspondiente a las década de los setentas del siglo XIX¹⁴⁰.

En el avance más significativo para esta investigación en tanto la historiografía de la educación en el caribe colombiano lo representa el trabajo colectivo de los autores antes señalados Luis Alfonso Alarcón, Adriana Santos y Jorge Conde Calderón, titulado *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1866)*¹⁴¹ que conjunta una serie de escritos dedicados a analizar los procesos inherentes a la educación en la sociedad magdalenense durante el período del liberalismo radical. Los capítulos basados en un exhaustivo estudio documental que engloba varios archivos y hemerotecas, muestra la repercusión del proceso educativo en el estado del Magdalena. Es de subrayar que el enfoque va más allá de la perspectiva meramente pedagógica pues se relatan cuestiones básicas del contexto que condicionaron el proceso como la demografía, la estructura social, la composición racial, y la muy detallada presentación de los actores políticos del momento. Acerca de la cuestión de maestras y maestros, los autores refieren las precariedades económicas que enfrentaban la región, reflejadas en la inestable situación de las Escuelas Normales y los contenidos impartidos por la misión alemana en las escuelas, confrontando con cifras el número de maestros y la población en los años del radicalismo liberal.

Es de señalar que la anterior obra es parte de la conjunción de varios trabajos previos y las continuas realizaciones de estos historiadores. Alarcón por ejemplo, de forma asidua ha publicado diversos artículos relacionados entre los que destacan

¹⁴⁰ Santos, A. “Formación de maestros, escuelas normales y misiones pedagógicas”

¹⁴¹ Alarcón Meneses, L, Conde C, J. y Santos D, A. *Educación y cultura*.

“Maestros y escuelas normales en el caribe colombiano durante el régimen federal”¹⁴² que da cuenta del profesor como uno de los actores centrales en el proyecto educativo durante el radicalismo. Asimismo el artículo expone las complejidades presentes entre la normatividad del maestro ideal frente a las realidades locales que obstaculizaron la buena marcha de educación propuesto por los radicales. Si bien el interés no es abordar la formación del magisterio femenino Alarcón apunta algunas consideraciones sobre las escuelas normales femeninas que son tomadas en cuenta en la presente investigación.

Más recientemente, Adriana Santos publicó también el artículo “Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e Iglesia católica del Magdalena”¹⁴³. Su objetivo principal fue presentar la campaña y los esfuerzos en pro de la civilización por parte del Estado colombiano y de las autoridades eclesiásticas a través de la educación a favor de los indígenas de los llamados territorios de Guajira, Nevada y Motilones en la época del radicalismo liberal. Estos territorios ocuparon una zona de la región caribe y albergaron gran parte de la población indígena que aún a mediados del siglo XIX fue considerada bárbara e iletrada.

Completa la obra educativa del Magdalena, el estupendo trabajo de Jorge Enrique Elías Caro y William Renán Rodríguez *La educación superior en la provincia de Santa Marta y el Magdalena. Siglo XIX* abordado con un enfoque institucional, si bien no habla de la formación de maestras este libro muestra un paneo de la situación de la educación universitaria en el estado y ofrece un amplio panorama del desarrollo de la instrucción pública en el caribe colombiano. Por su magnitud y revisión exhaustiva de fuentes primarias inéditas, este libro puede considerarse un pionero y que permite evaluar a un nivel general el desempeño de las escuelas públicas con la universidad en esta región de Colombia¹⁴⁴.

Otro de los autores que han realizado investigaciones relacionadas al ámbito educativo es Rafael Enrique Acevedo Puello, quien analiza en su libro *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuela y libros de la patria en las provincias de la costa Atlántica colombiana, 1821-1886*¹⁴⁵, las condiciones sociales que permitieron la

¹⁴² Alarcón Meneses, L, “Maestros y escuelas normales en el Caribe”.

¹⁴³ Santos Delgado, Adriana, “Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales”.

¹⁴⁴ Elías Caro, J. y Renán Rodríguez, W, *La educación superior en la provincia*.

¹⁴⁵ Acevedo Puello, R. *Las letras de la provincia en la república*.

emergencia de las primeras escuelas republicanas y las maneras como las administraciones locales intervinieron y asumieron la discusión sobre la organización, el fomento y la propagación de la educación en las antiguas provincias que conformaban el antiguo Estado Soberano de Bolívar principalmente. Es de llamar la atención que a pesar de la innovación propuesta por el joven autor sostenida en el análisis de diversos periódicos, los informes de los gobernadores y la gaceta de Bolívar, su examen sobre los perceptores no incluye al sector femenino en el proceso histórico de su estudio, salvo por la mención algunos casos de la formación de escuelas de niñas. No obstante, el enfoque de autor fortalece la historia de la educación mediante el análisis de la incorporación de elementos políticos de la sociedad al mundo de las letras y la cultura intelectual en un largo periodo del siglo XIX, en esta región tan notoria del Caribe.

En realidad, la parvedad de una historia particular de las maestras en Colombia, es una situación que desde diversos enfoques como muchos temas en la historiografía del país se encuentra en notorio avance. Por ello, es importante destacar la contribuciones que ha realizado Diana Soto Arango desde la fundación de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana con la creación de una Antología del tema de los maestros; Y lo que presentó al respecto Gabriela Hernández, quien para un contexto muy andino incursiona en este campo al desarrollar el tema del magisterio femenino en su trabajo “Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX”¹⁴⁶. El interés en su estudio es explorar el contexto que generó las condiciones para la formación profesional de las maestras y la participación de estas en las escuelas de niñas en Pasto. Revela en este sentido que la difusión de las escuelas normales fue producto de la presencia de gobiernos liberales y la presión de mujeres. La perspectiva feminista de la autora en este caso le permitió hacer visibles a las mujeres en la educación en esta zona del sur colombiano y a señalar algunas de las deficiencias en el proyecto político liberal que excluyó a buena parte del componente femenino y alentó la continuidad de la subordinación frente al varón.

Los trabajos ya referidos constituyen un balance general que permiten la argumentación de la comparación propuesta en este estudio. Si bien el tema del magisterio femenino en la región de Yucatán parece ampliamente tratado, fue un

¹⁴⁶ Hernández, G, “Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX”.

alivio para la investigación contar con referentes sólidos que permiten guiar y comprender el proceso para situarlo en una amplia perspectiva de análisis. Esta idea también es válida para analizar el tema en Colombia, en donde su historiografía regional ha tenido un importante avance en los últimos años gracias a la profesionalización de la historia y la consolidación de diversos grupos, redes y cuerpos académicos en distintas universidades. La presente tesis responde entonces a la idea de un aporte a la historia de la educación femenina que toma en cuenta dos regiones caribeñas que compartirán algo mucho más que su vinculación con el Mar, por lo que el desarrollo de estas conexiones en la formación magisterial fue el propósito que ocupa la labor de los siguientes apartados.

vi. Archivos y Fuentes Documentales

A un nivel metodológico, este trabajo puso énfasis en la búsqueda y acopio de información de fuentes primarias para sustentar el análisis de la información, por lo cual se recurrió a diversos archivos de orden nacional y regional, tanto en Colombia como en México. La documentación acopiada ha sido sometida a una crítica de fuentes que evalúa procedencia, originalidad y verificabilidad de la información, ubicándola en su contexto. La crítica interna de las fuentes se aplicó con las técnicas tradicionales: identificación del autor o autores, intencionalidad y objetivos originales del texto, la tipicidad del documento frente a la generalidad del acervo, la cercanía de la producción del registro frente a los hechos descritos. También se asume un análisis tendencioso de la fuente, esto es, reconocer los intereses que tuvo el autor al escribir el documento y los tipos de datos e información que utiliza para encauzarlos. En el caso particular de esta investigación, enfocada en la maestras, fue de suma importancia la identificación de la mayor cantidad posible de autoras de documentos, tratando de indagar su posición social, opiniones políticas, objetivos y experiencias¹⁴⁷. Es necesario indicar que, para complementar la información recabada en los archivos, se recurrió al uso de fuentes primarias consistentes en publicaciones de la época de estudio, que muestran importantes aspectos de las sociedades en su contexto y que fueron sustantivas para contextualizar los datos de esos archivos trabajados.

¹⁴⁷ Ramírez Bacca, R., *Introducción teórica y práctica*, pp. 99-105.

A continuación se relacionan los archivos y las fuentes documentales que se utilizaron a lo largo de esta investigación tanto en México como en Colombia. En el caso mexicano, se revisaron en primera instancia las colecciones de los archivos de la región a estudiar, la península de Yucatán. En el Archivo General del estado de Yucatán (AGEY) localizado en Mérida se consultaron diversos expedientes de los fondos “Rodolfo Menéndez de la Peña–Escuela Normal” y el del “Poder Ejecutivo”. Del primero, también llamado recientemente Rita Cetina, fueron seleccionados 73 libros que corresponden al desarrollo del Instituto Literario de Niñas de Yucatán. La selección de libros de este fondo se ajustó a la periodización propuesta para la investigación, iniciando con el I *Libro de Actas de sesiones de la Junta de Señoritas Profesoras* en 1877. A pesar que la legislación estipuló fuesen llevados con orden los libros de las escuelas de educación primaria y superior de Yucatán, no se encontró una estandarización en la recolección de anotaciones que contiene cada tomo. De allí que los datos que ofrecen varíen mucho, tanto al número de folios y periodización como en la calidad de la información.

Asimismo, se recurrió a la consulta y análisis de los libros de actas de profesores, libros de registros de matrículas por materia, de inventarios, correspondencia, libros de entrada y faltas de los profesores, matrículas de colegios incorporados al Instituto y libros de actas de protesta en exámenes profesionales y escuelas anexas. La mayoría contiene números listados de alumnas y su desempeño escolar año por año, por lo que metodológicamente fue pertinente para algunos el uso de la estadística cualitativa. Otros materiales aportan datos precisos sobre toma de decisiones, gastos en el Instituto como mobiliario y útiles escolares, contenidos de la educación (clases y materias), exámenes escolares, peticiones y quejas de maestras, registros de conducta, información sobre becarias “adjuntas”, licencias, indicadores para la medición de la asistencia escolar, medidas sanitarias (para evitar enfermedades, recomendaciones médicas, etc.), nombramientos, sínodos, recomendaciones del Consejo de Instrucción Pública, peticiones de los padres de familia y visitas de funcionarios.

De la organización estadística se obtuvo información sobre las jóvenes aspirantes a maestras que ingresaron al instituto, su lugar de procedencia, el apellido, nombres de los padres de familia y edad de las educandas, lo que permitió conocer la composición nominal del Instituto Literario de Niñas, en la que se puso el interés por la búsqueda de apelativos mayas. Otro aspecto en el que se centró la atención fue la

revisión de los exámenes por materias impartidas en el Instituto, que ofrecen registros del desempeño escolar de las alumnas y las dificultades en cuanto al aprendizaje, así como el listado de aquellas mujeres externas a la institución que tomaron los cursos de forma individual.

Del otro fondo trabajado en el AGEY, el del Poder Ejecutivo, en investigaciones previas se revisó la serie Instrucción Pública, por lo que la exploración se concentró en otras secciones. Se indagó el acervo contenido en otras dos series: la *Colección Libros Especiales* en donde se ubicaron cuatro libros que contienen breves registros sobre nombramientos en el Instituto Literario, notas dirigidas al Consejo de Instrucción Pública y peticiones civiles para establecer escuelas y solicitar maestras en los pueblos.

Por otro lado, la presente investigación utilizó varios materiales de la colección hemerográfica resguardada por la Biblioteca Yucatanense (BY), particularmente interesaron dos de sus publicaciones: el periódico “La Razón del Pueblo” y la revista “La Escuela Primaria”. El primero era un diario de carácter oficial del estado de Yucatán y los temas de contenido son muy variados, que van desde la información contextual y sobre barcos, viajes y pasajeros, hasta noticias acerca de exámenes en el Instituto Literario, colegios para niñas y notas referentes a las conmemoraciones de la Nación: las fiestas patrias así como sobre el papel de la educación. En el diario se plasman pensamientos generales acerca de la educación de la mujer, opiniones y contenidos de las materias, alguna información contextual de otros países como Cuba, elogios dedicados a las maestras del Instituto Literario de Niñas y la promulgación de varias leyes. Al ser esta fuente de carácter oficial, pueden considerarse sus noticias con una tendencia u exaltación al proyecto liberal en Yucatán.

La revista “La Escuela Primaria”, editada por el pedagogo cubano Rodolfo Menéndez de la Peña, junto a los libros del fondo Escuela Normal, es uno de los referentes más valiosos para la educación y el análisis del proceso de formación de maestras en Yucatán. La Revista proporcionó información relativa a contenidos pedagógicos por materias, métodos que debían usarse en las escuelas, modelos educativos utilizados en otros países como el de Pestalozzi y el de Froebel, estadísticas escolares, noticias sobre exámenes, información sobre apertura de establecimientos, datos relativos a la enseñanza objetiva, disposiciones para el funcionamiento de los establecimientos educativos, conceptos sobre la nación, la

patria y el patriotismo que debían difundirse en las escuelas, anotaciones y señalamientos sobre la educación de la mujer y la instrucción para indígenas, entre otros.

En Mérida, también se consultaron algunas fuentes en el Archivo de la Casa de la Historia de la Educación, entre los cuales se destacan los libros relativos a los establecimientos educativos de ciertas localidades de Yucatán. En estudios previos se había recolectado ya información sobre las escuelas en los fondos correspondientes a Calcachén, Motúl, Peto, Progreso, Sotuta, Mérida, Tizimín y Dzitás. De estos fondos se pudieron acopiar datos acerca de los patronímicos de las alumnas en estas localidades que permitieron un acercamiento a la composición étnica del estudiantado en estas escuelas. En la investigación se usan por referentes los libros de Calcachén y Peto, que relaciona el contexto social de las maestras con el proceso educativo indígena de estas localidades.

Ahora bien, por el carácter federal de la nación mexicana y el desarrollo regional del proceso educativo en Yucatán, se hizo indispensable la búsqueda de información relevante en el Archivo General de la Nación de México (AGNM), archivo de orden nacional que contiene datos más generales acerca ese proceso para la época de estudio. Los datos provenientes de dicho acervo pertenecen al Fondo de la SEP. En un menor volumen, los boletines de instrucción acopiados aportan información sobre la relación e integración del Estado nacional con el estado de Yucatán, una relación a menudo conflictiva que se evidencia en el contenido de los debates sostenidos por los diputados yucatecos y en las disposiciones dirigidas a la región referentes al sistema de enseñanza objetiva.

A la consulta de los acervos localizados en México, se sumó la revisión de fuentes en Colombia. Una de las colecciones de mayor relevancia para esta tesis es el fondo de la hemeroteca del Archivo Histórico Regional de la Universidad Industrial de Santander (UIS) donde se acopió información de la *Revista de Instrucción Pública de Colombia*. Esta publicación es “una continuación de los Anales o mejor dicho es el mismo periódico” que toma un nuevo nombre de edición en el año de 1893. Tuvo como objetivo publicar cuestiones relativas a “la marcha de la enseñanza y su desarrollo en el país”, teniendo cabida en ella las reproducciones de escritos sobre progresos en la educación en “otros países y los medios como se haya alcanzado, sobre los métodos de enseñanza, sistemas pedagógicos, y mejoras adaptables al

régimen escolar colombiano”¹⁴⁸. La colección conservada en la UIS es una de las más completas que existe de esta revista, sumando un total de veinticinco tomos que corresponden el periodo de 1893-1910. Sin embargo, no todos los volúmenes de la publicación se encontraban en buen estado y algunos se localizaban incompletos. La información que aporta corresponde principalmente a contenidos y recomendaciones pedagógicas para maestros y maestras, así como disposiciones oficiales acerca de la marcha de la educación en todas las regiones del país. La revista contiene referencias parciales y estadísticas sobre el desarrollo educativo de las escuelas normales del Estado Soberano del Magdalena concernientes a la investigación.

Respecto a los acervos de la región del caribe colombiano es importante apuntar que el departamento del Atlántico fue creado en el año de 1905 designando como capital a la ciudad de Barranquilla, ciudad en donde se consultó información relevante en del Archivo Histórico del Atlántico (AHA). Hay que recordar, sin embargo que para el periodo 1870-1903, contemplado en esta investigación, los territorios del actual departamento pertenecían al Estado Soberano de Bolívar con capital en Cartagena. De allí que la documentación de este acervo se inicia principalmente a partir del año de fundación del departamento en 1905. En el AHA se pudo ubicar información hemerográfica sobre la educación de las mujeres en la ciudad capital de Barranquilla, especialmente el Diario *El Promotor*, misma que aportó datos relevantes sobre la conexión marítima del Caribe colombiano con otros espacios.

Por otro lado buena parte del El acervo documental de esta investigación se basó en la legislación, discursos y proclamas provenientes del Archivo Eclesiástico del Magdalena (AEM) así como del Archivo Histórico del Magdalena Grande (AHMG) localizados en la ciudad de Santa Marta..

Perteneciente a la iglesia católica, el Archivo Eclesiástico del Magdalena custodia la documentación generada por la diócesis de la ciudad de Santa Marta, que desde época colonial y hasta finales del siglo XIX comprendió los territorios de los actuales departamentos del Magdalena, César y la Guajira. La información contenida en este archivo abarca datos relativos a las órdenes religiosas encargadas de la educación en el caribe colombiano desde inicios del régimen de la Regeneración política en 1886. Destacan cartas y noticias que a principios del siglo XX hacen referencia explícita para incluir formalmente la educación para niñas indígenas.

¹⁴⁸ CDHIR–UIS, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Año I, N° 1, Bogotá a 1 de enero de 1893, p. 5.

Igualmente destacan las proclamas y los documentos relativos a la llegada a Colombia de las congregaciones religiosas encargadas de la educación para niñas, como las Hermanas de la Presentación a quienes se les confió la labor de apertura de planteles educativos y el ejercicio de la labor docente en Barranquilla el 20 de julio de 1877¹⁴⁹.

Entre otras fuentes primarias, se obtuvieron en este archivo comunicaciones referentes a sucesos importantes ocurridos en la época de estudio, como lo fue por ejemplo la firma del Concordato entre la República de Colombia y la Santa Sede en 1887. En relación con el funcionamiento de las escuelas normales y la formación de maestras, se ubicaron extractos del periódico “Repertorio Eclesiástico” que publicó notas como la alocución de “Papa León XIII dirigida a la los cardenales de la Santa Iglesia Romana”¹⁵⁰. Los documentos recopilados en este archivo permitieron analizar la opinión directa de los prelados de la iglesia respecto al sistema educativo, así como la vigilancia y monitoreo estricto a los contenidos impartidos por los maestros en las escuelas de la época, especialmente los concernientes a materias como “moral y religión”.

En cuanto al Archivo Histórico del Magdalena Grande, hay que señalar que este resguarda información correspondiente a los antiguos Territorios de la Provincia del Magdalena y el posterior Estado Soberano. Los documentos en este archivo no tienen un índice particular y se encuentran agrupados en un gran fondo documental denominado “Gobernación del Magdalena”. No existe una clasificación por series de esta información y su consulta obliga a la revisión de varias de cajas con documentos catalogados por años, aunque con frecuencia este orden cronológico no se sigue estrictamente ya que a menudo la documentación encontrada no pertenece a las fechas marcadas en una caja. También, varios documentos no tenían número de expediente o registro por caja, lo cual dificultó la consulta. No obstante, la riqueza de información de los legajos hallados en este archivo y su carácter poco explorado constituyeron la materia prima principal para la investigación que se presenta.

El fondo de este archivo resguarda documentos oficiales relativos al funcionamiento de las escuelas normales en Santa Marta, que incluye listas escolares, informes, información sobre exámenes y desempeño escolar, mobiliario y útiles, listados generales de presupuestos educativos, información sobre becas y maestras adjuntas por poblaciones del estado, documentación sobre la práctica educativa,

¹⁴⁹ AECM, *Proclama del Señor Obispo de la Diócesis de Santa Marta José Romero*. Santa Marta, 20 de julio de 1877.

¹⁵⁰ AECM, *Repertorio Eclesiástico*. Santa Marta, 15 de diciembre de 1880.

como planas y ejercicios de estudiantes, noticias de apertura de planteles educativos, memoriales y resoluciones del ministerio de educación pública, contratos de alimentación para los alumnos y alumnas de las escuelas normales, así como datos referentes al puerto marítimo y a las cargas de embarcaciones con libros de vapores y barcos provenientes del caribe.

Respecto a la ciudad de Cartagena, se indagó en la documentación procedente del Archivo Histórico de Bolívar (AHB) ubicado en el Palacio de la Inquisición de dicha ciudad, lamentablemente este archivo no ofreció mucha información relevante para esta investigación. Sin embargo, existe un fondo denominado Gobernación de Bolívar que guarda ejemplares de la *Gaceta Departamental* o *Diario de Bolívar*, un periódico de carácter oficial que puede ser considerado uno de los pocos testigos de la educación en el departamento a finales del siglo XIX.

Por último pero no menos importante fue la consulta de expedientes en el Archivo General de la Nación de Colombia (AGNC), ubicado en la ciudad de Bogotá, que la resguarda información que no se encuentra en las colecciones regionales. Al ser Colombia una República unitaria y centralista desde 1886, las disposiciones de gobierno y Estado fueron emitidas desde la capital reservando copias de esas órdenes que ahora se encuentran en el Archivo General. Del AGNCOL se trabajaron el Fondo República y las series: Ministerio de Instrucción Pública-Escuelas Normales y Ministerio de Educación Nacional-Directores y Ministerio de Gobierno. La primera serie contiene información sobre las escuelas normales desde finales del siglo XIX hasta 1924 y fueron revisadas 16 cajas con datos específicos de las escuelas normales de toda Colombia, de los cuales se recolectaron aquellos relativos a las normales de Santa Marta.

En Bogotá también se consultó la colección hemerográfica de la Biblioteca Nacional de Colombia (BNC) reconocida por albergar en su acervo gran cantidad de periódicos y revistas publicados en el siglo XIX. Allí se pudo encontrar ejemplares de la revista *La Escuela Primaria* de Yucatán, editada por el maestro Rodolfo Menéndez de la Peña, cuyos contenidos se pudieron comparar con los de la revista de *Instrucción Pública* de Colombia. Además fue posible acceder a diarios como el *Registro del Magdalena*, cuya información complementó la extraída del Archivo Regional en Santa Marta. Se revisaron también ejemplares de *La Escuela Normal*, periódico sobre instrucción editado en la época del federalismo en los Estados Unidos de Colombia.

Asimismo, fue recolecto parte del Periódico *El Institutor* de Santa Marta, un periódico creado por el radicalismo con el propósito de difundir las noticias en materia educativa. A su vez fue posible extraer un ejemplar del periódico *Cuba*, una edición especial acerca de las noticias sobre la independencia en la Isla, realizada en la Cartagena de finales del XIX y que evidencia la fuerte conexión existente en Caribe, facilitada por la interacción marítima. Otra biblioteca consultada en Bogotá fue la Luis Ángel Arango-Banco de la República (BLA) donde se accedió a información de tipo gubernamental publicada en la *Gaceta del Magdalena* y el *Diario Oficial* entre los años de 1870 y 1903, ambas publicaciones estatales que proporcionan las disposiciones oficiales en materia de educación normalista y educación femenina y que fueron de permanente consulta.

Un último recurso se extrajo de los contenidos que han permitido involucrar la nueva era de la comunicación, gracias a la usanza de contenidos virtuales que ha puesto a disposición de los historiadores una serie importante de documentos referentes a la investigación educativa. Un ejemplo de esto, lo constituye el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía-CVMP, una institución producto de la alianza entre el “Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y el Museo Pedagógico Colombiano de la Universidad Pedagógica Nacional – UPN”. En este acervo fue posible hallar las memorias de los ministros de Instrucción Pública, una colección de documentos que acopia la información registrada en todas las regiones del país y que permite poner en perspectiva el análisis proveniente de los funcionarios de alto rango de los gobiernos colombianos presente en los acervos regionales.

II. PREÁMBULO: LA REGIÓN TRANSNACIONAL DEL CARIBE Y LA CONEXIÓN MARÍTIMA ENTRE YUCATÁN Y EL CARIBE COLOMBIANO.

En los sueños poéticos de autores como Casal, Carpentier y García Márquez, el Caribe se nos presenta imponente con la imagen de un gran espacio, mágico, exótico, provocador y concurrido. Desde la representación literaria, se describe un mar cálido y azul que alberga en pródiga belleza toda una vida infinita que no tiene otra forma de eludir la muerte más que la memoria y la trascendencia de los habitantes de sus márgenes y de quienes lo navegaron. A la par de la evocación nostálgica, se encuentra el testimonio de un sin número de regiones que lo circundan manifestando en su variedad las diversas trayectorias de construcciones históricas “inventadas y colectivas” que no siempre estuvieron “supeditadas a la conformación de los Estados nacionales”, pues en la mayoría de los casos lo antecedieron¹⁵¹. A pesar de esta variedad, la presente investigación partió de la propuesta comparativa de dos regiones históricas que coinciden en su relación con el Caribe, “en la medida que permiten comprobar la presencia de ciertas analogías entre sí”, que trascienden la conformación de las naciones y países modernos. Se estudia a la región en una escala más amplia¹⁵² que toma como eje el examen del proceso educativo de formación de maestras que se vivió en Yucatán y en la costa colombiana en el marco de la República Mexicana y los Estados Unidos de Colombia al finalizar el siglo XIX.

Es de mencionarse que, tanto en la historiografía mexicana como en la colombiana, los espacios caribeños forman parte de un entramado regional específico que se conectan entre sí y con el mundo gracias a la circulación marítima. Esta correspondencia fue posible porque las regiones del litoral se vieron favorecidas por su posición geoestratégica que facilitó sus vínculos comerciales e incidió en su dinámica poblacional, lo que contribuyó a generar una muy influyente posición en sus propios países al satisfacer buena parte de su demanda interna, palpable en la época estudiada. Es posible entonces comprender al Caribe como una región transnacional que “posee características políticas, económicas y sociales propias que la distinguen de los países continentales de América” y que son resultado de una experiencia histórica común derivada de economías de plantación en diversos

¹⁵¹ Taracena, A., *Propuesta de definición*, pp. 188, 194 y 203.

¹⁵² *Ibid.*

Estados Caribeños que conforman así “una comunidad de experiencias por encima de la fragmentación geográfica, lingüística y étnica”¹⁵³.

En ese sentido, como requisito previo al análisis comparativo que se presenta, conviene reflexionar sobre las definiciones que se han construido para entender a la región Caribe y la relevancia que adquiere Yucatán y el Caribe colombiano como componentes importantes en dicho espacio.

El Caribe Regional: Una definición de Yucatán y la Costa Colombiana.

Antes que nada, habría que tomar en cuenta el conjunto de definiciones que plantean al Caribe como una región particular. Una primera propuesta presenta al *Caribe insular*, propuesta delineada en una serie de publicaciones, en su mayoría provenientes de Gran Bretaña y a la que luego aporta la comunidad del Caribe denominada CARICOM. Esta definición clásica es precursora en la concepción de un Caribe isleño, predominantemente anglófono, que incluye a “las Antillas además de los enclaves insulares en el subcontinente sudamericano, (Surinam, la Guyana, la Guyana francesa) y Belice en el territorio centroamericano”; por lo que ha sido criticada por su carácter colonialista que apremia el extractivismo inglés¹⁵⁴.

Una segunda definición se refiere a la región Caribe en un marco geopolítico, que retoma “el arco de las Antillas, las costas centro americanas, las costas de Venezuela, Colombia y el litoral este de Yucatán”. Con base en trabajos históricos sobre el tema, entre los que destaca al historiador Juan Bosch, se precisó al Caribe como *mar de cruce* que adquirió nueva preeminencia a partir de las políticas del gobierno de Reagan en 1980. Esta visión de espacio de encuentro se sustenta desde la llegada de los españoles a finales del siglo XV en un largo devenir histórico que se extendió hasta el desarrollo de importantes proyectos estratégicos como la construcción del Canal de Panamá a principios del siglo XX. En este axioma, México, Venezuela y Colombia son potencias intermedias que adquirieron

¹⁵³ Von Grafenstein, J., “El Caribe como Región”, p. 137.

¹⁵⁴ *Ibid.*

“relevancia como posibles actores, convirtiendo a la región Caribeña en una amplia zona diplomática”¹⁵⁵.

Una tercera definición entiende la región Caribe en “un amplio contexto y campo para estudios comparativos que va del norte del Brasil al sur de Estados Unidos”. Esta propuesta presupone la existencia de ciertos factores similares que incluyen la “expansión de Europa en el Nuevo Mundo, patrones comunes de conquista, colonización, peonaje y esclavitud y el desarrollo de sociedades multirraciales y multiculturales” en una realidad que fue profundamente marcada por la economía de plantación. En el marco de estas definiciones, Johanna Von Grafenstein plantea que la combinación de estudios generados a partir de la segunda y tercera definiciones podrían ofrecer una importante oportunidad para estudiar la región del Caribe analíticamente. En ese sentido, es de agregar que tanto el contexto colombiano como el mexicano comparten el “punto de vista geopolítico a lo largo de tres siglos de colonización europea”, en el que el pasado colonial es igualmente “responsable de la complejidad de su estructura étnica, lingüística y política”¹⁵⁶, cuestión que se retomará más adelante en esta tesis.

Históricamente, las condiciones socio-económicas de Yucatán han hecho que sea considerada como una región con características propias en la conformación del Estado nacional mexicano. La definición regional yucateca se remonta al pasado prehispánico con la presencia de una sociedad homogénea en términos culturales y que luego fue perfilándose desde tiempos coloniales a partir de sus características geográficas, su población indígena maya y las relaciones sociales expresadas en la correlación “conquista-resistencia”, que estableció fronteras étnicas y asignó papeles diferenciados y muy desiguales en la sociedad. A pesar de los cambios subsecuentes, persisten hoy día contrastes generados por una polarización basada en filiaciones étnicas e ideológicas. Asimismo, Yucatán como región estará también determinado por los distintos modelos económicos implantados: 1) El *modelo señorial rentista* que marcó el rumbo de la región hasta el siglo XVIII cuya principal insignia fue la institución de la encomienda, 2) El sistema o *modelo de haciendas* que acompañó al monocultivo del henequén y la industria de exportación, tras el cruento conflicto conocido como la *Guerra de Castas* que evidenció la ruptura del antiguo orden colonial durante la primera mitad del siglo XIX, aunando posteriormente a la separación de los territorios de Campeche en 1862 y Quintana Roo en 1902 y, finalmente, 3) El

¹⁵⁵ *Ibidem*, pp. 139-140.

¹⁵⁶ *Ibidem*, pp. 140 y 142.

correspondiente al *modelo del capitalismo contemporáneo* que precipitó la dinámica poblacional con “una clara tendencia a la urbanización”, la pérdida acelerada de la lengua maya y la aparición de nuevos tipos de migración¹⁵⁷.

Por su parte el Caribe colombiano, como se ha denominado al litoral Caribe en esta investigación, históricamente resintió los efectos de una tendencia excluyente “en lo que se trataba de definir los intereses nacionales o la verdadera Colombia”. El historiador Eduardo Posada Carbó consigna la queja del propio presidente Rafael Núñez en 1886 por la oposición de que políticos costeños ocuparan cargos de importancia en el gobierno central. Sin embargo, y lejos de quejas parroquiales por regionalismos que entonces no eran determinantes, expresiones como las del cartagenero Núñez evidenciaban la realidad “de que la costa se alejaba de la verdadera Colombia”¹⁵⁸, entendida como la Colombia andina que generalmente alude al altiplano Cundiboyacense, los Santanderes y Antioquia.

Actualmente las diversas miradas que se combinan en estudios pioneros de la historiografía regional sobre el Caribe, comparten la idea de estudiar la costa atlántica colombiana “como un ensamble, tomado en cuenta tanto sus rasgos internos o como la manera que ha sido influenciada desde afuera”. En ese sentido se define al Caribe colombiano recurriendo a los territorios que abarcaban los antiguos Estados Soberanos de Bolívar, con capital en Cartagena, y de Magdalena, con capital Santa Marta entre los años de 1860 y 1886, pues en ese último año pasaron a ser departamentos y posteriormente se escindió un pequeño territorio que tomó a la ciudad Barranquilla como capital del Departamento del Atlántico entre 1905 y 1910. La Guajira, actualmente Departamento, en el periodo de estudio era parte, como intendencia, del Departamento de Magdalena en 1895¹⁵⁹.

Similar a Yucatán, esta región colombiana se organizó también desde sus propias particularidades, que combinó la relación entre conquistadores e indígenas, con la notoria presencia africana que culturalmente se asoció con mayor fuerza al mundo caribeño debido a la persistencia en la región de ciertas manifestaciones

¹⁵⁷ Bracamonte, P., Lizama, J. y Solís, G., *Un Mundo que desaparece*, pp. 19-26.

¹⁵⁸ Posada Carbó, E., *El Caribe Colombiano*, pp. 26 y p 33. Hay que precisar que la posición excluyente de Caribe en siglo XIX que se menciona no fue del todo determinante. Actualmente la influencia de la región Caribe en Colombia es muy significativa tanto en el ámbito político como en expresiones artísticas, musicales y folclóricas que provienen de la región, entre las que destaca la cumbia, el vallenato y el porro. Todas contribuyen a las definiciones culturales que integran la construcción nacional colombiana y son un referente a nivel internacional.

¹⁵⁹ Posada Carbó, E. *El Caribe Colombiano*, p. 39

expresadas en prácticas como danzas, cantos, ceremonias y rituales que formaban parte de una tradición ancestral proveniente de África¹⁶⁰. Se puede decir que durante el siglo XIX, el Caribe colombiano alcanzó y mantuvo un alto grado de regionalización en el sentido que las tres urbes de mayor importancia Cartagena, Barranquilla y Santa Marta formaron un eje estratégico del primigenio desarrollo industrial y empresarial, ya que se consolidaron como las puertas de entrada y salida de manufacturas en un período caracterizado por el liberalismo mercantil en el comercio trasatlántico e intercaribeño.

Al finalizar el siglo XIX, el dinamismo comercial de la región del Caribe colombiano fue visualizado como la gran solución durante el período de la Regeneración política, debido a los ingresos que le representaba al Estado por estrategias heredadas del sistema colonial que contribuyeron a diseñar un régimen fiscal en el marco del centralismo político de la ahora República de Colombia, como se denominó desde 1886. Y ello era así porque en ese periodo la región estudiada, también conocida como región costeña, “fue el receptáculo de importantes inversiones extranjera” en renglones agrícolas para el cultivo del banano, cacao y tabaco, entre otros géneros, así como para la explotación de maderas y de añil, lo cual propició arreglos salariales entre la fuerza laboral disponible ofrecidos por capitales foráneos y por el aumento del comercio internacional¹⁶¹.

Tanto Yucatán como la región costeña colombiana ofrecen una posibilidad de exploración que presenta un punto de convergencia en el mar al situarse en los extremos opuestos continentales que lo enmarcan, aunque ambas áreas tengan desde luego sus propias especificidades regionales. Por esta convergencia es que en el siguiente apartado se evalúa el carácter transnacional del contexto caribeño que alude a su vez a las conexiones cambiantes con el mundo globalizado en un tiempo pasado no tan distante.

vii. La Región Transnacional del Caribe:

En el marco comparativo, el tema regional y global son parámetros complejos que al tomarse como punto de inflexión no deben eludirse y por tanto requieren precisarse. En un nivel conceptual y metodológico, la región ha estado muy presente en los análisis de problemas históricos; sin embargo, algunos aspectos

¹⁶⁰ Gutiérrez, E., *Los Cabildos de Negros*, p. 297-300.

¹⁶¹ Kalmanovitz, S., *Economía y Nación*, p. 166.

locales trascienden a la escala global. Esta investigación toma la idea del Caribe como una región transnacional¹⁶² al tener necesariamente que abordar el estudio de Yucatán y de la costa colombiana en el contexto de sus vínculos con sus respectivos Estados nacionales en las tendencias contrapuestas del federalismo y el centralismo. A través del seguimiento a las maestras decimonónicas en ambos espacios fue posible delinear las interacciones presentes en el Mar de las Antillas que permiten entrever situaciones similares en los demás Estados nacionales que lo integran¹⁶³.

Conviene entonces reflexionar en torno a esas conexiones e interacciones en el ámbito transnacional del Caribe. Sin duda la primera y más evidente conexión que facilita el vínculo entre las regiones es el tránsito por el mar de las Antillas, cosa que no era una novedad en el siglo XIX pues durante siglos previos fue la forma privilegiada para el transporte de viajeros, piratas, esclavistas, comerciantes, funcionarios y contrabandistas, manifestando así la presencia en el entorno de grandes potencias mundiales como Estados Unidos, Holanda, España, Francia e Inglaterra¹⁶⁴. Ya se apuntó que Laura Machuca Gallegos examinó la relación de la provincia de Yucatán con la Nueva Granada, señalando la coincidencia regalista tanto de yucatecos como samarios en plena época independentista. Su estudio sobre el Virrey Benito Pérez Baldelomar muestra un Caribe de circulación en la vida del personaje que incluye sus traslados a La Habana, Yucatán, Panamá y Cartagena, aunque esta última no hubiese sido alcanzada como destino final¹⁶⁵. Otro ejemplo para la misma época lo ofrece Elías Caro al analizar el intenso comercio ultramarino, tanto legal como de contrabando, de vapores pertenecientes a las diversas potencias por el puerto de Santa Marta, que atendían las demandas de la población de géneros como los textiles y productos agrícolas como azúcar, tabaco y harina provenientes de lugares como Cuba, México, Santo Domingo, Puerto Rico y las denominadas Antillas Danesas¹⁶⁶.

Tras las independencias, las fuentes documentales aportan información que indica que estas conexiones facilitadas por el mar no solo siguieron vigentes sino que se incrementaron a lo largo del siglo XIX. Yucatán mantenía una fuerte relación

¹⁶² Esta definición se basa en los textos de Alfred Michaud y de George M. Marcus, este último acerca de las etnologías multicentradas. Citado en Torre, A., "Micro/macro: ¿local/global? El problema de la localidad en una historia", p. 50.

¹⁶³ Hausberger, H. y Pani, E., "Presentación Dossier Historia Global", p. 184.

¹⁶⁴ Al respecto ver: Von Grafenstein, J., "Corso y piratería en el Golfo-Caribe".

¹⁶⁵ Machuca, L., "Entre Yucatán y Nueva Granada: dos espacios conectados".

¹⁶⁶ Caro, E., "Santa Marta y la isla de Saint Thomas durante el siglo XIX", pp. 140 y 141.

transnacional que se evidencia en el contenido del periódico oficial gubernamental. Los barcos transitaban el territorio de costa a costa en el golfo de México, tomando a Cuba como punto de encuentro para el embarque a otras regiones del Caribe. Así lo consignaban las comunicaciones de los mismos navíos, como el vapor americano “City of Mérida” cuyo capitán, de apellido Fimmerman, anunciaba su trayectoria procedente de New York y la Habana, pasaría por el puerto de Sisal para luego seguir su ruta a Veracruz. El aviso del vapor invitaba a posibles pasajeros y comerciantes a utilizar sus servicios de transporte de personas y carga a Cuba en su ruta similar de regreso, lo que les convendría pues en el viaje marino “los fletes eran muy costos”¹⁶⁷.

Las conexiones entre las regiones estudiadas pueden rastrearse en las rutas de los barcos, pues muchos de los que arribaban al Caribe colombiano pasaban por el entorno de la península de Yucatán. En 1894 los navíos de la Compañía Transatlántica de Barcelona llegaban a Cartagena, Barranquilla, Santa Marta cada día 16 del mes, procedente de New York con escalas en Colón, Pto. Limón, Santiago y la Habana en Cuba. En ese último puerto, los vapores admitían “pasajeros y cargas para los puertos de México en el golfo de su nombre con trasbordo en la Habana” desde donde también salían cargas para puertos españoles. Tras la independencia cubana, la conexión fue más directa con la línea de vapores de la Compañía Austro-Americana - de residencia en Austria- cuya ruta de ida y retorno tocaba los puertos de “Trieste, Génova, Marsella, Barcelona, Málaga, Las Palmas, Trinidad, La Guayra, Pto. Cabello, Curazao, Sabanilla (Barranquilla), Colón, Limón, Progreso, Tampico y Veracruz”, circulando cargas y pasajeros por el Caribe¹⁶⁸. Se conectaban de esta manera dos puertos de ambas regiones: Sabanilla en Barranquilla y Progreso en Yucatán. El siguiente Mapa reporta las rutas marítimas que siguieron aquellos barcos:

Página siguiente ►

¹⁶⁷ Biblioteca Yucatanense, *La Razón del Pueblo*, Año V, Núm. 593, Mérida a 12 de julio 1871, p. 6.

¹⁶⁸ AHA, *El Promotor*, Año XXVIII, N° 1439, Barranquilla a 25 de abril de 1903, p. 3.

Ilustración 1. Rutas de los Vapores en la Región Transnacional del Caribe.



Fuente: Elaboración propia del original Desbuissons, L. E., Migeon, J. *Mexique, Amerique Centrale et Antilles, 1892. En: David Rumsey Historical Map Collection*

Cabe decir que la ansiedad que suscitaba el Caribe en tiempos de beligerancia no solo fue por la insubordinación que mostraron las élites liberales en estos estados durante las guerras civiles, luego que, sobresale de la comunicación marítima, la venta y el contrabando principalmente de armas y municiones junto a los actos de pillaje. Al respecto el gobierno nuñista a finales del siglo XIX ordenaba inspeccionar las noticias acerca un general cubano de apellido Macío, otro de apelativo Delgado, posiblemente hondureño y al coronel Morey de nacionalidad desconocida, que pudieron haberse refugiado en las costas de Panamá al servicio del

buque City Of México, “cuando ejecutaba actos de hostilidad y piratería al gobierno colombiano en las aguas de la costa atlántica”¹⁶⁹.

Un punto que destaca en el Caribe, como una región transnacional, y conectó ambos contextos regionales de México y Colombia fue la isla de Cuba, sitio estratégico para el tránsito de pasajeros y de mercancías. La isla fue el último bastión español en el Caribe, por lo que las ideas liberales americanas incidieron en favor de su independencia. Es así como los yucatecos tendieron lazos de solidaridad con los independentistas cubanos, en un periodo en el que el Estado liberal se consideraba a sí mismo “esencialmente democrático”. Las proclamas presentes en el diario del estado de Yucatán reclamaron para Cuba una república independiente que debía seguir “el ejemplo de las demás naciones, sus hermanas” en el continente. Los editores del periódico encomiaron el esfuerzo de los independentistas que habrían de conducir a la isla “al credo político de las naciones cristianas y civilizadas”¹⁷⁰. Estas noticias muestran el interés local por concretar la emancipación cubana en pro de los principios liberales y la difusión de estos principios en el pensamiento de la época y respecto al Caribe.

La concreción de las ideas liberales incluso se extendió hasta la misma España, cuando muchos en Yucatán celebraron las derrotas sufridas por la monarquía española y admiraron y aplaudieron la constancia, inteligencia, abnegación y energía con las que “el *verdadero partido liberal* había luchado, combatiendo a toda clase de enemigos” para conquistar el poder y dotar de libertades, derechos, instrucciones y leyes al pueblo español y así encaminarlo hacia la vía de la Reforma. Sin embargo, el reproche de los yucatecos por lo que pasaba en la vecina Cuba fue mayor que su admiración por el liberalismo español, lo que se constata en las líneas siguientes:

Acabamos de sufrir una cruel decepción. Ese mismo partido republicano que en España sostiene esforzada y gloriosamente tan santa causa; ese mismo partido a quizá tan solo (así lo deseamos) algunos de sus hombres más prominentes, marchitando en sus laureles, autorizan cuando menos de una manera tácita y permiten que la sangre americana ¡y sangre ilustre! se derrame en América. Los patíbulos, todavía a título de dominación adquirida con el bastardo derecho de conquista, como si los destinos de la humanidad, como si la justicia tuviera faces diferentes, según que se refiriesen a tal o cual hemisferio o dependiesen de la voluntad más o menos caprichosa de los Gobiernos sean cuales fueren.

Nuestra vista se fija, pues, por ahora en esa preciosa joya del Atlántico; en esa pequeña isla, en donde un puñado de hombres dotados de una valor a toda prueba y de acrisolado

¹⁶⁹ AHMG. Fondo Gobernación, Caja 3 (1886). Averiguaciones sobre la presencia de piratas en aguas colombianas, Bogotá a 23 de julio de 1886.

¹⁷⁰ Biblioteca Yucatanense, *La Razón del Pueblo*, Año VIII, Núm. 986, Mérida a 7 de enero de 1874, p. 4.

*patriotismo, no esquivan ni sus intereses, ni su vida, ni su propio reposo, ni la tranquilidad de sus familias, por legar a sus hijos PATRIA Y LIBERTAD, bienes inapreciables de los cuales, muchos de aquellos bravos campeones no disfrutarán, tocándoles únicamente sacrificarse por su adquisición*¹⁷¹.

Entonces desde Yucatán se hizo un llamado en favor de la emancipación cubana, mencionando en el alegato la relevancia que la isla caribeña poseía, sus “riquezas, con una agricultura floreciente, enlazada por una red de vías férreas, y con un comercio activísimo, elogiando al mundo orgulloso con las glorias científicas y literarias de sus hijos, y sobretodo ostentando, “una juventud ilustrada y entusiasta”¹⁷². Estas expresiones se registraron un cuarto de siglo de la independencia de la isla proclamada en 1899 y conseguida finalmente, tras la ocupación norteamericana, en 1902.

El mismo aprecio por la isla caribeña se suscitó en las ciudades colombianas del Caribe, como se demostró con la creación en 1898 del periódico “CUBA” en Cartagena por Miguel Medrano e Eugenio E. Quesada¹⁷³, con el propósito de que sus columnas estuvieran a “disposición de los amigos de la independencia y libertad cubana”¹⁷⁴. En varios números se informaba a la sociedad cartagenera los acontecimientos y clamores por la emancipación de la isla de España para convertirla en una República. Ciudadanos colombianos abogaron por un americanismo influido por los postulados de la Doctrina Monroe propagada por los Estados Unidos. Un ejemplo de los múltiples escritos en este tenor la columna firmada por unos estudiantes, entre ellos Enrique Olaya Herrera¹⁷⁵, que expresa esta idea:

*La victoria de Estados Unidos en la Guerra actual, es la victoria de la democracia universal y nosotros como republicanos que somos, seguimos con nuestras simpatías a la causa de Lincoln y Washington. (...) Pueden algunos colombianos pensar, con Aguirre el oidor de Méjico, que mientras exista en la mancha un zapatero de Castilla con un mulo, ese zapatero con su mulo tiene derecho de gobernar toda América, nosotros opinamos de muy distinta manera y por eso exclamamos a grito herido: América para los Americanos*¹⁷⁶.

La simpatía con la independencia cubana fue compartida por los sectores liberales de ambas regiones y se trae a colación porque contribuye a contextualizar y reafirmar la circulación de ideas que, junto al tránsito marítimo de personas y

¹⁷¹ *Ibidem*.

¹⁷² Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Razón del Pueblo*, Año VIII, Núm. 1020, Mérida a 27 de marzo de 1874, p. 2.

¹⁷³ Desconocemos su origen pero se presume por sus notas periodísticas que fueron residentes Cubanos en Cartagena.

¹⁷⁴ BNC, *Cuba*, N° 1, Cartagena, Mayo 16 de 1898, p. 1.

¹⁷⁵ Posteriormente presidente de la República de Colombia.

¹⁷⁶ BNC, *Cuba*, N° 1, Cartagena, Mayo 24 de 1898, p. 3.

mercancías, justifican la comparación regional emprendida tomando como eje de análisis los sistemas educativos que formaron maestras en las sociedades del caribe de finales del siglo XIX. Esta investigación rastrea el dialogo entre estas dos regiones del Caribe transnacional, en lo referente a la circulación, conexión y configuración de ideas y proyectos en torno a la educación de la mujer, el ejercicio de la pedagogía y la creación de la ciudadanía a través de las escuelas en dos contextos políticos nacionales diferentes de Colombia y México aunque relacionadas al compartir en sus regiones caribeñas una relación relativamente directa y dinámica. Así la visión literaria del Caribe azul, cálido, exótico y de realismo mágico puede complementarse con la exploración del devenir de las sociedades que lo circundan, en las que el tránsito, el comercio y el transporte fueron no solo frecuentes, sino determinantes en la vida de sus habitantes y en la conformación de las regiones.

Capítulo UNO. Testigos del XIX: Contexto Histórico y Social.

El análisis de cualquier problema que se elija investigar requiere conocer el contexto regional y temporal en el cual ese objeto de indagación se desarrolla y este requisito se vuelve más necesario si se trata de un ejercicio de comparación. Ubicar sus vínculos al compartir un espacio y similitudes, como relevantes procesos históricos en común así como diferencias tanto sutiles como drásticamente divergentes, requiere tener claro los contextos regionales a contrastar. En ese sentido, lejos de pretender exponer la visión de una historia totalizante de los lugares que ocupan el problema de investigación, surge la imperiosa necesidad de situar a Yucatán y al Caribe Colombiano en el tiempo y el espacio planteado en esta indagación.

En el avance de esta tarea, bien podrían citarse para la reflexión las palabras del historiador mexicano Luis González y González, quien apuntó que “reconstruir el pasado, no es revivirlo”¹⁷⁷. En ese sentido, lo que se presenta a continuación es el resultado de una selección propia de información que situó a las mujeres maestras en ambos espacios regionales y que aborda algunas de las características comunes presentes en el Caribe, pero también otras que evidencian su pluralidad. Aunque abarcar todo el contexto general que acompañó la vida de las jóvenes que se educaron para ser profesoras podría parecer una labor quimérica, las preguntas que guían el análisis se enfocaron en comprender el origen y el desarrollo del oficio magisterial femenino en una trama social específica. Atendiendo este objetivo, se realizó un acercamiento a las condiciones geográficas, sociales y demográficas que configuraron las sociedades que albergaron proyectos educativos auspiciados por los Estados respectivos que impulsaron la formación de educadoras.

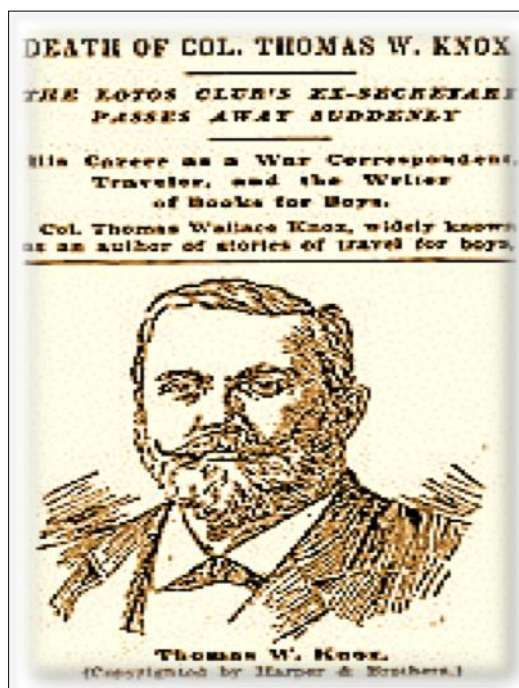
En las regiones de estudio fue una constante el ir y venir de individuos, viajeros o comerciantes, algunos de los cuales dejaron por escrito la experiencia vivida en sus traslados. Es de recordarse que para el siglo XIX, el tránsito y movimiento poblacional no era algo novedoso, pues desde su descubrimiento y conquista, el nuevo continente recibió la gran oledada migratoria europea y

¹⁷⁷ González y G., L., *El Oficio de Historiar*, p. 65.

africana¹⁷⁸. Sin embargo, en el marco de la formación de los Estados nacionales americanos, surgieron nuevas condiciones que atrajeron a los viajeros hacia América y el Caribe cuyas memorias escritas aportan interesantes descripciones que ayudan a reconstruir el contexto desde la curiosidad de miradas externas.

En el caso de Yucatán, uno de estos testimonios al que se recurre lo ofrece el escritor norteamericano Thomas W. Knox. A pesar de haber otros escritores viajeros destacados que aportan amplias descripciones sobre la región, se privilegió la obra de Knox precisamente por ser menos conocida porque las referencias a sus escritos, aún sin traducir del inglés, y a sus datos biográficos son escasas. En la nota de su obituario, publicado por el diario *New York Times*, es recordado como “un corresponsal de guerra, viajero, autor de libros para niños” y miembro de importantes tertulias literarias entre las que se menciona el “Lotos Club” de New York, lugar en el que había muerto repentinamente¹⁷⁹.

Ilustración 2. Thomas W. Knox.



Fuente: *Obituario New York Times*.

¹⁷⁸ Dos trabajos ya referenciados tratan el tema de la migración Europea a América desde una perspectiva comparada son: Elliot, J. *España y su Mundo* y Galeana, P. (comp.), *Historia Comparada de las Migraciones en América*.

¹⁷⁹ Archive-New York Times, *Obituario*, Vol. XLV, N° 18.867, 7 de enero de 1896, p. 16. La traducción es mía.

Thomas W. Knox nació en Pembroke, New Hampshire, el 26 de junio de 1835 y murió el 6 de enero de 1896 en New York. Desde muy joven pudo acceder a una muy buena educación que le permitió a temprana edad convertirse en maestro, lo cual hace más interesante sus observaciones para este trabajo. En 1860, atraído por la fiebre del oro, viajó a Colorado y se vinculó temporalmente al “Denver Daily News” en calidad de corresponsal, una labor que desempeñó igualmente en otros periódicos del Este de los Estados Unidos. Al estallar la guerra civil norteamericana en 1860, sirvió al ejército del Suroeste como voluntario en dos campañas militares y recibió el grado de Coronel. La narración de su experiencia en ese conflicto constituye su primera obra, editada en 1865 con el título de *Camp-Fire and Cotton-Field: Southern Adventure in Time of War. Life with the Union Armies, and Residence on a Louisiana Plantation* (Campo de fuego y campo de algodón: Aventura en el Sur en tiempos de guerra. Vida con los ejércitos de la Unión y residencia en una plantación de Louisiana). Este libro figura en los anales de la historia norteamericana como una importante fuente para la comprensión de los sucesos de la Guerra de Secesión¹⁸⁰. Aunque en su momento esta obra no destacó especialmente en la escena narrativa de los Estados Unidos, *Cotton Field* logró situar a Thomas W. Knox como un importante reportero del tema bélico para *el New Herald*, a la par de otros destacados corresponsales¹⁸¹.

Al terminar la guerra civil en 1865, el Coronel Knox realizó varios viajes por el mundo, en los que se inspiró para redactar otros libros acerca del tema de la guerra, pero también para un proyecto muy especial que fue quizás el de mayor transcendencia en su carrera como literato. Se trató de una serie de más de diez tomos publicados con el título general de “Boys travells” (Chicos viajeros o Viajes de chicos), en las que se describen a detalle las aventuras de este autor viajero con un estilo narrativo adecuado para los niños. En esta investigación se emplea parte de la descripción acerca de la región de Yucatán presente en el testimonio de Knox publicado en *The boy travellers in México: adventures of two youths in a journey to Northern Central Mexico, Campeche and Yucatan, with a description of the Republics of Central America of the Nicaragua* (Los viajeros jóvenes en México: aventuras de dos jóvenes en un viaje al Norte y Centro de México, Campeche y Yucatán, con una descripción de las

¹⁸⁰ *Ibíd.*

¹⁸¹ Uno de los trabajos historiográficos que referencian la obra de Thomas W. Knox es Daniel, P. “The Metamorphosis of Slavery, 1865-1900”.

Repúblicas de Centroamérica y del Canal de Nicaragua)¹⁸². Este texto fue uno de los últimos libros escritos por el autor para la literaruta infantil norteamericana del siglo XIX¹⁸³.

En el caso del Caribe colombiano, la voz narrativa del viajero fue tomada del legado del insigne geógrafo francés Élisée Reclus cuya vida ha sido ampliamente estudiada. Considerado el padre de la geografía social, Reclus se hizo célebre al escribir grandes obras científicas que se distinguieron de las de sus contemporáneos al trascender de la simple descripción física e incluir su pensamiento filosófico y humanístico, retratando así una amplia gama de elementos del contexto social del siglo XIX en los lugares que visitó.

Élisée Reclus nació en Sainte-Fay-La Grande, Gironda, el 15 de marzo de 1830, en un hogar protestante que albergaba catorce hijos que, al igual que el geógrafo, tuvieron una aventajada vida intelectual. Como joven apasionado de su época, sus estudios se encaminaron inicialmente por la teología en la universidad de Montauban, carrera que pronto se truncó al estallar en 1848 la revolución de París. Después de tomar algunas clases en la universidad de Berlín, en la que fue discípulo del geógrafo Karl Ritter, Reclus reveló su notoria propensión, talento y vocación por la ciencia. No obstante, un elemento clave afloró igualmente en la personalidad del joven de veinte años, al vincular su pensamiento con la acción y militancia dentro del movimiento anarquista. Eran los tiempos de lecturas utópicas y retadoras de plumas como las de Fourier, Saint Simon, August Comte, Pierre Leroux y Joseph Proudhon, autores que sin duda influenciaron notoriamente el accionar y la narrativa del geógrafo francés en sus siguientes años¹⁸⁴.

A raíz de los acontecimientos y las persecuciones experimentadas en 1851, con el golpe de estado perpetrado por Luis Napoleón, Reclus se ve forzado a huir y abandonar temporalmente Europa. Emprende lo que sería una larga travesía a New Orleans desde el puerto de Liverpool, para luego iniciar su recorrido por el mundo, en el que el Caribe se le presentó como un espacio de gran relevancia¹⁸⁵. Más allá del aspecto político presente en la vida de Élisée, junto al estudio de la geografía destacó su copiosa pluma literaria, especialmente su experiencia en el Caribe colombiano

¹⁸² La crítica de esta fuente se ha realizado en la introducción de esta investigación.

¹⁸³ En la introducción de esta tesis se realiza la respectiva crítica de fuentes a la obra que aquí se trabaja.

¹⁸⁴ Ribera Carbó, E., “Elisée Reclus, 1830-1905. Una vida al servicio de la geografía y el anarquismo”.

¹⁸⁵ *Ibid.*

plasmada en el libro “Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta”, que fuera la memoria de su expedición en 1855 a la entonces Nueva Granada. Publicado hacia 1869, este libro junto al de Thomas W. Knox nos servirán de testigos del contexto para la presente investigación complementando otras fuentes relevantes.

En ese sentido, los testimonios de estos viajeros, con sus propias ideas e inencionalidades, aportan relevantes datos y nuevas interrogantes sobre los actores sociales protagonistas de las historias, especialmente si se pretende una comparación de procesos sociales en dos lugares cercanos, pero a la vez tan distantes. La mirada del viajero, externa a ambos espacios, opera como un tercero ajeno que, aun cuando tenga motivaciones propias, ofrece una visión que contrasta y complementa las fuentes de información “tradicionales” generadas por la propia sociedad regional. De especial interés para el problema estudiado en esta tesis son los escritos de los maestros prusianos que importó el radicalismo liberal para establecer las primeras escuelas normales en Colombia y en Yucatán las referencias al auge económico producido por el monocultivo henequenero, algo que sin duda incidirá en la sutil diferencia entre los proyectos de formación de las maestras, como se abordará en los apartados siguientes.

El Yucatán Porfiriano

Rodeada por el Golfo de México y el mar Caribe, la península de Yucatán es geológicamente la "región más joven de la república mexicana". Su territorio total comprende doscientos mil kilómetros cuadrados en una gran placa de roca de origen calcáreo, conocida en lengua maya como el *chaltun* y que en español recibe el nombre de *laja*, que cobija en la actualidad los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo y algunas franjas del norte de Belice y Guatemala¹⁸⁶. Durante más de la mitad del siglo XIX, el estado de Yucatán ocupó prácticamente la totalidad de la península del mismo nombre hasta el año de 1858, cuando se firmó “un convenio entre la parte campechana y la yucateca, con el que se formalizó que el Distrito de Campeche se convirtiera en un estado aparte”¹⁸⁷. Al ser un territorio lejano del centro de México y con difícil conectividad con esa zona debido a obstáculos naturales, la región tuvo

¹⁸⁶ Morales, J. J., *La Península que urgió del Mar*, pp. 32 y 33.

¹⁸⁷ Quezada, S., *Yucatán: Historia Breve*, p. 150.

una dinámica propia con una larga historia de “secesión, con renuencia de adherirse a la federación, y un constante sentimiento de particularidad, aunque ya no expresado en forma de separación política”¹⁸⁸.

El paisaje físico de Yucatán se distingue por ser una “extensa llanura atravesada solamente por una cordillera o serie de colinas de escasa elevación” que se encuentra conformada por dos ramales: la sierra baja y la sierra alta, “la primera que comienza en el Partido de Peto, hacia el S. E. de la península, y elevándose insensiblemente se dirige al N.O. por espacio de treinta leguas hasta la villa de Maxcanú, la segunda desciende de este último punto hacia el S.O con dirección a Campeche y siguiendo la costa va a terminar por Seibaplaya”¹⁸⁹. A principios del porfiriato, la entidad se dividía políticamente en diecisiete Partidos: Hunucmá, Progreso, Acanceh, Tixkokob, Motul, Temax, Izamal, Sotuta, Valladolid, Espita, Tizimín, Mérida, Tekax, Ticul, Maxcanú, Peto e Islas, cuyas cabeceras tenían el mismo nombre (Ver Mapa 1).

El Mayab¹⁹⁰ no cuenta con afluentes hidrográficos superficiales, pero a cambio posee una amplia red de ríos subterráneos que al quedar al descubierto forman “manantiales de agua dulce denominados aguadas o cenotes” por los que corre el agua cristalina. Estos ríos ofrecen un “rico caudal” del vital líquido y, teniendo “su origen en las montañas del sur, corren por debajo de la tierra apareciendo de vez en cuando entre bóvedas cálcareas capichosamente cubiertas de estaláctitas por efecto de las infiltraciones”¹⁹¹. Viajeros y exploradores del siglo XIX anotaron esta peculiaridad geográfica en sus memorias de viaje, como la del norteamericano Thomas W. Knox, quien en su travesía por México y Yucatán durante el porfiriato, consignó “la amplia red de cenotes y lo usual que las familias detentaran uno a manera privada”¹⁹². En su descripción, el viajante apuntó que algunos de esos cenotes podían ser pozos pequeños aunque de mucha profundidad,

¹⁸⁸ Cook, S. F. y W. Borah, *Ensayos sobre Historia de la Población: México y el Caribe*, p. 15.

¹⁸⁹ Biblioteca Yucatanense, BVY, Fondo Reservado-Folletería, Vidal Castillo, J., *Compendio de la Geografía de la Península de Yucatán Escrito para Servir de Texto en los Establecimientos de Educación Primaria*, p. 9.

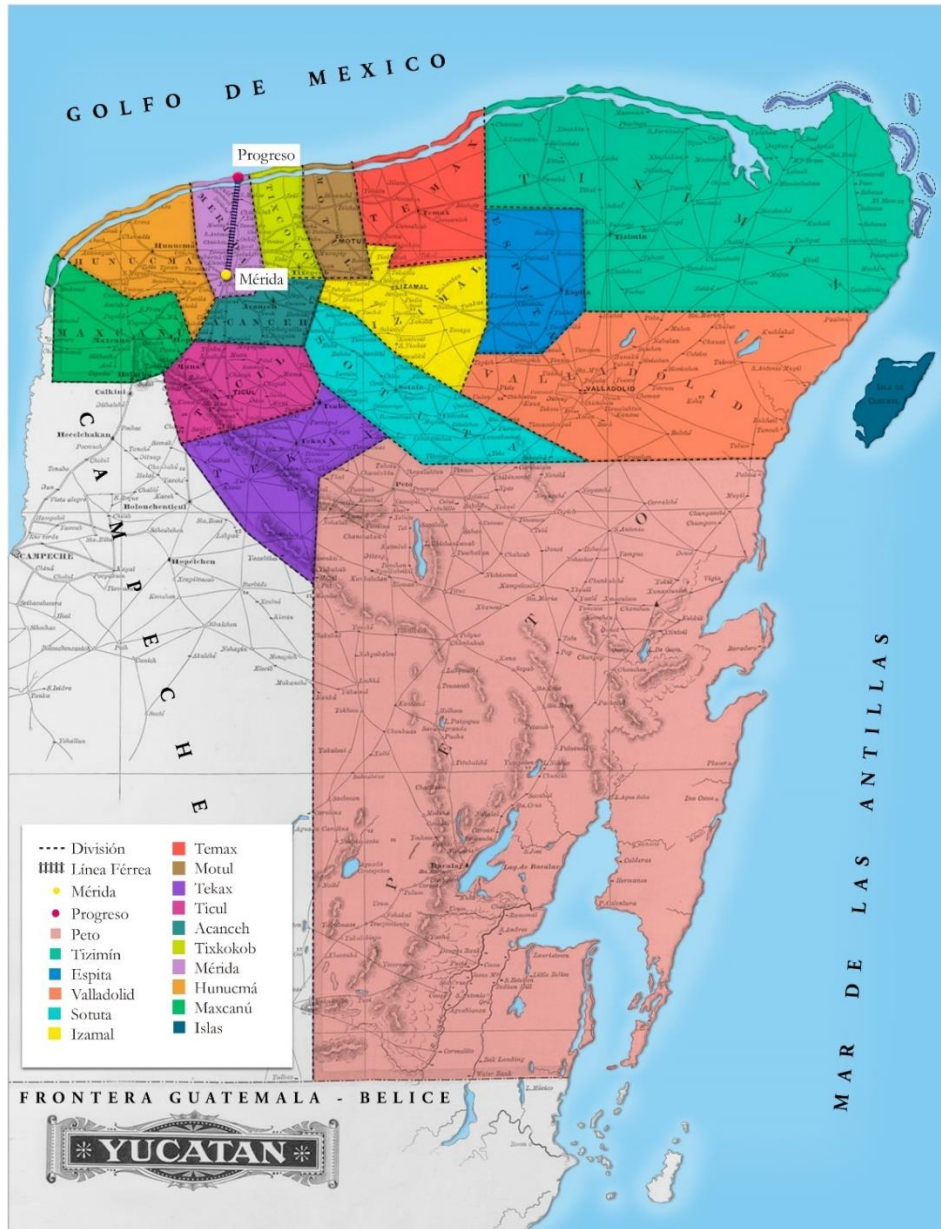
¹⁹⁰ El Mayab es un término de origen maya que se aplica para designar a la región yucateca.

¹⁹¹ Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado-Folletería, Vidal Castillo, J., *Compendio de la Geografía de la Península de Yucatán Escrito para Servir de Texto en los Establecimientos de Educación Primaria*, p. 11.

¹⁹² Knox, T. W., *The boy travellers in México: adventures of two youths in a journey to Northern Central Mexico, Campeche and Yucatan, with a description of the Republics of Central America of the Nicaragua*, p. 454. La traducción es mía.

mientras que otros eran como lagos de un área considerable en el interior de grandes grutas. Estas cavernas que albergaban depósitos acuíferos eran el hábitat de diversas especies de lagartos y de pájaros, en tanto que sus aguas albergaban a numerosos peces ciegos. La memoria de Knox incluyó aspectos culturales al notar que las cuevas y el agua tenían “la fama de ser las moradas de los demonios y hadas, en los que los malos espíritus son más numeroso que los buenos”¹⁹³.

Ilustración 3. Mapa 1. La Región de Yucatán en el Porfiriato.



Fuente: *Elaboración propia a partir del original. Ver: David Rumsey Historical Map Collection. Garcia Cubas, Antonio. Yucatan. Publicado por Debray Suc. Imprenta Litografica, Mexico. Copyright, 1884, by S. Voisin. (1886).*

¹⁹³ *Ibid*, pp. 486-487.

A pesar de estas dificultades para acceder al agua dulce, la península contaba con una pródiga vegetación selvática y caribeña, con plantas de maderas preciosas, aromáticas y medicinales, al igual que una diversa y abundante fauna. Cabe señalar que la economía porfiriana floreció con base en la explotación de una planta endémica de la región: el “henequén”. De este agave, “que pertenece a la familia del aloe, al igual que el maguey, se producía una variedad de fibras como el cáñamo” que tenía muchos usos para la vida cotidiana. Comercialmente en el extranjero este agave fue conocido como *el Sisal*, nombre del puerto donde empezó su exportación a otros países, y su explotación prosperó en Yucatán como monocultivo generando riqueza por la idoneidad de la planta pues “crecía, como el maguey, en las rocas o en terrenos muy delgados en los que nada más puede florecer, y que requieren muy poca cantidad de agua”¹⁹⁴.

Por su posición geográfica y su poca altura sobre el nivel del mar, el clima de la península es en extremo “caliente, particularmente en las costas, siendo menos cálido y más sano en el interior del país”¹⁹⁵. Como lo diría algún día el Obispo Diego de Landa al referirse a Yucatán, “es la tierra de menos tierra que he visto pues es una sola laja” y “es caliente aunque no falta en las tardes la virazón de la mar”. Aunque no cuenta con yacimientos de metales, durante el porfiriato se consignaron una variedad de productos naturales que fueron enlistados en diversos atlas y manuales de geografía. Escritos de la época, como el de Antonio García Cubas, anotaron la presencia de pedernal, yeso, marmol, carbón fósil, salinas, y “la existencia de arenas auríferas en el río Hondo”¹⁹⁶. La ausencia de metales preciosos en Yucatán, aunada a la carencia de tierras propicias para cultivos comerciales, había ocasionado que, desde tiempos coloniales, la economía del territorio se sustentase de la fuerza de trabajo indígena socialmente organizada para producir, convirtiendo esa energía laboral en la “la fuente de su riqueza principal”.¹⁹⁷

La sociedad yucateca se había configurado en torno a instituciones normativas, en su mayoría de origen colonial, que justificaron la jerarquización socio-racial. Esta jerarquización, presente por más de tres siglos en la vida cotidiana, junto con el desarrollo del proyecto colonizador adaptado a las particularidades de la

¹⁹⁴ *Ibíd.*, p. 450.

¹⁹⁵ García Cubas, A., *Atlas Geográfico y Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*, p. 103.

¹⁹⁶ *Ibíd.*, p. 103.

¹⁹⁷ Solís Robleda, G., *Bajo el signo de la compulsión*, p. 13.

península, determinaron su especificidad respecto a procesos similares ocurridos en otras regiones de la república mexicana. La llegada de los españoles dividió de facto a los habitantes en categorías etnoraciales: blancos, indios mayas, una creciente población mestiza y un minoritario grupo de africanos y afrodescendientes. La relación entre españoles e indios estuvo mediada durante gran parte de la época colonial por la institución de la encomienda indiana, un sistema de tributación por el cual el indio daba a un encomendero particular el tributo debido al rey a cambio de recibir éste protección e instrucción espiritual; el pago se tasaba en especie mediante la entrega de mantas, maíz y aves¹⁹⁸.

Ante la escasez de otras opciones de sobrevivencia para los colonos españoles, la renta que la encomienda ofrecía adquirió en la provincia yucateca una mayor relevancia, por lo que la vigencia de esta institución fue más prolongada que en otras regiones de hispanoamérica. Aún en 1810, treinta y nueve encomenderos cobraban rentas tributarias que junto a “las obvenciones religiosas pesaban considerable en la vida de las comunidades mayas”¹⁹⁹. Asimismo existieron otras cargas de pagos obligatorios como las limosnas y derechos parroquiales o el *bolpatan* que se destinaba al sostenimiento del Juzgado de Indios. Debido a la dependencia del trabajo indígena, sobre los pueblos pesaban también otros mecanismos de exacción entre los que destacan: el servicio personal que obligaba a los indios a cubrir “el servicio doméstico y el transporte de mercancías y bastimentos, así como la construcción de obras públicas, y de manera creciente el trabajo agrícola”; y los llamados repartimientos que eran contratos obligatorios para que los pueblos de indios produjesen productos comercializables como las mantas y la cera²⁰⁰.

La unidad que agrupaba y organizaba a la población indígena para producir lo necesario y afrontar todas estas exacciones era, como se ha mencionado ya, el pueblo colonial o república de indios. Estos pueblos se formaron como consecuencia de la política de congregaciones que buscó sortear el obstáculo que representaba el patrón de asentamiento disperso de los mayas para imponer el control colonial. Esta política, llamada también reductora, fue llevada al cabo por los franciscanos con el apoyo del poder civil con la intención de facilitar la instrucción religiosa de la población sometida pero también, como resulta obvio, su control. En esos pueblos

¹⁹⁸ García Bernal, M., *Yucatán, Población y encomienda*, p 21.

¹⁹⁹ Bracamonte, P., *Amos y Sirvientes*, pp. 22-25.

²⁰⁰ Solís Robleda, G., *Bajo el signo de la compulsión.*, p. 54.

congregados se instituyeron cabildos y se les dotó de recursos que pudieron manejar con cierto grado de autonomía.²⁰¹ La relativa autonomía se expresaba en el ejercicio del poder local a través del cabildo y entre los recursos que manejaban estaban sus cajas de comunidad, sus empresas corporativas y la jurisdicción sobre un determinado territorio. Las formas de tenencia de la tierra entre los mayas han sido debatidas en la historiografía regional y se han postulado por lo menos tres tipos: 1) *tierras de comunidad*, que correspondían a cada una de las repúblicas de indios y eran de uso público para las labranzas, la caza y la recolección, 2) *tierras corporativas*, para el sustento del culto, cofradías y algunos funcionarios, y 3) *tierras de carácter privado*, ligadas a algunas posesiones de tipo familiar o “grupos de parientes o de individuos”²⁰².

Al finalizar el siglo XVIII y con el impacto de los cambios impulsados por las llamadas reformas borbónicas, el funcionamiento de un sistema basado en el cobro de rentas, como la encomienda y en los sistemas compulsivos de exacción, lo cual requería de la generación de riqueza a partir de la organización relativamente autónoma de las repúblicas de indios, fue perdiendo vigencia para privilegiar otros modelos productivos, especialmente el desarrollo de las haciendas. Este cambio llevó a la transformación de las condiciones de la población indígena que de tributarios fueron engrosando la servidumbre como fuerza laboral de esos nuevos espacios de producción criollo-español. Así la tendencia del régimen de propiedad se inclinó por la creciente privatización de terrenos antes en manos de los indígenas y en especial aquellos adyacentes a brotes de agua, directriz que se vigorizó con la independencia de España. Ya en el siglo XIX y en específico “entre 1821 y 1846, los gobiernos independientes, liberales o conservadores, dentro o fuera de la nación mexicana, fueron adecuando el derecho sobre las tierras a los intereses de la clase terrateniente”, lo que propició el impulso de la posesión particular y consolidó “la hacienda como la unidad de producción determinante en la economía peninsular”²⁰³.

No obstante, los indígenas mayas no tuvieron una actitud pasiva ante la dominación española. La resistencia se dio desde el mismo momento de la conquista, aceptando la dominación colonial en función de la sobrevivencia al optar por la negociación. Otras soluciones más radicales tomaron la forma de *la huida o el escape a*

²⁰¹ Bracamonte, P. y G. Solís, *Espacios mayas de autonomía. El pacto colonial en Yucatán*, p. 66.

²⁰² Bracamonte, P., *Los mayas y la tierra. La propiedad indígena en el Yucatán colonial*, pp. 114-137.

²⁰³ Bracamonte, P., *Amos y Sirvientes*, p. 33.

la montaña, considerada “una extensa región de emancipación” a la que difícilmente podían llegar los españoles o frailes, así como la rebelión. Ambas opciones de resistencia activa con frecuencia se vincularon, como sucedió con la llamada rebelión de la montaña de 1670²⁰⁴. Incluso, ya en el siglo XVIII, la célebre historia de Jacinto Uc muestra ese vínculo al haber tomado el nombre de Jacinto Canek por su estancia en el territorio de los Itzáes que llamaban así a su dinastía gobernante. Jacinto conjuró junto con otros caciques una insurrección al sur y oriente de la península. Conocedor de las tradiciones antiguas mayas y de la nueva religión, Uc se “proclamó como una especie de deidad y rey” reclamando para sí el señorío del pueblo maya yucateco. Después de un breve movimiento emancipador en el pueblo de Cistel, Canek y sus seguidores fueron derrotados en una batalla desigual. En 1761, su sentencia de muerte fue aplicada en el marco de una fuerte represión a todos sus seguidores rebeldes, que incluyó descuartizamientos a los demás líderes de la revuelta y a otros “penas de destierro a trabajos forzados en la Habana y San Juan de Ulua, de azotes y desorejamiento”²⁰⁵.

El levantamiento de Canek tuvo un especial significado al convertirse en el antecedente inmediato de la cruenta guerra civil e interétnica vivida durante gran parte del siglo XIX en Yucatán: La Guerra de Castas. Este alzamiento indígena de 1847 surgió con motivo de una serie de agravios que la sociedad indígena de Yucatán, especialmente los del sur y oriente del estado, había padecido por parte de los terratenientes y autoridades de provincia como el incremento del endeudamiento y de los impuestos así como por la enajenación de tierras. Todo ello fue estimulado aun más por el apoyo armamentista que se les dio a los indígenas por parte de las élites de provincia, para que los primeros ayudaran a los segundos en el conflicto nacido desde años anteriores contra el gobierno supremo mexicano por diferentes circunstancias, entre las que figuraron los cambios en el sistema de gobierno federal a central, las modificaciones en general del régimen fiscal y también por el separatismo yucateco que vio en las anteriores causas los motivos de su justificación²⁰⁶.

²⁰⁴ Sobre el fenómeno de la huida ver Bracamonte, P., *La conquista inconclusa de Yucatán. Los mayas de la montaña*. Para una selección documental sobre la rebelión citada de la montaña ver Solís, G. y P. Peniche, *Idolatría y sublevación*, Parte II, pp. 53-147.

²⁰⁵ Bracamonte, P., *La Encarnación de la Profecía. Canek en Cisteil*, p. 13. En este texto el autor ofrece una explicación sobre los motivos que animaron este levantamiento, explicación fincada especialmente en el sustrato cultural de los mayas aunada a motivos políticos y económicos.

²⁰⁶ Quezada, S., *Yucatán: Historia breve*, pp. 128-150.

Después de una primera y breve fase de la guerra en la cual los alzados llegaron incluso a sitiar la ciudad de Mérida, el movimiento armado se replegó al oriente y sur de la península, en los territorios donde la corona no había logrado establecer cabalmente su dominio, en tierras de los llamados *huídos* y donde los insurrectos llegaron a tener su propia capital: Chan Santa Cruz. La contienda implicó agresiones constantes a la población blanca, el saqueo y masacres en ciudades importantes como Valladolid y Tekax, prologándose por el resto de siglo en forma de estallidos a veces confusos que generaron escenas de terror, en respuesta principal al despojo y “a las semillas que se habían sembrado desde los años de dominación española”²⁰⁷. Aún en 1886 los ciudadanos yucatecos, presos del miedo por los rumores de ataques de los naturales, no dudaron en escribir al propio Porfirio Díaz solicitando auxilio. Así lo hizo evidente, un residente de Progreso, el escritor y miembro de varias juntas benéficas que propendieron por la educación, Cirilo Hernández, que en una epístola informó “que lo indios habían abandonado los pueblos del estado que habían invadido volviendo a sus guaridas con el botín de las familias que recogieron”. Hernández preso del miedo, temía que “volvieran a aparecer, por otros rumbos, llevando la matanza y el exterminio a las poblaciones completamente desguarnecidas de fuerzas y recursos para la guerra”²⁰⁸. El final de la rebelión no se produjo sino hasta la llegada de fuerzas militares en 1902 y, como parte de la solución²⁰⁹, se diseñó la creación del Territorio de Quintana Roo.

Las noticias sobre el conflicto fueron ampliamente conocidas. Al finalizar el siglo XIX Thomas Knox las consignó en su libro de historia para niños, escrito en 1890 en plena época porfiriana. La descripción del norteamericano coincide con lo expresado arriba en la carta del ciudadano Hernández al presidente Díaz. Así abordó Knox la sublevación de Canek y la Guerra de Castas describiendo a los indios de la siguiente manera:

De una raza muy guerrera que se convirtió en un ser pacífico, aunque pudo haber sido de otra manera (si) su territorio hubiese contenido minas de oro y plata en las que (los españoles) los pondrían a trabajar como esclavos. Según la historia, no olvidaron todas las artes de la guerra ni habían perdido su instinto para ello. En 1761, y nuevamente en 1847, se rebelaron contra el gobierno, lo que causó una gran cantidad de problemas; e

²⁰⁷ Dumond, E. D., *El Machete y la Cruz: La Sublevación de campesinos en Yucatán*, pp. 11 y 14.

²⁰⁸ Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, Fondo Porfirio Díaz, Sección documentos-cartas, Documento 1999, Progreso a 13 de febrero de 1886.

²⁰⁹ Entre otras soluciones que se tomaron a lo largo de la guerra estuvieron los contratos forzosos laborales que se conocen como la venta de indígenas rebeldes como esclavos a Cuba.

incluso en la actualidad hay una sección del estado dónde los indígenas viven en hostilidad abierta contra las autoridades. Unos pocos miles de ellos en la parte este de Yucatán han creado grandes contrariedades, haciendo que las ciudades y pueblos sean abandonados como consecuencia de los ataques que hacen en intervalos irregulares. Varias veces han entrado en las proximidades de Mérida y han causado una gran conmoción .

(...) Se han escuchado terribles historias sobre estos indios y nos han advertido no ir a ningún lugar cerca de su territorio. Si se apoderan de un hombre blanco, lo cortan en pedazos inmediatamente sin esperar ninguna explicación o de lo contrario lo llevan a uno de sus pueblos para torturarlo de la manera más cruel para diversión de las mujeres y los niños. Viven entre colinas, pantanos y bosques de la porción sureste del estado y aunque varias expediciones han sido enviadas contra de ellos, parece imposible penetrar sus terrenos. Tienen un muy poco comercio con los residentes de la Honduras Británica, pero se niegan a permitir que entren a su país; un inglés que había tratado con ellos desde hace varios años se aventuró a ir allí y nunca se le volvió a escuchar ni ver de nuevo²¹⁰.

Los apuntes de Knox parecen abonar a lo que puede llamarse una “la leyenda negra” sobre los indígenas insurrectos creada por las élites yucatecas. Sin embargo, y más allá del mito y la memoria cruel y despiadada del conflicto, no existe duda de que la Guerra de Castas culturalmente contribuyó a la delimitación y demeritación “de las relaciones de los dos grupos étnicos principales que componían la sociedad yucateca”²¹¹ y que en el contexto del porfiriato seguía presente como un rezago colonial.

A pesar de estas dificultades entre la población del Mayab, el porfiriato yucateco se presentó con connotado esplendor. La hacienda, que se había empezado a desarrollar contando con el trabajo subvaluado de la servidumbre maya como su principal activo y con un incremento constante de la privatización de la propiedad, cobró un auge inusitado gracias al monocultivo del henequén que se convirtió en un gran generador de riqueza y con su exportación dinamizó la conexión de Yucatán con el mundo. Después de visitar una de estas haciendas, Thomas Knox escuchó de un hacendado la siguiente explicación de algunas de las características del negocio:

Si estás decidido a entrar en una empresa de este tipo, debes primero obtener una extensión de tierra comprandola al gobierno o a un propietario privado, quien generalmente descende de alguien que obtuvo una concesión como consecuencia de haber hecho un servicio a la Corona española. La tierra comprada o heredada, normalmente cubierta por hierba, debe ser limpiada. La limpieza es efectuada mediante el corte de la maleza y su quema, el corte se realiza primero y después la quema. Entonces las jovenes plantas (de henequén) se siembran en agujeros previamente excavados en el suelo y separadas cada una alrededor de ocho pies de distancia contando desde la raíz. Las pencas de las plantas estarán en condiciones de cortarse cuando éstas cumplan cinco años, y producirán hojas anualmente entre quince y veinte años. Un buen plantador dispondrá de las nuevas plantas que están

²¹⁰ KNOX, T. W., *The boy travellers in México: adventures of two youths in a journey to Northern Central Mexico, Campeachey and Yucatan, with a description of the Republics of Central America of the Nicaragua Canal*, p. 452. La traducción es mía.

²¹¹ Savarino, F. y M. Pérez, *El Cultivo de las Élites: Grupos Políticos y Económicos en Yucatán en los Siglos XIX y XX*, p. 12.

*constantemente llegando a la madurez; y esto lo hará mediante el establecimiento de una cierta cantidad de nuevas siembras cada año. Para obtener una paca de fibra se requieren de seis a ocho mil hojas según su tamaño que depende de la cantidad de lluvia que cae en las pocas semanas que preceden a la temporada del corte de las pencas*²¹².

El henequén fue tan apreciado por las posibilidades que su comercialización ofrecía para la región que fue llamado el “oro verde”, y su explotación concordaba con los intereses de modernización del régimen de Díaz en el México de finales de siglo. La producción de la fibra aumentó de forma espectacular: “de poco menos de 40,000 pacas en 1875 a más de 600,000 al término de la época porfiriana”²¹³. A la par del crecimiento económico que generó este cultivo, se conformó un grupo poderoso de terratenientes que en forma de *oligarquía* monopolizó su comercio, las principales haciendas del cultivo del ágave, los transportes, la banca, el ferrocarriles, y el auge dio espacio para todo tipo de negocios locales²¹⁴. Estas actividades permitieron el alto nivel socioeconómico de las familias pudientes del estado, que de esa manera pudieron concretar los ideales señoriales que la élite regional albergaba desde los inicios coloniales. Así lo refieren viajeros como Knox que, al hacer una narración sobre su amigo hacendado, al que llamó el “Sr. Honradez”, resaltó su estilo de vida “*principesco*” en su hacienda y en Mérida. El hombre acaudalado “tenía dos hijos en la escuela en París, una hija estaba siendo educada en Mérida por una institutriz especialmente importada, y el caballero mismo pasó una buena mitad de su tiempo en otros países”. A partir de estos hechos, y de otra información de diverso tipo que Knox consignó en su memoria de viaje, al viajero no le quedaba duda de que “el henequén era un negocio rentable”²¹⁵.

En este período las familias de hacendados ejercieron su influencia en todos los sectores de la sociedad yucateca, destacando las de los Molina, Peón, Cámara, Escalante, Bolio, Solís, Duarte, Peniche, Canto y Palma. Su papel en el comercio, aunado a sus lazos políticos, les permitió constituir un grupo de poder con alcance en todo el estado. En los años del porfiriato algunos estuvieron relacionados con los siguientes gobernadores: Manuel Romero Ancona (1877), Octavio Rosado (1882), Guillermo Palomino (1886), Daniel Traconis (1890), Carlos Peón Machado (1894-

²¹² Knox, T. W., *The boy travellers in México: adventures of two youths in a journey to Northern Central Mexico, Campeche and Yucatan, with a description of the Republics of Central America of the Nicaragua Canal*, p. 481. La traducción es mía.

²¹³ Citado por Savarino, F. y M. Pérez, *El Cultivo de las Élites: Grupos Políticos y Económicos en Yucatán en los Siglos XIX y XX*, p. 61.

²¹⁴ Sabido, A., *Los Hombres Del Poder*: p. 19.

²¹⁵ Knox, T. W., *The boy travellers*, p. 482.

1897), Francisco Cantón Rosado (1897), José María Iturralde (1898-1902) y Olegario Molina (1902)²¹⁶. El modelo basado en la red de alianzas personales, lealtad, amistades y compadrazgos que caracterizó el gobierno de Porfirio Díaz, se cristalizó a través de Olegario Molina Solís “todo poderoso en Yucatán” e irónicamente, *escéptico al liberalismo*, quien, además de empresario henequenero, se convirtió en un reformador legislativo y constructor de grandes obras públicas²¹⁷.

El desarrollo en Yucatán estuvo entonces estrechamente asociado a la hacienda henequenera que contribuyó con la riqueza que producía a delinear el triunfante Estado en formación. Una de las principales modernizaciones que se buscaba se materializó en el transporte, destacando la construcción de la línea de ferrocarril que conectó a Mérida con el puerto marítimo de Progreso, punto de embarque de mercancías y viajeros hacía otros lugares de México, el Caribe y Estados Unidos. Todo el material para la obra ferroviaria se trajo del extranjero al puerto para de allí transportarlo en carros a Mérida, construyendo desde la ciudad el trazo férreo hacia el mar. Según Knox, Progreso no tendría más de 2,000 habitantes y era considerado un sitio insalubre y pantanoso con una costa poco profunda lo cual impedía el desembarco de grandes buques. Los pasajeros de los viajes marítimos eran “desembarcados en un gran bote de remos que bailaba muy inquieto sobre las olas” hasta llegar a la aduana, en donde personas y mercancías eran inspeccionadas²¹⁸. No obstante, por este puerto y por la línea férrea el estado quedó conectado directamente con el mercado mundial²¹⁹.

Algunas de estas impresiones fueron incluso litografiadas para la obra de Thomas Knox como se muestra a continuación en el Ilustración 1, que según el texto refiere posiblemente a la estación de tren en el puerto de Progreso. Curiosamente, en su estilo literario, el viajero bromea acerca de la velocidad del tren y resalta el origen de su fabricación, comparando el color de la piel del conductor:

²¹⁶ Savarino, F. y M. Pérez, *El Cultivo de las Élites*, p. 63.

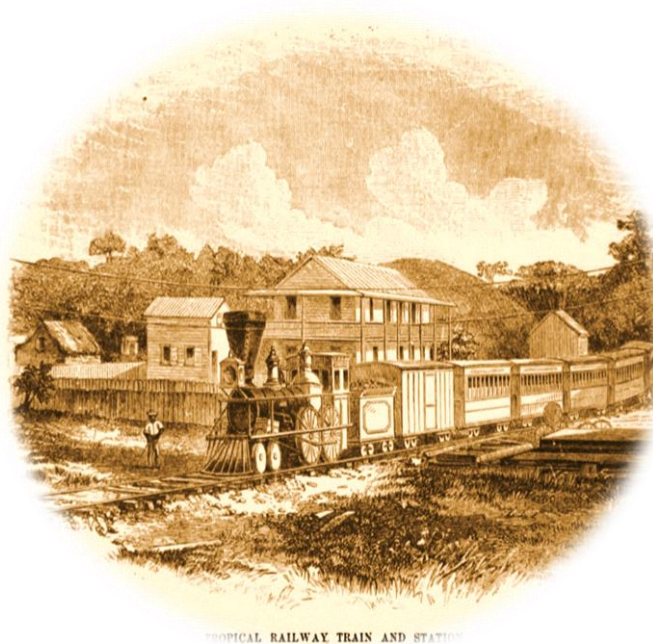
²¹⁷ Guerra, F., *México: Del Antiguo Régimen a la Revolución*, p. 87.

²¹⁸ Knox, T. W., *The boy travellers in México*, pp. 446-448.

²¹⁹ En la obra de Thomas Knox, *The boy travellers in México: adventures of two youths in a journey to Northern Central Mexico, Campeche and Yucatan, with a description of the Republics of Central America of the Nicaragua Canal*, se insertan un número significativo de litografías pertenecientes a diversos autores viajeros como Désiré Charnay. Dichas imágenes requieren un análisis especial que aquí no se inserta para no interrumpir el hilo descriptivo del contexto histórico que acompaña esta investigación. No obstante se han incluido con fines lúdicos y estéticos en la lectura.

El tren rodó lentamente a lo largo, teniendo casi tres horas para el viaje ; pero ya que no tiene la competencia, no tiene ninguna ocasión de darse prisa . Los pasajeros se quejan a veces de la velocidad de caracol y se les dice que posiblemente puede hacer mejor por salir y caminar. Nuestros amigos no se quejaron, cuando se dieron cuenta de que incluso corría a un ritmo que no excedía las diez millas por hora que era mucho mejor que no ir en ningún ferrocarril. la línea motor y los coches eran de origen norteamericano , y el conductor era un New Yorkino que había llegado a ser tan bronceado por el sol como para ser fácilmente tomado por un mexicano”,²²⁰

Ilustración 4. Tren y Estación Ferroviaria Tropical.



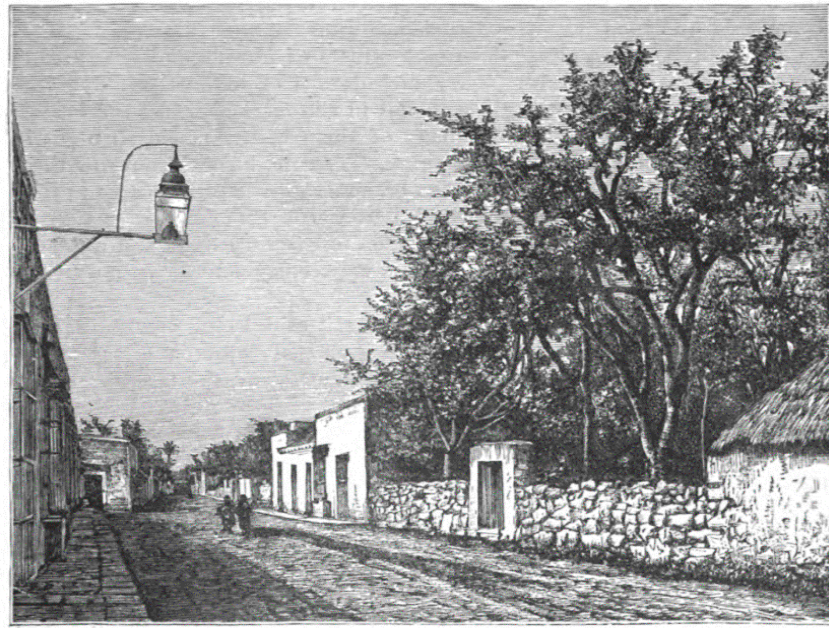
Fuente: Knox, T. W., *The boy travellers in México*, p. 448. La modificación del color es mía.

Lejos de ser una simple capital de provincia, la Mérida del porfiriato fue descrita por Turner como una bonita y moderna ciudad, “probablemente la más limpia y la más bella de todo México”, con palacios de hasta un millón de dólares y hermosos jardines²²¹. Según Knox, aun las casas más modestas eran de piedra, y en su mayoría de un solo piso de altura, con “una puerta de arco que conecta a un patio y las ventanas que dan a la calle”. La construcción de las casas se inspiraba en la arquitectura española, francesa y árabe, que mezclaba ciertas características peculiares con las viviendas de los indígenas.

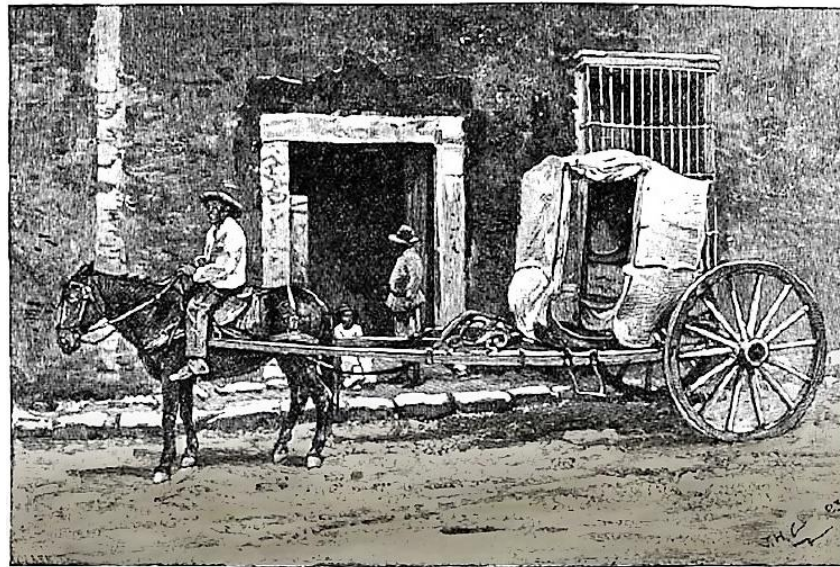
²²⁰ Knox, T. W., *The boy travellers in México*, pp. 446-448.

²²¹ Turner, J., *México Bárbaro*, p. 28.

Ilustración 5. Casas y calles de Mérida.



A STREET IN MERIDA.

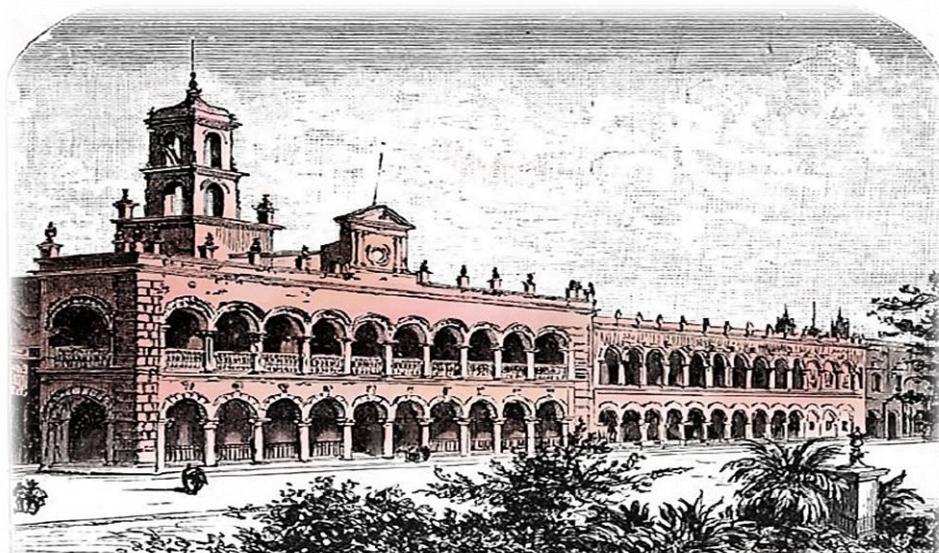


Fuente: Knox, T. W., *The boy travellers in México*, pp. 476 y 477.

En cuanto a los espacios públicos, el extranjero consignó la existencia de “doce o quince plazas en la ciudad, la más importante la central conocida como la Plaza Mayor” que colindaba con la catedral y el palacio municipal o ayuntamiento al que describió como un “imponente edificio de dos pisos, con amplios pórticos apoyados sobre arcos” y casetas de vigilantes Al lado de la plaza, llamó la atención en

su relato para niños, la Casa de Montejo, la vivienda que perteneció al conquistador español y su familia durante la época Colonial²²².

Ilustración 6. Palacio Municipal de Mérida y la Casa de Montejo en la Obra de Knox.



MUNICIPAL PALACE AND SQUARE, MERIDA.

Contrasta con este ambiente de prosperidad, la fuente de ingreso principal proveniente del esfuerzo de miles de trabajadores mayas que con su trabajo forjaron a riqueza de la región. A ellos se unieron emigrados yaquis deportados de Sonora, “por encontrarse en guerra legítima contra el gobierno por la defensa de sus tierras y formas de autogobierno”²²³. Bajo la figura de servidumbre asalariada, indígenas y en



HOUSE BUILT BY MONTEJO.

Fuente: Knox, T. W., *The boy travellers in México*, pp. 456 y 459. *La modificación del color es mía.*

²²² Knox, T. W., *The boy travellers in México*, pp. 455 y 458.

²²³ Arias, J., Burgos, R. y Padilla, R., “Reconsideraciones en torno a Uaymitún”, p 121.

menor medida emigrados asiáticos estuvieron sujetos a las labores de las haciendas en dos tipos de condiciones: libres o acasillados, arraigados estos últimos por deudas en las tiendas de raya²²⁴ y bajo estricta vigilancia de una especie de policía hacendaria que controlaba la faena laboral en favor del progreso y la civilización que pretendía transformar al país y que en Yucatán tendrá una notoria influencia en los modos de su población.

Así Thomas Knox describió la región yucateca al contextualizar la esfera social de las mujeres maestras, dejando para el cierre de esta tesis, los apartes a detalle de la sociedad indígena. Una mayoría que requerirá educación en función de la universalidad y uniformidad en un idioma que hiciera posible el sueño de la nación mexicana. De allí que el contexto regional se muestra incompleto, si no se acerca levemente a un análisis demográfico que permita evaluar en amplia perspectiva la composición de sus habitantes y su articulación un gran espacio como lo es, el Caribe.

2.2.1 La Población de Yucatán:

La composición demográfica de la población yucateca estaba compuesta en primer término por la originaria perteneciente a la milenaria etnia maya. Las primeras estimaciones, recopiladas por Cook y Borah, indican que al arribo de los españoles alrededor de 800,000 habitantes mayas ocupaban el territorio²²⁵. Este número disminuyó de forma considerable con la conquista y el establecimiento de la colonia a consecuencia de guerras, epidemias, hambrunas, plagas y enfermedades. Entre 1580 y 1585, de acuerdo a ciertos documentos eclesiásticos como las memorias de conventos y vicarías citados por Cook y Borah, el número de confesantes²²⁶ nativos - hombres y mujeres- osciló entre los 140,000, cifra que se incrementó a inicios del siglo XVII cuando el número de habitantes de los pueblos indígenas subió a 185,000 para 1605²²⁷. Otras estimaciones en la época colonial difieren de lo expresado por los citados investigadores. Cristina García Bernal, en sus estudios sobre la encomienda

²²⁴ Sabido, A., *Los Hombres Del Poder*, pp. 26-29.

²²⁵ Cook, S. F., y W. Borah, *Ensayos Sobre Historia de la Población*, p. 48.

²²⁶ Las fuentes utilizadas para estos datos son producto de registros de confesantes en varias parroquias de Yucatán, registros de tributarios y registros de repartimientos coloniales.

²²⁷ Cook, Sherburne F. y Woodrow Borah, *Ensayos Sobre Historia de la Población*, pp. 76-78.

en Yucatán, apuntó que en total para 1550 habían 232,576 indios, cifra que, según esta autora, decreció en 1700 a tan solo 130,000 pobladores²²⁸.

En relación a la población europea asentada en la península de Yucatán, los números indican que su presencia no fue significativa debido a la poca atracción que la región ofrecía, dada su carencia de minas y otras opciones de actividad económica fuera de la renta que los mismos mayas producían, “para el establecimiento de los españoles, por lo que en esencia se conservó lo indígena”. En los núcleos de población blanca, hacia 1580 habitaban en Mérida 400 vecinos cuyas familias posiblemente dieran la suma de unos 2000 habitantes, a quienes se sumaban aproximadamente mil personas más entre negros y mulatos y otros mil indios de servicio. En Valladolid en ese mismo año vivían 150 vecinos con sus familias, es decir aproximadamente 750 españoles, y 1075 personas más entre mestizos, mulatos y negros. En Campeche habían 300 vecinos o 1500 españoles²²⁹.

Hacia fines de la época colonial, específicamente en 1789²³⁰, los moradores de la provincia en su conjunto alcanzaron un registro de 333,382 habitantes²³¹, evidenciando “un crecimiento de la población india y no india”, lo que conllevó a “profundos cambios para la vida económica y productiva de la época” influyendo también en las condiciones sociales y políticas a lo largo del siglo XIX²³². La tabla 1 presenta los datos sobre la población después de 1810 recopilados por Cook y Borah con base en diversas fuentes de archivos estatales, memorias y manuales de geografía:

Tabla 1. Población en Yucatán 1810-1850.

Año	Población en número de habitantes	Año	Población en número de habitantes
1810	528,700	1841	entre 472,876 y 600,000
1813-1814	500,000	1842	575,361
1832	574,496	1845	entre 504,635 y 731,833
1835	578,939	1846	628,720
1837	entre 574,496 y 582,183	1850	299,455

²²⁸ García Bernal, M., *Yucatán, Población y Encomienda bajo los Austrias*, p. 160.

²²⁹ Cook, S. F. y W. Borah, *Ensayos Sobre Historia de la Población*, pp. 19 y 87-89.

²³⁰ A partir de estos años y hasta el siglo XIX, las fuentes sobre la población total obtenidas por Cook y Borah no dependen del registro oficial, no hay una estandarización en los datos por los que dependen de diversas fuentes.

²³¹ Cook, S. F. y W. Borah, *Ensayos Sobre Historia de la Población*, p. 127.

²³² Peniche, P., *Tiempos Aciagos: Las Calamidades*, p. 102.

1838	580,984		
------	---------	--	--

Fuente: *Elaboración a partir de Cook, Sherburne F. y Woodrow Borah, Ensayos Sobre Historia de la Población: México y el Caribe, p 127.*

Según estos datos, en la primera mitad del siglo XIX la tendencia en la población de la península yucateca presentó importantes variaciones aunque puede decirse que el número de habitantes osciló aproximadamente alrededor del medio millón de personas entre indios, mestizos, blancos y afrodescendientes. Como se sabe, en el período posterior a la Independencia mexicana se eliminaron las referencias respecto a las razas o castas, hecho que a partir de entonces complicó la identificación en los censos de la población indígena. Con la enajenación de una parte importante del territorio occidental de la Península a causa del surgimiento del estado de Campeche a mediados del siglo XIX, las estimaciones realizadas por Cook y Borah sobre la población en Yucatán, basadas en fuentes dispersas, reportaron cambios que pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla 2. Población en Yucatán 1852-1881.

Año	Población estado de Yucatán	Población estado de Campeche	Población total península
1852			680,948
1853			360,855
1854			668,623
1856			668,623
1857			668,623
1858	450,000	86,453	680,325
1861		86,455	350,000
1862	248,156	87,895	entre 320,212 y 576,447
1868	entre 282,934 y 422,365		
1869		80,366	
1874		85,799	
1881	260,629		

Fuente: *Elaboración a partir de Cook, Sherburne F. y W. Borah, Ensayos Sobre Historia de la Población: México y el Caribe, pp. 129-131.*

Atendiendo a los datos, podría pensarse que la Guerra de Castas no ocasionó una disminución de población significativa y perdurable en el estado, aunque sus efectos posiblemente expliquen la sensible disminución registrada en el año de 1853 para la población total de la región y el decremento para el estado de Yucatán entre 1858 en relación a 1862 y 1881. En lo que concierne a épocas más modernas y concretamente al porfiriato, como se ha mencionado ya, el lucrativo negocio de la producción de fibra del henequén requirió de brazos para el trabajo y los hacendados lograron captar, además de un importante sector de la población maya, a inmigrantes

yaquis y asiáticos que, junto con la inmigración de otros países atraída por el auge económico, coadyuvaron para generar una evolución hacia el incremento en la demografía de Yucatán al registrarse una tendencia de crecimiento poblacional, así sea moderada²³³.

En efecto, las cifras sobre los habitantes en el estado, que variaron en “los 30 años previos a 1910, presenciaron un crecimiento positivo de la población, pero a una tasa que en general fue más lenta que la de la nación en su conjunto”²³⁴. Según datos censales de 1895, Yucatán contaba con 296,828 habitantes, de los cuales 209,599 hablaban maya y de éstos 106,632 eran mujeres²³⁵. Para 1910 la población total del estado aumentó a 337,380 de los cuales 199,073 fueron hablantes mayas y 1086 hablaban otra lengua nativa. Del grupo maya, que era el preponderante, 101,126 eran mujeres.²³⁶ La estimación realizada en el *Atlas Metódico de García Cubas* publicado en 1899, reveló que Yucatán se acercó a los 422,365 habitantes, indicando un constante aumento después la independencia de España, aunque seguía prevaleciendo el elemento indígena frente a la migración europea y africana que llegó al territorio en el transcurrir de más de tres siglos²³⁷.

Al impulsar el porfiriato la modernización censal, se acopiaron datos demográficos por disposición del *Reglamento para Organizar la Estadística General de la República*, dictaminado por ley el 26 de mayo de 1883,²³⁸ mandato que en el estado de Yucatán fue acatado por el entonces gobernador Octavio Rosado. Fue así que se recopilaron relevantes cifras para muchos aspectos de la vida de la región al referirse a la dinámica poblacional, movimientos comerciales, compraventa de tierras, instrucción pública, matrimonios, tráfico marítimo, entre otros indicadores cuantitativos acopiados y resumidos por los *Boletines de Estadística*, que siguieron las indicaciones del reglamento, el cual precisaba “que todos los municipios de la nación remitan mensualmente por los conductos debidos a los gobiernos de sus respectivos

²³³ Malvido, E., *La Población, Siglos XVI al XX*, pp. 188-190.

²³⁴ *Ibid.*, p. 232

²³⁵ INEGI, “Población según el idioma habitual (presentes)”, Disponible en <http://bit.ly/1hEHabp>, consultado el 16 de julio de 2016.

²³⁶ INEGI, “Resumen general de población, según el idioma o lengua hablado”, en *Censo de Población y Vivienda 1910*, Archivo de Excel. Disponible en <http://bit.ly/1rCJwe0>, consultado el 16 de julio de 2016.

²³⁷ Cook, S. F. y W. Borah, *Ensayos Sobre Historia de la Población*, p. 183.

²³⁸ Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado, *Reglamento para Organizar la Estadística General de la República Mexicana*. (Folletería), Mérida, Imprenta de Echánove y López, 1883.

estados, las noticias concernientes a su población, tanto en la cabecera como en los de los demás pueblos o divisiones de su dependencia territorial»²³⁹.

Pese al mandato, el acopio de información no siempre siguió el mismo estandar indicado pues fue usual que en un año se encontraran señalados solo los datos de un semestre y en el siguiente no se consignaran las cifras. Sin embargo, hay algunos años en concreto en los que se pueden estimar los datos poblacionales de Yucatán como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 3. Población en Yucatán según la Estadística Estatal, 1894-1910.

Año	Población	Fuente: Biblioteca Yucatanense-BVY, Boletín de Estadística: Órgano de la Dirección General de este Ramo, en el estado de Yucatán, Mérida.
1894	297,280	Año II, N° 22, Abril 1 de 1895, p 173.
1895	300,748	Año III, N° 3, Febrero 1 de 1896, p 23.
1896	299,973	Año IV, N° 2, Enero 16 de 1897, p 91.
1897	303,347	Año V, N° 1, Febrero 28 de 1898, p. 7.
1898	302,806	Año VI, N° 1, Enero 1 de 1899, p 2.
1899	308,360	Año VII, N° 1, Enero 1 de 1900, p 8.
1900	307,591	Año VII, N° 1, Enero 1 de 1901, p 3.
1901	310,134	Tomo IX, N°1, Enero 1 de 1902, p 2.
1902	312,958	Tomo X, N° 2, Enero 15 de 1903, p 10.
1903	313,353	Tomo XI, N° 2, Enero 15 de 1904, p 11.
1904	317,150	Tomo XII, N° 2, Enero 15 de 1905, p 14.
1905	319,200	Año XIII, N° 1, Enero 1 de 1906, p 5.
1906	322,684	Tomo XIV, N° 3, Enero 21 de 1907, p 18.
1907	323,714	Tomo XV, N° 7, Abril 15 de 1908, p 63.
1908	325,157	Tomo XVI, N°1, Enero 15 de 1909, p 2.
1909		No se dispone del dato
1910	329,960	Tomo XVIII, N° 7, Abril 15 de 1911, p 51.

Fuente: Elaboración propia. La fuente está anotada en la tercera columna.

Los datos del *Boletín Estadístico* apuntados en la tabla anterior difieren de los consignados en los Censos Oficiales de 1895, 1900 y 1910 y de las estimaciones del *Atlas Metódico de García Cubas*. No obstante estas variaciones, se confirma un lento pero constante crecimiento poblacional que solo presentó un retroceso en el año de 1896, lo cual coincide con los informes acerca de una fuerte sequía que azotó al estado en ese año²⁴⁰. En contraste, entre 1903 y 1904 la población aumentó en casi 4000 habitantes manteniendo esa tendencia de crecimiento natural hacia finales del porfiriato ya mencionado inicialmente por Cook y Borah. Si se atiende a la última cifra obtenida de las estimaciones de los investigadores norteamericanos, que

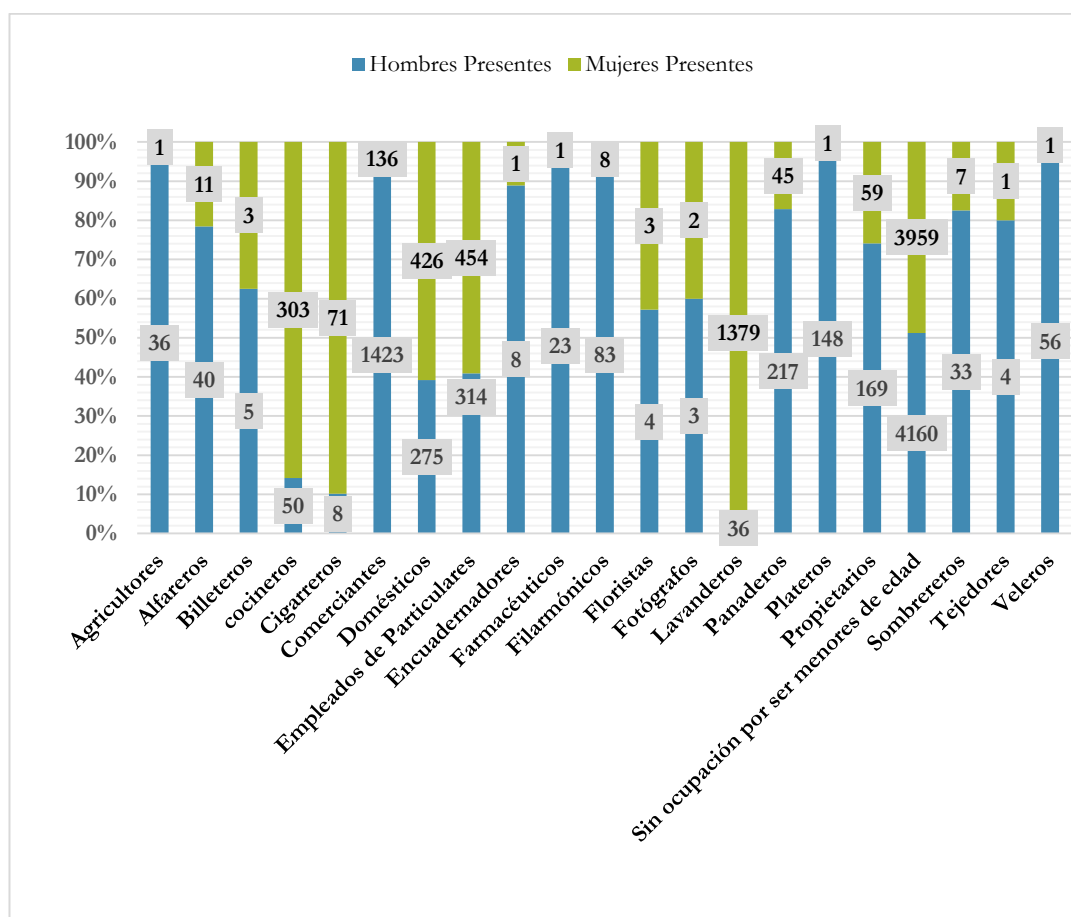
²³⁹ *Ibíd*, pp. 11-12.

²⁴⁰ Contreras Servín, C., “Las sequías en México durante el Siglo XIX”, pp. 122-123.

estimaron la población de Yucatán para el año de 1881 en 260,629 habitantes, se presenta un importante aumento al compararla con los datos de la estadística oficial que registró para 1910 a 329,960 individuos. Conviene insistir en el hecho de que la estadística oficial ofrece información complementaria a la estrictamente demográfica al cubrir otros asuntos relevantes sobre la población en el contexto porfiriano, como el laboral que es de gran importancia entre los objetivos de esta tesis.

A continuación se recogen los datos recabados sobre la variedad de oficios de los habitantes en la ciudad de Mérida en 1895 que se dividen de acuerdo a los sexos. Para facilitar la comprensión se ha dividido la presentación de los datos en las gráficas y tablas subsiguientes, que fueron construidas a partir de 50,521 habitantes de la ciudad censados, de los cuales 22,685 eran hombres y 27,836 mujeres.

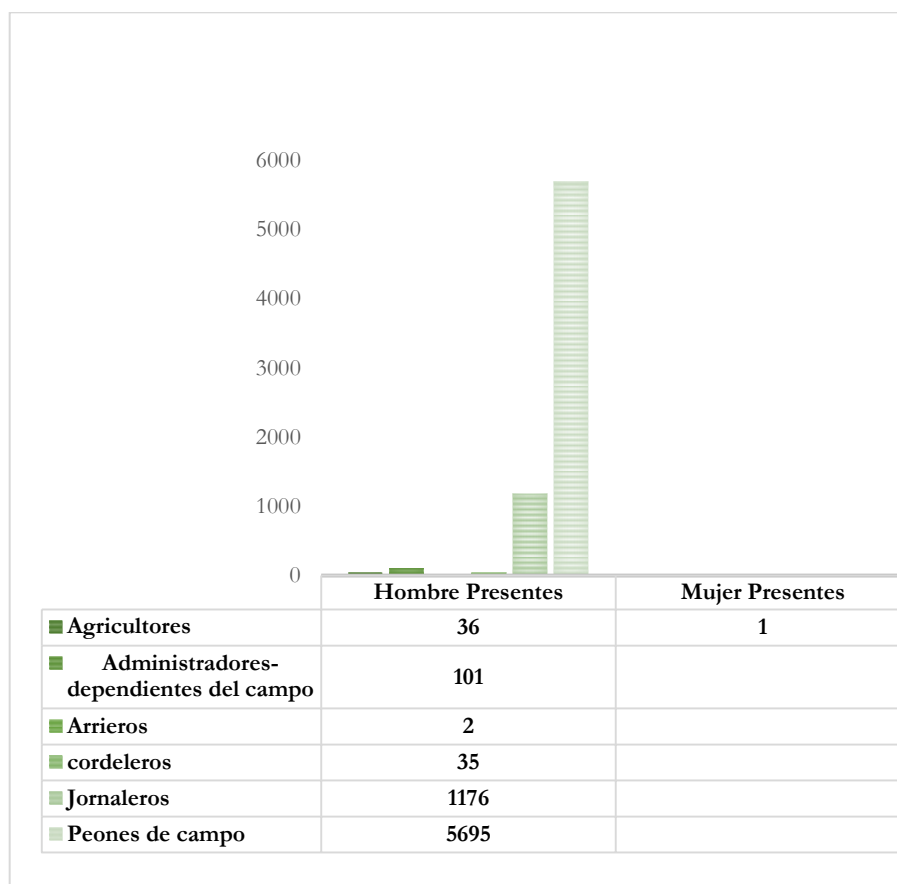
Gráfica 1. Ocupaciones desempeñadas por Hombres y Mujeres en la ciudad de Mérida en 1895.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos presentes en BVY, Fondo Reservado, Boletín de Estadística: Órgano de la Dirección General de este Ramo, en el estado de Yucatán, Censo del 20 de octubre de 1895, Tomo II, Año III, N° 2, Mérida, enero 16 de 1896, pp. 227-229.

De la anterior gráfica, se debe destacar el alto número en la ciudad de trabajadores domésticos y de empleados particulares, así como de comerciantes que presentan entre sus filas a 136 mujeres frente a 1,423 hombres. No debe llamar la atención, dada la determinación laboral para ambos sexos, que solo se haya registrado a una mujer dedicada a las tareas de la agricultura a pesar de la demanda que en este campo representaba el cultivo del henequén. La siguiente gráfica agrupa la variedad de actividades que se relacionan al campo.

Gráfica 2. Oficios agrícolas en Mérida, 1895.

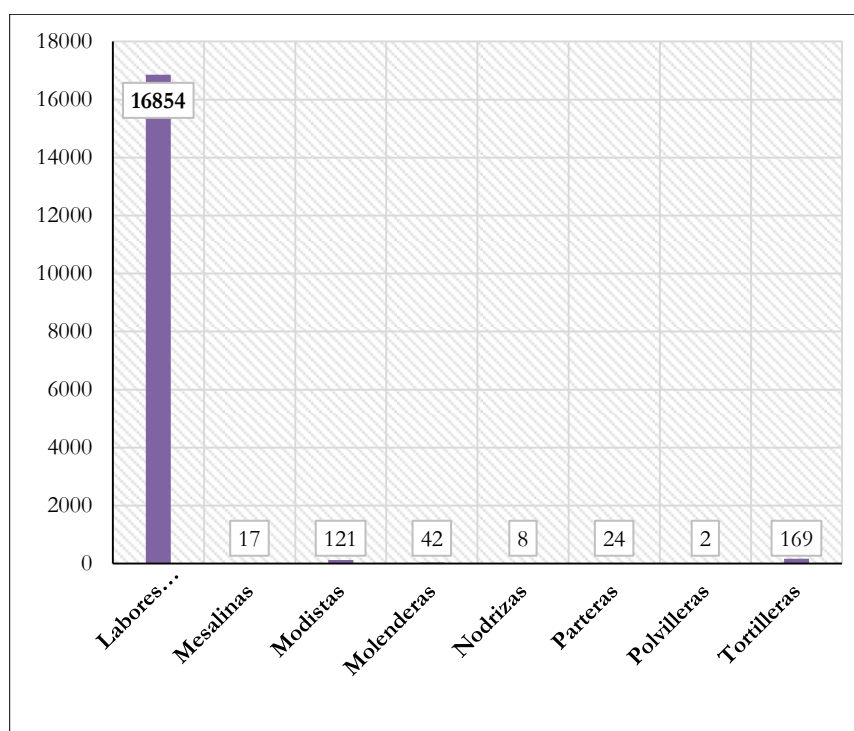


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos presentes en Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado, Boletín de Estadística: Órgano de la Dirección General de este Ramo, en el estado de Yucatán, Censo del 20 de octubre de 1895, Tomo II, Año III, N° 2, Mérida, enero 16 de 1896. , pp. 227,228 y 229.

La gráfica 2 confirma la exclusividad de ciertas actividades relativas a un solo sexo, destacando la alta incidencia de peones de campo, con 5,695 hombres y ninguna mujer registrada en este tipo de ocupación. En segundo lugar se encuentran los jornaleros con 1176, así como 101 administradores dependientes directos del campo.

En contraste, la gráfica 3 representa las tareas desempeñadas exclusivamente por las mujeres meridianas según los *Boletines*, algunas como nodrizas y parteras que eran oficios que se consideraban correspondían a su condición natural. Como parte del orden social, la configuración asignada a la mujer le atribuye preponderancia a su papel maternal entendido como condición necesaria para la sobrevivencia de la especie²⁴¹, visión que igualmente evidencia una división sexual del trabajo:

Gráfica 3. Oficios u ocupaciones desempeñados solo por las mujeres en la ciudad de Mérida, 1895.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos presentes en Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado, *Boletín de Estadística: Órgano de la Dirección General de este Ramo, en el estado de Yucatán, Censo del 20 de octubre de 1895, Tomo II, Año III, N° 2, Mérida, enero 16 de 1896.*, pp. 227, 228 y 229.

Según el registro presentado en la gráfica 3, de las 27,836 mujeres en la ciudad, 16,854 se ocupaban en labores domésticas, una tarea que pocas veces tendría una compensación de tipo económico. A esta cifra se le debe agregar el dato de las 496 mujeres que se autonombraron como “domésticos” y que posiblemente estaría indicando alguna remuneración salarial. En segundo lugar numérico se registró la ocupación de tortilleras con 169 y en tercero 121 modistas. En pequeñas cifras se

²⁴¹ Al respecto, puede consultarse a: Lerner, G., *La Creación del patriarcado*, quien realizó un análisis que recoge los postulados de la teoría económica clásica marxista y smithniana para plantear una división del trabajo justificada en el género.

encuentran otras actividades como las polvilleras con 2, y es de mencionar el registro de 17 mesalinas, término tomado del nombre de una emperatriz de la antigua Roma para designar a quienes ejercían el oficio de la prostitución, oficio que fue objeto de las primeras regulaciones sanitarias en la capital de la republica mexicana en tiempos de Maximiliano²⁴².

Los oficios u ocupaciones desempeñados únicamente por varones y consignados en las estadísticas de los Boletines se enlistan en la tabla 4.

Tabla 4. Oficios desempeñados por hombres en la ciudad de Mérida en 1895.

Oficio	Cantidad hombres
Empleados públicos	248
Carretoneros	134
Cocheros	124
Pureros	100
Toneleros	93
Dependientes	74
Fundidores	74
Peluqueros	70 (1)
Relojeros	60
Lapidarios	52
Hortelanos	36
Canteros	30
Toreros	29
Policía	26
Jardineros	24
Carroceros	22
Cargadores	20
Fosforeros	13
Telegrafistas	12
Jaboneros	10
Licoristas	9
Marinos	9
Poceros	9 (1)
Concheros	7
Cobrerros	7
Coheteros	6
Corredores	6
Obreros de establecimientos industriales	6
Sorbeteros	6
Tipógrafos	6
Se ignora	6
Armeros	5
Maestros de obras	5
Corchadores	4
Caleros	3
Jefes y oficiales del ejército	3
Agentes de negocios	2
Marineros	2

²⁴² Benítez B., L., “Perdición, Engache y...”, p. 136.

Grabadores	1
Hormeros	1
Litográficos	1
Militares (Clase de tropa)	1
Administradores y empleados de establecimientos industriales	2

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos presentes en Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado, Boletín de Estadística: Órgano de la Dirección General de este Ramo, en el estado de Yucatán, Censo del 20 de octubre de 1895, Tomo II, Año III, N° 2, Mérida, enero 16 de 1896, pp. 227-229.*

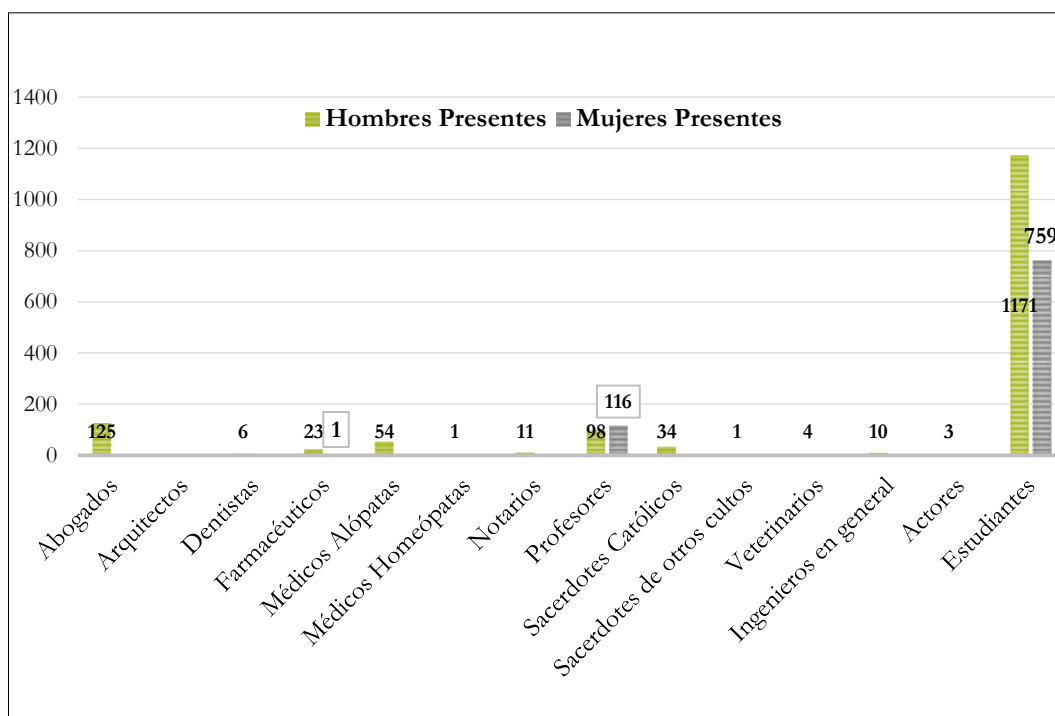
De la tabla 4 se destaca el número de 248 empleados públicos, 26 policías y cuatro militares, tres de ellos jefes y oficiales del ejército. Aunque el término de profesión va ser utilizado especialmente para las sociedades contemporáneas, es posible realizar una primera clasificación de lo que se consideraba una carrera especializada que requería cierta formación para desempeñar una actividad en la ciudad. A continuación la gráfica 4 muestra las profesiones liberales²⁴³ que hacen referencia a aquellas actividades laborales que debían ejercerse por individuos con capacidades específicas y que a menudo se les tenía como “hombres que son o tienen la reputación de ser superiores en cuanto estatus social, en cuanto a conquistas intelectuales o en cuanto a carácter moral” y que fueron respondiendo a los lineamientos de un marco institucional que validaba una capacitación específica como requisito para que esa formación fuese reconocida²⁴⁴:



²⁴³ Basados en la discusión de los autores clásicos como Adam Smith acerca de la construcción de las profesiones liberales, economistas como Robert Dingal incluyen dentro del esquema a carreras como el “derecho, la medicina, el clero y a un grupo menos definido de maestros, estudiantes, intelectuales y artistas”. Ver Dingwall, R., “Las Profesiones y el Orden Social en una Sociedad Global”, p. 2.

²⁴⁴ Parsons, T., *Ensayos de Teoría Sociológica*, p. 37.

Gráfica 4. Profesiones Liberales en Mérida en 1895



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos presentes en Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado, Boletín de Estadística: Órgano de la Dirección General de este Ramo en el estado de Yucatán, Censo del 20 de octubre de 1895, Tomo II, Año III, N° 2, Mérida a 16 de enero de 1896, pp. 227, 228 y 229.

En México, el artículo tercero de la Constitución de 1857 se orientó a regular el ejercicio de las profesiones. Mediante esta legislación se determinó “qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir”²⁴⁵. En el primer grupo de la gráfica 5 destacaron los abogados con un número de 125 entre los que podría incluirse a los once notarios consignados. En general, para el caso mexicano los abogados después de la Independencia recibían el título después de haber cursado la carrera del Derecho en instituciones docentes que específicamente se habían establecido para impartir esta formación a partir de 1824. Por su parte, la función notarial tuvo que esperar a la época porfiriana para normar la carrera bajo la condicionante de estudios y la presentación de los exámenes convenientes²⁴⁶.

En el caso específico de Yucatán, desde 1833 se formaban médicos gracias a la creación de la Escuela de Medicina de Mérida la cual evolucionó “el 30 de junio de 1869, cuando se creó la Escuela Especial de Medicina, Cirugía y Farmacia, con un programa de estudios de 6 años”²⁴⁷, registrando el censo en ese momento a 55

²⁴⁵ Constitución Política de la República Mexicana de 1857, N°. 4888, p. 3

²⁴⁶ Ver Arenal, J. del, “Abogados en la Ciudad de México a principios del Siglo XX”.

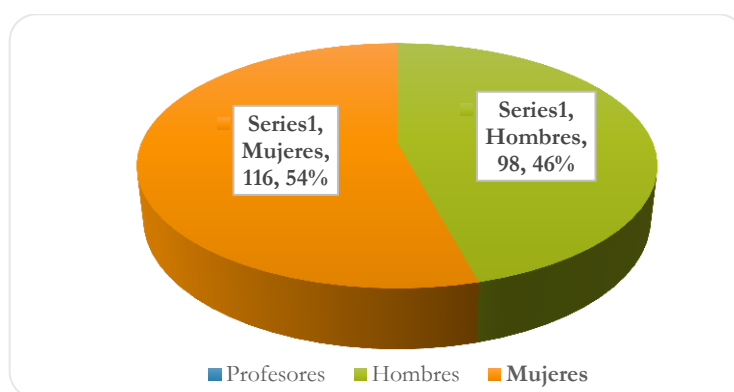
²⁴⁷ Erosa-Barbachano, A., “Historia de la Escuela de Medicina de Mérida”, pp. 266-273.

médicos y 23 farmacéutas. Posiblemente, los dentistas yucatecos se adhirieron a las normas de las escuelas médicas a nivel nacional, pero no es posible afirmar si los seis consignados en el censo tenían un título profesional que los acreditara porque la profesión odontológica se normó a partir de 1898 con la creación de la Sociedad Dental Mexicana.

Respecto a los estudios formales de ingeniería, la mayoría se formaba en la Escuela Nacional de Ingenieros que en 1867 ocupó la anterior Escuela Nacional de Minas de la ciudad de México²⁴⁸. Para 1895 Mérida ya contaba con diez ingenieros pero ningún arquitecto fue consignado en los datos del registro. En cuanto a los veterinarios, el censo reportó a cuatro personas que ejercían esta profesión en la ciudad de Mérida, aun cuando Yucatán no contaba todavía con una institución dedicada a esa formación, aunque se sabe con certeza que en 1862 egresaron de la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria los primeros médicos especializados en medicina veterinaria.

Ahora bien, según el censo, solo una mujer se reporta ejerciendo la profesión de farmacéuta pero en contraste el sexo femenino destaca entre el profesorado. De un total de 214 educadores registrados, tan solo 98 eran varones, **superados por 116 maestras**. El hecho de que más de la mitad de los docentes fuesen mujeres se constituye en un dato de la mayor relevancia para esta investigación y esa proporción se expresa en la siguiente gráfica:

Gráfica 5. Profesores en Mérida, 1895.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos presentes en Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado, Boletín de Estadística: Órgano de la Dirección General de este Ramo en el estado de Yucatán, Censo del 20 de octubre de 1895, Tomo II, Año III, N° 2, Mérida a 16 de enero de 1896, pp. 227, 228 y 229.

²⁴⁸ Tanamachi Castro, G. y M. de la P. Ramos Lara, “La Escuela Nacional de Ingenieros y las Ciencias Físicas en los Albores del Siglo XX”, pp. 557-580.

Esta mayoría femenina en el ejercicio de la docencia no se corresponde con la proporción por sexos en el caso de los estudiantes incluidos en el rubro general de las profesiones pero que todavía no completaban su formación, pues se registró un total de 759 mujeres en contraste con 1,171 varones, de manera que un 39.3% de estos alumnos eran del sexo femenino. Asimismo, en el grupo de escolares que integraba la población de las escuelas primarias se asentó un total de 4,121 alumnos de los cuales 1,837 eran niñas²⁴⁹, lo que representa el 44.5% del estudiantado. Quizás esta preponderancia de las mujeres en el ejercicio docente pueda explicarse por la apertura de otras y mejores opciones laborales para los varones ante el auge económico que Yucatán vivía, ya que previamente siempre habían sido más numerosos los maestros en relación a sus colegas femeninas. Pero también se puede entender este relevante número de profesoras por la existencia previa de maestras enseñando y dirigiendo escuelas, lo que despejó el camino para que un mayor número de mujeres optase por la profesión magisterial que representó el inicio de un proceso de feminización en Yucatán que también se experimentaba en otros estados de la república mexicana.

Al volver al análisis demográfico, tal y como se ha expresado en otros apartados²⁵⁰, por su ubicación estratégica en el tráfico marítimo, el territorio de Yucatán siempre albergó un buen número de extranjeros, que recuerdan el fenómeno de la mundialización que doctamente ha estudiado Sergei Grusinsky²⁵¹. Durante el porfiriato, la presencia de extranjeros se había incrementado en la región por los dinámicos y crecientes lazos comerciales diversificando la situación poblacional. La siguiente tabla consigna la procedencia de inmigrantes y sus países de origen, según los datos censales de 1895.

²⁴⁹ Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado, *Boletín de Estadística: Órgano de la Dirección General de este Ramo en el Estado de Yucatán*, Censo del 20 de octubre de 1895, Tomo II, Año III, N° 2, Mérida a 16 de enero de 1896, pp. 227, 228 y 229.

²⁵⁰ Ver introducción.

²⁵¹ En las *Cuatro Partes del Mundo*, Sergei Gruzisnsky menciona como parte de “la mundialización Ibérica” movimiento constante de personas entre el Atlántico y Europa, estos desplazamientos son las primeras evidencias de una globalización temprana en la que circulan comerciantes, obreros, misioneros, burócratas y “aventureros de todo pelo”. Ver: Gruzisnsky. S. *La Cuatro Partes*, p. 54.

Tabla 5. Población Extranjera de Yucatán en 1895, 1900 y 1910.

Año	Extranjeros	Procedencia
1895	Presentes 1166	Alemania y Colonias, Colombia, Costa Rica, China, España, Francia, Grecia, Guatemala, Haití, Holanda y Colonias, Honduras, Inglaterra y Colonias, Italia y Colonias, Norte América, Perú, Portugal, Rusia, Salvador, Suecia y Noruega, Suiza, Turquía y Egipto, Venezuela.
	De paso 1762	Venezuela, Turquía y Egipto, Suecia y Noruega, El Salvador, Norte América, Nicaragua, Italia y Colonias, Inglaterra y Colonias, Guatemala, España, China, Alemania y Colonias.
	Ausentes	España y Colonias, Inglaterra, Norte América, Turquía y Egipto.
1900	485	Alemanes (8), Austria-Hungría (3), Cuba (60), China (5), España (205), Estados Unidos del Norte (25), Francia (6), Guatemala (6), Inglaterra (111), Italia (15), Suiza (29), Turquía (29), Otras naciones (12)
1910	4678	Alemania (46), Arabia (6), Argentina (3), Australia (2), Austria-Hungría (4), Brasil (3), Colombia (3), Corea (306), Costa Rica (1), Cuba (841), Chile (1), China (875), Dinamarca (1), Ecuador (1), España (1479), Estados Unidos (187), Francia y Colonias (50), Guatemala (11), Grecia (7), Honduras (3), Inglaterra-Escocia-Irlanda (102), Italia (48), Japón (96), Nicaragua (2), Noruega (1), Perú (3), Portugal (2), San Salvador (3), Suecia (1), Suiza (2), Turquía (576), Uruguay (1), Venezuela (7), Se ignora (4)

Fuente: Elaboración a partir de los datos estadísticos de los Censos de Población y Vivienda de 1895, 1900 y 1910, INEGI.

La gran diversidad de países de donde provenía la población extranjera consignada en los censos de los años referidos es clara muestra de la atracción y los contactos globales establecidos en Yucatán durante el periodo estudiado, como efecto lógico del auge económico registrado gracias a la agroindustria de la fibra del henequén. El sensible incremento del movimiento comercial marítimo de estos años seguramente propició que, a la par de la llegada de mercancías y personas, circularan y se intercambiaran también gran cantidad de ideas de diversa procedencia, entre las que seguramente se contaban concepciones más modernas sobre la educación y en especial la que concierne a las mujeres. Aunque es difícil medir la intensidad de estos contactos en la región, no se descarta que con frecuencia el azar o la improvisación bastaran al generar nuevas instituciones o creencias compartidas, ya que “los vínculos planetarios rara vez se realizan sin enredos”²⁵².

²⁵² Gruzisnsky. S, *Las Cuatro Partes*, p. 162.

A pesar del decremento consignado en el censo de 1900, la población extranjera reportada en Yucatán poco antes de la Revolución Mexicana fue de 4,678 personas, superando en número los españoles, norteamericanos, franceses, italianos, turcos y alemanes a aquellos procedentes de sur y centro América como Honduras, Venezuela y Colombia. Sin embargo, la presencia de 841 cubanos es evidencia que confirma los lazos de Yucatán con el Caribe y su adscripción a ese entorno. Como se verá mas adelante, los oficios en relación con la población y la presencia de extranjeros influyeron ampliamente en el contexto educativo que privó en la sociedad yucateca en los años estudiados.

Quizas en la lejanía de la península yucateca, pero con la persistencia de ciertos vínculos compartidos que sobresalen entre ambas regiones, la región caribeña colombiana daba la bienvenida a la parte sur del continente americano. Por lo que consecuentemente es necesario presentar en una segunda parte, los aspectos sociales que permitiran perfilar el presente capítulo de esta comparación que se desarrolla a continuación.

La Región Caribe de Colombia

Al igual que la península yucateca, el Caribe colombiano en el siglo XIX constituye un espacio particular y sugestivo para la historiografía. En las diversas etapas de su conformación, la región atestigua y promueve procesos sociales de relevancia en el largo plazo que se manifestarán definiendo la ordenación económica y sociopolítica del naciente Estado nacional. Cabe destacar las similitudes entre ambas regiones, especialmente el compartir una historia general común en su pasado colonial y los extremos de un espacio, el Caribe, muy transitado durante ese pasado y todavía a lo largo del periodo estudiado. Pero muy relevante será señalar sus particularidades que diferencian estas regiones. Literatura e historia nos han legado una imagen del Caribe colombiano al expresar y registrar un sentimiento de rezago y cierto grado de marginación con respecto al centro de Colombia por su preeminencia geopolítica aunque, en contrapartida, se consigna la existencia de un tráfico comercial privilegiado precisamente por su posición geográfica en el entorno antes mencionado y una riqueza en la diversidad de su gente, heredera de la colonización y del intenso mestizaje.

2.2.2 Contexto Geográfico y Social del Caribe Colombiano

Localizada en la parte norte del actual país, la región de la costa caribe alberga en la actualidad siete departamentos continentales y uno insular: Guajira, Magdalena, Atlántico, Cesar, Córdoba, Sucre, Bolívar y el archipiélago de San Andrés y Providencia, que corresponden al “11.6% de los 1’141.748 Km² que comprende el total del territorio nacional” colombiano²⁵³. El nombre *Caribe* lo proporciona el mar que la rodea, bautizado en referencia a los indígenas caribales que lo habitaron, y que conforma un litoral septentrional que se extiende a la costa venezolana y bordea la América meridional, a la vez que se convirtió en un espacio de encuentro milenario entre los habitantes del sur y el norte del continente a través del istmo, que en diversas direcciones es tránsito directo hacia las Antillas y las aguas del océano Atlántico o a la cordillera de los Andes²⁵⁴.

²⁵³ Meisel Roca, A. y G. Pérez, “Geografía física y poblamiento en la Costa Caribe colombiana”. *Documento de Trabajo sobre Economía Regional*, p 9.

²⁵⁴ Abello Vives, A. y S. Giaimo, *Poblamiento y Ciudades*, p 5.

Como la mayoría de las entidades pertenecientes a los reinos indios, después de las guerras de independencia de España el antiguo *Virreinato de la Nueva Granada*²⁵⁵ se vio inmerso en la disputa federativa. A partir del acto legislativo emitido por la Confederación Granadina, del 15 de junio de 1857 se creó por el artículo 4º “El estado de Bolívar, de las provincias de Cartagena y Sabanilla, y parte de la Mompox al occidente del Magdalena”, y por el artículo 5º “El estado del Magdalena, de las provincias de Riohacha y Santa Marta y del territorio de la Guajira, y de parte de la provincia de Mompox que está al oriente del Magdalena, con excepción de los distritos de Aspásica, Brotaré, Buenavista, Carmen, Convención, la Cruz, Ocaña, Palma, Pueblo Nuevo, San Calisto, San Pedro y Teorama que se agregaban al estado de Santander”²⁵⁶. En 1863, con la promulgación de la Constitución de Rionegro, la nación ratifica oficialmente el modelo federal constituyendo los Estados Unidos de Colombia que implicó la subdivisión en nueve estados soberanos: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima²⁵⁷. Corresponde a los estados soberanos de la costa Atlántica una gran proporción de territorio nacional que retoma parte de las antiguas subdivisiones y capitanías del reino que se extendía de este a oeste y son “las provincias de Cartagena, Santa Marta, Mompox, Riohacha, Maracaibo, las cuatro primeras pertenecientes a la Nueva Granada y la última a la Capitanía General de Venezuela”²⁵⁸. A pesar de todas estas subdivisiones y de la totalidad actual de departamentos que conforman la actual región del Caribe colombiano, en la época propuesta para este estudio la porción norte de Colombia se delimita por el territorio que ocupan los Estados Soberanos de Bolívar y del Magdalena.

Según las *Geografías Físicas* de ambos estados, escritas por Felipe Pérez acatando una comisión de 1863 del Gobierno de la Unión, los territorios de la costa caribe, que incluían entonces también al Estado Soberano de Panamá²⁵⁹, compartían gentes y características físicas y climáticas semejantes. “Los grandes nudos de las cordilleras de Antioquia entraban a terminar en el Estado de Bolívar” y contaban con una gran caudal de afluentes fluviales procedentes de largos ríos, navegables en su mayoría,

²⁵⁵ Es la denominación virreinal al territorio que comprendía a la actual República de Colombia, donde se ubicaba la cabeza del virreinato, y diversos espacios adyacentes.

²⁵⁶ Archivo UIS- CDHI, *Gaceta Oficial*, Año XXVI, N° 2151, Bogotá a 17 de junio de 1857.

²⁵⁷ *Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia Sancionada el 8 de Mayo de 1863*, p. 3.

²⁵⁸ Polo Acuña, J. T. y R. Acevedo, (Eds.). *Sociedad, Política y Cultura en*, p. 11.

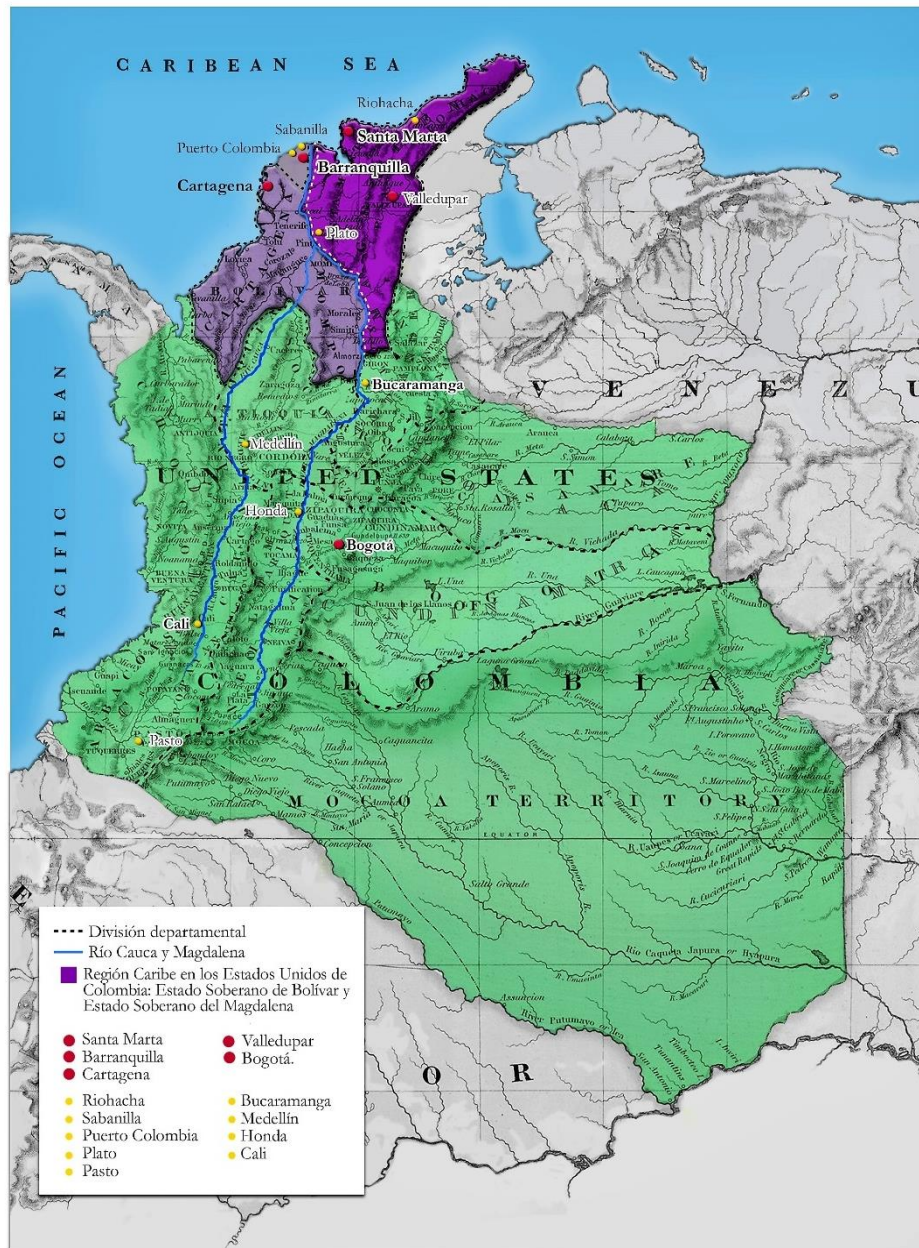
²⁵⁹ Por trascender los recursos logísticos propuestos para este estudio, no incluimos en el análisis formal al Estado Soberano de Panamá.

entre los que se encuentran el Arbolete, el Sinú, el Cauca, el San Jorge y el Canal del Dique, “que no es otro más que un brazo del Río Magdalena y que a su vez, en su largo trayecto, formaba otros remos e islas como la de Morales, el brazo de Mompo, Remolino, Salsipuedes y Papayal, además de numerosas lagunas, ciénagas y esteros”. En cuanto a la porción insular, la región incluyó importantes islas como “la Verde, la Sabanilla, la Zamba, la de Barú, las islas del Rosario, las de San Bernardo”, el archipiélago de San Andrés y Providencia, etc.²⁶⁰ El siguiente mapa ilustra el territorio de los dos estados junto a sus ciudades y pueblos principales en la época de estudio:



²⁶⁰ Pérez, F., *Geografía Física I Política del Estado de Bolívar*, pp. 6-8 y 10.

Ilustración 7. Mapa 2. La Región del Caribe Colombiano en la Segunda Mitad del Siglo XIX.



Fuente: Elaboración propia con base en Colton, G.W. "Venezuela, Colombia and Ecuador", New York, 1869. En: David Rumsey Map Collection, disponible on line: <https://www.davidrumsey.com/>, consultado el 2/01/2016

La capital del estado de Bolívar fue desde entonces Cartagena de Indias, una antigua e importante ciudad descrita en sus inicios como “un poblado miserable de bohíos de palma y bahareque levantado en mitad de un manglar insalubre, apenas sino un depósito de rescates, que llegó a transformarse en muy pocos años en una multirracial y babélica ciudad en la que convivieron tratantes, aventureros, indígenas,

viajeros, peruleros, esclavos, artesanos, mulatos, pulperos, religiosos...”. Esta localidad alcanzó un notorio poderío en las relaciones del espacio caribe colonial, al convertirse en “un núcleo exportador-importador” y centro para la circulación de mercancías, especialmente de metales preciosos, lo que “obligó a mantener una relación directa con la metrópoli y la economía transatlántica”²⁶¹. Al ser el mar Caribe el espacio de tránsito de galeones, navíos y armadas reales, Cartagena se organizó en función del mercado, puesto que “era el puerto central para el sistema de flotas, junto con el de *Nombre de Dios* (antigua ciudad El Darién-Panamá), en el Istmo” y polo de intercambio en la denominada Carrera de Indias. Asimismo, esta vocación comercial de la ciudad y la demanda constante de mano de obra en los reales de minas del continente la convirtieron en el centro del tráfico esclavista, que atrajo la presencia de numerosos tratantes portugueses y de otros negreros europeos “que utilizaron la trata para absorber buena parte de los metales que se allegaba al puerto”²⁶². Ciertamente La Habana, Jamaica, Santo Domingo y otros puertos de las Antillas ligaron su trayectoria mercantil a esta ciudad caribeña que pronto necesitó de una defensa amurallada contra piratas, corsarios y navegantes ingleses, holandeses y franceses.

En el marco de la ciudad colonial se desarrolló una compleja sociedad estamental que construyó un legado arquitectónico amurallado cuya belleza e importancia aún en la actualidad es posible apreciar. En concordancia con los patrones urbanísticos impuestos por los castellanos, desde el siglo XVI los puntos dinámicos de la urbe fueron las plazas, en las que “destacaba por su centralidad y por ser prácticamente el lugar de origen de Cartagena, la *Plaza de Mar* o *Real* (hoy Plaza de la Aduana)”, un espacio público que había surgido con cierta “funcionalidad” mercantil por su situación cercana al mar y en especial al puerto. De similar importancia es la actual plaza de Bolívar, que fue conocida como la Plaza Mayor, y la Calle de la Proclamación (antigua Plazuela del Gobernador); ambas “representaban la conjunción de los dos principales poderes del imperio español: el del rey y el de Dios” al concentrar las sedes del gobierno virreinal y de las potestades eclesiásticas en la Iglesia Catedral o Iglesia Mayor. Tan solo unos años habían transcurrido desde la fundación de la ciudad cuando se establecieron los primeros conventos que albergaron a las tres órdenes religiosas más influyentes en la conquista y colonización americanas: dominicos en el convento de Santo Domingo fundado en 1550,

²⁶¹ Vidal Ortega, A., *Cartagena de Indias y la Región Histórica del Caribe*, pp. 18 y 167.

²⁶² *Ibid.*, p. 32.

franciscanos en el de San Francisco que data de 1555 y la comunidad agustina en el de San Agustín que se instauró entre 1580 y 1582²⁶³. El clero secular, junto con estas órdenes religiosas, conformaron la Diócesis de Cartagena en 1534, dependiente de la Arquidiócesis de Santo Domingo.

En más de tres siglos de colonización, la ciudad se fue transformando, pasando por numerosos tropiezos y embates que afectaron su traza original, como el incendio de 1550 que arrasó parte de la localidad y el famoso sitio del pirata Sir Francis Drake. Ya en el siglo XVIII la población había rebasado los límites de la muralla y esclavos, indios, artesanos y jornaleros se ubicaron “en los barrios de Santa Catalina, La Merced, Santo Toribio, San Sebastián y Getsemaní, no existiendo una estratificación socio-urbana de la ciudad como erróneamente suele suponerse”. La población negra, india y esclava estaba presente en todos los arrabales, “vivían independientes de sus amos y tenían sedes de sus cabildos, tal como lo registra el censo del barrio de Santo Toribio de 1777”. Esta relativa libertad se vivía también en los muchos talleres que se establecieron pertenecientes a los artesanos²⁶⁴.

2.2.4 El Testimonio del Viajero

La vibrante dinámica comercial y esclavista así como la existencia de gremios especializados en Cartagena de Indias hicieron de la ciudad un lugar de tránsito importante de extranjeros viajeros, situación que se modificó notablemente en las décadas posteriores a la independencia. A pesar del esfuerzo de los gobiernos republicanos por promover la inmigración, los recién llegados eran pocos en comparación con los que arribaban en el antiguo pasado colonial, aunque ello no limitó la enérgica influencia que los foráneos ejercieron. La mayoría de ellos fueron comerciantes establecidos en los puertos caribeños durante la segunda mitad del siglo XIX que procedían inicialmente de Jamaica, Estados Unidos e Inglaterra y algunos de origen alemán que constituyeron compañías de transportes y navegación hacia el interior del país²⁶⁵. Otros que se quedaron, similar a lo acontecido en Yucatán, fueron

²⁶³ Borrego, M. del C., F. M. Pájaro y S. Vásquez, “La trayectoria urbana de Cartagena de Indias hasta 1586”, pp. 197-198 y 192-193.

²⁶⁴ Solano, P., “Sistema de defensa, artesanado y sociedad en el Nuevo Reino de Granada: El caso de Cartagena de Indias”, p. 97.

²⁶⁵ Safford, F., “Empresarios Nacionales y Extranjeros”, pp. 88 y 89.

los sirios y libaneses que se asociaron a casas comerciales existentes y que se avecindaron en las ciudades importantes y los “pueblos de la costa”²⁶⁶.

Como uno de tantos viajeros que surcó el Caribe, Élisée Reclus, llegó a este mar luego de trabajar como carguero en New Orleans y haberse desempeñado como maestro de una familia esclavista en una plantación de Luisiana. Su aversión a la esclavitud lo llevó a abandonar el empleo por considerar le pagaban “un sueldo que a él le parecía robado a los negros” que, escribiría, “*con su sudor y su sangre son quienes han ganado el dinero que yo me guardo en el bolsillo*”²⁶⁷. A mediados del siglo XIX visitó la Nueva Granada con la intención de emprender un proyecto de explotación agrícola. Aunque su estancia no duró más de dos años, este tiempo fue suficiente para dejar constancia en su relato “de enormes montañas y llanuras y buena parte de sus habitantes”. Reclus *amó* a la “república granadina con el mismo fervor que a su patria natal”, y la describió desde su particular óptica política. Sus ideas han sido abordadas en múltiples estudios y aún son objeto de debate en la actualidad. Reconociendo sus flaquezas, su impresión de la región y en general de los países hispanoamericanos era muy elogiosa y les auguraba un futuro prometedor al consignar que:

*La República granadina y sus repúblicas hermanas son aún débiles y pobres; pero ellas formarán indudablemente entre los imperios más poderosos del mundo, y los que hablan con desprecio de la América Latina y no ven en ello sino la presa de los invasores anglo-sajones, no encontrarán algún día la suficiente elocuencia para cantar su gloria. Los aduladores se volverán en tropel hacia el sol naciente; séame permitido anticipármeles, celebrando los primeros resplandores del alba*²⁶⁸.

El geógrafo, como otros viajeros europeos de la época, recurría a la denominación de América Latina para designar a las recientes naciones provenientes del antiguo orden colonial. Contrastó la difícil situación en Europa, inmersa en guerras entre naciones, con su representación del Caribe proyectada al continente que lo llevó a exaltar la uniformidad prevaleciente como legado del dominio hispano, asegurando que los indios que todavía quedaban se asimilarían. Lo auguró en los términos siguientes:

Cuál no sería lo prosperidad de Europa si la cuestión de las nacionalidades fuera resuelta, si todos los pueblos formados para ser libres, fueran en efecto libres e independientes los unos de los otros ¡Y bien! esta cuestión terrible, llena de sangre y de lágrimas, que nos mantiene jadeando a todos en la agonía, esta cuestión que hace afilar tantas bayonetas y pone en pie millones de bombas armados, no existe en la América Meridional. Salvo algunas tribus de indios que serán absorbidos

²⁶⁶Ripoll, M. T., *Redes Familiares y el Comercio en Cartagena: El Caso de Rafael del Castillo*, p. 23.

²⁶⁷Ribera Carbó, E., “Elisée Reclus, 1830-1905. Una Vida al Servicio de la Geografía y el Anarquismo”;

²⁶⁸Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, pp. 3, 7-8 y 5.

*como lo han sido ya millones de aborígenes, todas las sociedades hispano-americanas pertenecen a la misma nacionalidad*²⁶⁹.

La mirada positiva de Reclus acerca de la relativa uniformidad que observaba con la postura crítica y anti-belicista de su pensamiento, le permitió presagiar de forma quimérica la unificación de las sociedades hispanoamericanas, gracias al carácter de sus habitantes que poseían las “cualidades distintivas de las tres razas; descendiendo a la vez de los blancos de Europa, los negros de África, de los indios de América”. No obstante, lejos del escenario romántico de la paz unificadora e idealista, el nuevo continente enfrentaba las diversas luchas fratricidas por las diferencias ideológicas internas de los Estados nacionales en formación.

La narración del recorrido del geógrafo, aunque cargado de reflexiones y expectativas frente a un Estado Colombiano que se encontraba en plena búsqueda de su definición nacional, describe el derrotero más frecuentado por aquellos que viajaron en la región durante el siglo XIX luego de desembarcar en Cartagena. Sin embargo, su primer contacto formal con el territorio de la Nueva Granada fue en el Istmo de Panamá, concretamente en Aspinwall, actual Colón, que el viajero describiría en la época en la que todavía estaba bajo la jurisdicción granadina que el viajero considera endeble al relatar que:

*El pabellón tricolor de la Nueva Granada flamea en una casa de Aspinwall; pero la autoridad granadina, lejos de gobernar, debe felicitarse de ser simplemente tolerada. La compañía del ferrocarril, declarada simple propietaria de la isla por un acto del Congreso granadino es en realidad el verdadero soberano de lo falda atlántico del Istmo, y sus decisiones, sean o no ratificados por el jefe político de Aspinwall o por el Congreso de Bogotá, tienen realmente fuerza de ley. Son americanos audaces los que han osado poner el pie en este islote malsano de Manzanilla, que en la lamo humeante de miasmas en que la muerte germina con las plantas, han fijado las estacas en que debía asentarse la ciudad y que han llamado de todos los puntos de la tierra a los hombres ávidos gritándoles: "haced como nosotros, arriesgad vuestras vidas por la riqueza!". Ellos han llevado de los Estados Unidos todas las casas aun construidas, y es también a los Estados Unidos que ellos envían a buscar harina, galleta, carne y hasta combustible. La ciudad es creación suya, se juzgan con derecho de gobernarla y le han dado el nombre de uno de los más fuertes accionistas de la compañía, el negociante Aspinwall; las protestas solemnes de la república granadina no han logrado dar hasta ahora el nombre oficial de Colón a la ciudad naciente*²⁷⁰.

Con visión preclara, Elisèe Reclus denunció la presencia norteamericana en el Panamá del siglo XIX, al tiempo de señalar la poca representación efectiva de la soberanía de la Nueva Granada en aquellos años sobre esta parte del Caribe, curiosamente mucho tiempo antes de *la Guerra de los mil días* que traería como consecuencia la separación definitiva de aquel territorio de la ya denominada

²⁶⁹ *Ibíd.*, p. 6.

²⁷⁰ Reclus, Elisèe. *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, Imprenta a cargo de Fosiòn Mantilla, Bogotá: 1869., p. 12.

República de Colombia. Es constante en su obra la mirada crítica, pero a la vez descriptiva, de los lugares que visitó, razón por la cual su escrito “Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta”, se utiliza para situar el contexto de la presente investigación.

La descripción de Reclus sobre su desembarco en Aspinwall coincide con otros relatos acerca de la diversa composición étnica y el marcado carácter comercial de las ciudades y puertos del caribe. Pero añadió una muy positiva valoración de la mujer y su papel en la sociedad. Así lo consignó:

Apenas desembarcamos los trescientos pasajeros del Philadelphia (vapor), fuimos asaltados por una multitud de hombres de todas las razas y de todos los países, negros de Jamaica, Santa Domingo y Curazao, chinos, americanos, irlandeses que hablaban o marmoteaban cada uno en su lengua o en su patuó. Desde el francés o inglés más puro hasta el papiamento más corrompido”. (...) Por lo demás, es muy raro que los aventureros que van a Aspinwall de todos los puntos del globo lleven consigo a sus hijos y mujeres. Estas forman apenas una muy pequeña minoría de la población en la ciudad naciente, y es sabido que toda sociedad en que la mujer falta, llega a ser necesariamente grosera, inmoral, impúdica. Lejos de esas miradas que encantan y subyugan aun a los seres más vulgares, el hombre se liberta por completo de las costumbres, de toda política, de toda dignidad; se precipita de lleno en el vicio con la cabeza inclinada, se complace en su embrutecimiento y se gloria en él. Los lazos del comercio son los únicos que ligan que los miembros de una sociedad de esta especie; así, desgraciado de aquel que nada puede ofrecer en cambio del servicio que pide.²⁷¹

Más allá de la diversidad étnica y la vocación comercial de ese sitio del Caribe, para el objeto de este trabajo cabe destacar esta valoración de Reclus sobre la familia y en especial de la mujer como guardiana de la moral, las buenas maneras y el recato, cuya presencia requieren los hombres y la sociedad para impedir su decadencia. Aunque sus capacidades intelectuales sean vistas con suspicacia y prevención, el viajero enfatizó la importancia de su función en el hogar y la ubicó como una pieza fundamental para la conformación ideal de la sociedad, algo que contradice la visión prevalente que la constriñe a la sumisión con un destino derivado de la naturaleza a causa de la procreación que limita su papel a las labores que ello implica.

A bordo de una pequeña y rústica embarcación llamada “el Narciso”, Reclus arribó a Cartagena después de ocho días de viaje por el archipiélago de las Mulatas. La marinería ya habría visitado la costa del Golfo de Morrosquillo y el archipiélago de San Bernardo, para recalar en la isla de Barú, “no lejos de Bocachica, la puerta de entrada” de la ciudad. Desde este sitio, su admiración por la urbe que se le presenta a la vista mueve ágilmente su pluma:

Magníficamente sentada en las islas que por un lado miran a la alta mar y por el otro a la reunión de las lagunas interiores que forman el puerto, rodeada de un cinturón de cocoteros,

²⁷¹ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 10.

*Cartagena parece dormir allí, ¡ay! y duerme demasiado, a la sombra de la Popa, colina abierta que la domina al este. Dos grandes iglesias cuyas naves y campanarios son mucho más elevados que el resto de la ciudad, se miran una a otra, como dos leones echados, y la larga línea de murallas se extiende, hasta perderse de vista, alrededor del puerto y sobre las riberas del mar.*²⁷²

Esta perspectiva incierta enunciada antes del desembarco a la ciudad, se concreta rápidamente en el relato del viajero pues, a tan solo un día de su arribo a Cartagena no duda en calificarla con un sentimiento doloroso, como una urbe en declive con respecto a su antigua gloria colonial:

*Cuando una ciudad está en decadencia, puede decirse que sus habitantes participan también del deterioro de las cosas. Todo envejece a la vez, hombres y edificios; los meteoros y las enfermedades trabajan de consuno en su obra. Por las calles, que limitan o lo lejos la masa sombría de las murallas y en que se ven conventos llenos de grietas, y elevadas iglesias de oblicuas paredes, estaban cojos, tuertos, leprosos, enfermos de todas clases; jamás había visto tantos mendigos reunidos. Ciertas encrucijadas me presentaban el aspecto de una cour des miracles [corte de los milagros]. Cuando el comercio o la industria abandonan a una ciudad, gran parte de sus habitantes quedan sin colocación y privadas de trabajo, en la vida, se agitan durante algún tiempo en busca de nuevas ocupaciones; después concluyen...*²⁷³

El comercio fue un tema que de manera persistente ocupó la atención de Reclus. Cartagena y Santa Marta sostenían desde tiempos coloniales una íntima relación pues los dos sitios “están conectados como gemelos idénticos. Estas capitales portuarias no están congeladas; son entidades dinámicas que van cambiando a lo largo de su historia”²⁷⁴. El relato del viajero se remonta justamente al esplendor de su pasado, quizás en un intento de explicar las causas de la decadencia que contemplaba. En ese pasado España monopolizaba el comercio en sus dominios de América y las Filipinas, incluyendo desde luego a la Nueva Granada:

*Entonces todo gran puerto mercante debía ser al mismo tiempo un puerto de guerra, especialmente en un mar como el Caribe, que en cada ola llevaba un pirata. De todos los puntos de la costa por donde pudieran exportarse para Europa los productos de la hoya del Magdalena, uno por excelencia, Cartagena, presentaba facilidades para la defensa, y por esta razón el gobierno español le había dado el monopolio de los cambios en una longitud de 3.000 kilómetros de ribera. Después las cosas cambiaron, las colonias españolas se independizaron de la madre patria, puertos libres se abrieron al comercio del mundo en todas las costas del mar Caribe y del Golfo de México; la paz llega a ser el estado normal de las naciones y ha sido permitido cambiar las mercaderías en otras partes mejor que bajo la boca de los cañones.*²⁷⁵

Como muchos de los viajeros de su tiempo que dejaron testimonio en sus obras, Reclus consignó parte de la historia de aquellos territorios que visitó. Sin embargo, la impresión negativa sobre la decadencia de Cartagena fue en cierto grado

²⁷² *Ibíd.*, pp. 24 y 26.

²⁷³ *Ibíd.*, p. 27.

²⁷⁴ Elías Caro, J. E. y A. Vidal Ortega, (Ed), *Ciudades Portuarias en la Gran Cuenca del Caribe*, p. 22.

²⁷⁵ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 27.

inexacta, quizás debido al hecho de que su estadía en la ciudad fue corta. Pasó por alto el hecho de que, hasta mediados del siglo XIX, el comercio de importación y exportación de la Nueva Granada continuó por las rutas a través de las Antillas, especialmente con Jamaica, y en menor grado con Saint Thomas y Curazao. Este patrón solo cambió después de 1860 cuando se establecieron contactos directos con las casas de comercio europeas, especialmente con las británicas, y Estados Unidos empezó a incrementar su participación en el tráfico comercial. No percibió el viajero que tras la independencia los gobernantes, tanto liberales como conservadores, buscaron “insertar al país en las redes del comercio mundial”, lo que favoreció al gremio de comerciantes de la región estudiada, y “este crecimiento alcanzaría su punto más alto en la década del setenta, debido al aumento creciente en las importaciones de textiles cuyos precios mundiales habían bajado sensiblemente”²⁷⁶.

Pero Reclus no percibió este movimiento comercial y en su observación pesó más la aparente decadencia cartagenera que se expresaba tangiblemente en la deteriorada condición de los edificios públicos y religiosos que hablaban de la historia de un pasado refulgente:

*La catedral es el principal edificio de Cartagena; pero solamente presenta restos de su antiguo esplendor. Su alta y amenazante torre está negra y llena de grietas como las torrecillas de un castillo fuerte de Europa; las lápidas que forman el pavimento de la nave se hallan desunidas y las inscripciones borradas. Solamente el púlpito, enchapado de mosaicos de mármol y decorado con figuras de marfil, está aún perfectamente conservado. Esta obra, de un escultor italiano, presenta encantadores detalles: es uno de los muy raros objetos de arte que se encuentran en el Nuevo Mundo. Lo mismo que la catedral, los otros edificios públicos de Cartagena, conventos, hospitales, iglesias, son espaciosos y su extensión ocupa gran parte de la ciudad; pero esos edificios se están desplomando y, como todas las ruinas, ganan con ser vistas desde lejos. Su majestuosa belleza depende en gran parte de la armonía de los contornos y el paisaje que los rodea con sus ondas y sus playas; con el cielo que los cubre con su bóveda infinita.*²⁷⁷

Al igual que muchos de los viajeros de su tiempo, Reclus fue testigo del contexto del caribeño colombiano. Sin embargo, la impresión negativa sobre la decadencia de Cartagena fue en cierto grado inexacta, quizás debido al hecho de que su estadía en la ciudad fue corta. Pasó por alto el hecho de que, hasta mediados del siglo XIX, el comercio de importación y exportación de la Nueva Granada continuó por las rutas a través de las Antillas, especialmente con Jamaica, y en menor grado

²⁷⁶ Un caso ejemplar lo estudió María Teresa Ripoll, al referirse a la compañía de Rafael Castillo & Co, una empresa creada en Cartagena que llegó a tener sucursales en New York, y que inicialmente tuvo como clientas principales a “mujeres, tal vez costureras, revendedoras, o amigas de su madre, quienes obtenían créditos por seis meses o un año. (...) en poco tiempo Del Castillo había establecido una red comercial regional, abasteciendo a los tenderos de los pueblos y a comerciantes itinerantes que iban de pueblo en pueblo visitando regularmente una clientela”. Ver: Ripoll, M. T., *Redes Familiares y el Comercio*, pp. 8 y 10.

²⁷⁷ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 29.

con Saint Thomas y Curazao. Este patrón solo cambió después de 1860 cuando se establecieron contactos directos con las casas de comercio europeas, especialmente con las británicas, y Estados Unidos empezó a incrementar su participación en el tráfico comercial. No percibió el viajero que tras la independencia los gobernantes, tanto liberales como conservadores, buscaron “insertar al país en las redes del comercio mundial”, lo que favoreció al gremio de comerciantes de la región estudiada, y “este crecimiento alcanzaría su punto más alto en la década del setenta, debido al aumento creciente en las importaciones de textiles cuyos precios mundiales habían bajado sensiblemente”²⁷⁸.

Pero Reclus no divisó este movimiento comercial y en su observación pesó más la aparente decadencia cartagenera que se expresaba tangiblemente en la deteriorada condición de los edificios públicos y religiosos que hablaban de la historia de un pasado luminoso:

*La catedral es el principal edificio de Cartagena; pero solamente presenta restos de su antiguo esplendor. Su alta y amenazante torre está negra y llena de grietas como las torrecillas de un castillo fuerte de Europa; las lápidas que forman el pavimento de la nave se hallan desunidas y las inscripciones borradas. Solamente el púlpito, enchapado de mosaicos de mármol y decorado con figuras de marfil, está aún perfectamente conservado. Esta obra, de un escultor italiano, presenta encantadores detalles: es uno de los muy raros objetos de arte que se encuentran en el Nuevo Mundo. Lo mismo que la catedral, los otros edificios públicos de Cartagena, conventos, hospitales, iglesias, son espaciosos y su extensión ocupa gran parte de la ciudad; pero esos edificios se están desplomando y, como todas las ruinas, ganan con ser vistas desde lejos. Su majestuosa belleza depende en gran parte de la armonía de los contornos y el paisaje que los rodea con sus ondas y sus playas; con el cielo que los cubre con su bóveda infinita.*²⁷⁹

La descripción del viajero apenas toca las tragedias de la Cartagena amurallada e independiente, que no solo había soportado las miserias de las guerras por la emancipación de España sino que había atravesado un fuerte descenso poblacional en la primera parte del siglo XIX a causa de epidemias, como el cólera, y que solo registró un saludable crecimiento hasta las décadas finales de la centuria²⁸⁰.

Élisée Reclus continuó su viaje por el caribe colombiano dejando atrás la capital del estado de Bolívar. Tras ocho horas de travesía llegó “frente a la ancha embocadura llamada *Boca de Cenizas* en que desagua el brazo principal del río

²⁷⁸ Un caso ejemplar lo estudió María Teresa Ripoll, al referirse a la compañía de Rafael Castillo & Co, una empresa creada en Cartagena que llegó a tener sucursales en New York, y que inicialmente tuvo como clientas principales a “mujeres, tal vez costureras, revendedoras, o amigas de su madre, quienes obtenían créditos por seis meses o un año. (...) en poco tiempo Del Castillo había establecido una red comercial regional, abasteciendo a los tenderos de los pueblos y a comerciantes itinerantes que iban de pueblo en pueblo visitando regularmente una clientela”. Ver: Ripoll, M. T., *Redes Familiares y el Comercio*, pp. 8 y 10.

²⁷⁹ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 29.

²⁸⁰ Posada Carbó, E., *El Caribe Colombiano: Una Historia Regional*, p. 63.

Magdalena, y la que obstruyen numerosos bajíos cubiertos de mangles”. Fue entonces evidente para él que mientras Cartagena sufría la decadencia, otras ciudades y pueblos del Caribe colombiano ganaba cierta bonanza tanto poblacional como económica gracias al fin del predominio de la antigua capital comercial. En su paso obligado encontró el puerto de Sabanilla del cual, con marcado sarcasmo, escribió:

Sabiendo que este puerto es el que exporta al extranjero casi todos los productos de la agricultura y de la industria granadinos, buscaba con la vista la ciudad y sus edificios; pero no veía sino una casa blanca recién construida para el servicio de la Aduana y en lo cual nadie habitaba. Después me hicieron notar al borde del agua una larga hilera de chozas cubierta de hoja de palma, y que se confundían de lejos con el terreno rojizo sobre el cual estaban construidas; tal era la ciudad floreciente cuyo puerto ha sido el heredero del comercio de Cartagena de Indias.²⁸¹

Ciertamente Reclus no pudo ver en el pueblito de Sabanilla la riqueza que se esperaba de un puerto de entrada y salida al comercio, tanto nacional como internacional, pues entonces apenas se comenzaba a apuntalar la ciudad que tiempo después se convertiría en la puerta de entrada de Colombia. Aquella aldea, en su opinión, “existió únicamente por su proximidad a la desembocadura principal del río, con el cual comunica su puerto por los pantanos del delta del Magdalena” y era el preámbulo desde el mar hacia una localidad de mayor importancia que kilómetros arriba de navegación fluvial se presentó ante él: la ciudad de Barranquilla. En ese sitio su percepción cambió:

Nuestra atención cambiaba de objeto, y mis miradas fueron todas para toda la ciudad, cuyas largas hileras de casas blancas se encima de los ribazos arcillosos. Pequeños diques flotantes en la ribera del canal y llenos de bongos, lanchas, canoas; astilleros cubiertos con techos de hojas de palmo, almacenes de depósito en donde indios y negros arrumaban productos de todas clases; muelles a los cuales estaban atracados buques de vapor; carenas de fierro constantemente golpeadas por el martillo de centenares de obreros: todo anunciaba una ciudad comercial semejante a las de Europa y los Estados Unidos. En el muelle de la gran plaza en que desembarqué, la misma animación que en el puerto; marineros yendo incesantemente de los bongos o los almacenes para depositar en ellos barriles y bocoyes, mujeres llevando en la cabeza canastos de plátanos y otras frutas, y mercaderes instalados delante de pequeñas mesas ofreciendo sus géneros. En medio de la multitud atareada circulaban pilluelos medios desnudos, apostrofando a los extranjeros con palabras inglesas pronunciadas con notable perfección...²⁸²

La percepción del viandante se encuentra de nuevo con la dinámica productiva de la región. Barranquilla, distante 16 kms. del mar Caribe, competía en ese momento por la actividad comercial con las ciudades cercanas de Cartagena y Santa Marta. En la época colonial, el sitio fue considerado un “poblado insignificante”, pero para el año de 1870 Barranquilla había progresado tanto que llegó a ser apreciada como la “ciudad más importante de la costa”. El movimiento

²⁸¹ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, pp. 33 y 34.

²⁸² *Ibid.*, pp. 34 y 37.

portuario descrito por Reclus se complementa con la información consignada por el historiador Eduardo Posada Carbó sobre la queja del gobernador de la localidad en 1869, en la que “culpaba a los recién llegados del alto índice de criminalidad” y justificaba la creación de una cárcel para afrontar los problemas sociales derivados del aumento de la población “que fluye a las ciudades algo ambulantes, a buscar trabajo para ocultarse y perderse en el tumulto, mientras se olvidan de las cuentas que han dejado en otras partes”.²⁸³ La Barranquilla de Reclus fue comparable con cualquier ciudad de Estados Unidos y no solo había superado a Cartagena en el número de habitantes, sino que a sus ojos podría ser “la verdadera capital comercial del Estado Soberano de Bolívar”. Según el geógrafo, su importancia y adelanto se debió “casi que exclusivamente a los comerciantes extranjeros, ingleses, americanos, alemanes, holandeses que se habían establecido allí en los últimos años” con el propósito de probar suerte y especular en tierras granadinas²⁸⁴.

Al proseguir su viaje y retirarse de Barranquilla, el testigo viajero continuó la navegación por el Río Magdalena, vertiente fluvial que atraviesa gran parte del país y antaño había sido la ruta de los conquistadores españoles. Al llegar a la población de Pueblo Viejo alcanzó los límites del segundo estado que en esa época conformaba la región. Era el Estado Soberano de Magdalena cuyo territorio alcanzaba los límites con Venezuela e incluía en su jurisdicción a las antiguas “provincias de Riohacha y Santa Marta, con el Territorio de la Guajira y con parte de la Provincia de Mompo, a excepción de la provincia de Ocaña que se anexó al estado de Santander”.²⁸⁵ El sitio de Pueblo Viejo descansa al pie del ramillete montañoso de la Sierra Nevada de Santa Marta y era entonces una población relativamente pequeña, asentada sobre la Ciénaga Grande en la Isla de Salamanca que colindaba con el pueblo homónimo de Ciénaga, población que -como Barranquilla- rivalizó con la capital del estado, Santa Marta, destino final al que se dirigió Élisée Reclus y luego quiso adoptar como su *futura patria*. Ciénaga no defraudó las expectativas del visitante pues éste apuntó que “las calles, anchas y rectas eran bastante animadas; las casas blanqueadas con cal cubiertas casi todas de tejas; a través de las puertas entreabiertas de los huertos, se distinguen arbustos en flor. Por todas partes había nuevas construcciones, testimonios de los progresos materiales”. Junto con esta positiva descripción, Élisée hizo énfasis en la

²⁸³ Posada Carbó, E., *El Caribe Colombiano: Una Historia Regional 1870-1950*, p. 64.

²⁸⁴ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 38.

²⁸⁵ Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena*, p. 23.

muy perceptible polarización política existente y la vinculó con la diferencia racial derivada de periodos anteriores:

En los últimos tiempos, las rivalidades de las razas se han transformado gradualmente en rivalidad política: los samarios²⁸⁶, deseosos de mantener la antigua supremacía de la raza blanca, se han hecho naturalmente conservadores, mientras que los cienagueros son demócratas y en las elecciones votan como un solo hombre en favor de los candidatos liberales. Durante las revoluciones que agitan la república no temen invadir armados la ciudad de Santa Marta, y los samarios rara vez osan usar represalias.²⁸⁷

Ciénaga se encuentra situada tan solo a 40 kms. de la capital Santa Marta, por lo que la descripción del geógrafo constata la polarización política existente en la población caribe, que recoge diferencias socio-raciales heredadas de tiempos coloniales. En lo que a nuestro objeto de estudio se refiere, la importancia emergente de estas pequeñas ciudades ayuda a explicar la implantación del sistema educativo en la segunda mitad del siglo XIX pues, como se explicará más adelante, influirá notoriamente en la pedagogía nacional instituida por el gobierno conservador para la educación formal de las maestras.

Después de pasar a lomo de mula por pequeños poblados indígenas como Gaira, el viajero finalmente llega a Santa Marta, ciudad que resguardó la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Magdalena, y cuyo paisaje fue descrito por el viajero con admiración y encanto:

Santa Marta está situada en un paraíso terrestre. Sentada al borde de una playa que se extiende en forma de concha marina, agrupa sus casas blancas bajo el follaje de las palmeras y brilla al sol como un diamante incrustado en una esmeralda. Alrededor de la ciudad, lo explanado, redondeándose en un vasto círculo, se levanta en suaves ondulaciones hacia la base de las montañas. Éstas sobreponen unas a otras sus gigantescas gradas, matizadas con gran variedad por la vegetación que las cubre y la transparente atmósfera, cuyo azul se condensa alrededor de altas cimas; las nubes se esparcen en grandes rastros blancos en los valles superiores, se agrupan en bandas sobre las cimas, y por entre este amontonamiento de nubes, picos y montañas de toda forma, brota la soberbia horqueta, cuya doble cabeza que se levanta y domina el horizonte parece reinar sobre el espacio inmenso²⁸⁸.

El sitio que causó tal impresión en Reclus tiene, al igual que Cartagena, un marcado origen colonial. Santa Marta tuvo una exitosa fundación en 1525 tras una conquista en la que incluso participaron soldados que luego pasarían a la de Yucatán.²⁸⁹ Pero poco después, “la llegada de los piratas en 1543 marcó su

²⁸⁶ Samarios es el gentilicio de los nacidos en Santa Marta.

²⁸⁷ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 44-45.

²⁸⁸ *Ibidem*, p. 49.

²⁸⁹ Entre aquellos conquistadores de Yucatán que estuvieron antes en Santa Marta se puede mencionar a Pedro Álvarez, Juan de Contreras y Francisco Gómez. Siguieron llegando después, como el capitán Diego de Aranda y Aguayo, quien fue alférez de la infantería en Santa Marta antes de trasladarse en 1663 a Yucatán donde fue capitán de una de las compañías de milicianos y el Cabildo de Mérida lo eligió alcalde y regidor perpetuo; su yerno,

decadencia” pues motivó la migración de los comerciantes pobladores a Cartagena que tuvo el monopolio comercial decretado por la corona española. A su vez, el saqueo, robo e intranquilidad ocasionada por filibusteros franceses, holandeses e ingleses, produjo efectos de inquietud en los moradores dejándola “casi despoblada y de la urbe primigenia no quedaron vestigios porque fue quemada más de veinte veces, hasta 1692”.²⁹⁰ Como la mayoría de las ciudades de la América hispana, el plano original de Santa Marta se diseñó en forma de damero a partir de la Plaza Mayor y su entorno fue descrito como “un lugar polvoriento de casas pobres y techos de paja, que contrastaba con todo el esplendor del mundo tairona”. En efecto, la villa se fundó sobre las huellas de una antigua cultura prehispánica cuya construcción, a ojos de los europeos, no dejaba de ser un simple pueblo de indios.²⁹¹ Entre las construcciones coloniales destacaron tres edificios: la Catedral que se terminó de construir hasta 1794, la Casa de la Aduana erigida en 1730 que fue alojamiento del libertador Simón Bolívar previo a su muerte y el Seminario San Juan Nepomuceno que data de 1691 y ha servido de escenario cultural, sede del intelectualismo académico y de los primeros años de la Universidad del Magdalena²⁹².

En la descripción de la ciudad realizada por Reclus a mediados del siglo XIX no aparece como un sitio destacado o de gran riqueza económica. Notó la estructura del damero con el trazo en cuadrante de calles polvorientas de arena que nunca habían sido empedradas, con casas bajas y en general mal construidas, y la existencia de barrios con “simples cabañas de estacas y tierra, cubiertos con techos de palmas, pobladas de escorpiones y de innumerables arañas”. Su descripción de una ciudad en ruinas se agrava por la patente incapacidad para realizar las mínimas reconstrucciones después de los daños que ocasionara un temblor de tierra décadas antes:

En 1825, tres siglos después de la fundación de Santa Marta, un temblor de tierra derribó más de cien casas y abrió grietas en los muros de su catedral y de sus cuatro iglesias. Desde esa época los pedazos de ladrillos y argamasa no se han escombrado, las ruinas no han sido reedificadas, las grietas se abren cada día más; solamente el tiempo ha decorado de arbustos las desplomadas paredes y tejido sobre la alta cúpula de la iglesia mayor un verde guirnalda, todo mezclado de flores amarillas y rojas. En esta ciudad, tan arruinada aún como al día siguiente del temblor de tierra, solamente vi una casita nueva y los cimientos de un edificio sin concluir, que debía servir para un gran colegio provincial. La morada del más rico comerciante de la ciudad, en otro tiempo verdadero palacio, no presenta ya del lado del mar sino un conjunto de ruinas; paredes

descendiente de conquistador, obtuvo en 1694 una encomienda. Ver AGI, México 255, N. 1, ff. 5r-30r, Merced del gobernador Roque de Soberanis a Lucas de Villamil y Vargas de una encomienda, Mérida a 23 de enero de 1694.

²⁹⁰ Bermúdez Bermúdez, A., “Historia de la Ciudad de Santa Marta”.

²⁹¹ Zambrano, F., “La Ciudad en la historia”, p. 146.

²⁹² Vilorio de la Hoz, J., “Santa Marta: Ciudad Tairona, Colonial y Republicana”.

*desplomadas rodean el jardín lleno de escombros amontonados, cuerpos de columnas y capiteles cubren el suelo y árboles espinosos crecen en medio de las piedras.*²⁹³

Parece incongruente que Santa Marta, ciudad primada de Colombia²⁹⁴ y por ende la primera escala en la conquista del territorio andino, no hubiese logrado un desarrollo comercial próspero, como sí lo hicieron otras ciudades del gran caribe en la época colonial. Para el siglo XVIII, los habitantes vivían prácticamente del intercambio regional y del contrabando con otros puertos; y “en ese interfaz ciudad–puerto, tampoco presentó el dinamismo comercial que se requería para consolidarse como una ciudad portuaria, pues, en esencia, siempre estuvo a la sombra de otros puertos coloniales, que hizo que su comercio y demás asuntos económicos, al igual que los fondos de las cajas reales, fueran de igual forma sombríos”²⁹⁵.

Como se tratará en otro apartado, el impacto del reformismo borbónico en la región caribe transformó de manera radical la política de poblamiento del territorio. La influencia de tales reformas confrontó igualmente los intereses económicos de las dos ciudades capitales, Santa Marta y Cartagena que, en lo político, también rivalizaron en tiempos de la independencia por la tendencia monarquista de la primera y la opción libertadora de la segunda. Aunque el proceso fue más complejo, no existe duda de que esa confrontación venía desde tiempo atrás por las escasas opciones de supervivencia para los habitantes samarios, pues su economía estaba tan deprimida que, aún con el reglamento de comercio libre promulgado en 1778²⁹⁶, no se activó sustancialmente lo que se refleja en la incapacidad para incrementar los fondos de las cajas reales que, con el “situado”, fueron superados incluso por los estancos del aguardiente y del tabaco²⁹⁷.

Una vez instaladas las Juntas de Gobierno en 1810, las dos ciudades acordaron ofrecer lealtad al Consejo de Regencia, pero las fricciones no tardaron en aparecer cuando, a finales del mismo año, “la Junta de Cartagena estableció un impuesto a las ventas de 12% para los productos importados desde Santa Marta”. Por la misma época la población ribereña de Chiriguana, perteneciente a la provincia

²⁹³Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 49.

²⁹⁴ Antes que la fundación de Santa Marta, estuvo la de Santa María la Antigua del Darién en 1510, que no permaneció a causa de las ofensivas de los indígenas en la conquista.

²⁹⁵ Elías Caro, J. E., “El Puerto de Santa Marta: determinantes de crecimiento y desarrollo de una ciudad caribeña”, pp. 328 y 330.

²⁹⁶ Es uno de los reglamentos que permitió el comercio entre las provincias virreinales, y favoreció tanto a Santa Marta como a Yucatán.

²⁹⁷ Martínez, F. Juan Manuel. “Santa Marta en la Independencia: entre el Pragmatismo y la Insurrección”. En: *Folios*, N° 32, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2010, p. 66.

de Santa Marta, declaró su independencia de Tamalameque, y otros pueblos como “Guáimaro, Remolino y Sitio Nuevo solicitaron la protección de la Junta de Cartagena, la cual se la brindó”. Éstas y otras circunstancias, entre las que se cuenta la oposición al movimiento registrado entre los indígenas Chimilas cercanos, hicieron que la ciudad samaria optara por el bando realista durante la independencia, cuya concreción en 1823 dejó como saldo grandes pérdidas humanas y materiales.²⁹⁸

Sin embargo, en años posteriores Santa Marta logró una relevante recuperación e influencia comercial con la consolidación de aquellas élites que apoyaron la campaña libertadora y que coadyuvaron a su progreso sucesivo, pues en las décadas subsiguientes “se inició actividades la Caja de Ahorros de Santa Marta (1846), se estableció el alumbrado público de la ciudad (1848) y se constituyó la “Sociedad Filarmónica de Santa Marta” (1849)”. A su vez se fundó “el primer periódico económico y comercial del país, *la Gaceta Mercantil*, editada por Manuel Murillo Toro entre 1847 y 1860”²⁹⁹. Pero persistieron las visiones negativas. El terremoto aludido por Reclus en su libro ocurrió en realidad en 1834 y dejó a la ciudad con un “aspecto ruinoso por varias décadas”, por lo que en ocasiones se le describió como una urbe *miserable*, en “la que no había hoteles, residían solo siete extranjeros y las únicas edificaciones de cierto valor eran la catedral, el palacio gubernamental y las residencias de los comerciantes Joaquín de Mier y Juan Fairbank”³⁰⁰. Pese a negativos retratos como éste, Santa Marta no fue percibida por el geógrafo francés con el mismo pesimismo con el que describió a Cartagena:

*A pesar de estas huellas del desastre de 1825 (1834), Santa Marta está muy distante de producir en el espíritu la misma lúgubre impresión que Cartagena, las calles son más anchas, las casas que dejó en pie el temblor de tierra están blanqueadas con cal o pintadas de alegres colores, y además la naturaleza es tan bella que arroja un reflejo de su belleza sobre la ciudad agazapada a sus pies en medio de los árboles. Desde la división de la Nueva Granada en ocho repúblicas federales, Santa Marta ha decretado la construcción de un faro en el Morro, establecido muchas instituciones de utilidad pública, y fundado una escuela de enseñanza superior. ¡Pueda ella continuar en esta vía y deje de ofrecer cuanto antes un penoso contraste con el Dorado que le rodea!*³⁰¹

Destaca en el relato la descripción de un caribe exótico, que “incorpora una arraigada tradición de la geografía moderna en el que existe un orden natural del que el hombre forma parte”; de allí que la naturaleza y el paisaje no fueran ajenos a la observación del viajero por la región. En efecto, el ideal colonizador animó la entrada

²⁹⁸ Vilorio de la Hoz, J., “Santa Marta Real: los “mamatoqueros” y la “catalanada” como defensores”, p. 15

²⁹⁹ Vilorio de la Hoz, Joaquín. “Santa Marta: Ciudad Tairona, Colonial y Republicana”.

³⁰⁰ *Ibíd.*

³⁰¹ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 49.

a Colombia de numerosos extranjeros, objetivo que Reclus desde el principio de su obra hizo explícito. De aquí que mostrase interés por las características de la “agricultura tropical”, que lo llevó a visitar plantaciones notando que grandes extensiones de “las tierras estaban aún sin cultivar”³⁰². Como hicieran muchos otros viajeros que visitaron la zona, el geógrafo consignó la abundancia y diversidad de productos encontrados en su travesía, aunque esa generosa naturaleza podía ser a la vez riesgosa pues la región estaba “expuesta a inundaciones y crecientes” por los numerosos ríos que la atravesaban, como el Magdalena que era además caprichoso en su navegación. A estas negativas condiciones se sumaban escenarios insalubres dada la existencia de “pantanos y ciénagas, que en condiciones de alta temperatura iban de la mano con las enfermedades: fiebre amarilla, malaria, infecciones intestinales”, mismas que hicieron que nativos y extranjeros temieran a la muerte³⁰³, de la que el mismo Reclus tuvo que huir abandonando el país enfermo sin haber alcanzado el interés que lo trajo.

Para esta investigación el viaje de Reclus no termina aquí. Diversos pasajes de su obra ilustrarán el contexto social de las maestras estudiadas. Pero nos detendremos un poco más en sus observaciones sobre Santa Marta, sitio escogido para el análisis por ofrecer el espacio idóneo para desarrollar esta propuesta debido a que fue la primera ciudad del Caribe colombiano en establecer una institución oficial para la formación docente femenina. Con la atención que el geógrafo siempre puso en la gente, describió a la juventud y niñez de esa ciudad y el ambiente educativo que privaba. Escribe Reclus que desde luego le llamó la atención

La notable inteligencia de todos los jóvenes que conocí en Santa Marta, siempre dichosos y alegres no hacen consistir su gloria suprema en representar el papel de héroes ridículos; viven jovialmente, hermanando el estudio con los placeres ruidosos. Se expresan con elegante facilidad y se elevan naturalmente a una elocuencia a veces verbosas pero siempre seductoras. Además del español, hablan en general una o dos lenguas vivas, el francés, el inglés, el alemán o el holandés. Ávidos de conocer todo lo que pertenece al extranjero, adquieren cierta educación superficial que les permite conversar sobre todo sin quedarse jamás en zaga. Esta educación se la deben enteramente a sí mismos porque en las escuelas la disciplina es completamente nula, y para obtener algún resultado de los niños es necesario hablarles como hombres libres. Las instituciones republicanas han dado tal temple a la voluntad en todos los países de América, que los niños así como los hombres no admiten la sujeción. Para hacerse respetar, los profesores deben darse sencillamente el título de amigos, y lejos de hacer uso de la menor autoridad, tienen que proceder con dulzura³⁰⁴.

Élisée Reclus abunda luego de esta observación con una febril redacción acerca de los estudiantes, misma que retomaremos al abordar las formas y métodos de la

³⁰² Ortega Cantero, N., “El Viaje Iberoamericano de Elisée Reclus”, pp. 128 y 130.

³⁰³ Posada Carbó, E., *El Caribe Colombiano*, p. 63.

³⁰⁴ Reclus, E., *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, p. 54.

educación de los jóvenes en Santa Marta en capítulos siguientes, desprendidos de los métodos pedagógicos con los que se instruyeron sus posibles educadoras. Antes es necesario abordar la demografía de la región y el lugar que ocupaban las maestras en esa sociedad.

2.2.5 La Población del Caribe Colombiano:

Hasta aquí, con base en el testimonio de viaje de Élisée Reclus, se han abordado aspectos de la dinámica comercial y geográfica de tres ciudades de la región que son, al mismo tiempo, el eje espacial de Santa Marta, en donde transcurren los pormenores del problema de investigación que se indaga en esta tesis. Sin embargo, como en el caso yucateco, no se puede estudiar el contexto del territorio sin considerar a la gente que lo habita y las complejas relaciones que se entretienen en la sociedad del caribe colombiano del siglo XIX. Indios, negros y blancos son personajes recurrentes en la narración de Reclus, quien insiste en la fuerte presencia de la herencia hispánica en la región. Pero limitarse a afirmar que con la llegada de Cristóbal Colón se inició el extenso proceso de mestizaje característico en toda América sería una verdad de Perogrullo, por lo que debemos enfocar la atención en las particularidades demográficas registradas en las distintas regiones de los antiguos reinos indios.

2.2.6 El Antecedente Colonial

Cuando arribaron los europeos a la región del Caribe se encontraron con varios pueblos pertenecientes a familias lingüísticas caribes y chibchas que habitaban el actual territorio de Colombia. Esta diversidad étnica contrastó con el relativamente reducido número de nativos, pues las cifras son menores a las consignadas para otros reinos como la Nueva España, el Virreinato del Perú o la Capitanía General de Yucatán. Un estimado inicial comparativo de la población entre Colombia y México lo resumen Elías Caro y Vidal Ortega así:



Tabla 6. Población en territorios que pertenecieron al Nuevo Reino de Granada (Colombia) respecto a los que pertenecieron a la Nueva España (México) en 1570.

Región	Españoles	Indios	Africanos y Población Mixta	Habitantes Totales
México	30,000	3'500,000	25,000	3'555,000
Colombia	10,000	800,000	15,000	825,000

Fuente: Cálculo citado en Franklin W. Knight. La Construcción Social de las Ciudades portuarias del Caribe antes de 1850. La tabla original se realizó con referencia a Mc Alister, Spain and Portugal, p. 131; Rosenblat, La Población Indígena, I, p. 88³⁰⁵.

Los cálculos acerca de la población nativa en Colombia expresados en la tabla 7 coinciden con los primeros números ofrecidos por Jaime Jaramillo Uribe en 1964³⁰⁶, quien fuera precursor en la tarea de la profesionalización de la historia en el país. Sin embargo, sus discípulos posteriormente han refutado sus estimaciones al proponer “que la población prehispánica alcanzaba al menos los 3'000,000 de habitantes, [y] académicos más audaces sugieren que esta cifra podría subir hasta los cinco o seis millones”³⁰⁷. El error y disparidad en los cálculos se relaciona con la inconsistencia de las fuentes disponibles utilizadas para realizar los cálculos, pues el acopio de datos fue hecho por los propios conquistadores y cronistas cuyos conteos no siempre fueron precisos, a más de no registrar la edad, a lo que se añade la “tendencia de los encomenderos y funcionarios reales, de ampliar considerablemente la capa de población tributaria”³⁰⁸. Por ello es necesario tener en cuenta que, a pesar de los modernos e “ingeniosos” métodos con los que algunos investigadores han sustentado sus conjeturas, las cifras sobre los habitantes indígenas de Colombia en “el siglo XVI permanecen, a lo sumo, como suposiciones informadas”³⁰⁹.

Se estima que el territorio de la costa norte de Colombia estuvo densamente poblado antes de la conquista, pero los testimonios de cronistas, en concreto para el caso de la gobernación de Santa Marta, no alcanzan a concretar “la realidad demográfica de la cultura Tairona y los grupos circunvecinos”. En lo que respecta a la gobernación de Cartagena, con la información sobre “las provincias indígenas de

³⁰⁵ Tomada de Elías Caro, J. E. y A. Vidal Ortega (Eds), *Ciudades Portuarias en la Gran Cuenca del Caribe*, p. 25.

³⁰⁶ Jaramillo Uribe, J., “La Población Indígena de Colombia en el Momento...”, pp. 239-293. Se trata de uno de los textos clásicos de la historiografía colombiana. Se considera además a este autor el padre de la Nueva Historia en Colombia.

³⁰⁷ Francis, M., “Población, Enfermedad y Cambio Demográfico”, p. 15.

³⁰⁸ Jaramillo Uribe, J., “La Población Indígena de Colombia en el Momento...”, p. 244.

³⁰⁹ Francis, M., “Población, Enfermedad y Cambio Demográfico”, p. 16.

Zenu, Zenufana y Panzemi, que abarcan desde la costa hasta la parte septentrional de Antioquia, se puede colegir que el poblamiento era disperso y la población total más bien pequeña³¹⁰. Las visitas de los oidores provinciales en 1560 aportaron más datos acerca del poblamiento de la región; sin embargo, las mediciones son imprecisas pues los indígenas de ambas gobernaciones “eran belicosos y no se habían podido sujetar”³¹¹.

Basado en los recuentos de nativos encomendados, Jaramillo Uribe estimó que la población a principios del siglo XVII de los principales distritos de la gobernación de Santa Marta: Tenerife, Córdoba, Sevilla, Tamalameque y Valledupar, no fue mayor a diez mil indígenas. Por ende, no es desacertado pensar que el número de habitantes de esta zona "al producirse la conquista no pudo haber sido superior a 100,000 o 150,000, incluidos en ellos pueblos como los motilones y chimilas"³¹². Marta Herrera Ángel, con los datos del número de tributarios de la visita de 1560, propuso un cálculo inferior que no superó a 2,000 indios en todos los distritos, dado que esa visita solo reportó 1,500 para la Villa de Tenerife y 500 para la ciudad de Tamalameque³¹³.

En la gobernación de Cartagena, la información es más feraz. Las visitas realizadas en 1610 por Juan de Borja y Juan de Villabona, estudiadas por Julián Ruiz Rivera, aportan los datos consignados en la Tabla 7:

Tabla 7. Pueblos y Encomiendas de la gobernación de Cartagena, 1610.

	Cartagena	Tolú	Mompox	Total
Tributarios	790	554	225	1,569
Personas	2,398	2,074	925(885)	5,397
Encomenderos	17	20	17	54
Pueblos nuevos	13	6	6	25
Tributarios por pueblo	60.76	92.33	37.5	62.76
Tributarios por encomienda	46.47	27.7	13.23	29.05
Personas a cargo por tributario	4.03	7.74	5.11	4.43

Fuente: Ruiz Rivera, Julián, *Encomienda y Mita en Nueva Granada en el siglo XVIII*.

³¹⁰ Jaramillo Uribe, J., "La Población Indígena de Colombia en el Momento...", pp. 259 y 260.

³¹¹ Herrera Ángel, M., "El Poblamiento en el siglo XVI", p. 63.

³¹² Jaramillo Uribe, J., "La Población Indígena de Colombia en el Momento...", pp. 259-260.

³¹³ Herrera Ángel, M., "El Poblamiento en el siglo XVI", p. 63.

La tabla 7 expresa igualmente la baja cantidad de población indígena existente a principios del siglo XVII, que no llega a los 10,000 entre tributarios y el ramo de “personas”, que incluía además a habitantes de distintas calidades. Sobresalen 54 encomenderos, un número reducido respecto a la magnitud del territorio. Asimismo Marta Herrera, con el testimonio de la misma visita de 1560, presentó cifras cercanas a las estimadas por Ruiz Rivera, pues el total de indígenas alcanza 7,342 en toda la provincia, sumando los de Cartagena 2,908, seguida por la Villa de Tolú con 2,589 y la Villa de Mompox con 1,845, aunque la Villa de María no presentaba datos. Además se mencionó que habían 1,800 indios aún insumisos³¹⁴. Por su parte, los estudios de María Aguilera y Adolfo Meisel respaldan la cifra de 100,000 habitantes nativos al momento de la conquista y registran en épocas posteriores el considerable descenso que esta población sufrió al calcular para 1570 a tan solo 22,500 indígenas concentrados principalmente en la ciudad capital³¹⁵.

A pesar de estas inconsistencias, las primeras cifras estimadas sobre la presencia indígena en la región caribe evidencian la relevancia de esta población en la conformación etno-racial del territorio. Sobre la posterior baja demográfica, los estudiosos de la demografía en Colombia durante el periodo colonial ofrecen un rango demasiado amplio pues estiman que “el descenso de la población varía desde un 24% hasta un 89%”. Las causas fueron múltiples, desde luego, pero la curva de descenso se observa en todos los casos, aun cuando si se toman al azar, muestren bastante diversidad. Pudieron ser pestes como las analizadas por Juan Friede en Muso, la explotación laboral, la huida de los indios, “o quizá la reorganización de pueblos allí donde se observa un descenso más acusado, etc.”³¹⁶. Con la abolición de la encomienda a causa de las políticas de la Corona generadas, al menos en parte, por la reducción del número de tributarios, la figura de *el resguardo*³¹⁷ cobijó a los conjuntos de los denominados pueblos de indios. A diferencia de Yucatán, las encomiendas en la Nueva Granada se suprimieron tempranamente como un intento de mantener separadas las dos repúblicas (blancos e indios), “como también por proteger a la población indígena de la extinción a que se veía abocada”³¹⁸. El alcance

³¹⁴ Herrera Ángel, M., “El Poblamiento en el siglo XVI”. p. 63.

³¹⁵ Aguilera, M. y Meisel Roca, A., *Tres Siglos de Historia Demográfica en Cartagena de Indias.*, p. 12.

³¹⁶ Ruiz Rivera, J., *Fuentes para la Demografía Histórica de la Nueva Granada.* p. 17.

³¹⁷ En breves líneas, Resguardo es una demarcación territorial que reemplazo la denominación de los pueblos de Indios. Aunque la normativa legal limita el resguardo a los habitantes indígenas, sus moradores en ocasiones incluyeron negros libres y blancos.

³¹⁸ Flórez Bolívar, R. y Solano, P. “Indígenas, mestizaje, tierras”, p. 268.

del resguardo se liga directamente con la propiedad de la tierra, por lo cual se generaron diversos conflictos por parte de sus habitantes en diversos momentos, tanto para defenderlos como suprimirlos.

Sin embargo, como ya se mencionó, el contacto con los europeos no solo derivó en el descenso de la población originaria. Al emerger una sociedad que se configuraba según el nuevo orden impuesto en territorios desconocidos, se requirió tempranamente mano de obra para la obtención de recursos mineros y naturales, así como para el servicio personal. Siendo insuficiente la población indígena para atender la demanda, se encontró en la importación de esclavos africanos una aviesa solución. El sistema esclavista que llegó a América fue motivado también, al menos en parte, por la mentalidad señorial de los españoles que no tenían la mínima intención “de desarrollar la colonia con sus propios músculos. Normal si pensamos que para eso tenían *a los otros*, que era la manera de establecer su poder, su diferencia, su identidad. Éste fue uno de los principios de la organización de la Cartagena Colonial”³¹⁹.

En consecuencia, la región del Caribe colombiano, en específico Cartagena, se erigió en uno de los centros esclavistas más importantes del antiguo régimen. El tráfico de esclavos, que desde el principio estuvo regulado por la Corona, involucró negreros españoles, italianos, alemanes y principalmente portugueses que comerciaron su mercancía obtenida mediante el trueque en África y atendieron así la demanda de compradores que llegaban a la ciudad procedentes de las minas de oro y plata de la Nueva Granada, el Perú y otros puntos del Caribe, entre los que se cuentan “pescadores de perlas en el Cabo de la Vela, plantadores de azúcar en Santo Domingo, de cacao y tabaco en Venezuela, comerciantes de añil en Centroamérica, etc.”. Los estudios sobre la esclavitud coinciden en señalar la enorme riqueza obtenida de este comercio a costa de las crueles condiciones del negocio, en el que Cartagena fue receptora directa, partícipe y promotora, pues su dinámica económica y social se fundamentó en esta actividad. Mercaderes, funcionarios reales, órdenes religiosas y la gente del común, “organizaron su vida en torno a este inhumano y cruel comercio” que alimentaba continuamente los haberes de la urbe³²⁰.

Se ha estimado que entre 1595 y 1640 se comerciaron en Cartagena unos 135,000 esclavos, cifra a la que se llegó incluyendo una especulación sobre el aporte por medio del contrabando. En cuanto al tráfico legal, los números aportados por los estudios de Enriqueta Vilar, con base a los balances registrados en la Caja de la Santa

³¹⁹ Vidal Ortega, A., *Cartagena de Indias y la Región Histórica del Caribe*, p. 118.

³²⁰ Vidal Ortega, A., *Cartagena de Indias y la Región*, pp. 122 y 165.

Hermandad, consignan unos 45,000 esclavos introducidos al puerto en tan solo un lustro, entre 1585 y 1890³²¹. Un dígito muy relevante si se tiene en cuenta la baja densidad de población indígena y tributaria antes reseñada. En la provincia de Santa Marta el comercio esclavista no presenta la relevancia que alcanzó en Cartagena. Se sabe que los esclavos llegados allí fueron destinados a cubrir “la boga” y las labores agrícolas y de ganadería cercanas en las haciendas³²² pero no contamos con cifras precisas sobre esta población sino hasta finales del periodo colonial.

En todo el territorio de la Nueva Granada, la presencia de esclavos fue desigual, pero una importante cantidad de ellos se estableció en la región costera caribeña. Como ocurre en casi todos los procesos en los que interviene la ambición y el crudo sometimiento, quienes sufrían las duras condiciones de estos procesos diseñaron estrategias de resistencia para evadir situaciones que parecieron imposibles de sobrellevar. Una de esas estrategias fueron los palenques, que constituían una rebelión abierta contra la Corona al abrigar la huida de los cautivos convirtiéndolos de facto en delincuentes “prófugos o cimarrones”. Desde su llegada en el siglo XVI, los españoles siguieron la política propuesta por el régimen colonial que ordenaba fundar villas y ciudades en los nuevos territorios de acuerdo a indicaciones precisas que permitiesen la administración, vigilancia y control de la población sometida. Pero los esclavos establecieron palenques en lugares agrestes a donde, por las condiciones del clima y la geografía, difícilmente podrían llegar las autoridades. Varias veces los funcionarios virreinales intentaron sin éxito acabar con estos lugares, y “su principal efecto fue simplemente el de lograr desplazar a sus habitantes hacia el sur de la provincia en donde éstos volvían a establecer sus asentamientos”³²³.

Los palenques se gobernaban al amparo de sus propias leyes, por lo general “bajo un liderazgo político y militar muy bien definido, que algunas veces estaba ordenado de acuerdo con orígenes tribales o étnicos africanos” y, equipados con armas rústicas y de fuego, se encargaban de su defensa. La naturaleza profana, insurrecta y liberta de estos asentamientos despertaba alarma entre el resto de habitantes, los dueños por la posible pérdida de la mercancía negra de su propiedad o la muerte de los amos en la huida y, más en general, por el potencial ataque que los cimarrones organizados pudieran hacer a ciudades o villas principales, lo que motivó un cierto espíritu negociador en las autoridades, especialmente las eclesiásticas. En el

³²¹ *Ibid.*, p. 165.

³²² Rey Sinning, E., “Presencia de Negros en Santa Marta”, p. 87.

³²³ Macfarlane, A., “Cimarrones y Palenques en Colombia”, p. 56.

siglo XVIII, a cambio de impedir que la comunidad palenquera aumentara, la Corona -por mediación del arzobispo de Cartagena- decidió conceder “el perdón real” para ciertos asentamientos de este tipo, entre los que se cuenta el más famoso que aún sobrevive, llamado *San Basilio de Palenque*, que data del siglo XVI y aún conserva su propia lengua, música y tradición de origen africano³²⁴. Paradójicamente, al estar fuera del control virreinal y eclesiástico, estos “paraísos del demonio”³²⁵ fueron sinónimo de emancipación para los esclavos y, junto a las rochelas, configuran parte de una de las regiones que esta investigación aborda.

No muy distantes a los palenques de cimarrones, el arrochelamiento fue otra estrategia de evasión en el Caribe, al generar asentamientos cuya organización no se “ajustaba a los parámetros establecidos por el Estado colonial”. Las rochelas cuando se lograban congregarse, lo hacían con cierta ambigüedad y poca población, que muchas veces no llegó siquiera a tener contacto con las autoridades eclesiásticas y funcionarios reales. Como lo señaló Marta Herrera, estas asociaciones son más complejas y difíciles de definir, especialmente si partimos de las descripciones y opiniones que sobre ellas hicieron los funcionarios coloniales, de manera que resulta fundamental para aproximarse a su estudio “asumirlas a partir de lo que ellas son, no desvirtuándolas y despreciándolas, legitimando los criterios y parámetros del colonialismo y etnocentrismo heredado de occidente”³²⁶.

Resalto en las definiciones de las rochelas que se les asigna una práctica “facciosa” de los valores enseñados por la iglesia, pues los altos clérigos de la iglesia constantemente se quejaron del relajamiento en las costumbres de sus habitantes, la congregación de muchos indígenas huidos, “indias, zambas, mulatas y negras que habían escapado de sus maridos y otras que habían sido robadas de sus poblaciones”. Se trataba de gente que “vivía mal”, es decir lejos de los rituales católicos del matrimonio, y fueron frecuentes situaciones de poliandria, poligamia e incluso incesto, que “podrían indicar continuidad en los sistemas de parentesco nativos o incluso la incorporación de prácticas africanas”. Sus hábitos sociales fueron un escándalo aunque los pocos curas que los asistían no eran usualmente severos pues, en interés de la cercanía con estos lugares, ofrecían casamientos en las mismas casas, oficiaban misas a deshoras, además de validar festejos. Al parecer la religión católica resultó tediosa para los arrochelados, que tenían tendencia a ceremonias con

³²⁴ *Ibid.*, p. 58.

³²⁵ Frase citada por Martínez, A., *Decid Colombia de Colombia, 1819-1830*, p. 249.

³²⁶ Herrera, M., “El Arrochelamiento: Nominar para Criminalizar. 75 y 77.

bundes³²⁷ en las que se les informaba de los chismes locales y “bailar y beber era para ellos mucho más interesante que orar por el Rey y escuchar la doctrina cristiana o las prédicas sobre el deber en este mundo”³²⁸.

Palenques y arrochelas fueron entonces una constante en la región y sus condiciones dificultaron las cuantificaciones de su gente, de por sí complicadas por la mezcla racial de sangre negra, europea e indígena, evidente a lo largo de todo el periodo colonial, y su patrón disperso de poblamiento que incitaban a españoles y sacerdotes a congregarlos y reconocerlos como *sitios* formales para así lograr algo de inspección y control. Los padrones y censos levantados atestiguan la intensidad del mestizaje en las provincias caribeñas y dividieron a la población en diversas calidades que sirvieron para legitimar o deslegitimar privilegios diferenciados en la población.

Para finales de siglo XVIII, en la provincia de Cartagena y de Riohacha había una multiplicidad de categorías socio-raciales: blancos, españoles, negros, indios, zambos, cholos, mestizos, pardos, cuarterones, quinterones, mulatos, naturales y morenos libres³²⁹, que en su conjunto jugaron un papel muy importante en la definición de una sociedad que se basaba en el grado de “blanqueamiento y en los estilos de vida de las personas” y que incluso rediseñó “la categoría de blanco” al albergar a una población dinámica que no excluyó la movilidad social en sus capas bajas “en concordancia con la claridad de la piel”³³⁰. El grueso de los habitantes se situó en categoría más genérica denominada como aquella de “libres de todos los colores o morenos libres”³³¹, que en realidad se conformó con campesinos y artesanos producto del mestizaje.

Las cifras del total de pobladores, por lo menos para el caso de Cartagena, indican que, a pesar de la reducida población indígena, se registró un ininterrumpido crecimiento en la ciudad capital. Según datos del censo de 1777, la población de la provincia representó el 14% del total de la gente en la Nueva Granada. Recuperados del descenso demográfico sufrido antes, los habitantes nativos tuvieron una alta presencia en la urbe con un 16,4%, porcentaje relativamente elevado. En cuanto a la población negra, el mismo censo refirió la presencia de libres, con un 26,6% que

³²⁷ El término *bundes* es sinónimo de baile.

³²⁸ Herrera, M., “El Arrochelamiento”, pp. 89, 90 y 86.

³²⁹ Solano, P., “Poder, escritura y representaciones”, pp. 53 y 69.

³³⁰ Esta última perteneció a la antigua gobernación de Santa Marta de la que no se presentan datos.

³³¹ Solano, P., “Poder, escritura y representaciones”, p. 27.

correspondieron a “4.024 personas (2.230 esclavos, es decir, restando el 13,7% de los esclavos mezclados, más 1.794 negros libres)”. Este porcentaje había bajado pues la esclavitud menguaba su expansión³³².

A fines del periodo colonial, la jerarquía española de poblamiento sufría también un desplazamiento al ganar protagonismo las poblaciones estructuradas alrededor de las ciudades, villas, parroquias y *sitios de libres*, que a su vez desplazaron a los llamados pueblos de indios, que no funcionaban como *repúblicas al estilo mexicano* sino más bien se manejaban con cierta autonomía limitada pero “sin cabildos, ni cofradías, actuando bajo la mirada del protector de naturales”. La cuestión indígena en la región caribe de Colombia recibió la atención que la Corona prestaba a sus zonas catalogadas como de frontera. El reformismo borbón les concedió las denominadas tierras de resguardo para que, como vasallos con derechos y con un gobierno tutelado, pudiesen exigirlos. Así podemos explicarnos él apoyó posteriormente por ciertos pueblos indios al bando realista en la independencia en salvaguarda de las tierras conferidas. Este escenario se complica con los otros patrones de asentamiento antes reseñados pues algunos indios se asentaron en ciertos palenques, lo que muestra “la complejidad de las relaciones entre indígenas y negros en la región”³³³.

Con las leyes de la naciente república, las tierras de los resguardos fueron disminuyendo pues “el proyecto de construcción de una nación de ciudadanos libres e iguales era incompatible con la existencia de un grupo de indios civilizados que permanecían como esclavos de sus curas y de sus alcaldes, en perpetuo pupilaje, como clase absolutamente degradada”³³⁴. En realidad esta idea se extendió en todos los territorios de la América hispana tras la Independencia pues la igualdad concedida a los ciudadanos significó que muchos colonos blancos y de las antiguas castas distintas a la indígena vieran las condiciones propicias para aspirar a las tierras de los indios, como lo fueron las denominadas “de resguardo”, que en efecto cambiaron de manos en épocas subsiguientes.

³³² Aguilera M. y A. Meisel Roca, *Tres Siglos de Historia Demográfica*, pp. 17 y 35.

³³³ Sánchez, H., “Solicitando Tierras de Derecho: Adjudicación de...”, pp. 100-101 y 106.

³³⁴ Martínez, A., *La República de Colombia, 1819-1830. El Legado de una Experiencia Nacional para Tres Naciones Vecinas*, p. 240. Libro en Prensa.

2.2.7 Las Cifras en la República:

La entrada al siglo XIX con las guerras de la independencia marcó una ruptura en el registro de la población llevado al cabo por los funcionarios coloniales, pues la inestabilidad ocasionada por el conflicto y el cambio de administración impidieron la realización de algún recuento, por lo menos hasta el año de 1825 cuando el entonces vicepresidente Francisco de Paula Santander ordenó hacer un nuevo censo³³⁵ con un cuestionario específico y detallado³³⁶. Según los datos que este censo arrojó, los habitantes de la Gran Colombia alcanzaron un total de 2'434.655, cifra que incluyó a los moradores de los actuales países de Ecuador y Venezuela. Armando Martínez cuestionó estos números, pues el propio Secretario del Interior de la época “expresó su inconformidad con la calidad del censo, ya que los intendentes le informaron que muchos habitantes no se habían dejado empadronar por temor a que el registro fuese un instrumento para el reclutamiento militar y la exacción fiscal”; de manera que la población total rondaría los 3'000.000³³⁷ incluyendo a esclavos e indígenas no civilizados. La siguiente tabla resume los datos sobre las ciudades importantes de la región caribe presentes en el documento:

Tabla 8. Población de la Región del Caribe primera parte del Siglo XIX.

Lugar	Población 1825	Población 1831.
Cartagena	120,663	143.645
Santa Marta	44,392	44.395
Riohacha	11,925	11.925
Total	176,980	199,965

Fuente: Elaboración propia a partir de Archivo UIS- CDHI. *Censo de Población de 1825*, p. 11 y Martínez, Armando. *La República de Colombia, 1819-1830*, p. 229.

Según la anterior tabla, en la región estudiada solo habitaba el 10% de la población total de la Gran Colombia, aunque habría que notar que para 1826 existían “indígenas independientes o no civilizados”, entre los que se mencionan 187 de San

³³⁵ Archivo UIS- CDHI, *Censo de Población de 1825*.

³³⁶ Los datos presentes en los censos de Colombia a lo largo del siglo son discutidos por autores estudiosos de la demografía colombiana como Jorge Orlando Melo y Adolfo Meisel, pues no existían funcionarios capacitados en la recolección de los datos, y las agrupaciones por edades fueron muy amplias o ignoradas (como en algunos documentos referidos a la niñez). Sin embargo, las cifras presentes sirven para hacer estimativos acerca del estado de los habitantes en el periodo, y los datos nominales permiten establecer categorías conceptuales propias de la época.

³³⁷ Martínez, A., *La República de Colombia, 1819-1830. El Legado de una Experiencia Nacional para Tres Naciones Vecinas*, p. 228. Libro en Prensa.

Ciprián situados en Cartagena, 147 Chimilas ubicados en Santa Marta y 2,937 Guajiros o Wayú en Riohacha³³⁸. En años subsiguientes los Estados federados realizaron recuentos parciales, sin embargo, las cifras se manejarán con cuidado por los problemas generados a causa de la inestabilidad y las guerras civiles del país en este periodo y “por el carácter muy general de la información que ofrecen, limitada a unas pocas clasificaciones por sexo, por localidad o por edades”³³⁹. No obstante, con los datos de dos censos podemos aproximarnos a la cuantificación de la población esclava y libre que permanecía en la región:

Tabla 9. Población esclava y libre en la Región Caribe, años 1825 y 1843.

Lugar	Año	Esclavos		Totales
		Hombres Casados	Mujeres Casadas	
Cartagena	1825	378	330	708
Santa Marta		70	84	154
Riohacha		12	14	26
Totales		460	428	888
	1843	Esclavos	Libres	Libres y esclavos
Cartagena		2,297	140.583	142,880
Santa Marta		1,0844	44,593	45,677
Riohacha		411	16,323	16,734
Mompox		715	48,113	48.828
Totales		4,507	249,612	254,119

Fuente: Elaboración propia con base a Archivo UIS- CDHI. Censo de Población de 1825, p. 21 y Cuadro Distributivo de las Provincias de la Republica por el Orden Numérico de la Relación en que se Encuentran en ellos los Esclavos y los Libres, según los Datos que Suministra el Censo de 1843, p. 92.

La variación entre las cifras de esclavos presentadas en la tabla difiere considerablemente. Si se comparan estos datos con los del periodo colonial, se obtiene que en la ciudad de Cartagena el número de esclavos en 1777 es casi idénticos al de 1843, cuestión poco probable. Es entonces razonable presumir que la muestra de 1825 reflejó más la realidad de la población cautiva en declive. Quizás las discrepancias en las mediciones se deban a la dinámica del poblamiento de la región, donde contrasta la concentración de habitantes en las ciudades con la dispersión de las zonas rurales que presentaban dificultades para su cuantificación. Además, la manumisión definitiva de esclavos dada a mediados del siglo XIX eliminó su conteo como grupo específico.

³³⁸ Archivo UIS- CDHI, *Censo de Población de 1825*, p. 29.

³³⁹ Melo, J. O., “La evolución económica de Colombia, 1830-1900”, p. 9.

Por la necesidad del Estado de cuantificar, la ley del 10 de abril de 1869, en pleno auge del radicalismo liberal, mandó a levantar un nuevo censo general del gobierno de la Unión (Estados Unidos de Colombia), encabezado por el presidente Santos Gutiérrez. La legislación se materializó en 1870 con el levantamiento de la muestra acerca del número de habitantes, sexo y oficio de los nueve estados soberanos. En la disposición original para realizar el censo se ordenó a los funcionarios (censor, veedor y comisionados), nombrados por el ejecutivo, que realizaran las demarcaciones correspondientes en Secciones, y Círculos de sus dependencias a censar, generalmente cercanos a sus lugares de residencia³⁴⁰. Se diseñó esta estrategia de acuerdo con un Estado nacional en formación que albergaba en su interior nueve estados federados que abarcaban grandes extensiones de territorio y topografía diversa, como acaecía en el caso de los estados del caribe. Los datos finales, presentados en 1871 ante el Congreso nacional, arrojaron la siguiente información sobre el número de pobladores:

Las cifras confirman el mayor asiento de habitantes en la parte central del país, liderados en número por los Estados Soberanos de Boyacá, Cundinamarca, Santander y al oeste Cauca, curiosamente las mismas zonas que resguardaban en épocas pretéritas una considerable presencia de encomiendas otorgadas por la Corona española. No obstante, en los estados costeros el crecimiento poblacional es dispareja, pues los estados de Bolívar y Panamá acogen un significativo mayor número de habitantes respecto al de Magdalena. En este último, se contabilizó un total de 82,255 pobladores, la cifra más baja en toda la república con una “densidad de 1,2 habitantes por kilómetro”, dato que no mostraba incrementos sensibles de población en casi medio siglo de vida independiente y que evidencia la continuidad de la tendencia originada desde el periodo colonial sobre la escasez de habitantes y mano de obra en la zona³⁴¹.

Los datos del censo de 1870 dibujan una Colombia como un país en donde “las faenas agrícolas y sus gentes daban mucha importancia al trabajo artesanal, erigido como la segunda ocupación básica de la economía colombiana” en aquellos años³⁴². Alarcón, Conde y Santos confirman esta situación en su análisis del censo de

³⁴⁰ BIA, *Gaceta del Magdalena*, N.º. 134 (extraordinario), Santa Marta a 21 de noviembre de 1869, p. 853.

³⁴¹ Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena*, p. 27.

³⁴² Tovar, H., *Que nos Tengan en Cuenta: Colonos, Empresarios y Aldeas, Colombia, 1800-1900*, p. 69.

1870 para el Magdalena, reseñando un importante número de mujeres artesanas habitantes de los distritos de Santa Marta, Ciénaga, Riohacha, Chiriguaná y Fonseca “dedicadas durante parte del tiempo libre a la fabricación de petates y esteras de chingale, alpargatas o trabajos textiles como hilados o costura”, labores que eran desempeñadas en el propio hogar.³⁴³

Es posible examinar otros datos concretos del comportamiento demográfico en la región del caribe colombiano, o por lo menos en el Estado Soberano del Magdalena, mediante el análisis de algunos censos locales levantados posteriormente al censo de 1870. Una de estos censos fue realizado en 1875 y recogió información sobre los habitantes de *Plato*, municipio que se derivó de una “arrochela” presente en territorio de indígenas Chimilas y que fue fundado en 1626 por Fray Nicomedes Fonseca, reorganizado en el siglo XVIII en una de las congregaciones realizadas por militares españoles, en este caso “el maestro de campo don Fernando de Mier y Guerra”³⁴⁴. El documento, que lleva el título de “Censo de Plato”, anexó notas de “las pequeñas facciones territoriales del distrito denominadas: Punta Gorda, Cerro Grande, Las Lauras, Buenavista, las Palmas, Zaráre”, a la par que incluye información de *Vijagual* con las secciones de el “Barbudo, la Palma, el Purgatorio y Santa Cruz” y los registros de *Concejo de Apure* que abarcó a “Mojacul y Cantalera”, todos pertenecientes al Círculo de Tenerife, en el Estado Soberano del Magdalena³⁴⁵. Los datos consignados incluyen el recuento de los nombres, edades, apellidos, sexo y ocupación de los moradores del distrito y fue realizado por el censor R. A de Valle, con el visto bueno del regidor Domingo Romero. Aunque el de Plato coincide con la creación de la oficina de estadística en los Estados Unidos de Colombia el mismo año de 1875, se deriva del censo nacional de 1870. La información que aporta, consignada en un manuscrito sin foliación, permitió construir una base de datos para examinar la situación de la zona en el año del levantamiento del censo.

Así tenemos que, para 1875, Plato registraba un total de 1,332 habitantes de los cuales 678 eran hombres, representando el 50% del conjunto, y 654 mujeres con el 49.9% de la población³⁴⁶. En el sitio de Vijagual hubo 462 censados, 255 varones

³⁴³ Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura*, p. 32.

³⁴⁴ Sánchez, H., “Las Ciudades, Villas, Sitios y el Sistema Político Administrativo en el Caribe Colombiano”, p. 42.

³⁴⁵ AHM, Fondo Gobernación, Censo de la población del Distrito de Plato, Caja 5, Círculo de Tenerife, Estados Unidos de Colombia, Plato a 26 de Febrero de 1875, s.f.

³⁴⁶ *Ibidem*.

(55%) y 207 fémininas (44.8%)³⁴⁷. Menor cantidad se reportó en el Concejo de Apure donde hubo 160 individuos y entre ellos 92 eran hombres (57.5%) y 68 mujeres (42.5%)³⁴⁸. Una población como la de Plato es un ejemplo de la heterogénea configuración poblacional de la gente en el Caribe ya que, en este caso, de las cifras sobre ambos sexos que ofrece la fuente es posible obtener un *índice de masculinidad* para Plato y Vijagual con 103.6 y 123 respectivamente, dato que no puede ofrecerse para Consejo de Apure al no alcanzar los 100 moradores masculinos. Hay que notar que en el Caribe prevalecían poblaciones y asentamientos con menos de 1,000 habitantes, que podían sucumbir o florecer con mucha facilidad. Las mayores concentraciones de pobladores, además de la capital Santa Marta, se ubicaron en las zonas ribereñas del Magdalena, asociados a la emergencia de un puerto que facilitara el comercio interno. Otra manifestación de alta densidad se registró en los alrededores de la Ciénega Grande de Santa Marta que, como ya había mencionado Reclus para la población de Ciénega, llegó a superar en habitantes a la capital del estado, incrementándose en años posteriores con la proliferación de actividades comerciales realizadas en su mayoría por extranjeros y la intensificación de ciertos cultivos³⁴⁹. La siguiente gráfica consigna la distribución poblacional por edades en Plato:

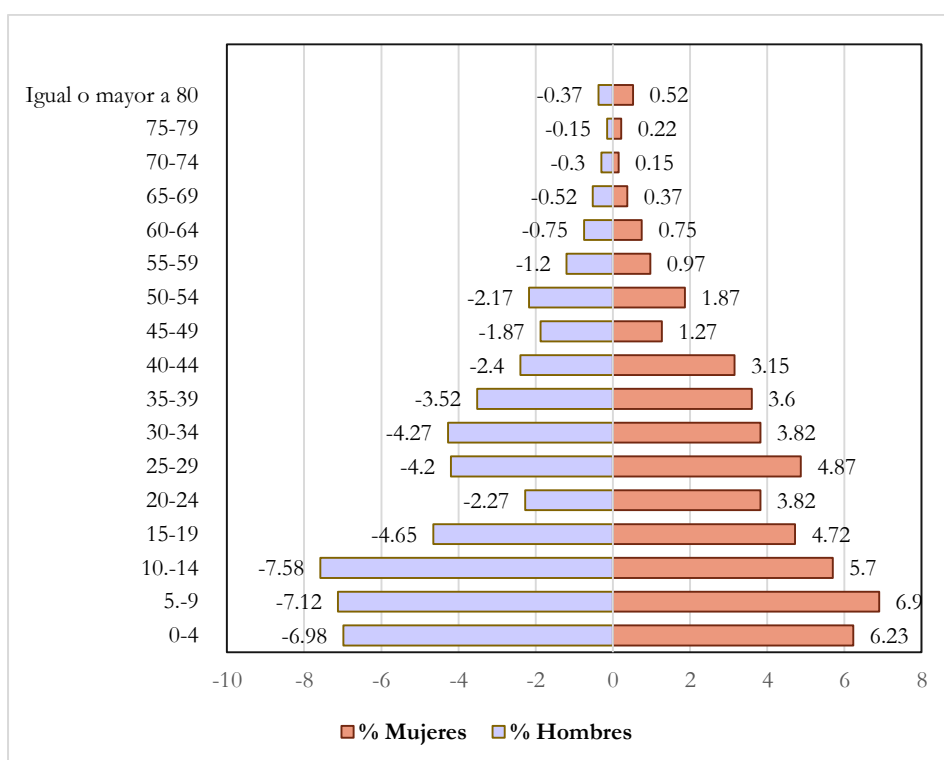


³⁴⁷ AHM, Fondo Gobernación, Censo de la población del Distrito de Plato, Caja 5, Círculo de Tenerife, Estados Unidos de Colombia, Vijagual a 17 de Febrero de 1875, S.f.

³⁴⁸ AHM, Fondo Gobernación, Censo de la población del Distrito de Plato, caja: 5, Círculo de Tenerife, Estados Unidos de Colombia, Concejo de Apure, 24 de Febrero De 1875, S.f.

³⁴⁹ Alarcón, Luis Alfonso; Conde Calderón, Jorge y Santos Delgado, Adriana. *Educación y Cultura*, p. 36 y 37.

Gráfica 6. Distribución por edades de la Población por Edades en el Distrito de Plato, Estado Soberano del Magdalena, 1875.



Fuente: Elaboración Propia a partir de AHM, Fondo Gobernación, Cuadro de Población del Distrito de Plato, caja: 5, Círculo de Tenerife, Estado Soberano del Magdalena, Estados Unidos de Colombia, Plato, 26 de Febrero de 1875.

La gran disparidad de los rangos de edad en la ilustración 7 deriva de la manera como plasmaron esta información el *regidor* y *ensor* encargados. Los hombres superan levemente a las mujeres en algunos de los grupos de edad. Los rangos situados en los extremos, \geq de un año son mínimos y mayores de 70, reportan un número muy reducido al no alcanzar entre ambos ni el 2% de la población. Pudo incidir para el dato mínimo reportado para las personas por encima de los 70 años el hecho de que hubiesen nacido a principios de siglo, entre 1800 y 1805, y creciesen en un tiempo que se encuadra en “las bajas tasas de crecimiento de Bolívar y Magdalena durante la época anterior a 1835” y suponen “una y otra vez el estancamiento de las regiones del Atlántico a consecuencia de las guerras de independencia”³⁵⁰. Seguramente incidieron también otros factores menos estudiados como son las enfermedades, pues la época corresponde también a la gran epidemia de fiebre amarilla que afectó los principales puertos marítimos. Otro indicador obtenido del censo fue la edad media de la población que corresponde a 23 para el distrito de

³⁵⁰ Melo, J. O., *La Evolución Económica de Colombia*, p. 6.

Plato, y a 25 para Vijagual y Concejo de Apure. El rango con mayor representación poblacional es, como resulta obvio, entre los 21 y 50 años, con un total de 800 habitantes de ambos sexos. Las edades de los posibles escolares se ubican entre 7 y 21 años, sumando un conjunto de 619³⁵¹. Los guarimos indican que la población del distrito era relativamente joven, ya que muestran una alta fecundidad dado que las cifras de las mujeres en edad fértil sobrepasan ligeramente en el rango a los hombres.

Los datos del censo sobre la poca densidad y edades de la gente del distrito no ofrecen suficientes argumentos para suponer la existencia de una población predominantemente rural. Sin embargo, el registro de los oficios y profesiones desempeñados por los habitantes de la región aportan más información sobre este asunto. Las ocupaciones más usuales se consignan en la tabla 11.

Tabla 10. Oficios y Ocupaciones en 1875-Plato.

Oficio/ocupación / Profesión	Plato ³⁵²		Vijagual ³⁵³		Concejo de Apure ³⁵⁴		Totales ³⁵⁵
	H	M	H	M	H	M	
Adm. doméstica	152	568	43	185	22	59	1,029
Agricultor	369	50	205	22	70	9	725
Artesano	16	-	-	-	-	-	16
Comerciante	7	-	4	-	-	-	11
Empleado	12	-	-	-	-	-	12
Estudiante	17	12	-	-	-	-	29
Ganadero	66	2	2	-	-	-	70
Ministro de Culto	1	-	-	-	-	-	1
Propietario	3	-	-	-	-	-	3
Sirviente	32	21	-	-	-	-	53
Minero	-	-	1	-	-	-	1
Religioso	-	-	-	-	-	-	-
Ingeniero	-	-	-	-	-	-	-
Institutor	-	-	-	-	-	-	-
Literato	-	-	-	-	-	-	-
Capitalista	1	-	-	-	-	-	1
Pescador	-	-	-	-	-	-	-
Fabricante	-	-	-	-	-	-	-
Marinero	-	-	-	-	-	-	-
Médico	1	-	-	-	-	-	1

³⁵¹ AHM, Fondo Gobernación, *Cuadro de Población del Distrito de Plato*, caja: 5, Círculo de Tenerife, Estado Soberano del Magdalena, Estados Unidos de Colombia, Plato, 26 de Febrero de 1875. S.f.

³⁵² Plato, Punta Gorda, Cerro Grande, Las Lauras, Buenavista, las Palmas, Zararè.

³⁵³ Vijagual, Barbudo, la Palma, el Purgatorio y Santa Cruz.

³⁵⁴ Concejo de Apure, Mojacul y Cantaler.

³⁵⁵ Cálculo entre las columnas de Plato, Vijagual y Concejo de Apure.

Margen de error ³⁵⁶	1	1	0	0	0	0	2
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

► **Fuente:** *Elaboración propia a partir de AHM, Fondo Gobernación, Censo de la población del Distrito de Plato, Caja: 5, Círculo de Tenerife, Estados Unidos de Colombia, Plato, a 26 de febrero de 1875; Vijagual, a 17 de febrero de 1875; Concejo de Apure, a 24 de febrero de 1875.*

El oficio desempeñado por el mayor número de habitantes de Plato en 1875 corresponde al de *administración doméstica*, en cuyo quehacer destaca la presencia femenina con un total de 812 mujeres, la mitad de la población total. Al examinar con detenimiento el registro, se advierte que 212 hombres se ocupan en ese mismo oficio. No obstante, las edades de esos varones oscilan entre 0 y los 12 años, lo que indica que eran menores ayudando a sus madres en las tareas domésticas, aunque la suma de 1,029 individuos ocupados en esta actividad incluye también a niñas. Debe acotarse que no se contaba entonces con una regulación que definiese los límites de edad para la infancia como en épocas más modernas. Podemos plantear como hipótesis sobre la forma del acopio de datos en la cual a los hijos se les asigna el oficio u ocupación de la madre o el jefe del hogar, según el criterio del funcionario censor pero encaminada a una política para la estandarización en los registros. El patrón se repite con la inclusión de la niñez entre el total de 725 agricultores, como en el caso extremo de Juan Díaz, “agricultor” que tan solo contaba con un año de edad y estaba apuntado enseguida de Dionisio Díaz, agricultor de 26 años, “casado”, seguramente padre del primero³⁵⁷.

En esta época difícilmente puede asociarse la producción agrícola en la región del caribe colombiano con un monocultivo de exportación. Uno de los productos agrícolas que destaca ya por su importancia fue el tabaco, cuyo cultivo desde entonces se ubicó en tierras bajas como Ambalema, Girón, Palmira, Pore, y el Carmen, entre otras. La actividad tabacalera del Caribe se expandió por toda la subregión de los Montes de María, Corozal, Bosconia y precisamente a Plato, en los Estados Soberanos de Bolívar y Magdalena, pero no fue un monopolio exclusivo de productores y comerciantes varones. En estas zonas se contó con el aporte de un grupo destacado de mujeres, tanto en el cultivo como en el procesamiento y comercialización de la hoja³⁵⁸.

³⁵⁶ Ante la imposibilidad de exactitud en la estadística el margen de error se obtiene de diferencia de la sumatoria de hombres y mujeres en la muestra respecto a la población total.

³⁵⁷ AHM, Fondo Gobernación, Censo de la población del Distrito de Plato, caja: 5, Círculo de Tenerife, Estados Unidos de Colombia, Plato, 26 de Febrero de 1875.

³⁵⁸ Vilorio de la Hoz, Joaquín. *Tabaco del Carmen*: pp. 4 y 10.

Llamó la atención el dato de 81 mujeres censadas como agricultoras, que contrasta con las 2 ganaderas y 21 sirvientas que referencia la muestra. Asimismo, aunque la población de Plato se encuentra ubicada a orillas del Río Magdalena, sorprende que en los datos no existan registros de pobladores dedicados a la pesca como actividad principal puesto que fue fundamental para la dieta y sobrevivencia de los residentes en el estado, por la gran cantidad de ríos, ciénagas, caños, pantanos y la proximidad a las costas del mar Caribe, posiblemente esta importante actividad para los pobladores aledaños al Magdalena quedó consignada en el censo fusionándose con el oficio de agricultor. En cuanto a las actividades profesionales, solo registró el censo en el distrito un médico y un ministro de culto, en tanto que había 17 estudiantes varones y 12 mujeres en Plato. En Concejo de Apure solo figuran la administración doméstica y la ocupación de agricultor. Tampoco en Vijagual se consignan estudiantes ni algún institutor o institutora encargados de la enseñanza, pero sí un único minero y un capitalista que podrían sumarse a los tres autodenominados propietarios en la localidad. Ya en 1870 se había registrado la poca presencia del ejercicio de profesiones liberales en el Estado Soberano del Magdalena, pues solo ejercían en todo el territorio “30 médicos, 15 abogados y 3 ingenieros”³⁵⁹. Por lo menos en Plato, las ocupaciones de comerciantes, empleados y artesanos eran una minoría frente a los 70 ganaderos, que corroboran la vocación agrícola de la gente en esta región.

Años más tarde, una muestra censal recolectada esta vez para el Distrito del Paso en el mismo Estado Soberano del Magdalena confirmó esta tendencia respecto a profesiones u ocupación de los habitantes. Realizada en 1879, el método de recolección de datos se inspiró en la misma legislación de 1869 que ordenó levantar el censo nacional de 1870 y los posteriores levantamientos locales. Al igual que el censo de Plato, esta muestra resulta sugestiva para exponer las variaciones que presentaba el estado en materia poblacional. El Distrito del Paso³⁶⁰ se conformaba por cinco secciones que incluían gran número de caseríos sobre el Río Cesar³⁶¹. Por las precisiones territoriales del documento censal se puede deducir una dispersión muy amplia de asentamientos, sin una cabecera municipal visible y con un caserío integrado por menos de 15 lugareños. En efecto, el conjunto de residentes de la

³⁵⁹ Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura*, pp. 32 y 33.

³⁶⁰ Actualmente es un municipio perteneciente al Departamento del Cesar.

³⁶¹ AGNCOI, Sección Archivo Anexo II, Censos de Población, Caja 4 , carpeta 1, Censo de Población de los Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano del Magdalena, Circulo de Guatapurì, Distrito del Paso a 30 de diciembre de 1879, folio 2.

primera sección llegaba a 170 moradores, de los cuales 82 eran mujeres. Su mayor concentración se ubicó en el caserío del Playón con 135, seguido por el de Don Pedro con 27 y el de las Pabas con tan solo 6 habitantes, 4 de los cuales eran del sexo femenino³⁶². Aunque hay correspondencia con lo que actualmente conforma el municipio del Paso y Santa Marta, es de notar que estos territorios abarcaban sitios cercanos a la ciudad de Valledupar, que en el siglo XIX era paso obligado del denominado *Camino de Jerusalén*, una ruta importante de contrabando que atraía población, además de la vigorosa actividad ganadera heredada de tiempos coloniales. Sin embargo, a finales del Radicalismo Liberal, la zona mostraba un bajo incremento poblacional atribuido a la huida de sus moradores por las guerras civiles y “al constante acoso de los indios motilones”³⁶³.

El registro de ocupaciones de la primera sección del Paso confirma también como oficio mayoritario para las mujeres a “la administración doméstica” con un cómputo de 54 féminas. Solo una mujer se registra como propietaria frente a 5 hombres, que representan tan solo el 2,4% del total de propietarios y comerciantes del estado, muchos de los cuales son dueños de grandes extensiones de tierra en las haciendas. Dos ocupaciones tienen escasa representatividad en el censo de Plato, la de artesano con 8 hombres y ninguna mujer y la de sirviente con 7 hombres y 3 mujeres³⁶⁴. Esta última ocupación puede referirse a “personas vinculadas a las haciendas o a una casa, muchos de ellos agregados al grupo familiar o antiguos esclavos que después de obtener la libertad se emplearon como sirvientes”³⁶⁵. Arrieros y agricultores lideran las ocupaciones de la muestra al contar con 31 hombres, que al igual que en Plato muestra la alta vocación agrícola del lugar. Existen 44 registros que no consignan oficio u profesión alguna, pues el dato refiere edades de niños e infantes \leq a 12 años. Aunque el estado reporta 470 empleados oficiales, ninguna de las muestras analizadas, tanto para el Paso o Plato, consigna esta ocupación. Solamente se registró a un estudiante varón, aunque esta población de educandos comenzará a incrementarse, como se tratará más adelante.

³⁶² Con un margen de error de 2 habitantes.

³⁶³ Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura*, p. 36.

³⁶⁴ AGNCOI, Sección Archivo Anexo II, Censos de Población, Caja 4, carpeta 1, Censo de Población de los Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano del Magdalena, Circulo de Guatapurì, Distrito del Paso a 15 de febrero de 1870, folio 2, 3 y 4.

³⁶⁵ Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y Santos Delgado, A. *Educación y Cultura*, p. 33.

Este acercamiento al desarrollo y conformación demográficos de la región del Caribe Colombiano, basado en datos de diversas fuentes, nos ofrece una mirada a la sociedad de una región en un Estado en formación que mantiene relevantes características de su pasado colonial. Partiendo de este acercamiento, se analizarán las condiciones que permitieron a ciertas maestras educarse en la sociedad compleja y variable que habitaron y que no solo admitió sino promovió su ejercicio profesional en función del bienestar y progreso de sus moradores.

CAPITULO DOS. EL INICIO DE LA FORMACIÓN DE MAESTRAS EN YUCATÁN Y EL CARIBE COLOMBIANO A MEDIADOS DEL SIGLO XIX.

Una Especial Coincidencia: “El Desterrado”.

La transición al modelo republicano y las ideas que orientaron la formación de las nuevas naciones hispanoamericanas ocasionaron diversos conflictos en materia política administrativa que fueron muy evidentes a lo largo de todo el siglo XIX. Aún a mediados de la centuria, México se debatió entre el liberalismo expresado en las Leyes de Reforma con un intervalo de conservadurismo durante el gobierno de Maximiliano de Habsburgo, encabezado por un grupo que en cierta medida pugnó por la continuidad de formas de organización social e instituciones características del antiguo régimen colonial. Entre tanto, Colombia enfrentaba un debate similar en favor de leyes liberales sobre cuestiones como el matrimonio civil, la desamortización de bienes eclesiásticos, la libertad de cultos y la laicidad. No fue casual que en dicho contexto de política interna, ambas naciones expresaran mutuas simpatías, como el decreto del 2 de mayo de 1865 expedido por el Congreso de los Estados Unidos de Colombia, que nombró al presidente mexicano Benito Juárez con el calificativo de *Benemérito de las Américas*, título con el que sería recordado para la posteridad³⁶⁶.

No obstante, entre los discursos y el debate ideológico por la definición de los regímenes políticos de ambas naciones, el tema de la mujer recibió escasa atención tanto por conservadores como por liberales, aunque se presentaron paulatinos avances principalmente en materia de su educación. Con sus diversos espacios regionales, Colombia y México registraron distintos adelantos y obstáculos respecto a la instrucción femenina, que pueden ser comparables entre Yucatán en el caso mexicano y el Estado Soberano del Magdalena como ejemplo de aquellos estados pertenecientes al Caribe Colombiano. Al respecto, dos innovaciones legislativas se analizan en este capítulo. La primera de 1877 denominada *Ley sobre instrucción primaria obligatoria en todo el Estado para los niños de ambos sexos* impuso el principio de obligatoriedad educativa para los niños y las niñas de Yucatán y demandaría personal competente para acometer la labor docente. Una segunda innovación puede tomarse por referente tan solo unos años antes, cuando el

³⁶⁶ Cortes, J. “Lectura Comparada de una Época de Reformas Liberales”, p. 215.

Gobierno de la Unión de los Estados Unidos de Colombia promulgó con alcance nacional, el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*, estatuto inspirado en principios liberales que requirió también de maestros y maestras calificadas en todos los estados de la república para su ejecución.

Asimismo, al analizar la información acopiada fueron evidentes varios factores que brindaron un escenario en materia social que favoreció el interés por la educación femenina y que trascendió el ámbito normativo ya apuntado que se generó en el contexto de ambas regiones de estudio. Una de estos factores fue el papel de las Sociedades Literarias o Asociaciones de tipo civil que en Yucatán contribuirían significativamente al proyecto educativo de sus maestras. Al indagar por estas formas de asociación fue notoria la presencia del “Desterrado”, una figura especial que muestra la conexión y coincidencia entre Colombia y Yucatán especialmente entre aquellas mujeres encargadas de la formación de profesoras. A lo largo de este capítulo se exponen las circunstancias que impulsaron y favorecieron la fundación de las escuelas especializadas en la enseñanza del magisterio femenino.

2.1. Sociedades Literarias en Yucatán y su Papel en la Formación de Maestras.

En el plano cotidiano y político funcionaron en Yucatán diversos tipos de sociabilidades. En esas reuniones³⁶⁷ la población encontró nuevas formas de relacionarse que, en el caso de las mujeres, les permitió trascender aquellas restringidas relaciones que ofrecía el ámbito doméstico, las festividades religiosas y las pocas conmemoraciones civiles existentes. Tertulias y cafetines se hicieron presentes en círculos privados o públicos, integrados por hombres de diversas opiniones que discutían asuntos políticos, económicos, cuestiones de fe y pedagogía, o incluso debatían sobre la condición indígena. Destacaron en una primera época las reuniones del Padre Vicente María Velázquez en Mérida, en el llamado *Club de los Sanjuanistas*, famoso por tratar de influir en las decisiones del gobierno con ideas

³⁶⁷ En el caso de México hay datos de la existencia de tertulias literarias, como las reuniones de Sor Juana Inés de la Cruz con diversos personajes destacados del virreinato. Pero es importante reseñar las tertulias que acompañaron y gestaron parte en los procesos de la independencia de España como la de doña Mariana Rodríguez del Toro y su esposo Manuel en la Ciudad de México, y la de los corregidores de Querétaro: doña Josefa Ortiz y Don Miguel Domínguez. Acerca del tema ver: Rodríguez. María de J. “México, Independencia, Mujeres, Olvido, Resistencia, Rebeldía...”

ilustradas y liberales en pleno auge del movimiento hacia la independencia³⁶⁸. Sin embargo, las actividades de este *Club* rara vez pasaron de la expresión y difusión de opiniones a hechos concretos, como “recopilar firmas, las manifestaciones públicas con música, la toma de calles, la creación de una escuela moderna, el reparto de boletines y las salas de lecturas”, aunque fueron vistas con recelo y suspicacia por las autoridades y aquellos ciudadanos que no compartían la novedad generada por estas asociaciones³⁶⁹.

Las distinguidas damas de sociedad fueron invitadas a engalanar con su presencia las nuevas formas de asociación con los finos modales y cortesías que las caracterizaban o con “un rato de conversación sostenida”, en la cual indistintamente se “hablará de historia divina, profana, táctica militar, jurisprudencia y aún de moral”. Sin embargo, no era común que las señoras y señoritas aceptaran la invitación y se atrevieran a expresar sus opiniones y destrezas en el espacio público, por lo que algunos decidieron alentarlas a forjarse una buena educación para que pudiesen alternar con “personas honradas y de buena clase”, con lo cual tendrían un buen desempeño social en sus círculos más cercanos³⁷⁰. Posiblemente la escasa participación documentada de las mujeres en este tipo de sociabilidades se debió a las precarias condiciones de la educación de las niñas y a lo restrictivo del ejercicio de oficios y profesiones, así como a la prevalencia de costumbres sociales que constreñían la actividad de las jóvenes. Sin embargo, hacia finales del siglo XIX algunas señoritas de familias pudientes o aquellas pocas que habían recibido una buena instrucción comenzaron a hacer demostración de su capacidad en las letras y en ocasiones expresaron sus opiniones en ciertos espacios públicos.

La creciente aparición de asociaciones literarias hizo ineludible el integrar a jóvenes señoritas quienes poco a poco fueron contribuyendo, con su presencia y participación, a la creación de un nuevo tipo de sociabilidades mixtas en donde colaboraban, entre otras cosas, con la labor intelectual que esas agrupaciones realizaban. La trascendencia de este proceso amerita nuestra atención porque, como se sustenta en esta investigación, es en el origen de estas asociaciones donde puede situarse el diseño del proyecto educativo para la profesionalización de las mujeres como docentes. Es precisamente la participación de estas mujeres en esas

³⁶⁸ Campos, M. *Sociabilidades Políticas en Yucatán: Un Estudio Sobre los Espacios Públicos, 1780-1834*. pp.23-52.

³⁶⁹ Machuca, L., “Opinión Pública y Represión en Yucatán: 1808-1816”, 1747.

³⁷⁰ Campos, M., *Sociabilidades Políticas*, pp. 13, 18 y 19.

agrupaciones el antecedente inmediato de la conformación de centros formales para la educación de maestras, como se demuestra a lo largo de este apartado.

Entre la década de 1870 y 1880 el interés de la población lectora que se suscribía o abonaba a los periódicos permitió la impresión de varias publicaciones³⁷¹, las cuales incluyeron colaboraciones de tres importantes escritoras yucatecas que estaban vinculadas a alguna de las sociedades literarias que existían en el estado. Se trata de Rita Cetina Gutiérrez, Gertrudis Tenorio Zavala y Cristina Farfán, coetáneas al nacer las tres en 1846 en vísperas de la anteriormente referida Guerra de Castas. La primera vio la luz en Mérida el 22 de mayo de ese año, hija de Pedro Cetina y doña Jacoba Gutiérrez, y sería recordada como una apreciada escritora decimonónica y como “la mujer que había de prestar tan señalados servicios a la causa de la instrucción primaria femenina educando y formando para la vida del progreso y la democracia” a varias generaciones de maestras³⁷². Cetina recibió desde muy temprano formación en doctrina cristiana con los catecismos de Ripalda y Fleuri, así como geografía, aritmética y gramática³⁷³. Posteriormente fue educada en una escolita de amigas o de párvulos dirigida por unas buenas señoras de apellido Palma.

Asistió asimismo a la escuela de los maestros de Felipe Ferriol y su esposa Carlota Irigoyen, demostrando desde muy joven sus calidades de buena estudiante y lectora³⁷⁴. Ferriol obtuvo su título de profesor en el año de 1851 y ese mismo año realizó una petición de \$30 pesos al gobernador de Yucatán para abrir un establecimiento encargado de la educación de niñas pobres. Dicha escuela fue dirigida por su mujer, doña Carlota y era examinada periódicamente “con asistencia del gobernador, capitulares y sinodales, el cura de la catedral, la comisión de la Sociedad de Jesús María y un concurso considerable de personas de ambos sexos”. Para su sostenimiento contaba con un módico apoyo económico del estado, que en 1865 le permitía educar a 50 alumnas³⁷⁵. La poetisa Rita Cetina complementó la formación de sus aptitudes intelectuales con clases particulares tomadas con el maestro cubano Félix Ramos Duarte, gracias a su filántropo y protector Domingo

³⁷¹ Los datos acerca de la población lectora en la península se pueden cotejar en el trabajo de González Calderón, M., “La Imprenta en la Península de Yucatán en el siglo XIX”.

³⁷² Menéndez, R., *Boceto Biográfico del Magisterio Yucateco: Rita Cetina Gutiérrez 1846-1908*, p. 6.

³⁷³ Según el estudio de Gabriela Solís Robleda, estos fueron los ramos de enseñanza en la escuela. Ver Solís Robleda, G., *Las Primeras letras*, p. 296.

³⁷⁴ Menéndez, R., *Boceto Biográfico del Magisterio Yucateco: Rita Cetina Gutiérrez 1846-1908*, pp. 7-8.

³⁷⁵ Solís Robleda, G., *Las Primeras letras*, pp. 144-145.

Laureano Paz; “así cursó privadamente importantes asignaturas y leyó no pocas obras literarias y científicas”³⁷⁶ que sin duda alguna le permitieron un adelanto intelectual inusitado frente a otras mujeres de su tiempo.

La meridana Gertrudis Tenorio Zavala³⁷⁷ “fue el alma gemela de Rita”; su padre fue “don Prudencio Tenorio y Cárdenas y doña Manuela de Zavala Correa, hija de Lorenzo de Zavala y Sáenz, el reconocido político e historiador” integrante del movimiento de *los Sanjuanistas* y precursor de la independencia en Yucatán. Por la posición social de su familia y el reconocimiento que alcanzó en la literatura yucateca se asume que Gertrudis, o *Tulita* como fue apodada cariñosamente, recibió “una esmerada educación privada”³⁷⁸ y, junto a Rita, su amor por las letras y la poesía iría a la par con su actuación en el magisterio. En cuanto a Cristina Farfán y Manzanilla, quien completa el trío de esta amistad de enorme trascendencia, se sabe que nació en Mérida el 24 de julio del citado año de 1846, hija de José Farfán y doña Candelaria y Manzanilla, “ambos esposos, originarios de familias pobres pero siempre recomendados por el crédito de su proverbial honradez”. Al haber nacido coincidentemente en el mismo año de la irrupción de la Guerra de Castas, este grave acontecimiento permaneció en sus memorias y en general en la de todo el pueblo yucateco. Así se pudo reflejó en 1880 a la muerte de Farfán en su obituario:

*En aquellos días estremeciéndose ya nuestra patria, sacudido su seno por los presentimientos de una nueva guerra civil, que al expirar ese año de nacimiento de doña Cristina, estalló entre las dos más grandes ciudades de la península yucateca: lucha fratricida causando primero todos los males de una contienda política y sangrienta, acabó por abismarnos en los horrores de la terminable rebelión de los aborígenes. (...) Y también penetraron hasta el hogar doméstico de la tierna niña las desgracias de la sociedad a la que pertenecían ella y sus padres. Porqué fue a mediados de 1848, cuando ya en Mérida no había mercaderes, ni artesanos, ni agricultores, ni estudiantes; convertidos los moradores todos en soldados, viviendo en el cuartel o la campaña; cuando nuestras tropas rompían sus últimos cartuchos en retirada ante los indios, cuyo avance era alumbrado de noche por la claridad de los incendios; cuando la piedad de los ministros de Dios quitaban a las santas imágenes sus joyas de más precio, dando éstas al extranjero en cambio de víveres para el pueblo que seguía peleando por nuestras vidas y nuestros altares.*³⁷⁹

³⁷⁶ Menéndez, R., *Boceto Biográfico del Magisterio Yucateco: Rita Cetina Gutiérrez 1846-1908*, p. 8.

³⁷⁷ Lamentablemente para el caso de Gertrudis Tenorio Zavala no contamos con una biografía de la época como la que realizó Rodolfo Menéndez de la Peña en 1909 de Rita Cetina. Algunos datos acerca de Gertrudis Tenorio la allegan a que fue sobrina nieta de Lorenzo de Zavala y de la también escritora y maestra Dolores Correa y Zapata, en el año de 1890 llegó a ser la subdirectora de la Escuela Normal de Señoritas de la Ciudad de México. Ver Wright de Kleinhans, L., *Mujeres Notables Mexicanas*, p. 396.

³⁷⁸ Peniche, P., *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de Niñas*, p. 64.

³⁷⁹ Biblioteca Yucatanense-BVY. Folletería-Corona *Fúnebre a la Distinguida Poetisa Yucateca Señora doña Cristina Farfán de García Montero, Fallecida en Juan Bautista-Tabasco el 22 de agosto de 1880, Dedicando sus compatriotas y amigos*. Mérida, Yucatán, Imprenta y Litografía de Espinosa y Cía., 1880.

Cristina Farfán compartió con su amiga Rita Cetina la desdicha de haber sido huérfanas de padre siendo ambas muy pequeñas y la situación de vivir el contexto de sus nacimientos en medio de las guerras civiles del siglo XIX y en particular de la Guerra de Castas en el estado, por lo que se recordó en el citado obituario las difíciles condiciones de la familia, “que siguió batallando entre las oscilaciones de su existencia (...) y las amarguras que pasaría en esa época tan terrible para todos la viuda Doña Candelaria,” madre de Cristina³⁸⁰.

Muy pronto las tres amigas comenzaron a participar en importantes círculos de tipo literario junto con otros escritores yucatecos y, aunque el estudio de sus trayectorias y trascendencia de sus escritos rebasa el objetivo de esta investigación, es relevante apuntar la conexión entre literatura, sociedad y educación que se articuló en la vida de estas mujeres que incidieron decisivamente en la formación de las primeras maestras tituladas en el proyecto educativo del Yucatán porfiriano.

En 1863 apareció la primera entrega de *El Repertorio Pintoresco*, una publicación quincenal que contó en la redacción con la colaboración de quien luego sería obispo, Crescencio Carrillo y Ancona³⁸¹, y en la edición con José Dolores Espinosa y Rendón. Esta publicación fue la vía de difusión de una sociedad o “miscelánea instructiva consagrada a la religión (católica), la filosofía, la industria y las bellas letras”³⁸². En uno de sus números, los redactores del *Repertorio* presentaron a una nueva integrante quien, con el seudónimo de *Hortensia*, ofreció sus escritos que se publicaron junto con los de personalidades como Olegario Molina y Manuel Barbachano. La poetisa quiso ser un modelo ejemplarizante, pues en su escrito llamó a “otras señoritas que no habían querido aparecer a la luz pública, pero que eran aficionadas al plectro y a la pluma en que encontraron grato solaz en los ratos que descansaban de las labores propias de su sexo”³⁸³. “Hortensia” era en realidad Gertrudis Tenorio Zavala, con quien colaboraron las hermanas Cristina y Luisa Hübbe³⁸⁴.

³⁸⁰ *Ibidem*.

³⁸¹ Fue obispo, filósofo e historiador en Yucatán. Para la fecha de la aparición del periódico era párroco.

³⁸² Biblioteca Yucatanense-BVY, *Repertorio Pintoresco*, p. 8.

³⁸³ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Repertorio Pintoresco*, pp. 331 y 332.

³⁸⁴ Campos, M., “Estudio Introductorio”, en *La Siempreviva 1870-1872: El arte de combatir por la emancipación de las mujeres*, p. xviii. Aunque en este texto no se hace referencia directa a la vida de las hermanas Hübbe por destacar a quienes desempeñaron funciones en el magisterio, es de señalar su activa participación como mujeres escritoras en Yucatán, que juntas usaron el

Son manifiestas en las fuentes las numerosas participaciones de estas maestras en la literatura. En el caso de Rita, sus primeras composiciones poéticas datan de 1862, cuando contaba con tan solo 16 años de edad³⁸⁵. Pronto, junto con sus amigas, encontró vías de difusión como lo fue la publicación en 1869 de “La Aurora: Semanario para Señoritas”, cuyo redactor era Idelfonso Estrada y Zenea. *La Aurora* “circulaba todos los domingos por entregas de dos pliegos con su cubierta de color impresa” y se proponía “ser un verdadero repertorio de conocimientos útiles al bello sexo”, ya que contenía “una escogida colección de artículos literarios y composiciones poéticas debidos a los más distinguidos escritores nacionales y extranjeros”. La redacción presumía al público lector el contar “con las ilustradas, simpáticas y amables señoritas Cristina Farfán, Gertrudis Tenorio Zavala y de Rita Cetina Gutiérrez, que de tan merecido concepto gozaban en la república de las letras por sus bellas y sentidas composiciones”. *La Aurora* “se anunciaba orgullosa de publicar a tres de las escritoras meridanas, desde entonces reconocidas”. Sutilmente, *la Aurora* era un homenaje “para significar las simpatías que tienen que existir entre ella y las que realmente son flores del jardín de la vida, las mujeres” a quienes se dedicó el semanario³⁸⁶.

La popularidad de estas “damas” escritoras fue muy relevante y han sido objeto de atención en la historiografía en los trabajos de Melchor Campos, Piedad Peniche y Lucrecia Infante, entre otros. Estos autores reseñaron sus colaboraciones en otras publicaciones de la época como *El Álbum Meridano* (1869) en donde compartieron con el independentista cubano Alfredo Torroella; en *la Revista de Mérida* (1869) y en *la Biblioteca de Señoritas (1868-1869)*. De todas, resalta esta última publicación para efectos de esta propuesta de análisis histórico comparativo porque uno de los editores y fundador del periódico fue Darío Mazuera, quien nació en el Cartago, Valle del Cauca, actual República de Colombia³⁸⁷. Comienza aquí la historia de una posible conexión entre ambos países, que por su particularidad no deja de señalarse como una especial coincidencia facilitada por la trayectoria del Caribe.

seudónimo de “Cristabela” y en la *Biblioteca de Señoritas* otro con el nombre de *Delia* al publicar el poema “A Dolores”. Ver Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Biblioteca de Señoritas*, Mérida a 17 de octubre de 1868, p. 38.

³⁸⁵ Infante Vargas, L., “Rita Cetina Gutiérrez: Primera Mentora Yucateca (1846-1908)”, pp 23 y 26.

³⁸⁶ Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Aurora: Semanario para Señoritas*, Prospecto, Mérida, Imprenta Iris de Estrada y Zeneda, 16 de enero de 1870, sin página.

³⁸⁷ Valencia Llano, A., “Darío Mazuera: un criminal colombiano que murió como un héroe”.

2.3. El Desterrado: Una especial coincidencia entre Yucatán y Colombia desde la vida de Darío Mazuera.

El primer número editado de *La Biblioteca de Señoritas*, fue dedicado especialmente a algunas de las autoras mencionadas en los términos siguientes:

A la Señora Doña Cristina Hübbe de Millet y Señoritas Rita Cetina Gutiérrez y Gertrudis Tenorio Zavala:

Desde Horacio hasta nuestros días, pocas publicaciones literarias dejan de tener en su primera página el nombre de alguna persona querida o de algún protector poderoso. No queremos faltar a esa costumbre establecida por un poeta, costumbre que nosotros iniciaríamos en la presente ocasión, aun cuando no contáramos con hechos anteriores en que apoyarla. En esta virtud, pues nos atrevemos a dedicarles la primera serie de la Biblioteca de Señoritas cuya primera entrega se publica hoy. Vosotras que habéis cultivado con tanto aplauso el comercio de las musas, vosotras que a pesar de la débil delicadeza de vuestro sexo, habéis arrebatado coronas de fresco laurel en el certamen pacífico de los ingenios yucatecos, y que por tantos títulos sois merecedoras de una ofrenda más valiosa que la presente, servíos a aceptar con bondad este respetuoso obsequio y permitid que adornemos con vuestros nombres la presente entrega.

*Los redactores.*³⁸⁸

El número en cuestión fue una de las primeras publicaciones en las que intervino el colombiano Darío Mazuera como redactor en jefe del periódico creado en Yucatán. Entre los modales y cortesías vigentes a finales del siglo XIX, este tipo de galanterías hacia las damas de la sociedad que destacaban por su afición y aptitud a las letras podrían entenderse como una muestra del “caballero civilizado” que, en este caso, moderaba *el cambiante equilibrio de poder entre los sexos* para elogiar a las mujeres por su *ingenio* sobreponiéndose a su “condición natural” y poniéndose a la par intelectual de sus similares hombres. *La Biblioteca de Señoritas*, como su nombre lo refiere, va dedicada a ellas, y sus páginas no escapan de la óptica moral, religiosa y conservadora, con cierto grado de paternalismo, que paradójicamente muestra una sociedad flexible para admitirlas en ciertos ámbitos antes vedados. La publicación aludió a una al “saludar muy respetuosamente a la señorita Gertrudis Tenorio Zavala, dando las gracias por tan cortesana galantería” con la que había contestado la dedicatoria que le hicieron en la primera entrega del periódico³⁸⁹.

Los escritos del colombiano Darío Mazuera expresan admiración por las escritoras maestras, al grado de asignarles un papel decisivo para que la publicación que dirigía fuese aceptada. Así lo hizo a través de un *exemplum*, en el cual comparó las

³⁸⁸ Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Biblioteca de Señoritas*, Mérida a 19 de septiembre de 1868, sin página.

³⁸⁹ Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Biblioteca de Señoritas*, Mérida a 26 de septiembre de 1868, p. 12.

dificultades que enfrentaba el nacimiento de la *Biblioteca* con la presentación oficial de las señoritas a la sociedad. Subrayó que

Para un corazón tímido y unas mejillas propuestas a sonrojarse, no hay momento más terrible que el de la presentación, el de la entrada a esos salones en donde por lo regular hay tantas niñas remilgadas, tantos viejos atrabiliarios, y tantos jóvenes tan descontentadizos. (...) Tal es la situación en la que se encontraba la Biblioteca en días pasados. Presentándose una cinta sin siquiera en el pecho, ambicionando un puesto en la prensa de esta capital y ya estaba casi azorada y miedosa, cuando he aquí que la simpática Hortensia, y la dulce Cristabela, con exquisita finura, con la más noble y delicada cordialidad, la toman por la mano, la ofrecen el brazo, y la presentan a la concurrencia, no como a una extraña sino como a una hermana. Después de esto, todo para con la Biblioteca es apretones de manos, sonrisas, miradas de inteligencia y simpatía³⁹⁰.

El reconocimiento entusiasta de Mazuera a estas mujeres escritoras puede entenderse como un indicador más del respeto que suscitaron en la Mérida de aquellos años. En esa misma edición, Rita Cetina publicó el poema “A Elena” y Gertrudis Tenorio Zavala el romance con el título de “Estrella del Sur” que firmó con su nombre y sin su ya conocido seudónimo de Hortensia. Pero el periódico no solo difundía poesía o gacetillas, porque una de las secciones más importantes fue de corte religioso al reproducir oraciones, consejos sustentados en pasajes bíblicos, noticias sobre fiestas de la Iglesia y correspondencia proveniente de Europa, con la cual se elogió por ejemplo la actuación de altos clérigos entre los que se contaba el Papa Pio IX. Estos contenidos del diario dan cuenta de una sociabilidad que representaba los principios de la llamada “civilización católica”.

A la redacción y línea editorial de *La Biblioteca de Señoritas* se unieron muchos más escritores, pero ninguno como Darío Mazuera³⁹¹ pues su historia resulta de gran valía para esta investigación. Empero, ¿quién fue este personaje que intervino con sus acciones y escritos en la cotidianidad de las jóvenes yucatecas? Sin duda, las circunstancias que lo llevaron a avecindarse en Yucatán son motivos de estudio ya que “su vida plena de aventuras que parecen de otra época, ofrece interesantes episodios que no es conveniente dejar perder o desvanecer entre las soledades del olvido”³⁹². Metodológicamente Laura Machuca Gallegos, en su estudio acerca de Benito Pérez Baldelomar, retoma algunos de los planteamientos tratados por Sanjay Subrahmanyam que son de utilidad para comprender a Mazuera y su condición de

³⁹⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Biblioteca de Señoritas*; Mérida a 3 de octubre de 1868, pp. 17 y 18.

³⁹¹ Alonso Valencia Llano realizó un perfil de este personaje con base en el clásico libro “Memorias autobiográficas, histórico políticas y de carácter social” del abogado y político colombiano José María Quijano Wallis, editado en 1915. Se han tomado las dos para comprender un poco más al personaje.

³⁹² Quijano Wallis, J. *Memorias Autobiográficas, Histórico Políticas y de Carácter Social.*, p. 122.

extranjería en tierras lejanas. Por una parte, se alude al “*self-fashioning*, lo cual nos recuerda el trabajo clásico de Natalie Zemon Davis, es decir, la capacidad de moldearse a sí mismo”, y por el otra “plantea también la impostura o la disimulación”³⁹³. Al ser un foráneo en el Mayab, debió recurrir a sus habilidades para encajar en una sociedad en la que era un total extraño, y escogió sus dotes para la escritura para, a través de su pluma, relacionarse con la sociedad local construyendo una imagen de sí mismo como un hombre cosmopolita que viajaba por el mundo al finalizar el siglo XIX.

Al parecer, la juventud y madurez del Cartagueño se dio en el transcurrir de una agitada historia política en Colombia, entre la experiencia³⁹⁴ de la nación neogranadina en 1831–1857 y la denominada experiencia federal entre los años de 1857 y 1885³⁹⁵. En medio de las largas luchas fratricidas del siglo XIX en Colombia, Darío Mazuera fue un activo combatiente cuyo nombre se popularizó porque sus hazañas militares llegaron a intimidar a los más aguerridos caucanos liberales. Marchó al lado de los conservadores bajo las órdenes del caudillo Julio Arboleda Pombo, alzado en armas contra el gobierno de Tomás Cipriano Mosquera en la Guerra de los Supremos. El historiador Valencia Llano asegura que el joven Mazuera “llegó a deslumbrar” a Arboleda quien pensó haber hallado una persona de excelentes cualidades cuando tenía tanta falta de hombres. Por ello lo nombró primero gobernador de Buga y después de Palmira, luego teniente coronel comandante y finalmente Comandante General del Departamento Militar del Norte. En Palmira destacó, no precisamente por sus buenas funciones como gobernante o escritor, sino por “sus instintos sanguinarios, su audacia incomparable y su energía felina”. Se consigna que allí en cierta ocasión, “en un momento impulsivo y de mal humor, Mazuera hizo sacar de la cárcel un grupo numeroso de prisioneros políticos y, sin fórmula alguna, los hizo fusilar en la plaza pública”. Se le atribuyeron varios crímenes similares, de forma que se le llegó a apodar “el matahombres de Julio Arboleda” que, si se permite una analogía con la actualidad, equivaldría a un *sicario*. Pero su personalidad rebasó con mucho esta imagen si atendemos a su biografía. Fue descrito como un adulator, intrigante, farsante, hábil conversador y ladrón de sus víctimas, de

³⁹³ Machuca. L. “Entre Yucatán y Nueva Granada: dos espacios conectados”, p. 91.

³⁹⁴ Como se ha señalado en la introducción, la historia política colombiana es narrada en diferentes etapas que se denominan “experiencias”, entre las que se ubicaría el nacimiento del caucano y que serán definitivas en el transcurrir de su juventud.

³⁹⁵ Martínez Garnica, A., “Decid Colombia y [¿se?] os hará”, libro en prensa, p. 17.

manera que el propio comandante conservador no solamente lo dio de baja de su ejército sino que “ordenó su captura, obligando a Mazuera a huir a Antioquia sin que pudiera ser castigado”. Con el triunfo de Tomás Cipriano Mosquera en 1840, *el matahombres* tuvo que expatriarse. Por sus acciones se llegó a afirmar que Mazuera fue el “primer delincuente internacional colombiano”³⁹⁶.

Darío Mazuera se refugia en el Chocó de donde huye a Lima, en el Perú gobernado por el militar general Juan Antonio Pezet. Por su inteligencia y simpatía, Mazuera se hizo amigo personal del presidente, “del que recibió esquelas y documentos confidenciales”. Sin embargo, quiso abusar de su confianza “amenazándolo con hacer públicas maquinaciones antipatrióticas”, por lo que el mandatario optó por comprar su silencio y exigirle abandonar de inmediato el país³⁹⁷. Del Perú transita a Chile y con una vida de bohemio, jugador y parrandero, llegó a México y se puso al servicio del general Antonio López de Santa Anna hasta convertirse en su “secretario privado y en su hombre de confianza”. Esta nueva amistad le permitió tener una vida estable y con muy buenas relaciones, “hasta que su afán aventurero lo llevó a solicitar a su jefe los medios para conocer los Estados Unidos. Para el efecto recibió el dinero necesario con la misión de llegar a ciertos arreglos con algunos banqueros de Nueva York” y la compra de un buque de guerra para ayudar al gobierno del general. Al desempeñar esta comisión cometió de nuevo desfalcos, “pues no solo se gastó los dineros dados, sino también los de López de Santa Anna, falsificando su firma para obtener una fuerte suma de las cuentas que el político mexicano tenía en algunos bancos norteamericanos”. En Nueva York entabló amistad con el escritor colombiano Rafael Pombo y, tras emitirse una orden de captura norteamericana, huyó a París donde continuó con una vida lujosa y derrochadora³⁹⁸.

Como Mazuera no hablaba francés y desconocía las costumbres de la ciudad, se sirvió de la guía de un violinista colombiano “de apellido Buitrago”, quien había viajado con él desde New York. Los dos colombianos coincidieron en París con otros compatriotas, entre ellos quien fuera presidente de Colombia durante el radicalismo liberal, Santos Gutiérrez Prieto. También entabló amistad con el redactor e ilustrador del *Diario de Cundinamarca*, Florentino Vezga, quien proporcionó información sobre el personaje al político y miembro de las Academias de Historia y

³⁹⁶ Valencia Llano, A., “Darío Mazuera: un criminal colombiano que murió como un héroe”.

³⁹⁷ Quijano Wallis, J., *Memorias Autobiográficas, Histórico Políticas y de Carácter Social*, p. 123.

³⁹⁸ Valencia Llano, A., “Darío Mazuera: un criminal colombiano que murió como un héroe”.

de Jurisprudencia de Bogotá, José María Quijano Wallis, cuyo libro es una de las fuentes principales sobre Darío Mazuera. De la aventuras en Europa es celebre la anécdota acerca de la intención de conocer al acreditado novelista Alejandro Dumas. Se dice que Mazuera logró hacerse de “un álbum muy interesante con autógrafos de los personajes más interesantes de Perú, Chile, México y Estados Unidos y quería enriquecerlo con los escritores franceses más afamados”. Después de un intento fallido de Mazuera y Buitrago, insistieron y Dumas se disculpó a través de su hija por no poderlos atender al encontrarse terminando una de sus obras, pero firmó el álbum con las palabras *Un Républicain de tout le monde*. Al ver la firma, Buitrago no disimuló su emoción y regocijo que lo llevó a besar la rúbrica en el libro. Este gesto impresionó a la jovencita y lo contó a su padre. Entonces el escritor los mandó a llamar conmovido, “se adelantó a recibir a Buitrago, y lo estrechó en sus robustos brazos besándole ambas mejillas”. Sería el comienzo de una gran amistad que facilitaría la firma en el álbum de otros grandes personajes de la época como el filósofo Julio Simón, en un evento narrado por Quijano Wallis:

En el despacho de Dumas se avistó a Julio Simón con Darío Mazuera: Miró el filósofo al aventurero con curiosidad y fijeza, examinándolo de pies a cabeza. Luego abrió el álbum, entintó la pluma y escribió las palabras: Croire, Aimer, Travailler, pardonner- creer, amar, trabajar y perdonar (...) El aventurero (Mazuera) quedó sorprendido y dijo a su amigo, comprendo como este hombre ha podido conocerme con solo haberme visto una vez, pues lo que me aconseja es justamente lo que me falta, porque no creo en nada, nunca he amado, ni trabajado”³⁹⁹.

Con todo, la vida de Mazuera en París ya era muy escandalosa “y en medio de los placeres que ofreció la moderna Babilonia, consumió pronto el dinero hurtado a Santa Anna”, razón que lo hizo pensar en regresar a América. Vendió el libro de autógrafos al Príncipe Metternich, hijo de un diplomático austriaco, pagó algunas deudas y se embarcó para Cuba con el temor de caer preso por las gestiones que en su contra hiciera Santa Anna ante los franceses con fines de extradición. Ya en la isla caribeña tropezó con un viejo compatriota suyo, el médico Fernando Escobar, al quien intentó chantajear con divulgar su delito de *bigamia*, pues ese galeno se había casado en la ciudad de Santiago a pesar de que aún vivía su primera esposa en la ciudad de Cali. Frente a las amenazas, Escobar denunció a Mazuera ante el Virrey argumentando que su paisano era “un agente revolucionario de Colombia y Venezuela para promover una nueva insurrección en la Isla”. Su testimonio fue suficiente ante las autoridades cubanas y el aventurero fue expulsado “encadenado en las bodegas de una goleta” y con la orden de ser abandonado en “la primera playa

³⁹⁹ *Ibíd.*, p. 126.

desierta del continente que toparan en la ruta”. Así lo dejó el barco en Yucatán, famélico y sin más recursos que las habilidades ya ensayadas para encontrar cobijo en una tierra desconocida.

Una vez en Mérida, su aliado y amigo, tanto en la redacción de la *Biblioteca de Señoritas* como en lo personal, fue el político e intelectual Ignacio M. Altamirano. Aunque los datos reseñados de su biografía resultan dramáticos y en su mayor parte muy negativos, el periódico de su autoría y sus escritos muestran la imagen de otro Darío Mazuera, el que se presentó ante la sociedad meridana como un intelectual católico y ferviente creyente e invitó a todos a escribir en favor del bello sexo. Ello le granjeó la amistad de las escritoras meridanas que hemos consignado, quienes correspondieron a sus detalles galantes dedicándole igualmente versos y rimas que evidencian la positiva opinión que tenían del caucano, como en el caso del verso siguiente de Gertrudis Tenorio:

“El Desterrado:

A mi amigo el Sr. Darío Mazuera.

*Si lejos de tus hogares,
De tus padres y de tu hermana,
Si de tu patria proscrito
Suspiras en tierra extraña,
Si vas como un ave errante,
Cruzando desierta playa,
Siquiera a ti en el destierro
Una esperanza te halaga.
¿Es verdad que ella prodiga
Dulces consuelos a tu alma,
Y que con ella el recuerdo
De tu tierra idolatrada
Es más suave, santo y puro
Que el perfume que derraman
Las flores cuando inocentes se entrevenen
En la mañana?
Es la esperanza tan bella!
Es tan dulce al que idolatra
Como el cielo de la tarde
Como el suspiro del aura.
Y por eso aunque la suerte
De los suyos te separa,
Serán gratas tus memorias
Y los sueños que te alagan.
Tú vives con el recuerdo
De tus afecciones Santas
Y esa dicha es la más pura
Que puede sentir un alma.
Soñarás volver al lado
De los que en la vida te aman,
Como sueñan las palomas,*

*Cuando sus amores cantan...
¡Oh! Pliegue a Dios que la suerte hacia ti
Se vuelva ufana
Y nunca, nunca te apartes
De tu Julia idolatrada.*

*Gertrudis Tenorio Zavala*⁴⁰⁰.

Si Mazuera cometió los muchos y diversos crímenes e injusticias que le achacaron, quizás buscó la redención al inspirar los versos de tan nobles señoritas de la Mérida de aquellos años. En un sentido moderno acerca del quehacer erudito y tomando en cuenta el escaso porcentaje de personas letradas al finalizar el XIX y aun menor de aquellos que se atreven a exponer su obra propia en un escrito, a Mazuera, más que el merecido calificativo de pícaro, bien puede asignársele el título de intelectual. No obstante, y en confusas circunstancias, el destino le cobró al redactor el pago final por todas las faltas que hubiese cometido al sufrir una muerte sangrienta en febrero 1869⁴⁰¹. Aun sobre su fallecimiento pesan varias versiones. La primera es de Quijano Wallis, que lo achacó a un asunto político al hallarse como “combatiente de unos guerrilleros recién pronunciados” que cayeron ante un coronel enviado por el gobierno central a Yucatán que no dudó en “fusilar al extranjero”⁴⁰². Otra versión no muy distante a la primera es la del propio general Santa Anna en sus memorias, al comentar que:

*Mazuera se había burlado de la justicia de los hombres, no se burló (como no se burla nadie) de la justicia divina, él tuvo la temprana del gran criminal. En el mes de febrero de 1869, su fatal destino lo llevo a la ciudad de Mérida, dónde mezclado o no, en una conspiración armada, resultó fusilado entre los que sufrieron esa pena-Tal fue su vida, fue su muerte*⁴⁰³

Contrario al sentido justiciero y reparador expresado por el general Santa Anna, la versión más completa sobre la muerte de Darío Mazuera es narrada en un cuento costumbrista de la literatura Colombiana del siglo XIX en la pluma del escritor Juan de Dios Uribe, más conocido como “El Indio Uribe”⁴⁰⁴. El cuento, titulado “Memorias de Darío Mazuera” relata que un extraño citó a Rafael Pombo y a

⁴⁰⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Biblioteca de Señoritas*, Mérida a 7 de noviembre de 1868, pp. 59-60.

⁴⁰¹ Valencia Llano, A., “Darío Mazuera: un criminal colombiano que murió como un héroe”.

⁴⁰² Quijano Wallis, J., *Memorias Autobiográficas, Histórico Políticas y de Carácter Social*, p. 130.

⁴⁰³ López de Santa Anna. A. *Soy yo, Mi historia Militar y Política, Memorias*, sección 7.

⁴⁰⁴ Juan de Dios Uribe escribió un cuento titulado “Las Memorias de Darío Mazuera”, compilado por Dora Helena Tamayo y Hernán Botero en una edición realizada para la Universidad de Antioquia. Ver: “Inicios de una Literatura Regional: la Narrativa Antioqueña de la segunda Mitad del Siglo XIX”, p. 305.

Florentino Vezga para cumplir “la última voluntad” del aventurero. Se trataba de “Francisco Altamirano⁴⁰⁵, el célebre millonario de Yucatán” que entregara en un cofre el testamento del colombiano a los escritores. Al saber del pasado de Mazuera, Altamirano replicó que “sus faltas no las conocía, pues no quería averiguarlas, había sido testigo de sus buenas condiciones” y eso fue suficiente “para estrechar su mano como amigo”. El cuento plasmó a Altamirano como un yucateco abatido por la muerte de un amigo colombiano, colega de aventuras, “extraño a acontecimientos políticos”, mientras que él “era un revolucionario” que redactaba el *Diario el Combate*. Dicho periódico, posiblemente de tendencia conservadora y afín a las ideas del Segundo Imperio, “consintió artículos que invitaban a una guerra civil”, razón por la que el redactor fue encarcelado en 1868 por órdenes del ejército al tomarse la ciudad de Mérida. Como amigo inseparable de Altamirano, Mazuera también fue encarcelado y, seguro de que por su condición de extranjero no sería ajusticiado, permitió que Altamirano utilizase su nombre para quedar en libertad, pues éste, como nacido en la tierra y desertor, no se libraría fácilmente del destino de los sublevados. Así, al llegar el guardia del cuartelillo a buscar a Darío Mazuera, Altamirano gritó *-soy yo-*, palabras que lo liberaron de la cárcel y de la inminente muerte. Al despedirse velozmente los dos amigos, el verdadero Mazuera entregó su testamento en un pequeño papel, que no traía más que sus últimos deseos y palabras antes de caer fusilado:

Si mi vida ha sido estéril, no lo será mi muerte, que ella contribuye a la felicidad y a el amor. Tenga como premio a lo que tal vez es más que bastío que sacrificio, un bondadoso recuerdo. Quiero que mis cenizas descansen en mi patria, al lado de mi jefe político de 1860. El cofre que guarda mis memorias a Rafael Pombo, la noticia de mi muerte a Florentino Vezga⁴⁰⁶.

El cuento del Indio Uribe centró su historia en el viaje que realizó Altamirano para cumplir la última voluntad del amigo que ofreció su vida a cambio de la suya, en el que se destacan el sentido del honor, el heroísmo, la aventura y la guerra. No obstante, la vida de Darío Mazuera, más allá de constituir un curioso legado anecdótico, permite ver las ideas y conductas del ambiente intelectual presentes en los espacios estudiados y que se expresaron en *la Biblioteca de Señoritas*.

El fallecimiento de Mazuera selló el destino de *La Biblioteca de Señoritas* pues, aunque nuevos colaboradores se habían unido y como redactor en jefe estaba el Lic.

⁴⁰⁵ Alonso Valencia Llano retoma igualmente estas memorias afirmando que posiblemente se trató de Ignacio Manuel Altamirano.

⁴⁰⁶ Uribe, Juan. “Las Memorias de Darío Mazuera”, pp. 309-310.

José García Montero, la trágica muerte del fundador fue seguida por una ola de renunciaciones de quienes alguna vez publicaron sus colaboraciones en el periódico creado por Mazuera, como lo consignó García Montero en los términos siguientes:

Como verán nuestros lectores, hoy terminamos nuestras tareas literarias, de que nos hemos encargado en virtud de la renuncia de nuestros queridos amigos y compañeros cuya carta publicamos. Todos saben el trágico fin del fundador de este periódico. Todos saben los acontecimientos que se han sucedido. Esperábamos para continuar la publicación allanar algunos obstáculos, proponiéndonos trabajar sin emolumento alguno siendo nuestro objeto principal concluir todo lo pendiente en ella para no dejarla trunca, como ha sucedido con otras de su clase⁴⁰⁷.

García Montero buscó afanosamente la continuidad de la publicación dedicando a su trabajo de editor incansables jornadas, privilegiando una línea más religiosa que la de su antecesor, aunque incorporando escritos de sucesos históricos como el publicado bajo el título de “La Apoteosis de un Caballo” de la pluma del obispo Crescencio Carrillo y Ancona⁴⁰⁸. Los otros periódicos locales, entre los que estaban “Orden Constitucional, La Razón del Pueblo y el Álbum Meridano”,⁴⁰⁹ saludaron la nueva línea editorial con expectativa, pero estos buenos deseos se toparon con grandes obstáculos por el esfuerzo que se requería para mantener el impreso sin fondos económicos suficientes, con pocos suscriptores y escasos colaboradores editoriales que terminaron finalmente en el fracaso del intento por permanecer. Es así que *La Biblioteca de Señoritas* sucumbe finalmente cuando su última edición vio la luz el 29 de mayo de 1869 y se despidió de sus lectoras y lectores, evocando a su fundador colombiano en las líneas que siguen:

Este periódico, fundado por un joven granadino que se apareció como por encanto en nuestro país, luchó constantemente desde su primer número con mil obstáculos que solo su inquebrantable constancia pudo superar. No tuvo aceptación. Llamó auxilio a los yucatecos y sus páginas fueron llenas de sus producciones. Concluyó la primera serie y en la segunda cuatro se unieron a la redacción. Cinco entregas apenas contaba cuando su fundador, el incansable Mazuera, caía bañado en su sangre con algunos desgraciados, en la calle que divide el antiguo convento de monjas. Vanos serían toda clase de comentarios... y nuestro periódico no podía mezclarse en cosas que tengan un viso de política. Por renuncia de nuestros compañeros nos encargamos de concluir lo pendiente para cerrar la publicación. Han bastado para conseguirlo cuatro entregas, con ésta que sirve de despedida. Finalizamos la colección de meses con el presente mayo que termina, así como las composiciones sueltas, cuyo conjunto lleva por título Un amor como otro cualquiera, y la bella e interesante leyenda de nuestro amigo D. Cirilo Gutiérrez, quien ha tenido la bondad de rehacerla por haberse extraviado los originales. Suplicamos a los señores que nos han remitido producciones y no se hubiesen publicado, nos dispensen de haberlos podido complacer por terminar hoy nuestro periódico, quedando muy reconocidos a su atención, por la preferencia que nos han dado. Al concluir no podemos menos que tributar las más expresivas demostraciones de agradecimiento a nuestras

⁴⁰⁷ Biblioteca Yucatanense-BVY, Fondo Reservado. La Biblioteca de Señoritas, Mérida a 1º de mayo de 1869, p. 1.

⁴⁰⁸ *Ibíd.*, p. 5.

⁴⁰⁹ Biblioteca Yucatanense-BVY, FR, La Biblioteca de Señoritas, Mérida a 15 de mayo de 1869, p. 1.

*simpáticas lectoras por su deferencia hacia nuestras producciones, a todos nuestros bondadosos suscriptores por haber continuado hasta el fin de la publicación, y a todos nuestros distinguidos colaboradores, que han contribuido con sus bellas producciones y que han sabido adquirirse un nombre y una reputación imperecedera, con la que serán la honra y prez de nuestra querida Patria*⁴¹⁰.

De esta manera, una de las tantas asociaciones literarias de Rita Cetina y Gertrudis Tenorio Zavala se dio en el marco de una iniciativa producto del ingenio del granadino Darío Mazuera, que mostró una faceta distinta a lo que sus datos biográficos previos indican con su ejercicio editorial de *La Biblioteca de Señoritas*. Esta especial coincidencia de esfuerzos literarios ejemplifica la existencia de conexiones intelectuales y culturales entre Yucatán y Colombia. La cercanía de las escritoras yucatecas con el periódico fundado por Mazuera fue tal, que aun días antes del cierre final se publicó una composición de Rita Cetina titulada “la Visión” que el redactor García Montero elogió, al igual que sus demás colaboraciones, felicitándola por su “imaginación, cadencia y armonía” y “deseando para su frente una corona de laureles y siemprevivas”⁴¹¹.

Tan solo un año después de la desaparición de *La Biblioteca*, Cristina Farfán, Rita Cetina y Gertrudis Tenorio Zavala emprendieron un nuevo proyecto que paralelamente y *ad honorem* les daría el título de maestras de escuela. Se trató de la sociedad literaria “La Siempreviva”, una nueva sociabilidad meridana que se distinguió por generar una publicación periódica contando en este caso con plumas netamente femeninas y como objetivo principal el desarrollar el amor por las artes entre las mujeres, al mismo tiempo que también impulsó obras de beneficencia⁴¹². Las actividades de esta sociedad se convirtieron en el legado más importante que pudieron heredar estas tres mujeres a su sociedad, como se verá a continuación.

2.4. La Siempreviva:

Con un agradecimiento filial de las escritoras a quienes las apoyaron en su idea editorial, la sociedad “La Siempreviva” daría a la luz el primer ejemplar de su publicación. El valor de cada número -que se adquiriría mediante suscripción- era “de

⁴¹⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, La Biblioteca de Señoritas, Mérida a 29 de mayo de 1869, p. 1.

⁴¹¹ Biblioteca Yucatanense-BVY, La Biblioteca de Señoritas, Mérida a 1º de mayo de 1869, p. 25.

⁴¹² La Siempreviva, año I, N° 1, Mérida a 7 de mayo de 1870, p. 1.

un real pagadero al recibirlo”, pero anunciaban también las redes para su distribución en puntos del interior de la república mexicana y del extranjero. Fue la primera vez que se estableció en Mérida un periódico de estas características, fundado y dirigido únicamente por mujeres, que en sus inicios no se apartó de la línea vinculada a la religión católica por considerarla “siempre, la compañera inseparable de la mujer en todos sus actos”. Sus creadoras explicaron sus propósitos desde el comienzo al señalar que optaban por “tratar de difundir ese amor al estudio y la caridad”, conscientes de la debilidad que se le atribuía a la mujer, pero con el propósito explícito de que “saliera completamente de la esclavitud de la ignorancia” y pudiese aspirar “al sacrosanto templo de la verdad y de la ciencia”.

Estas mujeres no ocultaron nunca su afecto fervoroso a su tierra yucateca y fue esta devoción lo que las impulsó para anunciar en su periódico la creación de una escuela que contaría con estímulos económicos para sus alumnas más aplicadas, con adornos y juegos florales y un certamen al que podrían concurrir todas las señoras y señoritas que lo desearan, aunque no pertenecieran a la sociedad *La Siempreviva*. De esta manera, en el local ubicado en la calle principal del barrio la Mejorada se abrieron clases gratuitas para niñas con previo aviso a la Junta de Gobierno correspondiente. Rita Cetina estaba a cargo de la materia de literatura, Adelaida Carrera de la Fuente de la clase de piano (música), la hermana de Rita, Guadalupe Cetina, se ocupó de la enseñanza de declamación y Cristina Farfán enseñaría dibujo⁴¹³.

Es de destacar que, desde el primer momento, las integrantes de aquella asociación civil expresaran de forma apasionada sus planteamientos en favor de la educación para las mujeres. En comunión con las modernas ideas, para ellas la instrucción representaba un valor que distinguía a una sociedad civilizada y que la llevaría a “la santa llama del progreso”. En un destacado acto, *La Siempreviva* pidió la solidaridad de las sociedades dedicadas a la beneficencia entre las que estaban: “San Vicente de Paúl, la Purísima, la de Jesús María que ha poco creó la escuela de artesanos, la Minerva, El Recreo de la Juventud, la Unión, la Academia Artístico Recreativa, y el Liceo de Mérida”, así como al resto de asociaciones y periódicos. Su llamado fue enfático y con un tono combativo al exclamar un “Basta: pues había

⁴¹³ *Ibíd.*, p. 4.

llegado la hora de la ilustración de la mujer, manantial de la paz del hogar y de la tranquilidad de los pueblos”⁴¹⁴.

El binomio enseñanza y beneficencia, junto a las alianzas y apoyos que se pretendían lograr, inculcó el sentido para la escuela de *la civilización católica* que no alejó a la mujer de su papel de esposa y madre, pero insistió en educarlas para desempeñar mejor esas tareas impuestas por su condición. De hecho, es difícil percibir siquiera un dejo anticlerical, por lo menos en esta primera parte de la vida de las maestras, pues a lo largo de la publicación fueron frecuentes la reproducción de mensajes religiosos y oraciones, entre la que estuvieron “La Cruz”, “La Caridad” -un escrito que elogia el papel de las asociaciones de beneficencia “San Vicente de Paúl y la Purísima Caridad” de autoría de Cristina Farfán- y el poema “A Dios” escrito por Gertrudis Torres de Avellaneda⁴¹⁵.

Es verdad que las proclamas de *la Siempreviva*, tanto en lo consignado por escrito en el periódico como en su accionar, buscaron el ideal de emancipación de la mujer. Pero este ideal tuvo siempre las limitaciones antes referidas al no pretender abiertamente trascender los ámbitos destinados desde antaño al sexo femenino ni su situación de dependencia respecto a los varones. No debe por tanto entenderse el ideal desde una óptica del presente, pues aun cuando la perspectiva feminista se desarrollaba paralelamente en los círculos socialistas de Norteamérica y Europa, esa corriente de pensamiento y de activismo no se manifestaría con claridad en Yucatán sino hasta las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, las acciones de las tres escritoras pueden considerarse un invaluable legado para las generaciones de mujeres posteriores a *La Siempreviva*. Sin duda las plumas de Rita, Gertrudis y Cristina visibilizaron el tema de la emancipación de la mujer a partir de su educación, haciendo explícito este ideal en varios extractos que a continuación se transcriben:

La Emancipación de la Mujer:

Al proponernos hoy trasladar al papel nuestras ideas acerca de este asunto tan importante como es el de la emancipación de la mujer, no tenemos más objeto que esclarecer más nuestras creencias sobre esta cuestión; aunque ya muchos ilustres y distinguidos escritores hubiesen tratado de ella detenidamente. Poco o nada quizás conseguiremos, toda vez tan esclarecidos talentos la han discutido ya, considerándola bajo diferentes formas. Sin embargo, aunque débiles, no omitiremos explicar nuestra opinión en este asunto. La emancipación de la mujer, como nosotras la entendemos, no separa a ésta moralmente del dominio del hombre, ni puede dar jamás el resultado de la abdicación de los sentimientos más nobles y más puros de su alma; y sí con ansia la deseamos, es porque quisiéramos verla libres las preocupaciones que sin cesar la circundan, haciéndola vivir en la ignorancia y constituyéndola por lo tanto en un ser excesivamente desgraciado. Dotada por la

⁴¹⁴ *Ibíd.*, pp. 1-2.

⁴¹⁵ *La Siempreviva*, año III, N° 43, Mérida a 7 de mayo de 1862 (1872), p. 4.

*providencia de las facultades intelectuales como el hombre, quisiéramos verlas colocadas a nivel de éste, dividiendo con él sus trabajos material y mentalmente*⁴¹⁶.

Aunque esta reflexión fue firmada por Rita Cetina, al hablar en plural se infiere que fue suscrita por la sociabilidad de *La Siempreviva*. En el pronunciamiento, las maestras recalcaron su interés por educar y ser educadas, considerando que las mujeres poseían similares facultades que los hombres y esgrimiendo el derecho de una equitativa división entre ambos sexos del trabajo físico e intelectual. Quizás por adecuarse a los modos prevalentes y para no contravenir el pensamiento de la época al respecto, expresaron su aceptación de la condición de debilidad femenina y del dominio moral del hombre al plantear la necesidad de salvaguardar a la mujer de la ignorancia aunque sin descuidar sus roles asignados de madre y esposa, e incluso para cumplirlos mejor. Este interés será más manifiesto al avanzar el escrito:

*Queremos, pues, deseamos con ardor que la mujer se ilustre, para que abarcando su inteligencia todos los conocimientos del hombre, pueda indagar y descubrir como él, los secretos arcanos de la naturaleza. ¿Olvidaría por eso los sagrados deberes a que está sujeta en la tierra? ¿Dejaría de ser hija amante, esposa tierna y madre cariñosa? No, lejos de olvidarlos se haría más esclava de ellos, por que comprendería mejor la virtud, lo que vale y su práctica en este mundo. Negando a la mujer la ilustración, educándola simplemente para ama de gobierno, no se tendrá derecho nunca para exigirle que sea buena, que sea virtuosa. Nadie puede dar lo que no tiene*⁴¹⁷.

Fue entonces la educación de la mujer la punta de lanza y premisa necesaria esgrimida por estas maestras para lograr su eventual emancipación porque, aun sin cuestionar a fondo su rol social, retaban con firmeza el *estatus quo* de la época. La empresa docente de *La Siempreviva* convirtió a sus integrantes *de facto* en maestras sin título, al operar sin validaciones oficiales la escuela de la Mejorada sustentada en buena medida con la venta de su periódico que alcanzó 43 ediciones quincenales. A pesar de este esfuerzo, de las buenas intenciones y dedicación de las partícipes de la sociedad y de los recursos que la distribución del impreso reportaba, no pudieron éstas afrontar el costo de la publicación, aunque sí conservaron la escuela que por legislación de 1873 el Estado incorporó entre aquellos establecimientos acreditados para recibir las subvenciones gubernamentales asignadas a las escuelas privadas que ofrecieran “enseñanza gratuita”⁴¹⁸.

Sin duda el beneficio que ofrecían las casas escuelas para la educación de las pequeñas fue un aliciente para otras maestras que, en la misma época, recibieron apoyos para la instrucción que impartían. La influencia de la ilustración desde fines del periodo colonial paulatinamente había posibilitado el incremento de la educación

⁴¹⁶ *La Siempreviva*, año I, N° 2, Mérida a 19 de mayo de 1870, p. 1.

⁴¹⁷ *La Siempreviva*, año I, N° 1, Mérida a 7 de mayo de 1870, p. 2.

⁴¹⁸ Peniche, P., Rita Cetina, *La Siempreviva y el Instituto Literario*, p 77.

de la mujer en el Estado. Hay información que permite constatar que desde la década de 1840 funcionaban en Mérida liceos dedicados a la enseñanza de las niñas aunque fue evidente que este tipo de instituciones se “concentraban en la capital, las ciudades y villas más grandes” en las que concurrían a la par con las escuelas de niños. El 27 de diciembre de 1865 Maximiliano promulgó la Ley de Instrucción Pública, legislación “que no contradecía los principios liberales del gobierno juarista” y que asignó la responsabilidad financiera de las escuelas a los gobiernos locales (ayuntamientos), una disposición que encontró obstáculos debido a la insuficiencia de fondos en ese nivel de gobierno⁴¹⁹.

A pesar de estas carencias los ayuntamientos procuraban apoyar la educación, como por ejemplo lo hizo en 1874 el de Mérida al autorizar el gasto de diez y nueve pesos, valor de quinientos pergaminos y dieciocho libros que se distribuyeron entre las alumnas que obtuvieron el premio en los exámenes de *La Siempreviva*, usando “el resto para los de diplomas en los certámenes de las demás escuelas municipales cuyo gasto se pudo cargar al presupuesto ordinario de instrucción pública”⁴²⁰. El gobierno del estado también destinaba recursos a la instrucción, como cuando otorgó a la maestra Carmen J. Castillo veinticinco pesos para que pudiese abrir un liceo para niñas pobres en Mérida⁴²¹. Lo mismo se hizo en el caso de la profesora Cristina López de Elizalde a quien se le asignó, mientras lo permitieran los fondos, “la suma de veinte pesos a fin de que aceptara para enseñar en el liceo a su cargo a diez niñas pobres del municipio”⁴²².

En 1879, la señora López organizó el “Colegio de Niñas Nuestra Señora de Yucatán de instrucción primaria y secundaria” que tuvo por objeto principal la educación del “bello sexo”⁴²³. Con similar intención se fundó el “Colegio la Encarnación” que envió su reglamento en 1871 con el propósito de conseguir la aprobación del gobierno del E+estado. El colegio estuvo dirigido por la señorita Roberta Rosas, apoyada por los presbíteros Guillermo Hijuelos, Pablo A. Castillo y

⁴¹⁹ Solís Robleda, G., *Las Primeras letras*, pp. 146, 152 y 153.

⁴²⁰ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política de Mérida, Caja 310, Vol. 260, Exp. 50, Comunicado de Juan Nicoli, Mérida a 6 de mayo de 1874.

⁴²¹ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política del Partido de Mérida, Caja 300, Vol. 250, Exp. 69, Carmen Castillo comunica al gobernador, Mérida a 31 de diciembre de 1872.

⁴²² AGEY, PE, Jefatura Política del Partido de Mérida, Caja 294, Vol. 244, Exp 39, Respuesta del gobernador a Ignacio Gómez, Mérida a 24 de abril de 1871.

⁴²³ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Prospecto y nueva organización del Colegio de Niñas "Nuestra Señora de Yucatán" de Instrucción Primaria y Secundaria [folletería] / Lic. Manuel S. Rejón*, Mérida, 1884, p 1.

Felipe Rosas, y se enfocó a la instrucción de las mujeres de la sociedad⁴²⁴. No obstante, esta combinación de esfuerzos privados y estatales resultó insuficiente, por lo que atender el problema de la educación de las mujeres requirió del diseño de una organización más compleja y estable.

2.5 La Fundación del Instituto Literario de Niñas:

El triunfo del liberalismo en México significó la puesta en marcha de un proyecto educativo que sin embargo solo se consolidó hasta años después de la circulación de *La Siempreviva*. La tendencia educativa imperante, inspirada en el positivismo, involucró los principios de laicidad, uniformidad, universalidad y obligatoriedad en la educación. La universalidad se entendió como la idea de instrucción extendida a la población en todos los rincones de la república, la uniformidad se refería a la homogeneidad de programas y contenidos educativos y la obligatoriedad prescribía por ley que los niños y las niñas asistieran a la escuela .

La legislación estatal concretó estas ideas sobre la instrucción pública en 1877 cuando, en concordancia con el principio de obligatoriedad a nivel nacional, se promulgó en Yucatán la *Ley sobre instrucción primaria obligatoria en todo el Estado para los niños de ambos sexos*, misma que se mantuvo vigente gran parte del porfiriato. De acuerdo a esta ley se organizó el aparato educativo yucateco encabezado por el Consejo de Enseñanza Primaria, organismo formado por cinco profesores titulados electos cada dos años. El Consejo tenía amplias facultades pues debía encargarse de atender la buena marcha de todas las escuelas de primeras letras, así como de la vigilancia del cumplimiento de los maestros castigando faltas disciplinarias; además cumplía tareas de seguimiento del aprendizaje de los alumnos mediante exámenes anuales, elegía y editaba los libros de texto, procuraba la instauración de nuevas escuelas y asistía a las premiaciones en los establecimientos de enseñanza. También la ley estipuló la instrucción gratuita en entidades que contaran con fondos públicos, eliminando subsidios y subvenciones a instituciones privadas. Este estatuto otorgó la tutela de la educación al estado, que asumió un rol protector y vigilante afín a la tendencia liberal imperante.

⁴²⁴ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Reglamento del Colegio de Niñas "La Encarnación" [folletería] / Epifanía Domingo de Rosas*, p 2.

Bajo castigo de multa, a padres o tutores se impuso la obligación de llevar a sus hijos e hijas a los liceos y para el cumplimiento de ésta y otras normas se determinó la creación del cargo de *Inspector de escuelas* que, junto al *H. Presidente del Ayuntamiento* correspondiente y la Comisión de Instrucción Pública, se encargaron de registrar y vigilar la asistencia de los alumnos en los planteles⁴²⁵. Esos funcionarios debían acatar las disposiciones legales con responsabilidad y aplicar las multas de ser necesario. Así sucedió en el caso de Acanceh en donde el presidente de la Junta Municipal V. Ortega constató que algunas personas multadas por las faltas de asistencia de sus hijos a la escuela se negaron al pago y se dirigió mediante oficio a los dos jueces de ese pueblo conminándolos a cumplir lo establecido en la legislación, aunque ambos se negaron argumentando que no querían “malquistarse” con los infractores. Ortega informó de la anomalía al gobernador, quien dictaminó que “debe imponerse esa multa (gubernativamente así como su ejecución) en caso de resistencia al pago o a la pena de resolución por insolvencia” si se negaban a cumplir con “su deber”⁴²⁶. Esta orden del gobernador se fundamentaba en la citada ley de 1877 que duplicaba y triplicaba la sanción para aquellos funcionarios que no acatasen el mandato, con lo que se buscaba garantizar el buen ejercicio de la función pública en materia educativa⁴²⁷.

El aumento demográfico registrado durante el porfiriato, junto al mandato de *obligatoriedad*, demandó la apertura de nuevos establecimientos educativos. Fue por esta necesidad que de 222 escuelas existentes en 1878 se pasó a un total⁴²⁸ de 300 para el año de 1900, distribuidas por todos los Partidos aunque se concentraron especialmente en las cabeceras municipales. Los primeros años del siglo XX registraron un álgido aumento del número de escuelas, seguramente impulsado por el auge henequenero, pues para el año de 1906 la cifra alcanzó 374⁴²⁹ planteles, de los cuales 220 correspondían a escuelas para niños y 154 para niñas⁴³⁰. En el esfuerzo por

⁴²⁵ Colección de leyes de instrucción pública (1877), p. 4.

⁴²⁶ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política de Acanceh, Caja 334, Vol. 284, Exp. 60, V. Ortega comunica al gobernador, Acanceh a 15 de septiembre de 1878.

⁴²⁷ Colección de leyes de instrucción pública, p. 4.

⁴²⁸ González Navarro, M., Estadísticas Sociales del Porfiriato, p. 44.

⁴²⁹ AGEY, PE, Sección Instrucción Pública, Museos, Caja 547, Relación de escuelas primarias que funcionan en el Estado, Datos estadísticos sobre instrucción pública, Mérida, 1906.

⁴³⁰ Cálculo realizado a partir de la información disponible en AGEY, PE, Educación, correspondencia, preceptores, liceos y universidades, Caja 338, Relación de escuelas primarias que funcionan en el Estado, datos estadísticos sobre Instrucción pública, Mérida

impulsar la enseñanza de primeras letras para ambos sexos se vincularon el estado y la sociedad civil, el primero actuando como estructurador pero delegando la tarea de vigilancia y apoyo a la sociedad. Es de tener en cuenta que la sociedad civil estaba dispuesta a apoyar las iniciativas para instaurar instituciones educativas desde tiempos anteriores a proyectos como *La Siempreviva*, ya que muchos ciudadanos lo consideraron “un deber”. Un claro ejemplo de esta disposición a apoyar iniciativas lo ofrece la petición del Juez Auxiliar del pueblo de Ekmul quien le manifestó al gobernador su preocupación para solicitarle la creación de una escuela primaria, en vista del crecido número de “setenta niños que estaban dispuestos a recibir los frutos de tan sabia instrucción”⁴³¹.

La creciente demanda educativa requirió también de un mayor número de maestros preparados en el oficio, reforzando la legislación previa que decretaba su obligación de titularse. Al momento de la expedición de la ley de 1877, Yucatán ya contaba con un importante núcleo de maestros en ejercicio que obtuvieron el puesto tras concursar en una convocatoria pública y con el requisito de “obtener el título mediante un examen de conocimiento”. Estos exámenes en la práctica resultaron costosos para los aspirantes, con ineludibles y a veces complicadas gestiones para conseguir el empleo, que en ocasiones dependió de la opinión de los ciudadanos y del gobierno sobre la calidad moral y costumbres del solicitante.⁴³² Ello se constata, por ejemplo, cuando el funcionario Teodosio Ancona requirió a la Junta Municipal del pueblo de Chicxulub informes acerca “de la conducta, moralidad e instrucción del C. Desiderio Ojeda”, quien había solicitado la dirección de la escuela de niños de dicho pueblo⁴³³.

La ley de 1877 no modificó de forma significativa los requisitos previos estipulados tanto para maestros como maestras de primeras letras en su examen *de oposición* a un empleo. La convocatoria la emitía el secretario del Ayuntamiento o la Junta municipal, luego se realizaba el examen con cinco vocales quienes aplicaban las pruebas que consideraban convenientes bajo estricto rigor y verificando el cumplimiento de todos los requerimientos⁴³⁴. Para la formación de maestros varones,

1900. Este cálculo difiere con el presentado en las estadísticas sociales del porfiriato que relacionan un total de 379 escuelas en el mismo año.

⁴³¹ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política de Tixkokob, *Ibíd*, pp. Caja 296, Vol. 246, Exp. 34, Teodosio Ancona comunica al gobernador, a 27 de enero de 1872.

⁴³² Solís Robleda, G., Las Primeras letras, pp. 228-230.

⁴³³ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política de Tixkokob, Caja 296, Vol. 246, Exp. 34, Comunicaciones al gobernador, Tixkokob a 7 de enero de 1872.

⁴³⁴ Colección de leyes de instrucción pública, pp. 19-20.

Yucatán ya contaba con una Escuela Normal de profesores fundada en 1868 durante la administración del general Manuel Cepeda Peraza. Esta escuela dejó de funcionar el año de 1873, pero se siguieron impartiendo estudios para profesor de Instrucción Primaria en el Instituto Literario⁴³⁵.

Como era de esperarse, la formación de las maestras había sido más precaria y por tanto las titulaciones registradas fueron menores, como se consigna en el caso ya citado de doña Carlota Irigoyen de Ferriol al señalarse que era “la única en el estado que poseía dos títulos de Preceptora de enseñanza primaria” que habían sido convalidados legalmente para que pudiese obtener el título de directora *por oposición*⁴³⁶. Contemporánea de Carlota, también ejerció la profesión de maestra la cubana Ángela González de Menéndez, cuñada del pedagogo Rodolfo Menéndez de la Peña quien era el editor de la revista *La Escuela Primaria*. A inicios del porfiriato, la educadora González se encargó con “adelanto” de la escuela de niñas de Izamal, mientras que su cuñado regentó la de varones con igual diligencia⁴³⁷. Las visitas practicadas en 1877 a estas escuelas dieron cuenta de los buenos servicios que esta profesora venía prestando a la instrucción de la juventud y también del creciente número de niñas a su escuela desde la promulgación de la ley ese mismo año, tanto que se había “doblado el trabajo de una manera visible” pues de 62 niñas que concurrían al liceo a su cargo, en apenas dos meses “ascendía a 85 el número de alumnas”.⁴³⁸

Atender la demanda creciente de instrucción de las menores también fue una preocupación. Así lo señaló el jefe político de Peto, Sabino Piña, al informar al gobernador el cuidado que ponía para evitar que en su Partido “las directoras de las escuelas de niñas dotadas por el erario se negaran a recibir niñas so pretexto de tener ya completo el número que ellas mismas habían fijado”. Sabino se comprometió a impedir este “abuso”, cooperando junto a la junta de vigilancia para que este problema no se presentara en los liceos a su cargo⁴³⁹.

Además de los casos reseñados y de las actividades de las señoritas de *La Siempreviva*, había desde tiempo atrás maestras ejerciendo la docencia, como se

⁴³⁵ Bolio Ontiveros, E., Historia de la educación, pp. 118-119.

⁴³⁶ *La Siempreviva*, Año II, N° 17, Mérida a 16 de enero de 1871, p. 2.

⁴³⁷ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política de Izamal. Caja 328, Vol. 278, Exp.10, Francisco Rosado comunica al gobernador adelanto de las escuelas, Izamal a 8 de agosto de 1878.

⁴³⁸ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política de Izamal, Caja 328, Vol. 278, Exp.10, Francisco Rosado comunica al gobernador adelanto, Izamal a 15 de diciembre de 1877.

⁴³⁹ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política de Peto. Caja 332, Vol. 282, Exp. 1, Sabino Piña comunica al gobernador establecer medidas, Peto a 7 de abril de 1878.

evidencia en la tabla 7 que consigna las mentoras ubicadas por Solís Robleda en la información que revisó sobre la educación básica en Yucatán hasta el año de 1866. De 333 maestros, únicamente registró 22 mujeres, lo que representa un 6.6 % del total consignado. Aunque el porcentaje puede parecer pequeño, es representativo de la acción profesional de la mujer y seguramente otras más desempeñaban el oficio aunque eludieron la revisión documental realizada por esta autora. La información sobre estas maestras muestra además el tipo de escuelas y los lugares donde se impartía instrucción a las niñas.

Tabla 11. Maestras en Yucatán antes de 1866.

Maestra	Año del dato	Lugar	Cargo y tipo de escuela	Alumnos		Dotación	
				Niños	Niñas	Erario	Particular
Juana Palma	1846	Motul	Escuela de 1 ^{as} letras	20		No	Sí
Martina Marín	1847-1851	Mérida	Liceo de niñas		42	58 pesos	Sí
Manuela Escalante	1849-1852	El Carmen	Escuela de 1 ^{as} letras		54	entre 42 y 46 ps	Sí
Jacinta Nájera	1851	Mérida	Escuela de 1 ^{as} letras		50	No	Sí
Luisa Glory	1851	Mérida	Escuela de 1 ^{as} letras		10	No	Sí
Dominga Ancona	1851	Mérida	Escuela de 1 ^{as} letras	12	26	No	(sí)
Josefa Cámara de Suárez	1851		Liceo de niñas	--	26	No	Sí
Fernanda Castillo	1851	Mérida	Escuela de 1 ^{as} letras	9	15	No	Sí
Irinea Domínguez	1851	Mérida	Escuela de 1 ^{as} letras	6	25	No	Sí
Da. Zenón Reyes	1851	Hecelchakán	Maestra de niñas		--	entre 40 y 50 ps	Sí
Carlota Irigoyen de Ferriol	1851-1865	Mérida	Liceo de niñas		50	entre 30 y 50 ps	Sí
Juana Palma	1853	Motul	Maestra en dos escuelas		entre 40 y 50	No	Sí
Francisca Casanova	1853	Motul	Maestra en dos escuelas		entre 40 y 50	No	Sí
Anselma Alamilla	1865	Tizimín	Dos liceos de niñas		15	No	Sí
Ruperta Urtecho	1865	Valladolid	Maestra de niñas		30	No	Sí
Carmen Velázquez	1865	Izamal	Liceo de niñas		15	No	Sí
Manuela Aranda	1865	Cansahcab	Liceo de niñas		30	No	Sí
Felipa Galaz	1865		Escuela de niñas indias		--	No	Sí

Gertrudis Imán de Gutiérrez	1865	Sisal	Liceo de niñas		6	12 ps	Si
Manuela Olivares	1865	Tizimín	Liceo de niñas		27	No	Si
Candelaria Canto Carvajal	1865	Sisal	Liceo de niñas		19	8 pesos	Si
Francisca Arjona	1866	Mérida	Liceo Imperial de Niñas		--	No	Sí

Fuente: Solís Robleda, G., *Las primeras letras en Yucatán, Anexo 3.*

La mayoría de las maestras en ejercicio hasta ese año de 1866 fueron seguramente habilitadas como tales en la práctica misma, con algunas excepciones, al no haber una escuela normal para su formación docente. Para remediar esta informalidad, un artículo de la ley de instrucción de 1870 ordenó su profesionalización al establecer como requisito para ejercer como maestro la presentación del diploma en enseñanza primaria, obtenido mediante el examen de un sínodo de cinco profesores. Pero además se estipuló que, solo después de exhibir este requisito “*de estatuto*, es decir, con el diploma en mano, ellas podrían solicitar la dirección de una escuela pública”. En el caso de Rita Cetina, se dice que fue una de las primeras maestras en someterse a la prueba⁴⁴⁰. También lo hizo la señora Coralia Meléndez de Flórez quien dirigía la escuela de niñas de Cozumel y cuyo examen fue remitido al Consejo de Instrucción, “para adquirir el título de profesora de enseñanza primaria”⁴⁴¹. En algunos casos, como el del examen de la maestra Tránsito Quijano para obtener la dirección del liceo de niñas de Conkal, la candidata declaró estar convencida de que ninguna preceptora titulada se presentaría al concurso, lo cual la motivó para solicitar el cargo sabiendo que, según la ley, ella debía ser preferida. Aunque aún no tenía el título correspondiente de maestra, ofreció presentar la prueba para obtenerlo y demostraría su esfuerzo por “satisfacer cumplidamente la enseñanza de la juventud”⁴⁴².

En medio de este panorama de crecimiento de la población escolar que hizo más patente el problema de escasez de personal para afrontar las labores de la docencia, se logra culminar la tarea pendiente iniciada por el General Manuel Cepeda

⁴⁴⁰ Peniche, P., *Rita Cetina, La Siempreviva*, p. 85.

⁴⁴¹ AGEY, PE, Educación Pública, Jefatura Política de Mérida, Caja 330, Vol. 260, Exp. 102, M. Meneses comunica al gobernador, Mérida a 21 de marzo de 1878.

⁴⁴² AGEY, PE, Educación, Preceptores y liceos y correspondencia, Caja 206, Postulación al cargo de preceptora del liceo de niñas, Conkal a 29 de mayo de 1879.

Peraza al crearse el Instituto Literario de Varones en 1867⁴⁴³. Poco después, el gobernador José María Iturralde impulsó la legislación que se concretaría en la fundación del Instituto Literario para niñas que quedó “bajo la inmediata inspección y vigilancia del H. Consejo de Instrucción Pública”. Los fondos destinados para tal fin fueron los mismos que auspiciaron la creación de su contraparte para los varones, pero incluyeron en adición “los réditos de los capitales asignados a la Casa de la Corrección, mientras se realice su establecimiento”, además de “cien pesos mensuales que la Tesorería General abonaría conforme al decreto de 27 de enero de 1869, y ciento cincuenta pesos más, que la misma Tesorería aportaría mensualmente para el sostenimiento de dicho Instituto, aplicando este egreso con cargo al ramo de instrucción pública”⁴⁴⁴.

Es así como, reunidos en la ciudad de Mérida el 16 de septiembre de 1877 y en “conmemoración del 67º aniversario de la independencia” mexicana, José M. de Vargas, vocal del honorable consejo de gobierno encargado por el poder ejecutivo del estado, el C. Vicepresidente del Consejo de Instrucción Primaria Lic. José Corica Canto y el Inspector de escuelas Juan Manuel Vargas, ante “una numerosa concurrencia en el local destinado al Instituto Literario de Niñas, se procedió a la posesión de las que debían ser las profesoras del establecimiento, todo con sujeción del reglamento del mismo instituto”⁴⁴⁵. Se inauguraba al fin la primera institución oficial dedicada a la educación primaria y secundaria de las menores, así como a la formación de mujeres maestras en Yucatán.

Por sus méritos a favor de la educación de las mujeres, sus escritos literarios publicados y su trayectoria docente, la directora de esta nueva institución no fue otra más que Rita Cetina Gutiérrez, que públicamente contestó el breve discurso del gobernador en el acto, reafirmando “que haría cuanto estuviera de su parte para llenar satisfactoriamente su cometido”⁴⁴⁶. Días más tarde se confirmó, por medio del acta del 10 de octubre de ese mismo año de 1877, los nombramientos de quienes serían sus compañeras en la nueva tarea. Se trataba de las profesoras Genoveva Solís G., Gertrudis Romero, Gertrudis Tenorio Zavala, Josefina Tenorio y Guadalupe

⁴⁴³ Peniche, P., *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario*, p. 93.

⁴⁴⁴ *Colección de leyes de instrucción pública (1877)*, p. 21.

⁴⁴⁵ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960, Libro 1. Mérida, Yucatán, 19/06/1877-01/02/1879, f. 3.

⁴⁴⁶ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960, Libro 1. Mérida, Yucatán, 19/06/1877-01/02/1879, f. 3.

Cetina, quienes recibieron la primera donación enviada por la Junta Patriótica de Mérida, “para ser invertida en un juego de mapas”⁴⁴⁷.

Segunda Parte. De la Educación Colonial a la Instrucción Pública del Siglo XIX en el caribe colombiano.

En la colonización europea en la Nueva Granada, como en el resto de Hispanoamérica e incluso de España, el acceso a la educación superior se restringió a un reducido número de alumnos y corrió a cargo de las órdenes religiosas y los colegios seminarios. Las primeras fundaciones de este tipo se hicieron en Santa Fé con el seminario San Bartolomé y el Mayor de Nuestra Señora del Rosario, “el primero erigido por el arzobispo Bartolomé Loboguerrero en 1605 para educar a los individuos que ingresarían al clero secular, y el segundo fundado por el arzobispo Cristóbal de Torres y Motones, el 18 de diciembre de 1653, para enseñar a los personajes seculares que ocuparían cargos públicos en el gobierno y la Iglesia”⁴⁴⁸. Tiempo después, avanzada la colonización, estas fundaciones se extenderían gradualmente por el territorio, principalmente con colegios para varones a cargo de órdenes como los jesuitas y dominicos. De allí la preeminencia y control de la religión católica en este tipo de educación, aunque también lo tuvieron en la instrucción básica con las escuelas de primeras letras establecidas en la labor de evangelización. Así, difícilmente la sociedad colonial concibió otro tipo de instrucción que no estuviese preñada con los preceptos de la “doctrina cristiana”. Cumplir con la tarea evangelizadora fue uno de los principales motivos que llevaron a organizar las primeras expediciones civilizatorias en la región caribe, proyectando la creación de escuelas básicas para hijos de caciques en Cartagena de Indias y Santa Marta, aunque no prosperaron por la renuencia de los encomenderos a aportar la parte presupuestal que les correspondía⁴⁴⁹.

Con relación a la educación de la mujer, para estas primeras etapas de la colonización no se cuenta con información que registre la existencia de lo que después se llamarían las “casas de amigas” o maestras privadas, ni tampoco colegios o escuelas dedicadas de manera específica a la instrucción femenina. Esta ausencia se compensó con la creación de monasterios y beaterios femeniles que tuvieron una

⁴⁴⁷ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960, Libro 1. Mérida, Yucatán. 19/06/1877- 01/02/1879, f. 4.

⁴⁴⁸ Guillén, M. C., “Los Colegios Mayores”.

⁴⁴⁹ Elías Caro, J. y W. Renán, *La Educación Superior en la Provincia de Santa Marta*, p. 29.

regulación interior similar a la de las órdenes mendicantes, cuyas primeras fundaciones se registraron por las hermanas clarisas en Tunja en 1573 y en Pasto con las Concepcionistas Franciscanas en 1588. Por su carácter de puerto a Cartagena llegaron monjas clarisas provenientes directamente del convento sevillano de Santa Inés en España en 1617⁴⁵⁰. Como ocurrió en la Nueva España, estos lugares se encargaban del aprendizaje de mujeres descendientes de españoles, pero hacen falta estudios concretos que ilustren sobre el tipo de instrucción que se impartía en esos establecimientos.

Para finales del siglo XVIII, el reformismo borbónico había dispuesto cambios que tendieron a la secularización del ámbito educativo, política diseñada en concordancia con la intención de imponer las potestades absolutas de la Corona sobre los territorios indianos. En ese contexto, la función de la enseñanza se centró en la formación de súbditos que abogaran por el bienestar de los reinos, las buenas costumbres, la moral y la fe, a la vez que mantenían su lealtad a la monarquía. Al entrar el siglo XIX, la población registró un circunstancial aumento que evidenció la necesidad imperante de educar, ya que a través de la instrucción “se controlaba el vicio y la holgazanería, garantizando de esta manera la seguridad pública y privada” y un mejor control del orden establecido por parte del estado⁴⁵¹.

Al calor de la nueva tendencia educativa, pronto se creó el imaginario de que la educación permitiría el ascenso social, pues los jóvenes podrían ingresar a los colegios establecidos, hasta entonces limitados a instruir a los hijos de familias acomodadas, blancos y nobles. Entre 1750 y 1810 la restricción de la instrucción a ciertos sectores era evidente, los indígenas solo lograban cursar estudios de “catecismo, gramática y materias propias de la alfabetización religiosa” en una escuela de lengua castellana; y la situación era mucho peor para los esclavos, “pues el negro no podía educarse so pena de castigos mutilantes”⁴⁵². De manera paralela, el influjo de la Ilustración hacía eco de otras demandas que abrieron el camino para los primeros establecimientos formales encaminados a la educación femenina. Aunque insuficiente para atender a todas las mujeres, destacó en Santa Fé el colegio de doña Clemencia de Caycedo, adscrito a la *Compañía de María y Enseñanza*. Esta maestra es considerada como una importante promotora de la educación de la mujer desde 1783. No fue un caso aislado porque en la región Caribe se consigna el caso de tres

⁴⁵⁰ Fox y Fox, P., *Mujer y Educación en Colombia: Siglos XVI-XIX*, p. 18.

⁴⁵¹ García, B., “La Educación Colonial en la Nueva Granada: Entre...”, pp. 221 y 223.

⁴⁵² *Ibid.*, pp. 223.

licencias dadas para crear escuelas de niñas pobres en el cabildo de Mompo, en las cuales las pequeñas aprendieran “además de doctrina cristiana, las labores de su sexo, como hilar el algodón, otros géneros y en diferentes tejidos, asegurando una dotación de 200 pesos para la maestra”⁴⁵³.

El cambio en el modelo educativo colonial⁴⁵⁴ de la escuela pegada al convento al de la enseñanza pública con incipientes ideas de universalidad y obligatoriedad requirió romper con el esquema restrictivo de la instrucción monopolizada por la iglesia⁴⁵⁵ y aquellos particulares que podían costearla, definido como “encerrado y elitista”, por lo cual era necesario “abrir la posibilidad de instrucción para el público en general, controlar las élites y darle oportunidad a quienes habían estado excluidos de la educación por siglos”⁴⁵⁶. Pero la tarea a corto plazo, a lo largo del primer tercio del siglo XIX, tendría serios inconvenientes concernientes al financiamiento, la escasez de colegios y esencialmente la falta de maestros o personal idóneo para instruir, sumado a la incomprensión del proyecto de los padres de familia renuentes a enviar a sus hijos a las escuelas. Adicionalmente, la Iglesia católica pugnaría el resto de la centuria por mantener el predominio alcanzado en este ámbito desde los tiempos iniciales de la colonización de los territorios de la actual Colombia, al tomar su visión de la educación por bandera en las sucesivas guerras civiles.

Con el advenimiento de la República la cuestión educativa se entreteje en el desafío que representó la consecución de “la ciudadanía”, pues la nación colombiana requirió que todos los varones, mayores de 21 años, supieran leer y escribir como requisito necesario para sufragar en las elecciones, lo que obligó al naciente Estado nacional a crear escuelas de primeras letras e instituciones de enseñanza superior. La intención legislativa impulsada por el vicepresidente Francisco de Paula de Santander, se expresa en las tres primeras leyes fundamentales sancionadas el 28 de julio de 1821 “para la nacionalización de la educación pública: considerando que ésta era *la base y fundamento del gobierno representativo*, y que el fin de un buen sistema de educación era *la difusión de la ilustración en todas las clases* para que todos conocieran sus respectivos deberes y se sostuviera la religión y la moral pública y privada”. Seis años más tarde, el moderno método lancasteriano prevalecía en 52 escuelas a la par de otras 432 que

⁴⁵³ Fox y Fox, P., *Mujer y Educación en Colombia*, p. 18.

⁴⁵³ García, B., “La Educación Colonial en la Nueva Granada: Entre...”, pp. 45-46.

⁴⁵⁴ El modelo educativo colonial contó con el apoyo de algunos ayuntamientos.

⁴⁵⁵ Principalmente se trataba de limitar el control de ciertas órdenes religiosas como los Jesuitas.

⁴⁵⁶ García, B., “La Educación Colonial en la Nueva Granada: Entre...”, p. 225.

funcionaron con *el método antiguo*, que alfabetizaron a casi 20,000 niños. Para las niñas la situación fue más compleja pues, aunque se ordenó abrir escuelas para su educación en los conventos de monjas, las religiosas alegaron insuficiencia presupuestal para atenderlas, así que el secretario del Interior de la época se limitó a recomendar a la “legislatura de 1827 destinar algunas rentas a la *educación del bello sexo, que ejerce un tan poderoso influjo en la sociedad*, si éstas no eran reclamadas *por objetos más sagrados*”⁴⁵⁷.

En el plano regional del caribe colombiano, la inquietud por la ciudadanía inspiró la creación de instituciones de educación superior, como las Universidades de Cartagena y del Magdalena fundadas en 1826. Pero la gravedad del problema residía en la instrucción básica. Alrededor de ese año, los censos locales de Santa Marta reportan un triste panorama en la alfabetización, pues “del total de habitantes, solo el 0.62% componía la población estudiantil y era capaz de leer, el 0.21% podía escribir y el 0.10% tenía conocimientos o habilidades en aritmética”. Las causas de este rezago son materia de análisis, que algunos de los estudiosos de la región han ligado con la supervivencia de la antigua estructura del sistema colonial y la *especial característica* que distingue al Caribe⁴⁵⁸ expuesta ya en otros apartados de esta investigación.

No obstante, el siglo XIX tendría por peculiaridad la promulgación de reformas de origen liberal que buscaron romper con las tradiciones heredadas del antiguo régimen y que se traducirían en una serie de esfuerzos tendientes a la descentralización en materia fiscal y educativa, con la consiguiente autonomía en la enseñanza entre las provincias. Así un proyecto de ley en 1848 sobre educación pública buscaba conceder mayor “latitud y libertad a la instrucción en general, especial y superior”, aunque fue objetado por el diputado Tomás Cipriano de Mosquera. Las distintas leyes propuestas buscaron incorporar una formación libre *en toda su extensión*, debiendo la nación asumir su financiamiento y logística, “proveyendo a las necesidades y deseos” para cumplir con la labor⁴⁵⁹. La *Gaceta oficial* publicó los avances dados en favor de la instrucción, pues no se contaba aún con un periódico independiente que difundiera estos esfuerzos expresados en la normatividad liberal. Esta intención se concretó finalmente en 1850, cuando el Congreso promulgó la ley del 15 de mayo que declarando que: “Es libre en la República la enseñanza de todos

⁴⁵⁷ Martínez Garnica, A., *Decid Colombia sea*, pp. 280 y 283.

⁴⁵⁸ Elías Caro, J. y W. Renán, *La Educación Superior en la Provincia de Santa Marta*, pp. 43 y 40.

⁴⁵⁹ Archivo UIS- CDHI, *Gaceta Oficial*, N° 972, Bogotá a 16 de abril de 1848, pp. 244 y 245.

los ramos de las ciencias, de las letras y de las artes”⁴⁶⁰. A este mandato se sumó la expulsión de los padres de la Compañía de Jesús decretada el 21 de mayo de aquel año, que precedería al plan definitivo de la separación entre la Iglesia y el Estado expedido en 1853.

Pese a los esfuerzos por promover la educación pública a nivel legislativo, su desarrollo fue lento en las diversas regiones, como la que abordamos. Así lo constata un informe a mitad del siglo del gobernador de Santa Marta ante la Cámara al exponer las limitaciones del panorama educativo en su jurisdicción y la necesidad de mantener todavía la instrucción vinculada a la Iglesia. Afirmaba sobre las escuelas públicas que era

muy reducido el número de escuelas provistas de esta propiedad, pues no hay más de una en el cantón de Santa Marta, dos en el de la Ciénaga, dos en el de Tenerife, tres en el de Remolino, una en la de Plato, una en la de Chiriguaná, y una en el de Valledupar. Sin embargo, existen escuelas abiertas en todos los distritos parroquiales de la provincia, pues creyendo que esto es de absoluta necesidad las he provisto interinamente⁴⁶¹.

La cita anterior evidencia dos aspectos que resumen algunos de los problemas que afectaron la buena marcha de la educación pública: primero, la referencia constante hecha por funcionarios a la falta de escuelas; y segundo, que a causa de esta escasez la instrucción debía depender todavía de los establecimientos auspiciados por la Iglesia. Ello derivó en que los distintos proyectos educativos se enfrentasen en el marco de la disputa entre idearios liberales y conservadores registrados de manera diversa en el entorno de la autonomía de las regiones respecto al poder de Estado central. En efecto, letrados y políticos del decimonónico coincidieron en la vital importancia de la educación pues, más que un deber, era una necesidad imperiosa para alcanzar el ideal de la “civilización”; sin embargo, la búsqueda de este modelo se dio en un panorama político muy polarizado en el cual se disputaban las condiciones del tutelaje del proceso educativo.

⁴⁶⁰ Archivo UIS- CDHI, *Gaceta Oficial*, N° 1124, Bogotá a 24 de mayo de 1850, s.p.

⁴⁶¹ Archivo UIS- CDHI, *Gaceta Oficial*, N° 958, Bogotá a 17 de febrero de 1848, p. 130.

2.6.1. La Reforma liberal de 1870 y la Apertura de Escuelas Elementales en el Caribe Colombiano.

Aunque posteriormente hubo renovados intentos por reformar el sistema educativo, el punto crucial para normar ese sistema a nivel legislativo se puede ubicar en 1870, en pleno despliegue de la experiencia federal, con la expedición del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP)*, promulgado el 1 de noviembre de ese año. Con esta reglamentación, el pensamiento liberal radical concretó sus ideales en materia de instrucción, proponiendo una organización de la educación en todos sus aspectos⁴⁶². Entre las primeras disposiciones, puestas a consideración de los Estados Soberanos para su aceptación, se estableció que la instrucción pública “se dividiera en tres ramos: la enseñanza, la inspección y la administración”, en un espacio que fraccionaba el territorio nacional en *Departamentos y Distritos* de acuerdo a las demarcaciones políticas y municipales establecidas a nivel interno en los estados. A nivel nacional se instauró *la Dirección General de Instrucción Pública*, oficina dependiente del Secretario del Interior y de Relaciones Exteriores, a la que se le confiaron las disposiciones generales, confiriéndole así a la educación un lugar especial en el aparato estatal⁴⁶³.

El decreto reguló el papel de cada uno de los funcionarios adscritos a la Instrucción Pública y ordenó la creación del periódico *La Escuela Normal*, de distribución gratuita, para divulgar noticias, estadísticas y diversas cuestiones referentes al ramo, además de servir de vehículo pedagógico para complementar la formación de los maestros⁴⁶⁴. Este periódico circuló en los estados del Caribe, como se constata en los informes de su recepción en Plato en 1872, a donde llegaban 13 ejemplares por edición junto a las reproducciones del *Diario Oficial* y la *Gaceta Oficial del Estado*⁴⁶⁵. Es de destacar que ese mismo año de 1872 se creó el periódico

⁴⁶² *Decreto Orgánico de Instrucción Pública*, Bogotá a 1 de noviembre de 1870, Presentación por Jaime Jaramillo Uribe, en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf, consultado el 10/08/2017. En adelante *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1870*. También puede usarse la sigla DOIP.

⁴⁶³ *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1870*, Art. 1, 3, 4 y 6.

⁴⁶⁴ *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1870*, Art. 10 al 23.

⁴⁶⁵ AHMG, Fondo Gobernación, Caja 4 (1872), Nota al Secretario General de Santa Marta acerca del recibo de periódicos oficiales, Plato a 26 de junio de 1872.

quincenal denominado *El Institutor*, “destinado únicamente a servir de órgano oficial” al servicio exclusivo de la educación en el estado del Magdalena.⁴⁶⁶

El carácter del decreto y el conjunto de acciones sucesivas, que constituyeron la reforma a la instrucción pública del liberalismo radical, reguló la función de *la escuela* como elemento fundamental en la “formación de hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados en una sociedad republicana y libre”⁴⁶⁷. En cierto sentido, la ley creó un orden que sería directriz para los años subsiguientes y que buscó ubicar a la educación entre las metas fundamentales de una ciudadanía organizada. Este proceso ya tenía algunos antecedentes en la legislación desde principios del siglo que logró la apertura de nuevas escuelas y que en la región, meses antes de la expedición de esta norma, consiguió la inauguración de planteles educativos en conjunción con las voluntades de maestros y padres de familia, como lo consignaron las noticias del momento. Tal fue el caso del informe en 1870 del Prefecto del poblado del Piñón, Luis Villar, sobre la inauguración de una escuela de niños en ese distrito, a cargo de Antonio Paz como director de la escuela elemental. Lo califica de “loable acontecimiento, por estar envuelto el porvenir de la juventud de este pueblo” pues anunciaba la llegada de “las puertas de la ilustración”⁴⁶⁸. El maestro Paz describió los pormenores del evento, que ejemplifican la manera como la comunidad asumía la educación pública:

Conocedores los padres de familia de los óptimos que recogen sus hijos en un establecimiento en el que cambian los caracteres de forma el corazón y se cultiva la inteligencia, como convencidos también de que el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo en toda la perfección de la que es susceptible, cada uno ha colocado a sus hijos en este plantel. Hoy la matrícula alcanza a un número de 40 jóvenes, quienes reciben en su mayor parte enseñanza de lectura, escritura, religión, urbanidad, aritmética y gramática, por ser estas las materias que se enseñan. Señor, la misión que se me ha encomendado es grandiosa, sublime, ojalá yo pueda recompensar a la grandeza de ella con asiduidad y constancia⁴⁶⁹.

Noticias de este tipo son una muestra de la relevancia que cobró la instrucción en unas cuantas décadas respecto a la impartida en el periodo colonial, lo cual se traducía en el entusiasmo de los progenitores por inscribir a sus infantes en los establecimientos educativos. Precisamente uno de los mandatos más importantes del Decreto de 1870 fue el de instaurar la obligación de padres y tutores de enviar a sus hijos “a una de las escuelas públicas del Distrito, o a hacer que de otra manera se

⁴⁶⁶ BNC, *El Institutor*, Santa Marta a 15 de agosto de 1872, p. 1.

⁴⁶⁷ *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1870*, Art. 29.

⁴⁶⁸ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 3 (1870), Comunicación al Secretario General del Estado en Santa Marta, Piñón a 28 de agosto de 1870, folio 1.

⁴⁶⁹ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 3 (1870), Comunicación al Secretario General del Estado en Santa Marta, Piñón a 28 de agosto de 1870, folio 2.

les dé la suficiente instrucción. Este deber se extendió a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos”⁴⁷⁰. Fue este ordenamiento el que dotaría a Colombia, a nivel legislativo, de una educación con carácter de obligatoria. En el caso del estado del Magdalena se buscó implantar esta obligatoriedad ante la actitud de muchos responsables o tutores que “descuidaban o rehusaban a enviar puntualmente a los niños que tuvieran a su cargo”, creando “una comisión de vigilancia local y en su lugar cualquier funcionario público que ejerciera autoridad o jurisdicción”, para hacer comparecer a “los padres, guardadores o maestros remisos” haciéndoles ver “la responsabilidad que sobre ellos pesaba, y les darían amonestaciones severas”⁴⁷¹.

Como sucedió en el caso yucateco, el mandato de la educación obligatoria impulsó la apertura de escuelas que irían en creciente aumento y los niveles de enseñanza se dividieron en primarias elementales y superiores, así como en escuelas para atender a las niñas. En la educación elemental se enseñaría: “lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas y medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición y recitación, nociones generales de higiene y de geografía e historia patria. Además de una clase de canto”. Las escuelas primarias superiores instruirían, en adición a los ramos ya expresados,

“Elementos de álgebra, de geometría y sus aplicaciones usuales, especialmente el dibujo lineal; teneduría de libros, aplicada no solo al comercio y a las oficinas públicas, sino a toda clase de cuentas; nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiología e higiene, elementos de cosmografía y geografía general, y la historia i geografía especiales de Colombia”⁴⁷².

La apertura de establecimientos educativos se iba incrementando también en los estados del caribe, aunque persistía la generalizada carencia de escuelas. Un informe del estado del Magdalena reveló que en 1871 funcionaban 17 escuelas públicas elementales de varones, “nueve sostenidas por los respectivos distritos y ocho por el estado”, situadas en los Distritos de Santa Marta, Ciénaga, Punta de Piedras, Tomarazon, San Juan de Cesar, Villanueva, Valencia de Jesús, La Paz, Fonseca, Sitionuevo, Pueblo Viejo, Remolino, Piñón, Cerro de San Antonio, Riohacha⁴⁷³. El informe reportó los lugares que carecían de escuelas en las secciones de los Distritos, como se resume en la siguiente tabla:

⁴⁷⁰ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1870, Art. 85.

⁴⁷¹ BNC, *La Escuela Normal*, Tomo IV, n° 106 y 107, Estados Unidos de Colombia, Bogotá, enero 18 de 1873, p. 9.

⁴⁷² Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1870, Art. 37, 38 y 46.

⁴⁷³ BLA, *Gaceta del Magdalena*, Santa Marta a 15 de agosto de 1871, p. 1183.

Tabla 12. Sitios sin escuela en los Distritos del Estado Soberano del Magdalena, año de 1871.

Distrito	Secciones
Santa Marta	Taganga, Mamatoco, Bonda y Masinga.
Gaira	Gaira.
Ciénaga	Sevillano, Fundación y Rosario.
Pueblo Viejo	Isla de Pio, Mamalena, Cataca y Cataquita.
Medialuna	Bongo y Candelaria.
Sitio Nuevo	Gálvez, Chesle, Morro, Zorrilla y Jesús.
Remolino	Las Casitas y Santa Rita.
Tomarazon	La Palma, Cotopris, Barbacoas y Marocaso.
Camarones	Camarones, Caracolí, Anaime, y Punta de los Remedios.
Dibulla	Dibulla, las Flores, San Antonio, San Miguel y Peche.
Fonseca	La Chorrera.
Villanueva	Molino y Urumita.
Barrancas	Barrancas, Soldado, Papayal y Pozo.
San Juan del Cesar	Esperanza y Rosario.
Valledupar	Patillal, Badillo, Antáques, y Sebastián de Rábago.
La Paz	Diegopata y Tùpes.
Espíritusanto	Espíritusanto.
Chiriguaná	Chiriguaná, Becerril, Jagua y Chimichagua.
Paso	Paso y Venados.
Santa Ana	Gavilan, Carretal, Pinto, Guacamayal, Zorra, Montería, Palmito, Veladero, Zapo y Paloma.
Piñón	Cantacallar.
Cerro de San Antonio	Cosolo y Caimán.
Tenerife	Tenerife, Santa Inés, Real de Obispo, La China y Chivolo.
Chengue	Chengue, Moya y Pedraza.
Plato	Mojaculo y Vijagual (-sic).
San Zenón	Piñoncito.
Riodeoro	Anjeles (sic).
González	González.
Aguachica	Aguachica y Totumal.
Puertonacion	Puertonacional.
Tamalameque	Tamalameque.
Banco	Banco y Belén.
Guamal	Guamal y San Sebastián de Buenavista.
Simaña	Simaña
Loma de Corredor	Cascajal y Badillo.
	De los Distritos de Pivijai y San Fernando y las secciones de Palmira y Jobo en el Distrito de Espíritusanto, San loa en el de Chiriguaná y Don Pedro en

	el del Paso, no se cuenta con datos sobre instrucción pública.
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir del informe sobre Instrucción Pública en el Estado Soberano del Magdalena realizado por el Secretario General Vicente Mestre⁴⁷⁴.

La tabla 12 muestra el gran reto que encontró el Estado nacional colombiano, en este caso en el Estado Soberano del Magdalena, ante la promulgación del Decreto de Instrucción Pública de 1870, ante la cantidad de lugares y distritos que carecían de opciones para la educación primaria. Se añade a esto la falta de locales adecuados, pues en la región era frecuente la *construcción de bareque con techos de paja* que era común para las escuelas, como la de Ciénaga. Pocos planteles tuvieron *techo de teja*, como el local de Riohacha, y algunos en la misma condición eran arrendados, incluso en el caso de la ciudad principal de Santa Marta. A esta precariedad se sumaban limitaciones en el mobiliario y útiles necesarios para las labores educativas⁴⁷⁵. La Tabla 13 ilustra la situación de la educación en aquel año:

Tabla 13. Cuadro Estadístico de la Instrucción Pública del Estado del Magdalena en 1871.

Número de Escuelas	Escuelas	Número de alumnos	Sueldo ⁴⁷⁶ anual de los perceptores	Locales
	Elementales de varones sostenidas por los Distritos:			
1	Santa Marta	90	432	Arrendado
2	Ciénaga	100	482	Propio, techo de pajizo
3	Pueblo Viejo	45	240	Id.
4	Remolino	60	480	Id.
5	Media-Luna	19	120	Id.
6	Piñón	68	480	Id.
7	Riohacha	25	420	Id.
8	S. Antonio	Se ignora	246	Id.
9	Sitio Nuevo	Id.	384	Id.
	Elementales de varones sostenidas por el Estado:			
10	Ciénaga	40	240	Arrendado
11	Punta de Piedras	12	240	Arrendado
12	Valencia de Jesús.	25	240	Id.
13	La Paz.	40	240	Id.
14	Tomarazón	16	240	Id.
15	San Juan del Cesar	42	240	Id.

⁴⁷⁴ BLA. Gaceta del Magdalena, N^o 212, Santa Marta, 15 de agosto de 1871, p. 1184.

⁴⁷⁵ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N^o 212, Santa Marta a 15 de agosto de 1871, p. 1183.

⁴⁷⁶ Se tratará en específico de los sueldos de preceptores más adelante.

16	Villanueva	20	240	Id.
17	Fonseca	20	240	Id.
	Escuelas Preparatorias			
18	Santa Marta	35	400	Arrendado
19	Riohacha	14	400	Id.
20	Valledupar	21	400	Id.
21	Rio de Oro	-	400	Id.
22	Plata (Plato)	-	400	Id.
	Escuelas de Niñas			
23	Santa Marta	30	-	-
24	Sitionuevo	40	-	-
25	Valledupar	24	-	-
26	Riohacha	20	-	-
		TOTAL		
		806		

Fuente: BNC, *La Escuela Normal*, Tomo IV, N° 116 y 117, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 29 de marzo de 1873, p. 90.

Las 26 escuelas consignadas en la tabla atendían 806 alumnos y padecían de las precariedades ya mencionadas, especialmente en lo que se refiere a su equipamiento porque, con excepción de “las escuelas de los distritos de Sitionuevo, Riohacha y Pueblo Viejo que tienen regular mobiliario”, las demás carecían de él, “pues no pueden considerarse como tal algunas bancas, y otros muebles, la mayor parte inútiles”⁴⁷⁷.

La aplicación del DOIP tuvo disparidades en la región costeña, pues hasta el año de 1873 se estableció un convenio entre el Ejecutivo Nacional y el Estado Soberano de Bolívar, en el que se estipuló que “el Director de la instrucción podía alterar el número de enseñanzas en las escuelas primarias”, materias que en “ninguno de los casos dejarían de ser: lectura, escritura, aritmética, sistema de pesas y monedas nacionales”. Asimismo se determinó “la edad de 3 a 7 años como aquella en que debían existir los niños a las salas de asilo y el término de 11 meses como la de duración del año escolar, dejando a juicio del director de la instrucción del estado”, el acordar la edad de las niñas y de los niños que los obligara a concurrir a los planteles educativos⁴⁷⁸. En el año de 1874 se reportan en el Estado de Bolívar “escuelas elementales en los distritos de Cartagena, Sincelejo, Lorica, Chinú, Corozal, Magangué, Carmen y Sabanalarga”, y unas pocas escuelas superiores en los Distritos

⁴⁷⁷ BNC, *La Escuela Normal*, Tomo IV, N° 116 y 117, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 29 de marzo de 1873, p. 90

⁴⁷⁸ BNC, *La Escuela Normal*, Tomo IV, N° 106 y 107, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 18 de enero de 1873, p. 9.

de Barranquilla y Mompo, “esta última anexa al Colegio Pinillos, existiendo por todas 37 escuelas para varones y 7 para niñas”⁴⁷⁹.

2.7. Las Escuelas de Niñas y la Educación de la Mujer en Colombia:

Las carencias en los establecimientos de enseñanza fueron más evidentes en las escuelas de niñas. El *DOIP* las equiparó con las de varones estableciendo disposiciones *comunes* para regirlas, con “las variaciones que el Director General de Instrucción pública creyera conveniente introducir, teniendo en cuenta las consideraciones especiales que exigía la esmerada educación de este sexo”⁴⁸⁰. En ese sentido se añadieron en la instrucción de las menores, además de las materias ya señaladas, otros contenidos que, “a juicio del Director de la Instrucción pública”, se distribuirían en las horas de trabajo entre esas materias y “la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica y otros ejercicios que convinieran particularmente a las mujeres”⁴⁸¹.

Aunque la ley reconoció su existencia, era un hecho patente la insuficiencia en la educación de la mujer, por lo que no dejó de ser una preocupación que se buscaba remediar con visitas de inspección. En una de estas visita a una escuela en el distrito de Pivijai “las niñas contestaron preguntas que les efectuaron sobre aritmética, urbanidad, doctrina cristiana y moral, presentaron varios labrados en blanco, hicieron planas según la clase de cada una, y leyeron en manuscrito bien, los libros”. Sin embargo, el plantel no tenía mobiliario costado por el distrito, y se auxiliaba de la caridad de un señor particular. Su directora, la señora Candelaria Polo, apenas recibía una “gratificación señalada por la corporación municipal de diez pesos de ley”. El funcionario que efectuó la inspección “manifestó satisfacción por el estado de adelanto de las niñas y recomendó a estas la perseverancia precisa, al fin de conseguir la instrucción necesaria con la cual podrían ser útiles y servirían de adornos a la sociedad”⁴⁸². Otro documento consigna la asistencia de 31 chiquillas a la misma escuela, instruyéndose en cinco cursos con edades que oscilaron entre los 4 y 16

⁴⁷⁹ Archivo UIS-CDHI, *Diario Oficial*, Año X, N°. 3067, Bogotá a 22 de enero de 1874, p 1314.

⁴⁸⁰ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1877, Art. 49 y 50.

⁴⁸¹ *Decreto Orgánico de Instrucción Pública*, Bogotá a 1 de noviembre de 1870, Art. 49 y 50.

⁴⁸² AHGM, Fondo Gobernación, Caja 16 (1870), Informe del Perfecto de la Provincia sobre la Escuela de Niñas de Pivijai, a 10 de abril de 1870.

años⁴⁸³. Las edades de las estudiantes variaban mucho, pues por ejemplo en Dibulla, “la señora directora recibía niñas de menos de siete años para no desagradar a los padres y más estimularlos con ese sagrado deber que tenían contraído para con la sociedad y para con la patria”.

En 1870 se anunció la apertura de una escuela de jóvenes en Riohacha, provincia de Padilla, con el nombre de “Escuela del Corazón de Jesús” y a la cual concurrieron 17 infantas; estaba bajo la dirección de la señora Carmen B. de Riveira y era financiada con las rentas del distrito⁴⁸⁴. Como se consignó en la tabla X2, en 1871 había un total de 4 escuelas dedicadas a la educación femenina, auspiciadas y sostenidas por los distritos de Santa Marta, Sitionuevo, Valledupar y la ya mencionada de Riohacha, en las que se enseñaba con “el método de Lancaster”, con textos diversos seleccionados a criterio de las preceptoras y tomando en cuenta “las posibilidades de los padres de familia”. En estas escuelas se impartieron las mismas materias que en las de varones pero se enseñaba, “además de gramática castellana, moral, costura en blanco, y algunas otras labores propias de su sexo⁴⁸⁵”.

La preocupación era justificada pues, aunque un logro de la ilustración fue el incluir en la educación a la mujer, aún faltaba mucho por hacer para alcanzar un ideal de educación universal que llegase a todo el territorio nacional, cosa que atendió la legislación al igual que en el caso mexicano. Los funcionarios con responsabilidades en el ramo educativo también señalaron con frecuencia esta necesidad, como lo hiciera el Secretario del Instrucción del estado Samario, Luis Robles, en un informe al expresar que:

La educación de la mujer es tanto, si no más necesaria que la del hombre; ella la necesita para suplir por medio del desarrollo de sus facultades intelectuales la fuerza de que fue destituida para hacernos compañía y endulzar nuestra vida de luchas y de afanes; ella la necesita tanto más cuanto que, encargada de transmitir ideas desde la cuna, forma en el hombre una segunda naturaleza por la educación que le suministra en los primeros años, la cual interesa por consiguiente que sea bien dirigida y que repose sobre esa base sólida⁴⁸⁶.

La opinión de Robles reflejaba la idea prevalente de la mujer como formadora de los hombres, actuando como primera maestra en la familia, y fundando en esta razón el planteamiento de que su educación debía recibir una mayor atención. Esta

⁴⁸³ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 16 (1870), Relación de asistencia a la escuela de niñas del distrito de Pivijai, abril de 1870.

⁴⁸⁴ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N.º. 147, Santa Marta a 17 de febrero de 1870, p. 1047.

⁴⁸⁵ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N.º. 212, Santa Marta, 15 de agosto de 1871, p. 1183.

⁴⁸⁶ BNC, *la Escuela Normal*, Tomo IV, N.º 116 y 117, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 29 de marzo de 1873, p. 95.

idea condicionó que las prácticas y contenidos de su formación estuviesen asociados a las funciones y oficios relacionados con las tareas domésticas. Esta concepción fue compartida por funcionarios en otros estados de la república y recogida por las más altas autoridades civiles y eclesiásticas, junto con la preocupación por su impulso. Así se advierte en un escrito de 1874 del *Secretario de Instrucción Pública*, Venancio Manrique, refiriéndose al caso de Antioquia:

La educación de la mujer me parece una preferencia que por desgracia, aunque todos se apresuran a reconocerla, no se le ha dado hasta el presente. Cierto es que apenas habrá distrito en el estado que no tenga una escuela de niñas, costeada con fondos públicos o privados. Pero en establecimientos de esta especie no se pueden adquirir sino conocimientos demasiado elementales, y la mujer necesita una educación sólida para llenar cumplidamente su destino. Para remediar mal tan grave, el Gobierno ha estimado necesario solicitar profesoras extranjeras, ya que entre nosotros no las hay, y me es grato informar que el señor obispo de Maguncia, ha aceptado la comisión de conseguir y enviar para el estado dos buenas institutoras que pronto estarán aquí⁴⁸⁷.

En la Colombia de aquellos años, aun cuando Antioquia sobresalía por buenos niveles de alfabetización, Manrique reconocía el problema palpable del rezago en la instrucción femenina. Las cifras a nivel nacional muestran el lento avance en esta cuestión, problema manifestado en los informes de los directores de los Estados, que los llevó a reconocer que “todavía entre nosotros gravita la mujer, en materia de instrucción como en tantas otras, [hay] una enorme desigualdad respecto al hombre”⁴⁸⁸. Los informes de 1874 ofrecen datos que, aunque presentas variaciones, permiten dibujar un panorama de la situación educativa en ocho estados colombianos:

Tabla 14. Escuelas y alumnos en ocho estados de Colombia, año de 1874.

Estado	Escuelas secundarias		Escuelas primarias			
	Varones	Mujeres	Niños		Niñas	
			# escuelas	# alumnos	# escuelas	# alumnas
Antioquia	38	13	97	--	47	--
Bolívar	--	--	37	--	7	--
Boyacá	--	--	106	5,866	36	1,862
Cauca	--	--	133	6,624	22	1,587
Cundinamarca	--	--	130	7,693	88	4,660
Magdalena	--	--	49 públicas 51 privadas	2,306 662	--	
Santander	--	--	105	2,297	79	3,043

⁴⁸⁷ BLA, *Diario Oficial*. Año X, N°. 3067, Bogotá a 22 de enero 1874, p. 1312.

⁴⁸⁸ BLA, *Diario Oficial*, Año X, N°. 3091, Bogotá a 19 de febrero 1874, p. 1412.

Tolima	--	--	42	2,297	7	525
TOTALES			750	27,745	286	11,677

Fuente: BLA, *Diario Oficial, Año X, N° 3091, Bogotá a 19 de febrero 1874, p. 1412.*

Según estos informes, la cifra de escuelas de niños casi triplica el número de escuelas para niñas, pero datos que ofrecen otras fuentes consignan la existencia de establecimientos educativos para infantas que no fueron registrados, como es el caso de la escuela de niñas existente en el estado del Magdalena. Posiblemente la incongruencia del registro se debió a problemas enfrentados en el proceso de acopio de información por cambios en las escuelas, como ocurrió en el distrito de San Juan del César, lugar en el que el Prefecto del departamento de Padilla solicitó que se reemplazara la escuela elemental de niñas por una de niños, “en atención de hallarse aquel distrito sin rentas con que sostener la escuela elemental de varones que era más urgente”⁴⁸⁹. En otro caso se consignó la existencia de establecimientos mixtos, reseñando su eliminación definitiva en los distritos de Medialuna y San Fernando, creando para su remplazo “únicamente escuela de varones” regentadas por un preceptor”⁴⁹⁰.

No hay duda de que los vecinos y muchos funcionarios públicos pugnarón por aumentar los niveles de alfabetización en ambos sexos, aunque permanecía la idea de la enseñanza de la mujer congruente con los valores del asistencialismo, la caridad y la civilización católica. Prueba de este interés fue la petición al presidente del estado del Magdalena de la señora Gregoria Jiménez, directora de la *Congregación Sociedad de las Hijas de María* de Ciénaga, que tenía entre otros objetivos “fomentar la instrucción de las jóvenes que en esta ciudad había estado en un completo abandono”; aprovechó el interés puesto en la educación para solicitarle les *auxiliar* con algunos útiles y textos de enseñanza, “a fin de que pudieran llenar la misión que habían recibido”. El presidente don Manuel Abello leyó con *agrado* la petición y ordenó la remisión de “tres docenas de tablas auxiliares, dos docenas de catones, una de libros primarios, dos docenas de doctrinas cristianas y dos urbanidades de señoritas”, manifestando su agrado de que la *Sociedad* “haya emprendido el fomento de la instrucción, deseando vivamente que esa noble y grande tarea diera fructuosos resultados al bello sexo de esa rica población”⁴⁹¹.

⁴⁸⁹ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N°. 195, Santa Marta a 20 de febrero de 1870, p. 1436.

⁴⁹⁰ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N°. 320, Santa Marta a 19 de enero de 1874, p. 2057.

⁴⁹¹ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N°. 145, Santa Marta a 5 de febrero de 1875, p. 1031.

Es importante indagar la posible existencia de un tipo de colectividad o asociación literaria en el Caribe colombiano integrada solamente por mujeres al estilo de la Sociedad Literaria de la Siempreviva en Mérida. Se sabe de la presencia de las Sociedades Democráticas que incluyeron al menos a una señora comerciante, y que tuvieron como principales centros de acción las ciudades de Santa Marta, Riohacha, Tenerife, Chiriguana, Valledupar, Pueblo Viejo y Ciénega, compartiendo el espacio con 11 logias masónicas que datan desde 1833⁴⁹². Es posible que el grueso de éste tipo de asociaciones femeninas correspondan al asistencialismo católico como el de la *Congregación Sociedad de las Hijas de María* de Ciénega, y la Congregación de Jesús María en Cartagena⁴⁹³.

Los estudios sobre educación enmarcados en el periodo estudiado corroboran un incremento en el número de planteles, que se tradujo necesariamente en un aumento del índice de escolaridad con respecto a la primera parte del XIX. Alarcón Meneses, Conde Calderón y Santos Delgado aludieron a un crecimiento muy rápido y en pocos años pues habiendo en el Magdalena en 1873 tan solo 21 escuelas elementales con 806 estudiantes se pasó a tener 59 establecimientos con 2,282 alumnos en 1879⁴⁹⁴. Pero es relevante destacar lo que apuntan Elías Caro y Renán Silva al considerar que, a pesar de este crecimiento, los índices educativos en los estados del Caribe los ubicaban en los últimos lugares en relación a los demás estados de la república, un escenario que se agravaría en los últimos años del periodo radical con el aumento de población⁴⁹⁵.

Este problema del rezago educativo, a pesar del incremento registrado en escuelas y alumnos, puede explicarse por la problemática que refieren los informes realizados en las postrimerías del radicalismo liberal, como la falta del equipamiento indispensable de mobiliario y útiles escolares, la carencia de textos y la falta de presupuesto que derivó en inestabilidad para las escuelas, tanto de niñas como de niños, pues su permanencia fue muy voluble. Se suma a esto la queja frecuente y la deficiente formación de los alumnos, constatada en los exámenes, y sobre la inasistencia de los menores a la escuela. Se culpaba a los padres de familia pues, como ocurría en el período colonial, los progenitores ocupaban a los niños “en trabajos del monte y de la caza, por ser ellos muy pobres y hasta se negaban a

⁴⁹² Alarcón, L. A., J. Conde y A. Santos, *Educación y Cultura*, pp. 51 y 54.

⁴⁹³ Loaiza Cano, G., *Sociabilidad, Religión y Política*, p. 287.

⁴⁹⁴ Alarcón, L. A., J. Conde y A. Santos, *Educación y Cultura*, p. 79.

⁴⁹⁵ Elías Caro, J. y W. Renán, *La Educación Superior en la Provincia de Santa Marta*, p. 53.

comprar los objetos de enseñanza, que el gobierno a no poder más, hace el esfuerzo de venderlos a los mismos precios a los que compra en Europa”. Y es que los padres pretendían que el estado les proporcionara “gratis a sus hijos, las pizarras, libros, por no tener ellos fuerzas pecuniarias con que hacer esta clase de gastos”⁴⁹⁶.

En ese sentido, como se ha venido insistiendo, no puede eludirse el carácter rural de la mayoría de los asentamientos del Caribe en esos años, y los problemas que de ello derivaban, especialmente la dispersión poblacional y el precario poder adquisitivo de la población. A pesar de los esfuerzos estatales por abrir espacios destinados a la educación femenina, los padres no llevaban a las niñas a las escuelas. Informes de los funcionarios de la instrucción reportan que los progenitores no lo hacían por su “estado de pobreza”. Frente al “deber ser” de la mujer civilizada la realidad se imponía, pues las mujeres humildes no alcanzaban fácilmente los ideales de *gracia* y vestimenta correcta. Precisamente el atuendo adecuado fue en ocasiones una dificultad adicional que se sumó a los obstáculos para crear una escuela. Así lo señaló el inspector de escuelas en Santa Marta cuando, cansado de la inasistencia escolar, solicitó a una directora pedir a un agente de policía obligar a los papás a cumplir con la legislación y enviar a sus hijas a instruirse. Después de investigar el caso, el funcionario decidió solicitar al jefe del estado trasladar la escuela en cuestión pues se encontraba muy en el centro de la ciudad y “en la misma cuadra había otra escuela de niñas a donde asistían las hijas de aquellos padres que estuvieron en posibilidad de ofrecerles vestidos aparentes para que pudieran llegar hasta allí”. De este modo, el estar lejos de dicha escuela y del centro de la ciudad que concentraba a la gente de mayor prestigio y recursos, probablemente motivaría que varias familias enviaran a “sus hijas a recibir instrucción, aunque fuera con un modesto vestido, lo que no podían hacer estando la escuela en el lugar que se encontraba”.

Sin embargo, aunque se señale un incremento en *la cobertura escolar*, este esfuerzo pareció ser insuficiente para cubrir la totalidad del territorio, cuyo patrón poblacional disperso representó un obstáculo difícil de sortear. La Tabla 15 muestra el número y ubicación de las escuelas existentes para el año de 1878 en el Departamento de Santa Marta:

⁴⁹⁶ BIA, *Gaceta del Magdalena*, N.º. 405, Santa Marta a 3 de junio de 1878, p. 2690.

Tabla 15. Escuelas en el Departamento de Santa Marta, Estado de Magdalena, 1878.

Distrito	Escuelas Públicas		Escuelas Privadas		Total Públicas	Total Privadas	Totales
	Niños	Niñas	Niños	Niñas			
Santa Marta	1	1	4	8	2	12	14
Gaira	--	1	--	--	1	--	1
Ciénega	2	1	--	2	3	2	5
Puebloviejo	2	1	1		3	1	4
Sitio nuevo	1	1	2	1	2	3	5
Remolino	1	1	1		2	1	3
Salamina	1	1	1	1	2	3	5
			1 mixta				
Riohacha	1	1	--	--	2	--	2
Camarones	1	1	--	--	2	--	2
Dibulla	1	1	--	--	2	--	2
Tomarazon	1	--	--	--	1	--	1
Barrancas	1	1	--	--	2	--	2
Fonseca	1	--	--	--	1	--	1
San Juan de Cesar	1	1	--		2	--	2
Villanueva	1	1	--	--	1	--	1
Pivijay	1	-	--	--	1	--	1
Medialuna	1	-	--	--	1	--	1
TOTAL ESCUELAS					30	22	52

Fuente: Informe del Director de Instrucción de Santa Marta, José de Jesús Rocha, en BLA, Gaceta del Magdalena, N°. 414, Santa Marta a 15 de julio de 1878, pp. 2740-2744; y N°. 415, Santa Marta a 22 de julio de 1878, pp. 2748-2750.

La tabla anterior evidencia una actuación educativa que pocas veces se toma en consideración en la historiografía del tema: el papel que la instrucción privada jugó para atender la demanda en lugares con concentración de población, de manera muy relevante en la ciudad capital del Departamento, Santa Marta. Parece claro que la instrucción pública era insuficiente en esa ciudad al contar solamente con dos escuelas elementales, lo que explicaría por tanto el elevado número de establecimientos de carácter privado. La única escuela de niñas bajo la tutela directa del estado, contrasta con el creciente número de aquellas de propiedad particular. La escasez de la oferta estatal motivó que algunos establecimientos particulares recibiesen apoyos públicos para su sostenimiento, como en el caso de la escuela de niñas de Ciénega, dirigida por la señora Gregoria Jiménez a la que “se le otorgaban 72 pesos anuales”⁴⁹⁷. Esta misma señora, como ya se apuntó, había solicitado en ocasiones anteriores fondos para socorrer la educación de infantes con propósitos

⁴⁹⁷ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N°. 414, Santa Marta a 15 de julio de 1878, p. 2741.

caritativos, por lo que el informe confirma su perseverancia en esta labor. El total de establecimientos privados en aquel año fue de 22 escuelas, “9 de niños con 132 alumnos, 12 de niñas con 138 alumnas y 1 mixta” con 6 varones y 6 mujeres⁴⁹⁸.

En ese sentido, la trascendencia de la reforma de 1870 estriba en que, aunque se generó y llevó al cabo para impulsar las ideas liberales concernientes a la educación, la realidad la obligó a reconocer y apoyar a la educación privada, así sea parcialmente, pero además validó el papel de la iglesia católica en este ámbito, cuya influencia y oposición accionó directamente en la cuestión educativa. A pesar de ello es de notar uno de los puntos más significativos de esa reforma de 1870: el diseño y puesta en marcha de un proyecto que buscó suplir una de las más señaladas deficiencias que impedían alcanzar los objetivos de la instrucción liberal, la carencia de maestros.

2.8. Maestras y la Creación de Escuelas Normales en el Caribe Colombiano.

En tempranas épocas coloniales el oficio magisterial no gozó de la mejor imagen, ya que esta vocación se asoció a una opción social poco satisfactoria. Era la salida de un *hombre fracasado*, que ejercía su profesión en aras de su sustento diario, ya que desempeñaba “una actividad mediocre, sin regulación, ni calidad⁴⁹⁹. Con el pensamiento ilustrado, el perfil del profesor fue revalorado al incluir, en las primeras regulaciones para el oficio en el Reino de la Nueva Granada, los requisitos de prueba de fe, bautismo, limpieza de sangre, informes de vida, examen de doctrina, licencia de justicia y testimonios de buenas costumbres, requerimientos que se extendieron por igual a las maestras de las niñas. Asimismo se hizo énfasis en la separación de los sexos apelando a cuestiones morales, pues no se podrían impartir “cursos mixtos, de modo que las maestras admitirían solo niñas en tanto que los maestros solo varones”⁵⁰⁰.

Como se ha mencionado, en los albores coloniales privó una educación vinculada a la Iglesia, por lo que la docencia fue ejercida principalmente por frailes y sacerdotes a quienes, por su condición de eclesiásticos no se les cuestionó. Otra cosa sucedía con los maestros ejerciendo en el ámbito civil, a quienes se impuso exigencias de virtuosidad, buena conducta, cristiandad, probidad y moralidad. Estos requerimientos

⁴⁹⁸ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N°. 415, Santa Marta a 22 de julio de 1878, p. 2750.

⁴⁹⁹ García, B., *De la Educación Doméstica a la Educación*, p. 77.

⁵⁰⁰ *Ibíd*, p. 78.

para ser maestro⁵⁰¹ se mantendrían por lo menos hasta el primer tercio del siglo XIX⁵⁰². Con la puesta en marcha del proyecto republicano y la par de la apertura de la escuela pública se requirió personal para la función docente, pues la legislación de 1821 permitió la creación de nuevas casas de educación. Los maestros se convirtieron en funcionarios estatales, pues la nacionalización de la educación estipuló “que fueran nombrados por los gobernadores provinciales”. Aunque en este periodo se decretó la fundación de las primeras escuelas normales para la formación del profesorado en el método lancasteriano⁵⁰³, solo hasta 1844 durante el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez “va a haber una Normal diferenciada de otras instituciones dado que tienen un saber que les es propio y debían adaptar: la Pedagogía”⁵⁰⁴.

Por variados motivos este plan de escuelas normales no fue permanente ni tampoco logró llegar a la región del Caribe. En 1848 un informe al *Congreso del Secretario General del Estado*, Alejandro Osorio, llamó la atención a la dificultad para establecer *normales* en todas las capitales de la provincia, pues se carecía de locales propios y de directores competentes. Sin embargo, “el gobierno estaba convencido que sin estas escuelas, no podía regularse ni hacerse efectiva y provechosa la educación primaria”. El parte del funcionario advertía que la instrucción de las niñas, presente en algunas partes como Cartagena, “estaba concentrada en escuelas privadas, dirigidas por personas que inspiraban confianza a las familias, o en la misma casa paterna en donde raras veces tenía que reducirse” por presiones de tipo económico⁵⁰⁵.

Sin distinción del contexto bipartidista, los gobiernos del Estado Colombiano fueron conscientes de la necesidad de la educación de los maestros. Por ello en 1870, al promulgarse el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública-DOIP*, se mandó establecer “en la capital de cada estado, con excepción del de Cundinamarca, una *Escuela normal*, con el objeto de formar maestros idóneos que regentaran las escuelas elementales y las superiores”⁵⁰⁶, y en las que concurrirían personas con anhelos de aprender la anhelada *pedagogía*.

⁵⁰¹ Se hablará del maestro en sentido genérico para designar mentores de ambos sexos, aunque se harán salvedades según el caso.

⁵⁰² García, B., *De la Educación Doméstica*, pp. 82 y 83.

⁵⁰³ Martínez Garnica, A., “*Decid Colombia sea, y Colombia...*”, p. 283.

⁵⁰⁴Loaiza Zuluaga, Y., “Origen de las Escuelas Normales”, p. 50.

⁵⁰⁵ Archivo UIS-CDHIR. *La Gaceta Oficial*, Bogotá a 7 de mayo de 1848, p. 285.

⁵⁰⁶ *Decreto Orgánico de Instrucción Pública*, Bogotá a 1 de noviembre de 1870, Art. 132.

El *deseo civilizador* por alcanzar una instrucción de avanzada llevó a los legisladores a pensar en los proyectos llevados al cabo en el extranjero y, una semana después de la promulgación del DOIP, el gobierno solicitó a sus cónsules en Europa analizar con detalle los sistemas de educación en aquellos países. Rafael Núñez, Cónsul de Colombia en el Reino Unido, recomendó a la administración “privilegiar el estudio de la formación en Alemania, primero en Europa que había comprendido las ventajas de la educación popular”. Esta preferencia se confirmó cuando el cónsul en Berlín, Eustacio Santamaría, llegó a Alemania con el propósito de buscar nueve pedagogos que se hicieran cargo de la red de Escuelas Normales en todo el territorio nacional⁵⁰⁷.

Las instrucciones dadas por las autoridades al cónsul Santa María estipularon realizar un contrato con los extranjeros interesados “que no debía durar más de seis años”, estableciendo compromisos y un sueldo que no excediera los 1,200 pesos mensuales que comenzaría a devengarse desde el día en que llegaran los pedagogos al lugar de su empleo, en tanto que el Estado se obligaba a “pagar la traslación desde el lugar de residencia hasta aquel para el que fueran destinados”. También se les concedió la gracia de *solicitar anticipos prudenciales* conforme al salario que percibirían y el gobierno se reservó el derecho “de removerlos por mala conducta, comprobada en su vida doméstica o el incumplimiento de sus deberes”⁵⁰⁸. La tabla 16 consigna a los maestros prusianos que llegaron al país mediante este convenio y que constituyeron la misión pedagógica alemana, su lugar de destino y las estipulaciones del contrato que aceptaron.

Tabla 16. Contrato Misión Pedagógica Alemana 1872.

Maestros	Estado de destino	Condiciones de Contratación
Gotthold Weis	Antioquía	1. <i>Que se comprometen a fundar y dirigir, en la capital de respectivo Estado, una escuela normal y una elemental, modelo a ella adjunta. A dar las enseñanzas que se den en las escuelas normales de Prusia, y a indicar al maestro o a los maestros que dirijan la segunda el método pestalozziano como se practica en las escuelas elementales prusianas.</i> 2. <i>Que se comprometen a desempeñar el puesto con exactitud, interés y escrupulosidad, y a dedicar a él todo su tiempo, a observar estricta y severa moralidad en su conducta pública y privada, a no mezclarse directamente y de otro modo en las cuestiones políticas, y religiosas del país, y a esforzarse por inculcar el ánimo a sus discípulos, sentimientos de orden y honradez, de amor a la elevada misión del institutor, de adhesión a la patria y de respeto a las leyes y autoridades del país.</i>
Julio Wallner	Bolívar	
Augusto Pankou	Cauca	

⁵⁰⁷ Martínez, F., *El Nacionalismo Cosmopolita*, p. 413.

⁵⁰⁸ BNC, *La Escuela Normal*, Tomo IV, N°. 106 y 107, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 18 de enero de 1873, p. 11.

Cárlos Meisel	Magdalena	<p><i>Los maestros estarán dedicados a dirigir las escuelas normales de cada uno de los Estados. Estas escuelas deberán servir de modelo a todas las primarias de la Unión, y en ellas se darán las lecciones teóricas y prácticas para que muchos de nuestros jóvenes, que reúnen excelentes disposiciones para la enseñanza, puedan reunir los conocimientos que requiere un verdadero maestro de escuela.</i></p> <p><i>La instrucción primaria tiene por objeto fundar ciudadanos capaces de ejercer bien sus derechos, y trabajadores inteligentes. (...) No se trata de que en las escuelas normales se formen sabios y naturalistas, químicos &c; sino de inculcar nociones esencialmente prácticas de las mencionadas ciencias, en lo que pueden ser aplicadas a los casos ordinarios de la vida, y las profesiones y oficios de cada uno. Los alumnos que tengan la vocación necesaria para consagrarse a cada una de esas ciencias, lo continuaran en establecimientos superiores, las nociones que reciban indicaran el camino a sus naturales inclinaciones y talentos.</i></p>
Ofrald Wirsing	Panamá	
Alberto Blume	Cundinamarca	
Gustavo Radlack	Tolima	
Ernesto Hotshick	Boyacá	
Carlos Utterman	Santander	

Fuente: BNC, *La Escuela Normal*, Tomo IV, N.º. 106 y 107, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 18 de enero de 1873, p. 11.

Siendo común a liberales y conservadores el ideal civilizatorio a través de la educación, los diferenciaba en este ámbito su relación con la Iglesia católica. Ello puede explicar que de los nueve maestros alemanes llegados a Colombia, los dos que eran católicos fuesen enviados a los estados controlados por el partido conservador, Antioquia y Tolima, mientras que los otros siete que eran protestantes se destinaron a los demás estados. Es así como “en Santa Marta la Escuela Normal del Magdalena abrió sus puertas el 1 de junio de 1872 en la casa de Juan Bautista Abelló, ubicada en la calle de la Cruz E.” y “la Escuela Normal del Estado de Bolívar inició labores en 1872 en la misma edificación en la cual funcionaba el colegio del estado”⁵⁰⁹.

A la par de la apertura de las normales para varones, el creciente aumento en la demanda de educación para la mujer motivó peticiones de señoritas maestras en el estado del Magdalena, ya que “faltando hábiles institutoras, que no podían formarse sino en una escuela normal”, se temía que de las escuelas de niñas no salieran “por regla general sino costureras, más o menos hábiles lectoras, medianas y malísimas escritoras”⁵¹⁰. Este tipo de solicitudes estaban al parecer en sintonía con el sentir de los Directores de Instrucción Pública de los Estados, pues sus discursos pugnaron por la inclusión femenina al considerar que la mujer era “más sedentaria, amorosa y

⁵⁰⁹ Alarcón, L., “Maestros y Escuelas...”, pp. 164, 165 y 166.

⁵¹⁰ Archivo UIS-CDHI, *Diario Oficial*, Año X, N.º. 3,069, Bogotá a 24 de enero de 1874, p. 1321.

abnegada que el hombre, y por su mayor sagacidad, destreza y atención respecto a los niños, era más apta para comunicarles” la educación elemental, pues “*la naturaleza misma hace a la madre la primera maestra del chico*”. Con su *debilidad natural* ella, era “la encargada de ser el cimiento moral, si no intelectual de los hoy niños, y mañana ciudadanos”, razón por la cual debía tener preferencia su instrucción⁵¹¹. Es así como las mujeres maestras trascenderían el orden doméstico, logrando un nuevo papel en lo público y en el Estado sin dejar de ser madres, para convertirse en algo que pudiera llamarse las “madrinas” de la sociedad.

Estas demandas por la instrucción de la mujer educadora se atendieron con el decreto 256 del 27 de agosto de 1874 que ordenó establecer “una escuela normal de institutoras en cada uno de los Estados”, con el fin de *formar maestras idóneas para regentar las escuelas normales de su sexo*. Estos establecimientos debían estar atendidos por “una directora, una subdirectora, dos profesores, una portera y una sirvienta”. Asimismo se estableció el número de hasta doce alumnas “costeadas y pensionadas por la nación”, pero podrían también inscribirse en la escuela normal, sin esta subvención del Estado nacional, “hasta doce supernumerarias, cubiertas por ellas mismas, por otras personas, por el respectivo estado, o por cualquier entidad”, con la obligación de atenerse siempre a *la disciplina del instituto*⁵¹².

Un año más tarde, el día 1 de abril de 1875, se inauguró oficialmente la Escuela Normal de Institutoras del Magdalena, bajo la dirección de la señora Elizabet de Meisel y la subdirección de la señora Teresa H. de Ujeta, con los catedráticos Domingo del Monte y José Alarcón. El presidente del estado manifestó su “orgullo” por la parte que le correspondió en la realización del proyecto, “que llenaría de júbilo a los amantes de la patria”. Tenía los mejores augurios de los frutos esperados de esa escuela pues con ella “la mujer ocupará el puesto señalado en la civilización, ya que los primeros pasos en esta obra estaban dados, un poco de perseverancia y ella se desarrollará por sí misma”⁵¹³.

⁵¹¹ Archivo UIS-CDHI, *Diario Oficial*, Año X, N°. 3,091, Bogotá a 19 de febrero 19 de 1874, p. 1412.

⁵¹² Archivo UIS-CDHI, *Diario Oficial*, Año X, N°. 3,252, Bogotá a 2 de septiembre 2 de 1874, p. 2054

⁵¹³ BLA, *Gaceta del Magdalena*, N°. 377, Santa Marta a 9 de abril de 1875, p. 2501.

CAPÍTULO TRES. LOS CIRCUNSTANCIAS DEL MAGISTERIO YUCATÁN Y EL CARIBE COLOMBIANO: SER MAESTRAS, EDUCAR MAESTRAS.

Al indagar, desde una perspectiva comparada, la historia de la formación de las maestras en dos regiones distintas, es necesario abordar primero aquellas características de la profesión compartidas con sus colegas varones para después enfocarse en las que manifiestan de manera específica las docentes femeninas. Por ello en este capítulo se profundiza en los rasgos distintivos del profesorado yucateco y samario, elucidando su proceso de formación en el marco de un proyecto de inspiración liberal, centrándonos en el desarrollo de las escuelas especializadas que se encargaron de la profesionalización de la labor docente en el estado de Yucatán y en el Estado Soberano del Magdalena.

Para el caso de las maestras se evalúa, desde un análisis figuracional, los elementos que facilitaron la concreción del plan porfiriano para la educación de profesoras en una escala regional, al revisar las características de empleo de maestra en el Instituto Literario de Niñas a través de sus nombramientos, licencias y el motivo de sus renunciaciones, trámites necesarios en su desempeño como parte integral de la burocracia enmarcada en el proyecto de Estado nación. El análisis contempla también a las Alumnas, componentes primordiales del sistema educativo, al analizar las matrículas y parte de sus orígenes sociales. Igualmente se examina el procedimiento de becas y la delegación de Adjuntas como ejecutoras directas del plan porfiriano para la formación y ejercicio pedagógico.

En el caso del Estado Soberano del Magdalena, se evalúan las propuestas discursivas y morales presentes en la legislación liberal de 1870 que fueron ideadas para la construcción un magisterio modelo, analizando los inconvenientes y las realidades que impidieron el progreso y el avance de dichas reformas en el Caribe. De la misma forma, este capítulo indaga por dos aspectos determinantes en el proceso educativo: La cuestión de la laicidad y el papel de la Iglesia Católica. De este modo, este apartado examina los cambios y continuidades para la profesión magisterial propuestos el proyecto de formación de maestras, una vez se instaura el régimen político de la Regeneración en Colombia. Al igual que en Yucatán se estudia desde

una análisis figurativo, las formas y nombramientos de las profesoras tanto en la Escuela Normal de Institutoras del Magdalena como en el magisterio estatal, con el fin de examinar su papel dentro de la burocracia de un Estado nacional que se encontró entre guerras por la definición de su sistema político. Finalmente, se estudian a las alumnas maestras componentes claves y centro del desarrollo en el proyecto pedagógico nacional.

3.1. **El Proyecto Liberal y el Instituto Literario de Varones:**

Maestro es todo aquel que enseña a otro, los cuáles se someten a ser sus discípulos. La idea de maestro no tiene límites en el mundo. Desde el más sublime límite del dogma hasta las nociones más insignificantes de la vida. Todo está sujeto a enseñanza, todo toca al dominio del maestro (...) El mundo no podría ser redimido sino por un maestro. – La Escuela Primaria, Año I, N^a 4, Mérida, Noviembre 1 de 1886, p. 35.

Como introducción a este apartado, el epígrafe anterior reproduce algunas de las consideraciones literarias que expresan el relevante papel asignado a los maestros en Yucatán, y por tanto a la educación, vigentes en plena época porfiriana. La idea de redención y de incidencia en todos los ámbitos de la vida en la labor docente, explican la relevante posición del maestro manifestada en la idea del necesario sometimiento del alumno. De manera progresiva, la relevancia y fortalecimiento de un gremio de perceptores tomaba ímpetu en la sociedad, como una consecuencia lógica del triunfo de la Reforma Liberal, la Constitución de 1857 y la generalización respaldada por el estado de una educación universal como meta a conseguir entre sus objetivos principales.

Pero este nuevo aire que experimentaba la profesión de educador al finalizar el siglo XIX tenía un importante antecedente desde la época colonial como puede observarse si revisamos el derrotero seguido por el cuerpo de perceptores que se encontraron ligados a la conformación de gremios letrados y fabriles, por lo menos para el caso de la Ciudad de México. Las leyes de la Corona protegieron y ofrecieron concesiones en favor de los profesores al igual que sucedió con las corporaciones similares existentes en España, “como una forma de reconocer y dignificar la labor magisterial”; quienes formaron parte de estas asociaciones gozaron de prerrogativas y privilegios bajo la expresa condición de que el preceptor o aspirante a ejercer la enseñanza, probara su pureza de sangre, legitimidad, el ser “cristiano viejo”, sus

buenas costumbres y calidad de vida. El primer antecedente de una asociación formal de maestros fue la aprobación e instalación en 1601 del *Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras de la Ciudad de México*, que en un principio y por precepto del propio Virrey Conde de Monterrey no limitó el ejercicio de la profesión a maestros españoles, pues la escasez de preceptores debidamente preparados obligó, con la debida separación, a incorporar educadores de otras castas a la función educativa de la Nueva España⁵¹⁴.

Pero la educación auspiciada por la Corona, ligada a los conventos e iglesias durante los primeros siglos coloniales, vivió un cambio en la segunda mitad del siglo XVIII auspiciado por el auge de las ideas ilustradas y por el impulso de las llamadas Reformas Borbónicas. Este giro drástico se manifiesta en las políticas que en materia de educación impuso el régimen borbón al finalizar el siglo XVIII y que luego sancionó la legislación de Cádiz en 1812 y las disposiciones de las Cortes españolas en 1821. Se trata de la orden de que en “los cabildos municipales se fundaran escuelas gratuitas para enseñar las primeras letras”⁵¹⁵, lo que desde luego requirió de un mayor número de maestros para cubrir la necesidad de tantas escuelas nuevas y de mecanismos para conseguir que este personal fuese apto para la labor de la enseñanza.

A pesar del impulso que estas resoluciones significaban para la educación, en 1812 la decadencia del gremio magisterial se hizo evidente con la notable disminución del número de sus agremiados hasta su consecuente desaparición. Ello puede explicarse por el antagonismo del régimen borbónico hacia ciertas corporaciones. Aquel cuerpo profesoral de antiguo régimen, se acompañaba con una labor de enseñanza de corte privado pues la tarea de enseñar a la mayor parte de la población recaía en la Iglesia. El gremio de profesores entonces no pudo sobrevivir a los cambios generados por las nuevas ideas emanadas de la ilustración, por la legislación que venía en su sintonía y por el traslado de la responsabilidad educativa al ámbito civil, especialmente el decisivo papel que los ayuntamientos tomaron para regir la instrucción de la sociedad. Sin un gremio establecido que los agrupara y cohesionara y con una política educativa trastornada por los cambios de la vida independiente, la condición de los maestros se documenta como personas que ejercían una profesión de escaso reconocimiento social, poco codiciada, con un

⁵¹⁴ Tanck de Estrada, Dorothy, *La Educación Ilustrada*, pp. 92 y 93.

⁵¹⁵ *Ibid.*, pp. 22 y 26.

suelo insignificante, que implicaba “un largo trabajo, sin lucimientos, con una consideración muy mediana del mundo, si es que [alguna] nos dispensa, y ningún descanso al fin de una honrosa carrera”⁵¹⁶.

Empero, aunque lo anteriormente reseñado es un proceso generalizado en lo que se refiere a la historia social educativa de los territorios de Hispanoamérica y de manera específica para el caso de la capital mexicana, es indudable que ciertas “situaciones que caracterizan la educación en algunos estados y regiones del país, no responden en lo absoluto a lo sucedido en otros lugares”⁵¹⁷, y de ello Yucatán bien puede corroborar el haber sido un escenario distinto. A lo largo del tiempo ya reseñado, la historiografía regional no da cuenta de la existencia de un gremio magisterial concreto pero, contrario a lo ocurrido en el centro de México, la profesión de maestros generaba cierta “competencia” entre los aspirantes para acceder a un salario que, aunque de poca cuantía, proporcionaba el nuevo estatus de burócrata en la vida independiente y se volvía apetecible en un entorno que registraba una escasez de opciones laborales remuneradas y con una política educativa que ofreció algunos estímulos para aquellos profesores que “demostraran efectividad en la instrucción”⁵¹⁸. Este difícil escenario entre los profesores es descrito al inaugurarse el siglo de la independencia por la pluma de *Sicimundo* quien, desde Guatemala, habla en 1803 de la función docente en los términos siguientes:

*Un maestro de escuela es un sujeto en que descargan su conciencia los padres de todos sus discípulos, y se constituye por su ejercicio, padre de todos ellos, quedando estrechamente obligado a procurar por cuantos medios son inimaginables, el adelantamiento de los alumnos en todo lo conducente a la mejor educación. Creo que no hay maestro que ignore nada de esto; pero también creo que en Yucatán no se practica puntualmente*⁵¹⁹

Las palabras de *Sicimundo* pretendían llamar la atención acerca del trabajo desempeñado por los mentores y destaca su importancia al iniciar el siglo XIX, asignando al maestro una potestad paternal y responsabilidad integral sobre la formación de sus educandos. Tras la Independencia y a partir de 1823, en contraste con los proyectos concretados de apertura de escuelas normales que se registraron en otras partes del país como el Distrito Federal, Zacatecas, Chihuahua, Nuevo León,

⁵¹⁶ *Ibidem.*, 210.

⁵¹⁷ Gonzalbo, Pilar, *Historia y Nación: Historia de la Educación*, p. 19.

⁵¹⁸ Solís R, Gabriela. *Las Primeras Letras*, pp. 76, 217, 220

⁵¹⁹ *Sicimundo*: seudónimo de “un sacerdote yucateco cuyo nombre nos es ignorado”. En : *Estado de la Industria, Comercio y Educación de la Provincia de Yucatán en 1802 y Causas de la Pobreza en Yucatán en 1821*,

Tamaulipas, Jalisco, Chiapas y Michoacán⁵²⁰, el estado de Yucatán no contará con una institución para la profesionalización de sus maestros⁵²¹, pues no se hizo eco ni apoyó los nacientes esfuerzos privados de formación para educadores impulsados por la Compañía Lancasteriana.

Aun sin contar todavía con escuelas normales en la región yucateca, fue transcendental para la educación del estado el proyecto de creación de escuelas lancasterianas de primeras letras, así como el interés por enviar maestros a otros lugares a capacitarse en dicha pedagogía, subvencionados por el gobierno estatal⁵²². El legado de este método de la enseñanza mutua permeó buena parte de la instrucción, pues la Compañía Lancasteriana, por encargo estatal, asumió funciones directivas en todo el ramo de la educación del país.⁵²³ Seguramente que el contexto de conflicto entre centralistas y federalistas obstaculizó la creación de una escuela normal en Yucatán durante la primera mitad del siglo.

Ahora bien, resulta interesante que en los distintos procesos que se llevaron a cabo por la construcción del Estado Mexicano, entre guerras y pugnas civiles, la idea de una ilustración universal y gratuita, expuesta en los ordenamientos borbónicos y en la Constitución emanada de las Cortes de Cádiz, fuera retomada como objetivo ideológico asumido y transformado en diversas etapas por el liberalismo. No en vano hombres como José María Luis Mora expondrían en sus escritos la importancia de la educación pública, llamando “a dictar las leyes que la conveniencia nacional exige a fin de proteger la enseñanza”, como un fortín de la nación que se estaba edificando⁵²⁴. En las discusiones generadas en la elaboración de proyectos se reiteraba, en torno al tipo de instrucción, que no había “república sin educación, y no hay educación sin maestros capaces e idóneos”⁵²⁵. Esta afirmación indica que la formación de maestros era siempre parte sustantiva de los proyectos educativos.

En congruencia con el ideario liberal, la promulgación de la Constitución de 1857 marcó un rumbo definitivo en los destinos educativos del país al usar por bandera la libertad de enseñanza y el concepto de laicidad. Tras la Guerra de

⁵²⁰ Galván, Luz Elena, “Del Arte de Ser Maestro”, en : *Diccionario de la Historia de la Educación*.

⁵²¹ *Ibíd*, p. 222.

⁵²² Solís, R., Gabriela, *Las Primeras Letras*, pp. 221 y 166.

⁵²³ Arnaut, Alberto. *La Federalización educativa.* , p. 33.

⁵²⁴ Mora, José María. “Pensamientos Suelos Sobre la Educación Pública”. En: *El Observador de la República Mexicana*, 20 de junio de 1823, Reproducido en *Obras Seltas*. Versión Digital.

⁵²⁵ Meneses, Ernesto. *Tendencias Educativas*, p., 105.

Reforma y la caída Segundo Imperio, la obligatoriedad será un tema de debate en la moderna agenda nacional, al tiempo que se introducía entre los pedagogos una nueva tendencia concerniente al positivismo científico. No obstante, las rápidas transformaciones se daban en un contexto en el cual se conservaba la autonomía de las regiones en materia educativa, a la par de la ampliación de la enseñanza primaria oficial que, con espíritu renovador, expondría nuevamente “la necesidad de formar personal docente acorde a los nuevos tiempos”⁵²⁶. De nuevo el indisoluble vínculo entre proyectos educativos y la formación de maestros como elemento fundamental para poder concretarlos.

Conforme se ha mencionado en otros apartados de esta investigación, en Yucatán se registró un esfuerzo por el perfeccionamiento del profesorado asignándole a los ayuntamientos la evaluación de las cualidades requeridas para acceder al cargo de educador con reglas precisas, consistentes en someter al aspirante a concurso público, a un examen y a ofrecer información de testigos que dieran fe de su “calidad moral y buenas costumbres”. Al cumplir estos requisitos, obtener el empleo generaba igualmente una posición decorosa en su entorno social. A pesar de esta favorable condición, hay que apuntar que aquellos que escogieron la labor docente en Yucatán no escaparon de las difíciles circunstancias, producto de diversas crisis experimentadas a nivel nacional, entre las que se cuentan la carencia de fondos del erario para el pago de salarios y para el ejercicio educativo en general, con presupuestos que privilegiaban el afrontar las continuas guerras del decimonónico, entre las que destaca el álgido conflicto que se registró en Yucatán, conocido como la Guerra de Castas⁵²⁷. El elegir como destino laboral la opción del magisterio representaba, en muchos casos, una batalla por la propia sobrevivencia que comprendía aceptar las reglas morales que regulaban incluso la vida privada, a más de tener que afrontar la estricta vigilancia ejercida al trabajo pedagógico.

Cuando en 1867 se inauguró en Mérida el Instituto Literario de Varones, las normativas morales se hicieron más explícitas para los docentes y para la educación que se impartía, postulando más claramente lo que se esperaba del profesorado en el país. Para empezar, la fundación de este establecimiento se realizó al tiempo que la Escuela Normal de Varones en Mérida, y ambas instituciones se fusionaron

⁵²⁶ Arnaut, Alberto. *La Federalización educativa.* , p. 48.

⁵²⁷ Solís R, Gabriela, *Las Primeras Letras*, pp. 223, 221 y 166.

tempranamente, no disputando la importancia⁵²⁸. La fusión se realizó durante el mandato del gobernador general Manuel Cepeda Peraza, militar de antaño, defensor del proyecto de Reforma de Juárez, considerado un hombre clave y “liberal prominente” al lado de intelectuales y escritores que destacaron en los años del porfiriato así como políticos, gobernadores del estado y empresarios, entre los que se cuentan Eligio Ancona, Gabriel Aznar, Olegario Molina, José Antonio Cisneros y Agustín O’Horan⁵²⁹. Un año después, en 1868, se inaugura la Escuela Nacional Preparatoria en la ciudad de México, un semillero de profesores “con inspiración positivista”. De manera que estas dos escuelas que formarían al magisterio masculino, una en Yucatán y otra en la capital del país, se fundaron casi de manera simultánea⁵³⁰.

Al instaurar el Instituto Literario de Varones en la ciudad de Mérida, el gobernador Cepeda Peraza designó por primer director a Olegario Molina Solís “en atención de su capacidad y patriotismo”, actuando por tesorero Gabriel Aznar, y entre los profesores a los referidos señores antes nombrados, allegados al círculo del gobernante. Los nuevos educadores del instituto debieron obligarse por escrito a ejercer su compromiso de forma ajena a la política y “sin otro objeto que la ilustración y el adelanto de la juventud”, concebida como “la esperanza de la patria”⁵³¹. Esta idea del papel esperanzador asignado a los alumnos fue retomada y asumida por los mismos educandos cuando, a tan solo un año de la inauguración del Instituto, la primera generación de sus alumnos presentó sus exámenes y en una pieza oratoria expresaron ante una nutrida concurrencia:

(...) Amamos a nuestros maestros, vosotros que habéis comprendido que la juventud es el porvenir de Yucatán. Y que comprendéis cuan noble y ardua es la misión de instruirla, con haber desplegado en vuestras tareas, toda vuestra fuerza moral, nos habéis hecho comprender la nuestra. Desde que habéis abierto nuestros ojos al porvenir, abrigan a nuestros pechos dulces esperanzas, que pluguiera Dios verse cumplidas:...La felicidad de Yucatán. ⁵³²

A más de retomar su propio papel como esperanza de la patria, los estudiantes abundaron en la admiración que profesaron a sus profesores y que alentaba su buen proceder, vigilado por el Consejo de Instrucción Pública. Las constantes alusiones en torno a la educación reflejaban el espíritu liberal que enarbolaba el discurso patriótico en el que los catedráticos eran los principales

⁵²⁸ Bolio, Edmundo. *Historia de la Educación*. ,pp. 118-119.

⁵²⁹ Sin Autor. “Manuel Cepeda Peraza”, en: *Liberales Ilustres Mexicanos*. , pp. 188 y 189.

⁵³⁰ Lemoine, Ernesto, *La Escuela Nacional*, p. 75

⁵³¹ Ruz M, Rodolfo, *Historia del Instituto Literario*, p. 35.

⁵³² Biblioteca Yucatanense-BVY, *Instituto Literario de Yucatán. Solemne clausura del primer año escolar celebrado el 29 de junio de 1868* [folletería], p. 18.

protagonistas. Este espíritu permeaba el contenido de sus tareas, exaltando la honra de los próceres, la recitación de discursos, la composición de oraciones entusiastas, el señalamiento de virtudes cívicas y los llamados a recurrir a la razón. Curiosamente, se hacían constantes referencias religiosas, muestra una de laicidad relativa que rara vez olvidaba mencionar a un *Dios* en sus discursos.

Por medio de la educación se acentuaba y modelaba la memoria histórica, en la que el Estado construyó sus propias imágenes como una versión acordada de su propio acontecer. Una memoria selectiva con muchas figuras y evasiva con otras, cuya relevancia reside en su incidencia en el recuerdo social, fundamental en las representaciones colectivas de un grupo. Asimismo, se evadía o condenaba lo considerado bárbaro o incivilizado, especialmente a aquellos indígenas en guerra. La calificación y condena se sancionaban a través del discurso pedagógico, exaltado a la “juventud nacida bajo benéfica influencia de las instituciones”, cuyas luces habrían de disipar “las nieblas que ofuscaban el horizonte de Yucatán”, las luces que extirparían “la barbarie de la Chan Santa Cruz”⁵³³.

Otro ejemplo de la idea de civilización como una meta prioritaria a alcanzar, lo encontramos en los discursos y escritos que alumnos y profesores del Instituto redactaron para conmemorar en 1870 el primer aniversario de la muerte del General Cepeda Peraza. En esos textos de agradecimiento por su labor educativa y por la fundación de su institución, aflora con claridad esa idea de la meta civilizatoria y de la educación para poder alcanzarla, como en el escrito siguiente sobre el General:

*Su corazón inflamado con el fuego sacrosanto del amor patrio, comprendió que Yucatán, su patria querida a quien tanto amaba, solo esperaba el auxilio de una mano protectora, que lo levántese de la postración que yacía, para colocarse en la gloriosa línea de los países libres y civilizados e hizo lo que ningún gobernante había hecho antes por la juventud*⁵³⁴.

La civilización así concebida era entonces un privilegio del que solo gozaban ciertos países, y gracias a la educación proporcionada por el estado y al legado de hombres como Cepeda se estaría mucho más cerca de conseguir el adelanto de una patria yucateca y de esa manera poder equipararse a las grandes naciones, excluyendo a los bárbaros en guerra y evitando que “el más fuerte dominara al más débil, que el

⁵³³ *Ibíd.*, p. 19.

⁵³⁴ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Primer aniversario del sensible fallecimiento del fundador del Instituto Literario de Yucatán [folletería] / José L. Cicerol, alumno del tercer periodo de enseñanza preparatoria del Instituto Literario.*, Mérida, 1870, p. 7.

caos sustituyera el orden y que la ruina viniera a residir donde podía haber armonía”⁵³⁵.

El discurso y la efervescencia por conseguir encaminarse hacia la civilización a través de la educación vino acompañada de una prescripción de estándares de conducta y moralidad que los maestros debían cumplir. Así por ejemplo, entre sus deberes básicos estaba “cuidar el buen nombre del instituto” cuya normativa exigía contar “con empleados cuya conducta y actos estén lejos de toda sospecha, así para dar a los alumnos ejemplo de moralidad” como para garantizar a “la sociedad y a la juventud que se le confía, fuera instruida”, educándolos a “las sombra de principios dignos y honrosos”⁵³⁶. No obstante los maestros, como seres humanos que eran, cometían fallas que el Instituto Literario no dudaba en recriminar por el alto costo y la responsabilidad que le correspondía de mantener el decoro y la buena conducta en el establecimiento. En cierta ocasión una “grave falta” fue expuesta abiertamente en una sesión extraordinaria del Consejo de Instrucción Pública:

El ciudadano licenciado M. Molina y el profesor del establecimiento Sr. Ramos, después de una discusión que descendió por grados a insultos personales en el local de la dirección de éste, se retaron a una riña que tuvo efecto en aquellos momentos en uno de los patios; siendo el señor Molina quien dio primero un fuerte golpe al señor Ramos y éste después de alguna mediación atacó al primero con una navaja sevillana, habiéndole herido en el antebrazo y en uno de los dedos de la mano izquierda, que era la que interponía para librarse de las puñaladas que le dirigía el pecho, según informes del conserje y uno de los mozos de servicio que acudieron a la defensa del ciudadano Molina.

Posiblemente Manuel Molina ejecutaba alguna orden de su hermano o desempeñó temporalmente las funciones, pues el titular de la dirección era Olegario Molina, que afectaría al maestro agresor. Pero más allá del bochornoso escándalo que desató el incidente a nivel local, el profesor Ramos, avergonzado y sin rendir descargos, aceptó la falla, presentando su renuncia después de haber pasado 14 días en la cárcel de la ciudad por la infracción cometida. Lo que habría que destacar de este suceso fue la defensa de la institucionalidad y el apoyo a un código de conducta adoptados por los otros educadores, pues a pesar de la flagrancia “explícita del encausado”, la *inmoralidad* que envolvía aquella situación y “el descrédito que naturalmente acarrearía al establecimiento”, no aceptaron la dimisión de Ramos hasta obtener todos los descargos de los implicados, seguramente como modelo a los estudiantes de corrección de un problema siguiendo todos los cauces legales y

⁵³⁵ *Ibíd.*, p. 8.

⁵³⁶ Biblioteca Yucatanense, Fondo Reservado, *La Razón del Pueblo*, Año IX, n° 330, Mérida, 22 de diciembre de 1876, p. 3.

ejemplo para una sociedad que debía ser reparada⁵³⁷. La actuación con decoro, esquivando las pasiones transitorias y las habladurías que probablemente ocasionó la situación, expone una intención de civilidad necesaria en la formación del Estado, que recurre a la legislación en la resolución de los problemas y conflictos y ello – apelar a la ley para dirimir diferencias- es asimismo uno de los elementos diagnósticos de la idea civilizatoria imperante que debía difundirse en las aulas.

El ideario liberal y la civilización como objetivo a alcanzar estaban presentes desde los años previos al régimen porfirista, lo mismo que el relevante papel de la educación como vehículo para difundir ese ideario y alcanzar la meta civilizatoria. El Diario Oficial,⁵³⁸ en la Ciudad de Mérida, recogía cualquier noticia de interés relativa a la educación, por lo cual publicó los datos elaborados por el ministro de instrucción pública José Díaz Covarrubias, encargado de ese Ministerio en los tiempos del gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada. El periódico celebraba los avances que “la interesante obra de la educación pública en México, habría dado la luz”, en una población de 9 millones de habitantes, con 349,001 alumnos distribuidos en 8,163 escuelas. En el proyecto liberal se equiparaban estos datos sobre la situación educativa del país con los de “otras naciones civilizadas”, haciendo énfasis en que el México de la época “no estaba en el último lugar”.⁵³⁹

A pesar de los aspectos positivos de este balance, se plantearon también los difíciles retos que se enfrentaban. De una población de 1’800,000 niños mexicanos de ambos sexos, solo una quinta parte de ellos estaba al momento recibiendo la instrucción primaria y para resolver este serio problema se requeriría establecer suficientes planteles para atender a esa población de menores. Aquí surge, como siempre, el vínculo con la escasez de maestros capacitados para la docencia. Para las escuelas que debían fundarse se necesitarían “al menos 18,000 profesores, para cuya formación no bastarían las escuelas normales establecidas únicamente en algunos estados”⁵⁴⁰. Sin embargo, a pesar de la insuficiencia de maestros a nivel nacional, el proyecto de escuela normal de varones en Yucatán se había cerrado en 1873 “y los maestros de escuela, esos apóstoles de la ilustración”, seguirían

⁵³⁷ *Ibíd*, p. 4.

⁵³⁸ El Diario Oficial en aquella época se denominaba “La Razón del Pueblo”, su edición estaba a cargo del funcionario “director de la imprenta” y se publicaba tres veces por semana.

⁵³⁹ Biblioteca Yucatanense, Fondo Reservado, *La Razón del Pueblo*, Año III, n° 93, Mérida, 13 de junio de 1875, p. 2

⁵⁴⁰ *Ibíd*, p. 3.

“desprendiéndose del sol llamado instituto”⁵⁴¹ hasta el año de 1881, cuando el gobernador Manuel Romero Ancona estableció un plantel normalista permanente en la ciudad de Mérida para todos aquellos que desearan aspirar a ser profesores de primeras letras⁵⁴².

Los años subsiguientes, junto con una mejor capacitación, la profesión tomará mayor relevancia en la sociedad meridana, permitiendo la concreción de un nuevo gremio magisterial con inspiración liberal. Al lado de los maestros se encontrarán las profesoras que, como se ha mencionado en otros apartados, contarán igualmente con una institución para su educación docente cuyo desarrollo se abordará a continuación.

3.2. Ser Maestras, Educar Maestras en Yucatán: El proyecto Liberal en el magisterio femenino.

Tal como se ha indicado ya en el capítulo 2, desde mucho antes de la fecha de inauguración del Instituto Literario de Niñas un buen número de maestras se ocupaban de los destinos de la enseñanza en el estado de Yucatán, en especial al servicio de la educación femenina. La instrucción de las niñas, que se había considerado de menor importancia respecto a la de los varones, venía ampliando sus posibilidades con el aliento de las ideas ilustradas, pues el proyecto educativo impulsado en las últimas décadas del siglo XVIII promovió la apertura de un número significativo de escuelas de primeras letras para ambos sexos.

A pesar de la relevancia de estos esfuerzos previos para impulsar la educación femenina, sin duda su mayor desarrollo en México se experimentó a partir del triunfo del proyecto liberal que, con la influencia de hombres como Ignacio Ramírez “el Nigromante” en el ministerio de Fomento, Justicia e Instrucción Pública, priorizaron “la educación de la mujer en la configuración de una sociedad nueva y progresista”⁵⁴³. Ramírez supuso necesario que las mujeres fueran instruidas fuera del abrigo hogareño y se convirtieran en maestras, pues en una concepción de educación positivista, la instrucción pública y científica, “no será general y perfecta sino cuando

⁵⁴¹ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Documentos relativos a la solemne clausura de las escuelas especiales del estado: y a la distribución de premios obtenidos por los alumnos del Instituto Literario en el décimo año escolar [folletería] / Rafael Villamil*, Mérida, 29 de julio de 1877. , p 16.

⁵⁴² Bolio Ontiveros, *Historia de la educación*, pp 117 y 118.

⁵⁴³ Galeana, Patricia, “De madres y esposas a profesionistas”, en *Las Maestras de México*, p. 13.

comience en la familia”. Según él, “la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres sino para que sean preceptoras”⁵⁴⁴, pues de acuerdo a esto, el aprendizaje de los hombres era mucho más hábil en los primeros años, bajo la tutela de su madre y otras mujeres. Audaz en su tiempo, “El Nigromante” imaginó que la educación igualitaria era la mejor forma como la mujer sabría protegerse y garantizar su autonomía, incluso podría ser el primer paso para que alcanzasen destinos políticos, “cuidando de su persona y de sus intereses, lo mismo que los hombres” y para eso era necesario educarlas profundamente “en toda clase de negocios prácticos”. En sus términos, había que enseñar a las mujeres de forma práctica, alejándolas del lujo del romanticismo, inculcándoles, lengua e historia nacional⁵⁴⁵.

Siguiendo este planteamiento, fue frecuente en Yucatán el sustentar la justificación para la apertura de una escuela especializada en la formación de maestras en referencias al papel de la mujer en la familia y su educación. Lucrecia Infante, una de las investigadoras que abordó el tema estudiando en especial a la maestra Rita Cetina, considera que en aquellos años era posible relacionar las opiniones en escritos y publicaciones respecto al papel femenino y su educación, con tres corrientes de pensamiento: la primera definía “como propio de la actividad femenina el ámbito privado”, pues concernía a “su naturaleza” estrictamente dedicada a la esfera hogareña y familiar; aceptándose solo como extensión de las mujeres educadas, aquellas actividades que incluían la beneficencia, las asociaciones caritativas y los oficios religiosos. Esta corriente rechazaba el trabajo formal remunerado (oficinas, comercio) y literario e intelectual (enseñanza, escritura), al igual que la educación superior y profesional para las mujeres por extralimitar las funciones familiares. Una segunda corriente de pensamiento consentía la capacidad intelectual de la mujer para incorporarse como “un sujeto útil” y *productivo de la nación*, “sin que ello se contrapusiera con la ya señalada “naturaleza femenina” ni representara una amenaza para el cumplimiento de su papel en la familia y el hogar”. Y la tercera corriente corresponde a los discursos y las opiniones que sobre su educación elaboraron las propias mujeres, en los que se observan “elementos provenientes de un

⁵⁴⁴ Bermúdez, María Teresa, *Bosquejos de educación*, pp. 30-38 y Ramírez, Ignacio, *El constituyente*, p. 8.

librepensamiento que resultaría fundamental en la argumentación” de los nuevos propósitos modernos⁵⁴⁶.

Esta tercera corriente de pensamiento, producida por las propias mujeres, fue muy activa en Yucatán. No solamente tenemos las alocuciones y escritos de maestras, de manera especial en *la Siempreviva*, sino también en el discurso generado por las propias niñas educandas de las primeras letras que con entusiasmo elogiaron la función de las maestras que las instruían, como en el caso de los exámenes de las alumnas del Colegio Nuestra Señora Pilar dirigido por la profesora Cristina López de Elizalde, al cual se ha referido antes en esta investigación, y cuyo funcionamiento es previo a la instalación del Instituto Literario de Niñas. En el certamen público, la gratitud por la instrucción recibida que las ponía en contacto con el saber científico, así como a padres y maestras, se expresó en una composición de la cual se reproduce un extracto:

La Ciencia.

A mi querida directora doña Cristina López de Elizalde, y a mis amadas condiscípulas, en prueba del respetuoso; y fraternal cariño.

Que grato es ver que el vínculo amoroso unido a la niñez de la alta experiencia, le enseñe con afán puro y honroso los sublimes arcanos de la ciencia.

Misión excelsa cuyo fruto hermoso transformando a la cándida inocencia, alumbre siempre A disfrutar con vida, las glorias verdaderas de la vida.

Si mil coronas de laurel preciado lleva el guerrero en la orgullosa frente, aunque el pueblo le aplauda enajenado, El estigma de Caín sobre sí se siente

¡Ay! A cuantos su triunfo ha desolado, Y expresan su o con voz doliente

Más conciencia que va con ternura, das una dicha perennal y pura.

Ardamos pues en su esplendor fecundo

Santa afeción que los fichajes que los pesares calma, después de nuestros padres en el mundo a nuestra maestra que es la madre del alma.

(...) Yo que concluyo la serie primera de estudios que debo seguir con tesón, de ti me despido, mi fiel consejera, mi maestra a quien debo respeto y amor.

(...) Será tu memoria mi dulce consuelo tus buenos consejos mi norte serán...

Feliz si pudiste una quedando a tu lado, aquí mi carrera del todo concluir; más no, de mis padres el ruego sagrado en pos de otro estudio me obliga a salir⁵⁴⁷.

La declamación anterior, compuesta por la niña Dolores Flórez, es una evidencia del pensamiento de las propias mujeres yucatecas respecto a su educación. En el texto se identifica la noción de libre pensamiento hacía el servicio científico, al igual que se asoció la condición maternal con el trabajo pedagógico, pero el lenguaje contiene algunas referencias bíblicas. Establecer hasta qué punto la instrucción de los

⁵⁴⁶ Infante, Lucrecia, “Rita Cetina Gutiérrez (1846-1908) Primera Mentora Yucateca”, en *Las Maestras de México*, pp. 32, 33 y 34.

⁵⁴⁷ Biblioteca Yucatanense, Fondo Reservado, *La Razón del Pueblo*, Año 6, N° 752, Mérida, 4 de septiembre de 1872. , p. 4.

siguientes años para con los mujeres estuvo acorde con la tendencia laica y liberal de la época en Yucatán es una cuestión ambivalente, así como lo son los discursos y opiniones acerca de la conveniencia de éste proyecto en las jóvenes.

Con igual libertad de opinión en el espacio público y poder decisorio en la época, el tema de la educación de la mujer en Yucatán generó aserciones similares a las que desde el centro de México suscribían otros personajes como Ignacio Ramírez. Como ejemplo de la emergencia de estos planteamientos en el contexto social en el que se desarrolló formalmente la instrucción para maestras, cabe mencionar la fundación del *Conservatorio Yucateco de Música y Declamación* en 1873 por los señores Rodolfo G. Cantón, L. Gutiérrez, J. Jacinto Cuevas, J. Santos Caballero, José I. Heredia, Néstor Rubio, P. I. Milán, Ricardo Gutiérrez y Juan Gamboa Guzmán, miembros de la Sociedad Filarmónica de Mérida⁵⁴⁸. Dicha institución, cuyos integrantes se adherían a las ideas “verdaderamente liberales”, pugnaba por la instrucción de alumnos de ambos sexos en las artes y en especial, la música y el canto. Sus fundadores recurrieron a la figura ideológica de la visión romántica de una “república modelo”, que por precepto necesario debía anteponer “el amor patrio, sobre intereses egoístas”, el respeto a los derechos del hombre y a la conciencia individual y además privilegiar, entre todas

*las libertades conquistadas por el progreso moral e intelectual de la humanidad, la esmerada educación de la mujer, igual en todo a la del hombre porque la inteligencia de éste, es esmeradamente igual a la de aquella, los innumerables colegios en que ambos sexos reciben unidos la enseñanza, el respeto que se tributa a la mujer en todo tiempo y en toda circunstancia, allí al fin ser practicada la tolerancia religiosa, sin más limitaciones que las que exige la moral, sin que aquella tolerancia sea por nadie impugnada, por nadie contrariada”*⁵⁴⁹

Sin dudar las ideas de los integrantes del *Conservatorio* muestran con claridad las huellas de un nacionalismo emotivo, aspirante a la consecución de los preceptos básicos con los que se pretendía forjar el Estado y la nación mexicana a mediados del XIX. Las evocaciones concebían la acción pedagógica como un ejercicio honorable que debía recibir el apoyo de recursos públicos al tiempo que era también una forma de subsistencia, pues la institución llegó a recibir estipendios y auxilios por parte del estado para su sostenimiento. Ya se consignaron sus elevadas opiniones sobre la

⁵⁴⁸ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Reglamento del Conservatorio Yucateco de Música y Declamación*: aprobado por la "Sociedad Filarmónica de Mérida" en junta general verificada la noche del 12 de septiembre de 1873 [folletería] / Juan Gamboa Guzmán, p. 15.

⁵⁴⁹ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Informe leído por el C. Director General del Conservatorio Yucateco*: en la Junta General verificada el día 1 de agosto de 1875 [folletería] / R. G. Cantón, B. Pacheco, p. 4.

educación femenina, de allí que propusieran un proyecto para la fundación de una escuela normal para señoritas pues, según ellos, había “muy inteligentes niñas cuya cuna se mecía en la pobreza” y que no podían “en su niñez hacer formal el estudio que era indispensable para vivir en sociedad”. Según la junta directiva del *Conservatorio yucateco*, el proyecto de esa escuela normal buscaba replicar “lo que ocurría hacía años entre las distinguidas señoritas de los Estados Unidos” al igual que con las “jóvenes de las principales familias de la capital” que se “dedican a la honrosa carrera del profesorado de instrucción primaria, haciendo un servicio a la patria y a la humanidad”, a la vez que accedían a un medio de subsistencia para ellas y sus familias. Los miembros del *Conservatorio*, contemplaron que la instrucción primaria se declararía obligatoria prontamente en el estado; y ya que era “imperiosa la necesidad de profesores de primeras letras, “el bello sexo estaba llamado a ejercer esta misión tan importante para con los niños de 6 a 10 años”⁵⁵⁰.

La respuesta estatal a la idea de instaurar una escuela normal propuesta por el *Conservatorio* se difundió en *la Razón del Pueblo*, que celebraba el proyecto planteado por aquella institución. Según el diario, se trataba de “una idea patriótica, que se aviene al espíritu civilizador de la época” pues, “bajo el soplo vivificador del progreso, la mujer se había regenerado, levantando sus justas aspiraciones a la conquista de un nuevo campo en donde sus dotes intelectuales, realizaban y haciendo más amables las virtudes físicas”. La misma respuesta refleja que los discursos en torno a la mujer como docente en la península de Yucatán no la desvinculaban de su papel en el hogar, pues se recalca que “la madre era la primera profesora del niño”, y si era “instruida podía aprovechar esa época, en que el cerebro es como la placa indeleble de un fotógrafo, para impartir los principios de la sabiduría y de la virtud”. En síntesis, la respuesta del gobierno del estado se pronunció por la esperanza de la pronta realización del proyecto e invitó “a todos los ciudadanos a cooperar con aquella institución tan benéfica”⁵⁵¹.

En tal sentido, los escritos de la época reflejaron la opinión de lo imperioso de preparar a la sociedad para que compartiese la conveniencia de esta innovación y exponían las ventajas que traía consigo un proyecto más amplio de instrucción que incluyera a la mujer. Así se evidenció en el mismo diario del estado que publicó

⁵⁵⁰ *Ibíd.*, p. 14.

⁵⁵¹ Biblioteca Yucatanense. *La Razón del Pueblo*, año VIII, n°. 84 Mérida, 28 de mayo de 1875, p. 2.

extractos de la obra del escritor español Severo de Catalina⁵⁵², quien respaldó estas ideas cuestionando a sus congéneres varones acerca de las conveniencias de tener una esposa sin educación. La publicación oficial recurría al referente europeo apelando a posturas del economista clásico y liberal francés Jean-Baptiste Say⁵⁵³ y de Honoré Gabriel Riquetti, “Conde de Mirabeu”:

Que puede esperarse de un país en donde cada marido tiene que educar a su consorte, en donde apenas se distinguen de ordinario la carta escrita de una dama de tono y la carta escrita por la última de sus servidoras. El cerebro economistas como Say a dicho y con justicia, que por la educación de las mujeres debe empezar la de los hombres, igual principio se ha defendido también por el sabio Mirabeu. Esto prueba que en los tiempos de Say y Mirabeu no estaba mucho más floreciente que hoy la educación de la amistad más bella de la juventud.

La humanidad es siempre la misma el hombre físico y moralmente excede fuerza y rigor a la mujer y allí donde está el exceso de fuerza está asimismo el riesgo de la presión: la superioridad en este caso toca ya la frontera de la tiranía. Es más noble, más delicado y más justo que el hombre eduque, que no que el hombre avasalle la mujer⁵⁵⁴.

En el escrito incluso se debatía la superioridad que tradicionalmente se usaba por subterfugio con respecto a la condición femenina por lo que la representación de la mujer en el hogar, y en especial el concerniente a la maternidad, exigía ser transformada y revalorada por los hombres, especialmente en lo que concernía a su educación que redundaría no solo en beneficio personal sino en el de la vida social:

Si es rey de la naturaleza, no olvide que la mujer es la reina. No olvide que la mujer fue su madre y que es o que ha de ser la madre de sus hijos. Entre una mujer sin educar y una mujer maleducada, la primera no puedo hacer el bien; la segunda hará irremisible mal. (...) A tratarse de la educación de las mujeres caminamos de anomalía en anomalía. Cuanto más el hombre abandona este punto importante de la vida social, más crecen sus exigencias, más inclementes, más engreídos, más inflexibles se muestra. Si proporcionase a las mujeres los medios de adquirir la milésima parte de las dotes morales que en ella se reclaman cada día, menos lúgubres fueran hoy nuestras apreciaciones⁵⁵⁵.

El contenido implícito y explícito de estos mensajes sugiere reiteradamente que se vivía un momento *de cambio en el equilibrio de poderes* entre ambos sexos, en este caso impulsado por ideas con tradición liberal que influían directamente en los

⁵⁵² Severo de Catalina, político e intelectual español que 1861, había publicado un texto titulado *La Mujer, Apuntes para un libro*, impreso por A. de San Martín. La versión de la segunda emisión se cotejó con lo publicado por el *La Razón del Pueblo: Diario Oficial* en Yucatán, encontrando que no hay referencia directa en su contenido, por lo que la nota que publicó el diario puede encontrarse editada para el contexto o pertenece a otro escrito del autor.

⁵⁵³ Ver por ejemplo en la obra: *Tratado de Economía Política o Exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas*, Tomo I. Say evidencia que “las mujeres y los niños gozan muy poco del privilegio de su flaqueza; y la dulce inclinación que reúne los sexos está sujeta a los cálculos de un señor”, además de criticar el salario inferior para ellas.

⁵⁵⁴ Biblioteca Yucatanense, Fondo Reservado, *La Razón del Pueblo: La Razón del Pueblo: Diario Oficial*, año VIII, N° 01, Mérida, 14 de junio de 1875, p. 1.

⁵⁵⁵ *Ibidem*.

planteamientos alrededor de la tarea educativa yucateca. Previo al porfiriato y a lo largo de este periodo, “la pedagogía comenzó a estar de moda” asumiendo su ejercicio como una difícil y crucial profesión puesto que afectaba a “la familia, a la sociedad, a la patria, a la humanidad entera; y los daños causados por una mala educación son por lo general irreparables y de [la] mayor transcendencia social”⁵⁵⁶. En ese sentido, una educación femenina inadecuada es igualmente censurada, adoptándose una postura de defensa a las mujeres y dibujando un escenario muy crítico de la situación de su instrucción:

*No se las ha enseñado a soportar un contratiempo, ni a privarse de un capricho, y se quiere que tengan la condición apacible y tranquila. No se les ha enseñado a obedecer, y se extraña que sean activas, se han ponderado constantemente sus gracias y exagerado sus percepciones, y se lleva mal que sean orgullosas, las han hecho apartar de los pobres y de los desvalidos por miedo de que ensucien sus vestidos, y se anhela que sean caritativas*⁵⁵⁷.

Es de recordar que uno de los ámbitos en que las mujeres son visibles abiertamente en la política pública del siglo XIX se relacionó con la beneficencia, pues atañía la esfera moral, privada, religiosa y por ende social. No obstante, notas como las que se han referido, publicadas en la *Razón del Pueblo*, acreditan la tendencia más progresista que ve a las señoritas educandas como sujetos “útiles de la nación”, y de allí la necesidad apremiante de instruir las correctamente. El llamado se hace explícito a los padres de familia y a los gobiernos con el fin de generar una reflexión pública sobre esta necesidad. Así se cuestiona:

*Cuándo se convencerán los padres de que la carrera de madres de familia quieren dar a sus hijas es más larga, más costosa y más difícil que la carrera del articulado, del médico, el ingeniero que proporcionan a sus hijos, (...) que no olviden los padres esta máxima, que no olviden tampoco los gobiernos a quienes toca proteger asiduamente los verdaderos y legítimos progresos de la civilización, padres y gobiernos, procuren sembrar antes que todo el germen de la virtud de corazón a la inteligencia, es más fácil el camino, que la inteligencia al corazón.*⁵⁵⁸

El enfoque compartido en estos discursos son parte de un conjunto de concepciones románticas e ideales que expresaron tan solo una parte de las posibilidades de transformación con relación al futuro, una visión anhelante que estuvo en consonancia con un proyecto nacional de formación de maestras y, en el espacio regional, un propósito de avanzada con respecto al papel que la mujer debía asumir en la sociedad.

⁵⁵⁶ Bazant, M. *Historia de la Educación*, p. 129.

⁵⁵⁷ Biblioteca Yucatanense. Fondo Reservado. *La Razón del Pueblo: Diario Oficial*, año VIII, N° 01, Mérida, 14 de junio de 1875, p. 2.

⁵⁵⁸ *Ibidem*.

Integrar a las mujeres fue sin duda parte del ideal de educación universal, pero la búsqueda de este ideal presentó diversos inconvenientes a lo largo del periodo estudiado. Uno de ellos estuvo ligado con la oposición desde el ámbito religioso al discurso liberal en cuestiones educativas, pero en la práctica, la población fue tomando una noción figurativa favorable con relación a la instrucción femenina, generando un creciente respeto y admiración para el oficio de maestra. Algunas de las objeciones planteadas fueron ampliamente denunciadas por los miembros del *Conservatorio Yucateco* pues, según planteaban, en muchos de los ataques u oposiciones que enfrentaban en su labor de pedagogía artística se percibía un punto de vista personal al recurrir a la creencia religiosa “como excusa para herirlos”⁵⁵⁹. En otras alocuciones de los miembros del *Conservatorio*, calificaban las frecuentes críticas morales a su tarea entendiéndolas como algo que comúnmente sucedía en todos “los pueblos adelantados, al establecerse todo pensamiento que pugna en cierto modo con las costumbres o las ideas establecidas”.⁵⁶⁰

Como se ha detallado ya en otro apartado de esta investigación, el proyecto de escuela normal femenina inicialmente no se concretó bajo la tutela del *Conservatorio Yucateco*, pues un plan de esta magnitud requería de la protección y auspicio estatal. La investigadora Piedad Peniche señaló que esa decisión de hacer a un lado del proyecto al Conservatorio fue producto de un agitado clima de debate, que terminaría por reconocer que “las mismas profesoras a quienes la ley encomienda la dirección de la instrucción podrían entender en todo lo relativo al establecimiento, formando ellas mismas la *Junta de Profesoras* a semejanza de lo establecido en la escuela del Instituto Literario”⁵⁶¹. Según la misma autora, ésta decisión generaría la inquina personal de los miembros del *Conservatorio* hacía las primeras maestras del Instituto Literario de Niñas, por el control de la institución, lo cual posiblemente derivó en la primera renuncia de Rita Cetina a la dirección del establecimiento⁵⁶².

⁵⁵⁹ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Informe leído por el C. Director General del Conservatorio Yucateco*: en la Junta General verificada el día 1 de agosto de 1875 [folletería] / R. G. Cantón, B. Pacheco, p. 5.

⁵⁶⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Informe leído por el C. Presidente del Conservatorio Yucateco*, en la junta general verificada el día 2 de agosto de 1874 [folletería] / R. G. Cantón, p. 3

⁵⁶¹ Moción del Diputado Cástulo Ceballos, citado por Peniche, Piedad, en *Rita Cetina y La Siempreviva*, p. 98.

⁵⁶² Peniche, Piedad, *Rita Cetina y La Siempreviva*. , pp. 96, 97 y 108.

No obstante este antagonismo, los miembros del *Conservatorio* compartieron ideas con las maestras de *la Siempreviva* en diversos espacios y reconocieron sus méritos, o por lo menos así quedó manifestado públicamente al consignar que

En la festividad del año próximo pasado fuimos muy especialmente sellados por una de las asociaciones que más honor y gloria han dado a Yucatán. Me refiero señores, a la ilustrar el filantrópica sociedad la Siempreviva creada por algunas mujeres entusiastas para fomentar la instrucción de la mujer, objeto cuya importancia Elevadísima nadie desconoce ya. Allí también se rinde culto a las bellas artes, allí se fomenta el gusto por las bellas letras. Sus apreciables directoras han querido y enriquecido la lectura yucateca y su literatura, con bellas composiciones poéticas llena llenas de ternura y sentimiento, han sabido extraer de la fuente de amor a Lúpillo a lo verdadero, a lo bueno, tesoro inagotable que existe en su corazón, esa dulces inspiraciones ricas de armonía, como que de tiempo en tiempo han venido hacernos olvidar tantas miserias humanas como nos rodea. En aquella función, las apreciables señorita Rita Cetina Gutiérrez y el Gertrudis Tenorio Zavala, obsequiaron al Conservatorio a nombre de la siempreviva dos bellísimas composiciones, leídas por sus mismas autoras, en medio de nutridos aplausos de la multitud, dejando el pos decir un murmullo de admiración y una profunda gratitud por parte del conservatorio⁵⁶³.

A lo largo de este apartado se buscó establecer la relación de la concepción liberal con la carrera docente femenina. Discursos, notas periodísticas, honores y proclamas plantearon un nuevo ejercicio formativo y señalaron una profesión acorde a la idea de nación que se gestaba a nivel político, aunque todavía se advierte un grado de ambigüedad. El alcance de este proyecto para la instrucción femenina solo puede examinarse en su concreción durante los años siguientes. Conviene interrogarse acerca de las características de la docencia femenina en el Instituto Literario de Niñas que, aunque no llevó el nombre de escuela normal inicialmente, su labor fue relevante en lo que respecta al desempeño de las profesoras y la instrucción de sus alumnas.

3.4. Maestras y Alumnas en el Instituto Literario de Niñas de Yucatán:

Con la apertura del Instituto Literario de Niñas se inauguró un nuevo ciclo en la escuela pública que formalizó los ideales educativos para las mujeres, al ejercer como maestras tituladas en el Yucatán porfiriano. Como se ha mencionado, la organización de la institución estaba bajo la vigilancia del Consejo de Instrucción Pública Primaria, organismo que dirigió e instituyó todo el ramo educativo en el

⁵⁶³ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Cuarto informe anual del C. Director General del Conservatorio Yucateco*: leído en junta general verificada el domingo 29 de julio de 1877 [folletería] / Arturo Cisneros, p. 21.

estado, como la disposición de las escuelas, la comisión de exámenes, la promoción de estudiantes y la supervisión del estricto y buen desempeño del sector magisterial⁵⁶⁴. Al interior del Instituto Literario de Niñas, la *Junta General* compuesta por todas las profesoras, y cuya presidencia recayó en la directora, veló por su buen funcionamiento⁵⁶⁵ estipulando en cada caso los deberes y responsabilidades de sus integrantes.

En concordancia con lo que anteriormente habían realizado en la sociedad literaria de la *Siempreviva* y los álgidos debates sobre la conveniencia del proyecto, las primeras educadoras del establecimiento: Rita Cetina, Genoveva Solís Gutiérrez, Josefina Tenorio, Gertrudis Romero y Leonor Solís, asumieron sus funciones de manera activa, creando los propios manuales y reglamentos que guiaron la fundación y que fueron remitidos para su aprobación al Consejo de Instrucción Pública Primaria⁵⁶⁶. Estos reglamentos buscaron que el Instituto Literario de Niñas, que también se dedicó a la enseñanza primaria y preparatoria, se convirtiera en la primera escuela de formación de profesoras al servicio del Estado, lo que va prolongarse hasta el año de 1912 cuando se expidió una nueva legislación que la regularía y le daría el título formal de Escuela Normal de Señoritas⁵⁶⁷. De acuerdo a la reglamentación, es posible aproximarse a los distintos actores que formaron parte del proceso por separado, pues cada uno obedeció a una configuración distinta, como se verá a continuación.

3.4.2. Maestras:

Ser maestra del instituto literario de niñas requería como exigencia fundamental contar con el “el diploma respectivo, y haber cumplido con todos los requisitos que la ley requiere para el ejercicio de la enseñanza”. Se trataba de un “honor” que demandaba el acatamiento de los siguientes compromisos:

⁵⁶⁴ Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en: *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877)., p. 7-8.

⁵⁶⁵ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁶⁶ AGEY, Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior, Libro 1, Libro de Actas de Sesiones de la Junta de Profesoras, 19/06/1877-01/02/1879, Mérida, Sesión del 9 de octubre de 1878.

⁵⁶⁷ Colección de leyes, decretos y acuerdos relativos a educación pública vigentes en el estado de Yucatán, Mérida, Imprenta Oficial del Gobierno del Estado, (1913). p. 6. En adelante: *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1913).

- I. Estar presentes en sus clases en todos los días hábiles del año escolar, al dar la hora prefijada para ellas, en el programa de estudios.
- II. Obsequiar las prevenciones que para el mejor desempeño de sus encargos, pueda hacerles la directora.
- III. Celebrar conferencias fuera de las horas de clase, de acuerdo con la directora, siempre que se estime conveniente.
- IV. Llevar un libro en que tomarán nota de las faltas de las alumnas por lección o por asistencia, y de todo lo que crean conveniente sobre sus adelantos, conducta y aplicación.
- V. Hacer un extracto sustancial del libro a que se contrae la fracción anterior, todos los meses, y pasarlo a la Secretaria por conducto de la directora, precisamente el día primero de cada mes. Los nombres de las alumnas, se asentarán en estos extractos por riguroso orden alfabético de apellidos, y todo se expresará, sin hacer uso de abreviatura alguna...
- VI. Procurar con todo el celo de que sean capaces, el adelanto de sus alumnas en general, no entendiéndose obligadas, sin embargo, a limitar el progreso de su enseñanza por las que tenazmente sean morosas y desaplicadas.
- VII. Procurar que en sus clases se observe el orden, moralidad y circunspección que exigen las leyes de buena sociedad.
- VII. Observar con sus alumnas una conducta prudente, circunspecta y bondadosa.
- IX. Asistir puntualmente a la hora prevenida, a todas las sesiones ordinarias y extraordinarias a que sean convocadas, no sirviéndose de excusa, sino la absoluta imposibilidad calificada por la Junta General⁵⁶⁸.

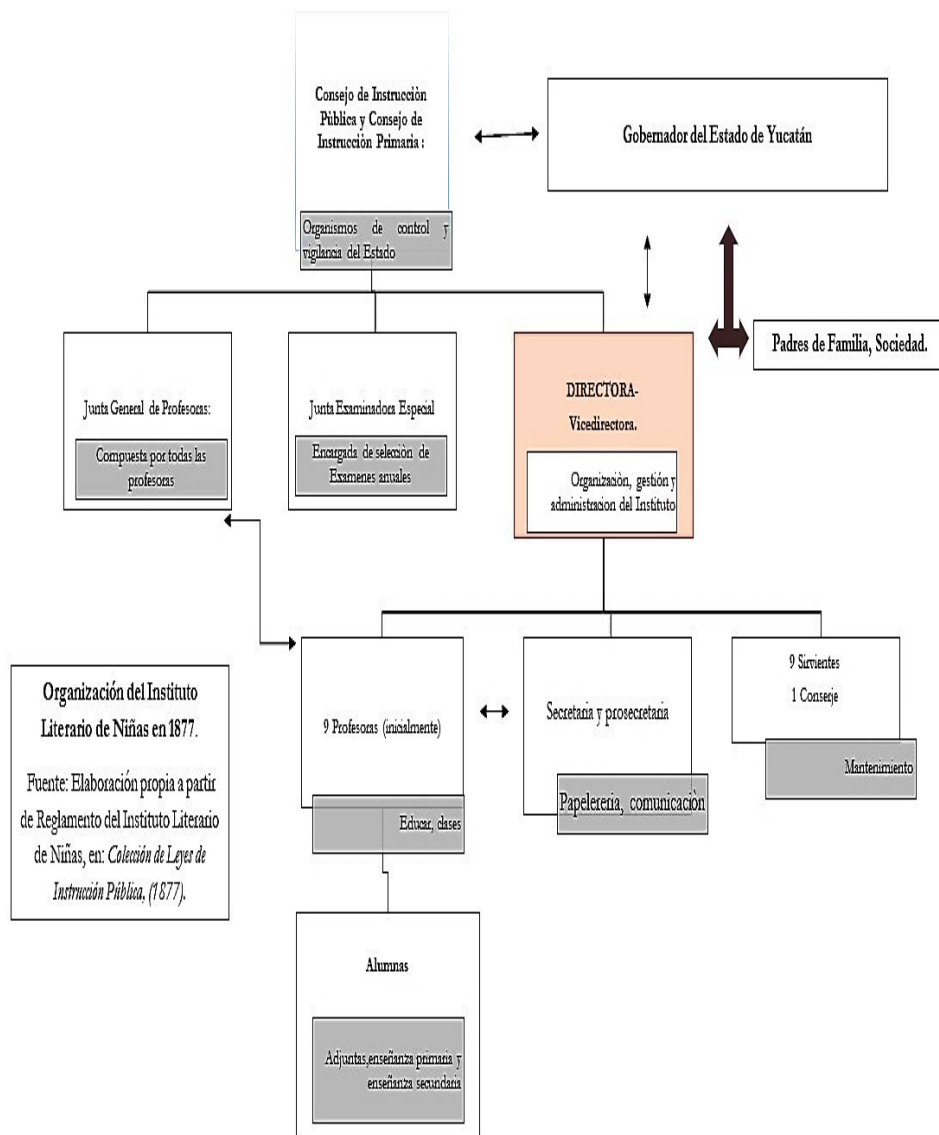
Como se evidencia en el ordenamiento anterior, el optar y aceptar el honroso ejercicio docente en el Instituto Literario de Niñas precisaba de las profesoras el *procurar el progreso de sus alumnas* y mostrar en ello especial diligencia, por lo que de facto su moral debía estar en sintonía con las leyes de la sociedad en este ámbito, a la vez de ser ejemplarizante. Estos valores no diferían en las exigencias solicitadas a los profesores ordinarios de escuelas de primeras letras, teniendo por elemento distintivo la solicitud de una “conducta, circunspecta y bondadosa”⁵⁶⁹. Además de las maestras de asignatura, la organización de la institución estipulaba las tareas de una secretaria que debía ser nombrada de entre las mismas docentes y se encargaría de todo lo relativo en “orden, servicio y limpieza” de la papelería de institución, libros de inventario, libros de diplomas, comunicaciones, citaciones, matriculas de las alumnas, etc.⁵⁷⁰ En el siguiente diagrama se expresa la forma en la que se organizó el instituto en sus primeros años:

Gráfica 7. Organigrama del Instituto Literario de Niñas, 1877.

⁵⁶⁸ Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), pp. 7-8.

⁵⁶⁹ *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), p. 14.

⁵⁷⁰ Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), p. 28.



García, Pilar Amezcuita, Consuelo Zavala Castillo, María Luisa Aldaz y Dominga Canto.

La vida de Rita Cetina, quien dirigió el Instituto en dos ocasiones -de 1877 a 1879 y de 1886 hasta 1902⁵⁷¹- ha sido ampliamente estudiada por la historiografía no solo yucateca sino mexicana, lo cual contrasta con la parquedad de datos sobre la vida de otras maestras limitando la posibilidad de realizar un estudio prosopográfico sobre ellas. Algunos datos proporcionados por Alma Duran Merk sobre Enriqueta Dorchester la reseñan como una maestra alemana y “feminista temprana”. Es muy probable que haya contraído matrimonio con el comerciante Walter Dorchester en Venezuela y, luego de ir como inmigrante a Estados Unidos y enviudar, llegará a Yucatán a fines de 1870 para dirigir una escuela de niñas⁵⁷². En 1884, figura como administradora y presidenta del Colegio Hidalgo para varones⁵⁷³, a la vez que se le nombra como directora del Instituto Literario de Niñas entre 1879 y 1886, años en que ambas instituciones tienen una sección de escuela normal. Una vez que expira su contrato, se dedicó a la educación privada en Mérida en la calle 63, n° 518 junto con otros maestros extranjeros. Y después de facilitar la migración de otros alemanes, se presume que finalmente regresó a los Estados Unidos⁵⁷⁴.

Respecto de las otras directoras, Pilar Amezcuita, Consuelo Zavala Castillo, María Luisa Aldáz y Dominga Canto, las referencias evidencian su primer accionar en el Instituto Literario de Niñas desde la posición de alumnas. Ciertamente, las expresadas maestras formaron parte de una segunda generación de jóvenes que fueron educadas por quienes participaron en la primera y por tanto su labor docente es una clara evidencia de que “el trabajo en las ciencias del hombre como en otras ciencias es una carrera de relevos, ya que se recibe la antorcha de las generaciones anteriores, se lleva un trecho y se entrega a las manos de la siguiente generación, para que ella también pueda ir “más que uno mismo””⁵⁷⁵. El cambio generacional parece ser una condición necesaria para superar los problemas sociales, que valora el trabajo de sus antecesoras y que aplica en este caso al oficio de maestra, con la creación y

⁵⁷¹ Ver, Peniche, Piedad, *Rita Cetina y El Instituto*, p, 107.

⁵⁷² Duran Merk, Alma, *In Our Sphere of Life*, pp. 420-421.

⁵⁷³ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Colegio "Hidalgo" para niños: prospecto y programa* [folletería] / Adán von Taube, Director, Presidenta y Administradora, Henrietta X. Dorchester, p. 15.

⁵⁷⁴ Duran Merk, Alma. *In Our Sphere of Life*, pp. 420-421.

⁵⁷⁵ Korte, Herman, “Miradas sobre una larga Vida: Norbet Elías y la Teoría de la Civilización”, en Elías, Norbet, *La Civilización de los Padres*, p. 40.

continuidad de una institución para la formación de la mujer en una labor de utilidad para el género mismo.

Se trata de mujeres que tuvieron a su cargo la responsabilidad de presidir y organizar todo lo relativo al funcionamiento del establecimiento, así como de “la conservación y engrandecimiento del instituto al proveer, cuanto conduzca a su mejora y prosperidad”. La función de directora contemplaba asimismo la supervisión de las demás maestras, por lo que atender las recomendaciones y llevar al cabo los mecanismos contemplados para evaluar su trabajo fueron parte de sus responsabilidades en el devenir de la instrucción⁵⁷⁶. Las disposiciones iniciales adoptadas en el ejercicio docente en el Instituto Literario de Niñas se conservarán durante todo el porfiriato, salvo por leves cambios introducidos en la legislación a lo largo del periodo.

Por encima de una acción lógica para el funcionamiento del Instituto, la dualidad legislación/supervisión a la función docente buscaba que las maestras inculcasen “en las alumnas toda la circunspección que deben observar en el recinto de la escuela, y de infundirles el respeto debido, no solo al local, sino a la presencia de sus profesores”, por lo que, además de cumplir con los deberes asignados, se les exigía por ejemplo, “la entrada diez minutos antes de la hora en que deben comenzar las tareas”. Era parte de la vida escolar que las docentes recibieran en las puertas de sus respectivos departamentos a sus alumnas, no solo por los motivos expuestos anteriormente, “sino para evitar cualquier accidente ocasionado por la inquietud y la inexperiencia propias de la niñez”⁵⁷⁷.

Otras importantes disposiciones fueron incluso más personales, pues era indebido para las profesoras “admitir de las alumnas por fuera del establecimiento, ni a horas de clase, flores, postales, etc.”, debiéndoles recordar “que la dirección lo tenía expresamente prohibido”. Igualmente se prohibía a la maestras delegar en sus estudiantes el “pasar la lista”, pues el hacerlo era una labor “antipedagógica” ya que siempre debía ser la profesora quien consignara las faltas, limitándose la escolar simplemente a nombrar a sus compañeras. Aunque pudieran parecer fundamentos rígidos no sustantivos en el ejercicio de la profesión, el control de estos elementos

⁵⁷⁶ *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), p. 26.

⁵⁷⁷ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 39, Instituto Literario de Niñas. Primer libro para circulares, 26/05/1905-01/12/1909, *Circular 6*, Mérida, 15 de noviembre de 1905, fs. 12 y 13.

conductuales era una forma de forjar una disciplina escolar, asegurando un elemento formativo que pretendía establecer la igualdad entre todas las estudiantes al evitar cualquier predilección que pudiese causar la desmotivación entre el empeño, desarrollo y trabajo de las educandas, en una escuela en que las “directoras estaban obligadas a mantener el mayor prestigio”⁵⁷⁸.

Posiblemente las recomendaciones para educandas y profesoras aseguraban el desplazamiento principal del papel moral de la familia en la formación de sus hijas, para involucrar al estado a través de la maestra y la escuela como responsable principal. A su vez, aceptar el empleo de profesora implicó admitir los vínculos burocráticos que demandó la profesión, mostrando las complejidades de vida de las docentes. Sus nombramientos, licencias y los motivos de sus renunciaciones, sirven para comprender esta nueva relación que se hilaba a través de la educación pública.

3.4.3. Nombramientos:

Por reglamento del Instituto Literario de Niñas, una vez declarada la expedición de una plaza de profesora, era deber de la directora mandar a publicar por “la prensa la convocatoria para el [con]curso de oposición” y así suplir una vacante. Mediante edicto que expedido con vigencia de treinta días, se estipulaba el cargo y sueldo a devengar. Toda aspirante debía dirigir a la secretaria su solicitud en “un pliego cerrado”, de manera que se ignoraran los nombres de las proponentes, primando el compromiso de guardar los documentos en debido “secreto” en el despacho de la funcionaria, para garantizar la imparcialidad en la decisión. Una vez cumplido el plazo contemplado en el concurso, la secretaria presentaba las solicitudes a la Junta General de Profesoras que, en una reunión secreta, evaluaba los documentos de las solicitantes. Aquellos que no eran aprobados se devolvían “a las interesadas, cuidándose de que no consten sus nombres en el acta de la sesión, y guardando las vocales de la Junta, absoluta reserva sobre el hecho”. Respecto a las

⁵⁷⁸ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 39, Instituto Literario de Niñas. Primer libro para circulares, 26/05/1905-01/12/1909, Circular sin número, Mérida, 8 de enero de 1908, fs. 39 y 40.

aspirantes que eran aceptadas, el proceso estipulaba convocar a la Junta Examinadora para que procediera a establecer los exámenes de oposición⁵⁷⁹.

El trámite para la elección de maestras en el Instituto Literato de Niñas de Yucatán no era muy diferente al que seguía cualquier maestra o maestro que aspiraba a ingresar a la función magisterial. El procedimiento, sancionado por la legislación vigente, iniciaba con un edicto fijado por el gobierno del estado al cual respondían los profesores interesados entregando su solicitud y expediente, primando la condición del examen de titulación que acreditase su capacitación profesional. Se realizaba luego una evaluación de esos expedientes y se emitía la resolución del concurso. Para 1904, al tener en cuenta las condiciones regionales y la insuficiencia de profesores y profesoras titulados, el decreto 144 del 17 de enero, firmado por el gobernador Olegario Molina, estipuló la concesión únicamente para las “poblaciones pequeñas” de la posibilidad de proponer directamente a los maestros de su preferencia aun cuando no tuviesen el título correspondiente, condicionado este beneficio a que los candidatos reunieran los requisitos del dominio de la lectoescritura, considerando esta medida como un estímulo “a aquellos empleados cuyos antecedentes y conducta sean buenos y tuvieran honorarios pequeños para la atención de sus necesidades”⁵⁸⁰. Esta determinación se puede interpretar como un último recurso adoptado ante la ausencia de preceptores dispuestos a atender las escuelas de esos sitios, pues en las poblaciones grandes y cabeceras de los Partidos los maestros titulados obtuvieron las vacantes.

En cuanto al Instituto Literario de Niñas, una de las responsabilidades de más relevancia que asumía la directora era el poder sugerir el nombramiento de profesores, “en los casos que no deban proveerse por [concurso de] oposición”⁵⁸¹. Para 1881, bajo la regencia de la directora Enriqueta Dorchester, figuraban en la nómina cuatro nuevos profesores, Rodolfo R. Pérez⁵⁸², Manuel Cáceres, Clara Ortiz

⁵⁷⁹ Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), pp. 41-42.

⁵⁸⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Segunda colección de leyes, decretos, ordenes: y demás disposiciones de tendencia general, expedidos por los poderes Legislativo y Ejecutivo del Estado de Yucatán* [folletería] / por Antonio Cisneros Cámara, Imprenta “EL Eco del Comercio”, Mérida, 1904.

⁵⁸¹ Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), p. 27.

⁵⁸² Nombrado por el gobierno del estado en 1879. AGEY, PE, Instrucción Pública, Instituto Literario de Niñas, caja 342, Exp. 81, Toma de Protesta del Profesor Rodolfo Pérez, Mérida a 28 de septiembre de 1879.

de Ramos y Laureano Ruiz, que enseñaron un a número de 145 alumnas⁵⁸³. Al parecer fue durante estos primeros años, ante la renuncia de la maestra Cetina en 1879 y de sus compañeras de *la Siempreviva*, cuando en la gestión de la maestra Dorchester se registró la contratación y el traslado a Yucatán de las profesoras extranjeras María Shropshire, Enriqueta Fellows, Luisa Klarister, María Isabel Hamm y María C. de Bruyn Kops, así como de Ana Dubois y el profesor Adolf de Foubé quienes no permanecerían en la institución por diversas causas⁵⁸⁴.

La llegada y la contratación de estos maestros de origen distinto al mexicano pueden interpretarse como parte de la “ola de modernidad” o el arraigo de la idea de alcanzar la meta civilizatoria, pues en la época el referente europeo o norteamericano atraería la atención de los funcionarios del porfiriato. Sin embargo, el arribo de educadores provenientes de otro país no siempre estuvo exento de crítica e incluso conflicto, como lo exponen los reclamos estudiados por la investigadora Luz Elena Galván en las cartas de maestros dirigidas al presidente Porfirio Díaz y que registran emociones patrióticas cuestionando la contratación de extranjeros que desplazaban a los profesores mexicanos en las vacantes docentes⁵⁸⁵.

En Yucatán, la animadversión por los nombramientos de maestros extranjeros de ambos sexos que se dieron en el Instituto Literario de Niñas ponderaba el esfuerzo económico que ello representaba, y en ocasiones los gastos fueron sufragados por la misma dirección de la institución, como lo exhibe el traslado de la profesora Luisa Klarister, quien provino de New York con un costo de ochenta y cinco pesos que prestó la directora Dorchester⁵⁸⁶. En realidad la animadversión se entiende por el contexto de la formación de un nacionalismo exaltado desde el lenguaje político y pedagógico⁵⁸⁷, que en ciertas ocasiones afloraba

⁵⁸³ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Informe que le presidente del H. Consejo de Instrucción Pública leyó en la solemne clausura*: de las cátedras de las escuelas especiales del Estado y documentos que se citan en él [folletería] / P. García Mérida, Tipografía de Gil Canto, 1881.

⁵⁸⁴ Peniche, Piedad, *Rita Cetina y El Instituto*, p, 123. El profesor Foubé se referencia en AGEY, PE, Educación Pública, Instituto Literario de Niñas, caja 377, vol. 327, Enriqueta Dorchester comunica al gobernador la propuesta de nueva subdirectora, Mérida a 14 de mayo de 1884.

⁵⁸⁵ Galván, Luz E, *Porfirio Díaz y el Magisterio Nacional*, pp. 157 y 159.

⁵⁸⁶ AGEY, PE, Educación Pública, Dirección del Instituto Literario de Niñas, Enriqueta Dorchester comunica al gobernador el pago de los gastos de traslado de una maestra, caja 318, vol. 318, exp.15, Mérida a 1 de junio de 1883.

⁵⁸⁷ Charles Hale expone la continuidad de un nacionalismo de tradición liberal entre el porfiriato y la revolución que muestra como un elemento central entre ambos regímenes, “la defensa de la nación contra la intervención extranjera, ya sea militar, política o económica”.

ante estos contratos y nombramientos que generaran desánimo entre los mentores nacionales que los consideraban incluso como un desafío a su instrucción.

Sin embargo, en todo el país la importación de recursos humanos extranjeros respondió a la demanda de capitales financieros que los requerían debido al auge económico que la estabilidad porfiriana generó, al igual que a las necesidades de la tecnificación. Parte de este flujo de personal capacitado favoreció directamente a la educación pública y a la escuela mexicana, destacando el arribo de trascendentales profesores expertos como Enrique Rebsamen proveniente de Suiza, el alemán Enrique Laubscher y en Yucatán el pedagogo cubano Rodolfo Menéndez de la Peña y algunos miembros de su familia que prestaron importantes servicios en favor de la educación y la pedagogía en el estado, como fue el caso de su cuñada, la maestra Ángela González de Menéndez, quien por casi 40 años ejerció el magisterio en las poblaciones de Izamal, Valladolid y Tixkokob⁵⁸⁸.

Ahora bien, ya en el primer capítulo de esta tesis se expuso que la posición geográfica de Yucatán, los vínculos con el Caribe y el lucrativo negocio del henequén marcaron una pauta atractiva para la población migrante, en un proyecto de nación que, para la época, aún deliberaba acerca de la identidad nacional que integrase a la totalidad de sus habitantes y en especial, la de sus indígenas en guerra. Podría decirse que la profesión magisterial, al igual que otras actividades como la ingeniería o la agricultura, experimentó directamente las demandas y la responsabilidad de emprender tareas en pro de la modernización y del progreso; de allí que el *impulso civilizador* de gobernantes y pedagogos, como Justo Sierra y Joaquín Baranda, los llevara a suscribir sin ambages la necesidad de promover una instrucción de vanguardia concretando el ideal de educación universal que requeriría maestros competentes y por tanto la creación de Escuelas Normales.

Ante este panorama, no resulta extraño que los nombramientos de profesores extranjeros en el Instituto Literario de Niñas no hayan sido exclusivos de la regencia

Ver Hale, Charles, “Los Mitos Políticos de la Nación Mexicana: El Liberalismo y la Revolución”, en *Historia Mexicana*, p. 834. Es un tema a discutir pues en la práctica el régimen de Díaz se va a caracterizar por las numerosas concesiones económicas otorgadas a extranjeros e incluso su régimen es recordado por adoptar un estilo en las relaciones diplomáticas cercanas a Francia. Ver. Meyer, Jean, *Dos siglos, Dos Naciones: México y Francia 1810-2010*.

⁵⁸⁸ AGEY, PE, Jefatura Política del Estado, Instrucción Pública, Liceos y preceptores, caja 672, Expediente de solicitud de pensión de la maestra Ángela de Menéndez, Izamal a 26 de octubre de 1910.

de la maestra Enriqueta Dorchester. En 1903, ante la directora interina María Luisa Aldáz, compareció para tomar protesta la profesora Virginia Gougenot de Pochet, quien fuera nombrada por el ejecutivo del estado como “profesora de la cátedra de francés del mismo instituto”⁵⁸⁹. En efecto, las clases de inglés y de francés eran idóneas para abrir el camino a mentores del extranjero en la docencia por los requerimientos especiales de estas materias, ya que se “tropezaba con el inconveniente de no ser fácil de encontrar a una persona que manejara los idiomas expresados”⁵⁹⁰. Ya en 1906, bajo las órdenes de la directora Dominga Canto, figura igualmente el profesor de inglés Sr. S. Fellom, quien compartía ocasionalmente las cátedras con la profesora Gougenot⁵⁹¹.

Desde otra perspectiva, muchas de las contrataciones realizadas por la maestra Dorchester y sus sucesoras son evidencia del protagonismo e influencia que adquiere la posición de directora en los nombramientos de los funcionarios de la educación. Por lo general, las recomendaciones fueron atendidas positivamente por el gobernador de turno, de “conformidad con el atento oficio” que le era remitido con la propuesta. Así sucedió en el caso de las profesoras Carmela Espinosa y María Pacheco, presentadas por la directora Rita Cetina para impartir las clases de solfeo, vocalización y de francés⁵⁹². Aparte de la recomendación de la rectora del establecimiento, la designación debía acompañarse de un “expediente y sus respectivas constancias”, un requisito cumplido por ejemplo en los casos de la señoritas Emma Pavía Llanes, profesora de enseñanza rudimental⁵⁹³, y de Teresa Cámara Buey quien en vista “del informe que la acompañaba” fue nombrada institutora de las cátedras de cosmografía e historia⁵⁹⁴. Respecto a los maestros, no difiere el proceso, como se evidenció en la documentación presentada por Santiago

⁵⁸⁹ AGEY, PE, Instrucción Pública, Preceptores y Liceos, caja 408, Protesta de la profesora Virginia Gougenot de Pochet, Mérida a 22 de enero de 1903.

⁵⁹⁰ AGEY, PE, Instrucción Pública, Instituto Literario, Correspondencia y Liceos, caja 413, Comunicación del director de la Escuela Normal Rodolfo Menéndez, Mérida a 23 de junio de 1903.

⁵⁹¹ AGEY, PE, Instituto Literario de niñas, Instrucción Pública, Preceptores, Liceos y Correspondencia, caja 573, Solicitud de nombramiento en el Instituto Literario de Niñas, Mérida a 21 de septiembre de 1907.

⁵⁹² AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, Comunicación del gobernador del estado a la señorita Rita Cetina Gutiérrez, directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 3 de febrero de 1893, f. 473.

⁵⁹³ *Ibid.*, Comunicación del gobernador del estado a la señorita Rita Cetina Gutiérrez, directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 14 de marzo de 1892, f. 425.

⁵⁹⁴ *Ibidem.*, Comunicación del gobernador del estado a la señorita Rita Cetina Gutiérrez, directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 20 de julio de 1893, f. 504.

Bolio Quijano, pues lo mismo se hizo con la recomendación de la dirección en su favor para regentar la clase de dibujo natural⁵⁹⁵. De igual forma se registró el proceso de nominación de la señorita María González Palma quien, a juicio de la directora, reunía “todas las condiciones indispensables para ser una buena profesora”, por lo que su ingreso a la *Junta* “sería de utilidad de la enseñanza, y provecho de las alumnas”⁵⁹⁶.

Por otra parte, durante todo el porfiriato fue evidente un gran movimiento de maestros en todas las escuelas del estado y la necesidad de incrementar su número, y desde luego también en el Instituto Literario de Niñas, debido a la extensa demanda escolar derivada de la ampliación de cobertura que se pretendió realizar la legislación de instrucción pública desde el año de 1877. El sensible aumento de alumnas se reveló casi “al año de inaugurarse las clases del instituto”, facilitado por el paso de educandas de las escuelas municipales de Mérida para ingresar al establecimiento. Por ese motivo, fueron constantes las peticiones de la directora al gobernador y a los organismos de vigilancia para que el “el cuerpo de profesoras también aumentara”⁵⁹⁷.

El aumento paulatino de educandas generó que, aparte de las catedráticas que tenían en su tutela una o varias clases, fuera frecuente el nombramiento de instructoras que contaban con una designación provisional, entre las que se encontró, por ejemplo, la profesora de la clase de calistenia la señora Leonor Franco de Cámara⁵⁹⁸. En 1888, a una década de la apertura del Instituto, la nómina de profesoras había aumentado de nueve a quince maestras, además de dos maestros varones; una cifra que la directora Rita Cetina “manifestaba insuficiente”. En esta ocasión y con miras a mejorar el aprendizaje, se propuso al Consejo de Instrucción Pública “añadir una compañera a la profesora de enseñanza rudimental, otra a la de enseñanza inferior y dos para dividir la clase de música”, e incluir una *prefecta* que

⁵⁹⁵ *Ibidem*, Comunicación del gobernador del estado a la señorita Rita Cetina Gutiérrez, directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 18 de enero de 1893, f. 464.

⁵⁹⁶ *Ibidem*, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 661, Mérida a 11 de octubre de 1898, f. 8.

⁵⁹⁷ *Ibid.* Comunicación al gobernador del estado de la señorita Rita Cetina, directora del Instituto Literario de Niñas, N^o 749, Mérida a 8 de septiembre de 1899, f. 41.

⁵⁹⁸ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, Comunicación del gobernador del estado a la señorita Rita Cetina Gutiérrez, directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 16 de marzo de 1893, f. 483.

colaboraría con las tareas de la dirección y cuya labor era necesaria para “hacer buenas hijas, excelentes esposas y verdaderos modelos de madres de familia”⁵⁹⁹.

Los informes de finales del siglo XIX confirman que el incremento de estudiantes se experimentaba mayormente en la enseñanza inferior, aumento que “no correspondía con el de profesoras, pues la clase menos numerosa contaba tenía 75 niñas, y la de la primera sección de enseñanza, 119”. En búsqueda de una “mejor atención y el adelanto” de las alumnas, se ponía en conocimiento al gobierno del estado en 1898 ser “indispensable” contar con dos educadoras más, “para dividir la cátedra en secciones que puedan ser atendidas con el cuidado y esmero” que la educación exigía. Por lo que, en vista de la insuficiencia, se solicitó “aumentar el contingente del profesorado haciendo conservar el adelanto” que registraba el establecimiento, proponiendo a las señoritas Celia Aguayo y Clementina González, “de conocida idoneidad en el magisterio”, para que desempeñaran el encargo de maestras⁶⁰⁰.

Un año después reiteradamente se solicitó la incorporación de nuevas profesoras, argumentando el contraste realizado por el visitador de escuelas Rodolfo Menéndez, quién había constatado “la asistencia media de las alumnas del Instituto Literario de Niñas y el total de las concurrentes a las escuelas municipales de Mérida, resultando la mayor afluencia en el plantel”. Dado este mayor número de estudiantes que el Instituto atendía, la dirección proponía “que el citado municipio debía impartir su ayuda, disponiendo que tres o cuatro profesoras de las que trabajan en él” en diversas escuelas pasaran a ejercer el magisterio en el citado Instituto.⁶⁰¹

Al cerrarse el siglo XIX, este incremento en la demanda era más que patente al punto de llegar a experimentarse una situación crítica. De aquí que la directora del Instituto se quejase pues, aun cuando había “hecho todo lo posible para procurar organizar las clases con las profesoras con quienes contaba”, sus esfuerzos eran

⁵⁹⁹ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Memoria del C. Presidente del H. Consejo de Instrucción Pública*, relativa al año escolar de 1887 a 1888, relación de las alumnas premiadas en el Instituto Literario de Niñas, relación de alumnos del instituto literario del Estado que obtuvieron premios en los exámenes del mismo año escolar [folletería], Mérida, 1888, p. 7.

⁶⁰⁰ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 643, Mérida, 6 de septiembre de 1898, f. 2.

⁶⁰¹ *Ibíd.*, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 749, Mérida a 8 de septiembre de 1899, f. 41.

insuficientes puesto que “el inconveniente se hacía sentir porque no se podía exigir de ellas sino lo justo”, habiendo algunas maestras con más de 80 estudiantes a su cargo⁶⁰². La solución que se planteaba al gobierno del estado era que se “dignase el nombrar a las profesoras que faltan para llenar las cátedras citadas”, proponiendo a las señoritas Raquel Dzib, Amelia Angulo Moguel, Candelaria Ruz y Narcedalia Montalvo quienes, en opinión de la directora, “cubrían las aptitudes que se requieren para el desempeño” de la profesión⁶⁰³. Su demanda fue atendida favorablemente, por lo cual la directora Cetina agradeció al gobierno del estado el nombramiento de nuevas maestras, remitiendo las protestas⁶⁰⁴ que exigía la ley⁶⁰⁵. El beneplácito por las designaciones fue compartido por otras personas distinguidas, como fue el caso de Rodolfo Menéndez de la Peña quien en 1904 remitió una comunicación al Instituto, felicitando “sinceramente” a la profesora Dominga Canto por aceptar “la distinguida distinción de la que era objeto” con el encargo de nueva directora del Instituto, congratulación que también extendió el gobernador Olegario Molina y otros importantes funcionarios⁶⁰⁶.

Al ser competencia de la directora el sugerir y proponer el nombramiento de maestras, se abre la posibilidad de que muchas de las designaciones pudiesen realizarse por una muestra de amistad o con un cierto grado de subjetividad hacia algunas de las candidatas para ejercer la docencia en el Instituto Literario de Niñas. Sin embargo, la documentación consultada refleja principalmente la observancia y acatamiento de los requisitos pertinentes que avalaban que la aspirante a maestra cumpliera con las condiciones establecidas para desempeñarse como funcionaria, una característica de la formación los Estados nacionales que gestaban su burocracia. El cumplimiento estricto del proceso igualmente fue relativo en el caso de los demás empleados del estado que intervenían en la designación de maestros, pues en tiempos

⁶⁰² *Ibidem*, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas, Rita Cetina, N^o 758, Mérida a 20 de octubre de 1899, f. 45.

⁶⁰³ *Ibidem*, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 760, Mérida a 3 de noviembre de 1899, f. 46.

⁶⁰⁴ Protestas: término de la fuente que hace alusión a la toma del Cargo.

⁶⁰⁵ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 675, Mérida a 16 de noviembre de 1898, f. 14.

⁶⁰⁶ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 33, N^o 69, Libro de correspondencia del Instituto Literario de Niñas, Comunicaciones del gobernador y del funcionario Menéndez, Mérida a 30 y 31 de Marzo de 1904.

de la dirección de la maestra Dorchester, la educadora advertía que “las influencias locales y el favoritismo no deberían entrar en juego para la elección de las personas a quienes va a encargarse la enseñanza”⁶⁰⁷.

Debido a los problemas para atender el incremento en la demanda de educación primaria en el Instituto Literario de Niñas, es difícil consignar con precisión la totalidad de los maestros y maestras que colaboraron y formaron parte de este proyecto educativo específico durante este periodo, pues muchos fueron contratados con carácter de interinos o se movieron por diversas cátedras y colegios que fueron anexándose al Instituto. Gracias a un registro estadístico realizado entre los últimos años del porfiriato es que pudimos acceder a información con los nombres de los profesores y profesoras que atendieron el encargo docente al principio del siglo XX y que saludaron el proyecto revolucionario. En la tabla 1 se registra el nombre de algunas docentes y maestros que ya habían obtenido sus plazas definitivas después de haber ingresado como mentores de forma provisional, y demuestra la absoluta preponderancia femenina en el magisterio del Instituto Literario de Niñas. El desarrollo y consolidación del proyecto se evidencia en el aumento de su profesorado, pues pasó de una nómina inicial de nueve profesoras en 1877 a veinte y tres en 1911, cifra aún modesta para demanda escolar que suscitaban treinta años de régimen político:

Tabla 17. Lista de Profesoras y Profesores en el Instituto Literario de Niñas entre 1908 y 1911.

Consuelo Andrade
Josefa Magaña
Exaltación Ortega
Flora Ojeda
Candelaria Urcelay
Mercedes V. de Negroe
Raquel Dib Cícero (el primer apelativo se consigna también como Dzib)
María Díaz
Concepción sabido
Josefina Flórez
Bibiana Flórez
Virginia Gougenot de Pochet
S. Fellon
María González Palma
Modesto Cayetano
Mercedes V. de Cortes
María Manzanilla

⁶⁰⁷ Citado por Peniche, Piedad, *Rita Cetina y el Instituto.*, p. 130.

José Mena
[[José??]] Dolores Patrón C.
José González P.
Edungis Guillermo
Conrado Menéndez
Olegaria Capetillo
Totales: 21 en 1908 y 23 en 1911.

Fuente: Elaboración propia a partir de -AGEY, Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior, Libro 51, Segundo Libro para Registro de Entrada y Faltas de Asistencia de los Profesores, 07/01/1908 -01/12/1909 y AGEY, Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior, Libro 64, Tercer Libro para Entrada y Asistencia de Profesores, 07/01/1910-07/01/1912.

Del mismo modo, no solo el proceso que implicaban los nombramientos y la movilidad del profesorado incidían en el tejido burocrático del magisterio en este período, sino también las licencias y las renunciaciones en el Instituto Literario de Niñas que nos ofrecen una información que permite entender mejor las figuraciones que articulaban lo social con lo individual para el caso de las educadoras en el magisterio dedicado a la instrucción de las niñas y a la formación de sus maestras, por lo que es preciso examinar a continuación estas renunciaciones y licencias.

3.4.4. Renunciaciones:

Entre la movilidad de profesores durante el porfiriato, las renunciaciones de las maestras y los catedráticos del Instituto fueron un factor presente con frecuencia atribuido a múltiples causas. Contrario a las licencias, el procedimiento para las dimisiones no se encontraba reglamentado, posiblemente no contemplado en los ordenamientos al tratarse de un último recurso para los individuos y una medida extrema que implicaba la pérdida del empleo. Aunque por medio del nombramiento y la *protesta de ley*⁶⁰⁸ respectiva se accedía a un cargo regulado por parte del estado, es un error considerar que la aceptación de la formalidad se enmarcaba en lo que en cánones actuales formalidad representa en la legislación del trabajo. Al respecto, los juristas han visto al periodo después de la Reforma como una época en que a través de códigos civiles de 1870 y 1884 se regularon algunas cuestiones laborales, aunque ello no implicó ni se inspiró de manera alguna en “eso que llaman, justicia social”⁶⁰⁹.

Por la lógica de las necesidades de su funcionamiento, dimitir al empleo de maestra en el Instituto Literario de Niñas demandó el reemplazo de la renunciante

⁶⁰⁸ Un ejemplo de la protesta de ley para acceder al puesto de maestra se transcribe en mi tesis de maestría titulada “La Educación de las Niñas en el Yucatán del Porfiriato”, p. 97.

⁶⁰⁹ De Buen, Néstor, “El Sistema Laboral en México”, p. 126.

con un nuevo nombramiento. En los primeros años merece una atención especial, por las causas y particularidades del proceso, la renuncia al cargo presentada en 1879 por la directora Rita Cetina, resultado de ciertas “discrepancias” con instancias gubernamentales porque involucró incluso al gobernador Manuel Romero Ancona. Según el boceto biográfico que sobre la educadora realizó el maestro Rodolfo Menéndez de la Peña (1909), a pesar del empeño y el éxito alcanzado con la designación de profesoras para el Instituto entre las integrantes de la Siempreviva, “no faltaban personas influyentes en la política” que venían abogando para que doña Enriqueta Dorchester ocupara la dirección del instituto⁶¹⁰. El estudio aportado por la investigadora Piedad Peniche plantea que la dimisión del empleo hecha por Rita Cetina se dio a raíz de un fuerte conflicto entre los miembros de la sociedad *la Emulación*⁶¹¹ e integrantes del *Conservatorio Yucateco* quienes, bajo el liderazgo del político liberal y hacendado Carlos Peón Machado, pugnaron por la contratación de la maestra alemana Dorchester, argumentando su amplia experiencia en la docencia en otros lugares como la Habana, Cuba, además del dominio de varios idiomas⁶¹².

El análisis de la documentación y de la bibliografía existente, permite plantear que la renuncia de la maestra Cetina se dio en medio de un contexto de crisis del erario, que llegó al punto de no pagar los salarios “a tiempo a las profesoras”. En un clima desconcertante, la dimisión a la dirección arrastró consigo a todas las maestras del Instituto, quienes renunciaron en forma masiva a sus cargos. Las renunciaciones conjuntas, seguramente planteadas como muestra de respeto y apoyo a la gestión de la directora saliente, tomaron un cariz político y derivaron en el nombramiento de la señora Dorchester y en la reapertura de la escuela de la Siempreviva a cargo de la dimitente, un establecimiento “tan popular entre las familias meridanas, volviendo las cosas a tomar su normal estado y a proseguir sus tareas didácticas”. Más allá que lo que el recurso de la imaginación histórica pudiera ofrecernos para explicar el episodio de estas renunciaciones, lo cierto es que tan pronto reabrió sus puertas la escuela particular con la dirección de Rita Cetina, recibió un importante número de educandas⁶¹³. Muchos padres y alumnas del Instituto Literario de Niñas las seguirían y a tal grado

⁶¹⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Boceto Biográfico Magisterio Yucateco: Rita Cetina Gutiérrez 1846-1908* [folletería] / por Rodolfo Menéndez, Mérida, 1909, p. 28.

⁶¹¹ *La Emulación* fue otra de las sociedades literarias existentes en la época, editó el periódico del mismo nombre e integró a los miembros del Sociedad Médico Quirúrgica de Mérida.

⁶¹² Peniche, Piedad, *Rita Cetina y El Instituto*, p. 110.

⁶¹³ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Boceto biográfico magisterio yucateco: Rita Cetina Gutiérrez 1846-1908* [folletería] / por Rodolfo Menéndez, Mérida, 1909, pp. 28-29.

que la directora Enriqueta Dorchester se vio obligada a publicar en *la Razón del Pueblo*, la lista de alumnas que no ingresaron a su escuela y “cuyos padres o encargados no avisaron de su salida”⁶¹⁴.

Sin embargo, esta situación que podría parecer contraproducente para la instrucción femenina, paradójicamente derivó en la apertura de opciones para la población yucateca al contar no solamente con el Instituto Literario de Niñas para la educación de las mujeres, sino también con los servicios de la escuela particular destinada al mismo fin y dirigida por un grupo cultivado de maestras bajo el liderazgo de Rita Cetina. Aun cuando se ha planteado como explicación de la renuncia de esta maestra la de pugna entre los miembros del *Conservatorio Yucateco* y las integrantes de *la Siempreviva* alrededor de la formación de profesoras y la escuela normal femenina yucateca, es difícil establecer concretamente el tipo de relaciones que mediaban entre estas asociaciones, que antaño se habían profesado mutua admiración y afecto. Incluso, un año después de la renuncia, los concurridos exámenes organizados para evaluar a las alumnas de la segunda época de la escuela *la Siempreviva*, contaron entre quienes auspiciaban los premios entregados para la motivación escolar a la asociación del *Conservatorio* junto con otras sociedades como la Unión, el Ateneo, el R. L. y la Oriental⁶¹⁵.

Por otro lado, la relación entre el Colegio Hidalgo y el Instituto Literario de Niñas se observa compleja y entrecruzada, ya que el compartir la misma ubicación en el ex-convento de la Calle de Monjas⁶¹⁶ causó diversas confusiones entre las que se menciona un conflicto por la laicidad⁶¹⁷ pues ambas instituciones, aunque de distinta naturaleza, el colegio privado y el Instituto público, recibían apoyo y subvenciones del estado para su funcionamiento. Igualmente se entremezclaba el objetivo de la enseñanza femenina porque el Colegio Hidalgo en estos primeros años contaba con una pequeña sección en el ex-convento dedicada a la enseñanza de profesoras⁶¹⁸, que más tarde sería suprimida. Esta cercanía en objetivos y espacio podría explicar el

⁶¹⁴ Biblioteca Yucatanense, Fondo Reservado, *La Razón del Pueblo*, Año II, n° 38, Mérida a 14 de marzo de 1879, p. 2.

⁶¹⁵ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Boceto biográfico magisterio yucateco: Rita Cetina Gutiérrez 1846-1908* [folletería] / por Rodolfo Menéndez, Mérida, 1909, pp. 30-31.

⁶¹⁶ Peniche, Piedad, *Rita Cetina y El Instituto*, p. 108.

⁶¹⁷ El conflicto es narrado por Hernán Menéndez Rodríguez, en *Iglesia y Poder*, pp. 61-66, es retomado por Piedad Peniche para aludir una posible causa de renuncia de la directora Cetina. Volveremos al tema al revisar los contenidos presentes en la formación de maestras.

⁶¹⁸ Biblioteca Yucatanense, Fondo Reservado, *La Razón del Pueblo*, Año II, n° 38, Mérida a 14 de marzo de 1879, p. 1.

hecho de que, aun cuando era competencia de su directora el nombramiento de los integrantes de la junta examinadora de exámenes del Instituto, usualmente aparecieran los nombres de maestros de ambas instituciones⁶¹⁹. Ya en 1884, el proyecto educativo del Colegio Hidalgo se circunscribió específicamente a la formación masculina bajo la dirección del profesor Adán von Taube, pero actuando conjuntamente con la maestra Dorchester, y en su lista de mentores figuraban los profesores, Luis García, Liborio Marín, Manuel Cáceres, Pedro Capetillo, Rodolfo Menéndez, Juan Gamboa y Gil María Espinoza⁶²⁰.

Sin duda la primera renuncia de la directora Cetina Gutiérrez puso en jaque el funcionamiento del Instituto Literario al no contar con suficientes maestras preparadas que acompañaran la gestión de Enriqueta Dorchester, obligándola a asumir, casi de lleno, un importante número de clases. No obstante en los exámenes celebrados en 1879, se evidencia la compañía de las maestras María Ricalde, Amanda Burgos, y Clara Ortiz de Ramos con unas pocas clases⁶²¹. Como se ha mencionado, ante esta falta de maestras calificadas, la directora Dorchester se vio precisada a suplirlas con profesoras traídas del extranjero, en medio además de muchas carencias presupuestales, lo que significa una labor meritoria en la que ella invirtió parte de sus propios recursos.

Sin embargo el Instituto siguió en la inestabilidad puesto que la maestra Dorchester renunció en dos ocasiones. La primera, en 1881, argumentó que dimitía a causa de “su quebrantada salud”, pero también por razones pecuniarias y por la “falta de maestros competentes” que la asistieran; pero gobernador del estado Manuel Romero Ancona se negó a aceptar esta renuncia difiriéndola hasta “después de los exámenes del año escolar que se encontraban próximos”⁶²². Los motivos de esta dimisión quedan más claros en la explicación detallada de la maestra Dorchester en un informe dirigido al Consejo de Instrucción Pública sobre la difícil situación en el

⁶¹⁹ Se pueden observar las firmas de los integrantes de las juntas en AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 2, Libro de Actas del Instituto Literario de Niñas 16/09/1877-07/07/1886.

⁶²⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Colegio "Hidalgo" para niños: prospecto y programa* [folletería] / Adán von Taube, Director, Presidenta y Administradora, Henrietta X. Dorchester, Mérida, 1884.

⁶²¹ Biblioteca Yucatanense. Fondo Reservado, *La Razón del Pueblo*, Año II, n° 86, Mérida, 4 de julio de 1879., pp. 1-2.

⁶²² AGEY, PE, Educación Pública, Instituto Literario de Niñas, Caja 356, Vol. 306, Renuncia a la dirección del Instituto Literario de Niñas de la maestra Dorchester, Mérida a junio 16 de 1881.

Instituto. La directora relató las causas que seguramente la tenían al borde de la renuncia:

*Primeramente, porque se separó para cambiar a un destino más lucrativo la señorita María Ricalde, profesora de gramática y de lectura, no hallándose una profesora de secundaria e inconvenientes que no tengo tiempo de profundizar. Tuve yo que hacerme cargo de las cátedras, además de las muchas que ya tenía. Luego la señorita María Shropshire, profesora de las cátedras de aritmética, geografía universal, fisiología y moral, tuvo la desgracia de casi perder la vista de un ojo (...), poniéndola en la triste necesidad de regresarla al país a donde la había ido yo a buscar para que me sirviera como subdirectora, quedándome sola con la instrucción de 130 alumnas que asistieron diariamente a sus clases. Y por fin yo misma, agotados mis esfuerzos con el recargo de tantos trabajos, veía la necesidad de suspender mis atenciones al instituto. Sin embargo, se allanaron parte de estos inconvenientes con la asistencia del profesor Manuel Cáceres, que tuvo a bien de nombrar el superior gobierno, al menos para que las alumnas presentaran sus exámenes. Hallándome como he dicho muy debilitada, me veo en la obligación de recortar mi informe (...)*⁶²³

La situación descrita por la maestra Dorchester parece ser un motivo suficiente para querer presentar su renuncia. No obstante, en la marcha, la profesora conservará su puesto unos años más hasta su renuncia formal en 1886⁶²⁴, dejando un legado notable en la calidad de los contenidos impartidos y en el buen aprovechamiento de sus pupilas. Seguiría la opción tomada por Rita Cetina porque en 1887 la directora Enriqueta Dorchester aparece regentando el *Colegio Victoria* en la ciudad de Mérida, una escuela particular que “gozaba de las mismas prerrogativas de las escuelas especiales del estado”, atendiendo la educación de diecinueve alumnas⁶²⁵.

Además de estos complejos motivos de renunciaciones que responden a problemas de orden político y administrativo, la causa más directa para dimitir definitivamente al cargo de maestra obedece a “motivos de salud”. Esa fue la razón esgrimida para que, a tan solo unos meses de la apertura del Instituto en 1877, la secretaria Guadalupe Cetina comunicara a la directora su imposibilidad de “seguir desempeñando el cargo”, por lo que “iba a pasar un oficio al gobierno haciendo renuncia de dicho encargo”, ante lo cual la Junta de Profesoras consignó en acta su decisión de proponer la designación de la señorita Leonor Solís para cumplir la función de secretaria.⁶²⁶ El mismo motivo de problemas de salud llevó a la directora

⁶²³ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Informe que le presidente del H. Consejo de Instrucción Pública leyó en la solemne clausura: de las cátedras de las escuelas especiales del Estado y documentos que se citan en él [folletería]* / P. García, Mérida: Imprenta Gil Canto, 1881., pp 19, 20.

⁶²⁴ Peniche, Piedad, *Rita Cetina y El Instituto*, p. 125.

⁶²⁵ Biblioteca Yucatanense-BVY, *La Escuela Primaria*, Año I, N° 9, Mérida a 15 de enero de 1887.,p. 119

⁶²⁶ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 1, Libro de Actas de Sesiones de la Junta de Profesoras, Mérida, Sesión del 5 de abril de 1878. , f. 10.

Rita Cetina Gutiérrez, luego de casi veinticinco años de servicio, a dimitir definitivamente a su cargo el 2 de mayo de 1902 y ese mismo día tomó protesta de la dirección -con carácter de interina- la profesora María Luisa Aldáz⁶²⁷.

El gobierno del estado, encabezado por Francisco Cantón Rosado, agradeció formalmente a la directora Rita Cetina por los servicios prestados en pro de la educación de las mujeres yucatecas, siendo esta renuncia *sentida* no solo en el Instituto sino entre sus demás compañeras del magisterio. La causa de la dimisión fue clara cuando se consignó que a ello fue obligada por “una dolencia reiterada, misma que habría de llevarla al sepulcro”, en medio de una condición de pobreza, como lo describe el *Boceto Biográfico* que el pedagogo Rodolfo Menéndez elaboró acerca de la muy recordada poetiza y educadora⁶²⁸. Esta renuncia, como lo señala con vehemencia la investigadora Piedad Peniche, resultó un hecho irremediable y, más objetable aún, el que la directora Cetina no hubiese sido acreedora del auxilio de una pensión que la ayudaría en su enfermedad, pese a que en el año de su renuncia se reguló este beneficio entre los funcionarios yucatecos⁶²⁹. Los aprietos económicos que pasaba Rita Cetina y lo injusto de la situación hicieron que el gobernador Olegario Molina le concediese en 1905, a manera de “socorro”, la suma de cien pesos, “deplorando su estado de salud y votando por su restablecimiento”⁶³⁰.

En los años subsiguientes se registraron otras renunciaciones de profesoras que, lamentablemente, no exponen la razón o el motivo que tuviesen para presentarlas y que fueron aceptadas dando lugar a nuevos nombramientos. No siempre los motivos políticos y la enfermedad fueron las causas que llevaron a profesoras y profesores del Instituto Literario de Niñas a dejar definitivamente su puesto, que en la época significaba prestigio y reconocimiento social en el estado y parece haber sido un último recurso para los mentores. Ello nos conduce al siguiente recurso que

⁶²⁷ AGEY, PE, Instrucción Pública, Perceptores y Liceos, caja 383, Comunicación al Consejo de Instrucción Pública acerca de la nota de protesta de la directora interina del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 10 de mayo de 1902.

⁶²⁸ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Rita Cetina Gutiérrez, 1846-1908: Boceto biográfico del Magisterio Yucateco*: / Rodolfo Menéndez. Imprenta Gabriel Guzmán, Mérida, 1909. , p. 41.

⁶²⁹ El tema de las pensiones fue expuesto en mi tesis de maestría, aunque no consigna alguna referencia directa sobre la concesión de este beneficio a mentores del Instituto Literario de Niñas en la época de este estudio. Ver: González, D. “*La Educación de las Niñas en el Yucatán del Porfiriato*”, pp. 117-121.

⁶³⁰ AGEY, Fondo Rita Cetina Gutiérrez, Correspondencia Particular del Gobernador, caja 1, vol. 1, Exp. 21. Comunicación del gobernador Olegario Molina a la señorita Rita Cetina, Mérida a 9 de diciembre de 1905.

concierno a la figuración de la profesión magisterial: el requerimiento de licencias para dejar temporalmente el ejercicio del cargo.

3.4.5. Licencias:

El procedimiento de obtención de licencias ofrece otro elemento figurativo en la profesión magisterial, al tratarse de un recurso recurrente al que acudieron los empleados del sistema burocrático en el Estado Nación. Las peticiones de permiso, llegaron incluso al despacho presidencial de Porfirio Díaz, entre las que se destacan por su abundancia múltiples cartas con solicitudes de licencias de maestros de todo México. Al carecer de vacaciones reguladas, solicitaron tiempo para descansar, realizar otras actividades distintas a las del magisterio, recuperarse de una enfermedad o efectuar estudios en el exterior⁶³¹. En efecto, calamidades domésticas relacionadas con un duelo familiar o problemas de salud se enumeran entre las primeras causas al argumentar una solicitud para separarse del trabajo por un tiempo determinado y, de esa manera poder reponer fuerzas o solventar contrariedades propias de cualquier individuo y, en este caso, de funcionarios que figuraban en la nómina oficial.

Aunque ya desde el 10 de noviembre de 1843 la legislación yucateca contemplaba reglamentaciones para el procedimiento de obtención de una licencia, los funcionarios de la educación y en especial aquellos dedicados a la actividad docente en la época que se atiende en esta tesis se apegaron a las regulaciones procedentes de la reglamentación educativa de 1877, que otorgó la facultad de dictaminar la procedencia de las peticiones al *Consejo de Instrucción Pública*⁶³². Por lo general, era el gobernador en turno quien emitía la autorización favorable, tras la evaluación del expediente del maestro o maestra solicitante que le era remitido por el citado Consejo, condicionando al mentor beneficiado con la obligación de proponer un reemplazo adecuado que supliera su ausencia en el aula. La documentación consultada⁶³³ evidencia que las solicitudes atendidas favorablemente fueron habituales lo cual derivó, sin proponerlo, cierta movilidad en los nombramientos de profesores a través de la posibilidad de ejercer la profesión como un relevo provisional.

Para el caso que nos ocupa, el Instituto Literario de Niñas, el reglamento interno determinó que el permiso de licencia dependía en primera instancia de la

⁶³¹ Galván, Luz E., *Porfirio Díaz y el Magisterio Nacional*, p. 148.

⁶³² *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), p. 10.

⁶³³ Algunas de estas licencias se estudian en mi tesis de maestría. Ver: González, R. D. “La Educación de las Niñas en el Yucatán del Porfiriato”, pp. 104-105.

resolución de la *Junta General de Profesoras* y solo en el caso de la *directora* era el Consejo de Instrucción Pública el que establecía la posibilidad de abandonar el cargo únicamente con la previa autorización concedida por el presidente de dicha corporación, “salvo en los casos de enfermedad, u otra causa urgente” para los cuales bastaba un aviso justificado por escrito. En lo concerniente a las catedráticas, la misma reglamentación fijó la facultad para autorizar la ausencia temporal en sus cargos en la rectora, cuando el permiso no fuera mayor a “quince días en un año escolar”, o en la Junta General para el caso de que el tiempo solicitado trascendiese este lapso, respetando siempre el compromiso de haber propuesto la solicitante una “sustituta a satisfacción” de la dirección. Si se tratase de un súbito padecimiento u otro motivo imprevisto que les impidiera asistir a sus clases, y para “evitar cualquier sanción” al profesorado, era un deber necesario de las maestras avisar por lo menos con tres horas de anterioridad a las autoridades del Instituto⁶³⁴.

Varios aspectos son manifiestos con la aprobación de las licencias solicitadas por el magisterio del Instituto Literario de Niñas. Un primer aspecto sugiere que, similar a lo que ocurría con otros profesores de la nómina del estado, el motivo más recurrente para solicitar un permiso para la ausencia en las clases correspondía a las causas por enfermedad. Por ejemplo, a solo unos meses de la apertura de la institución la profesora de geografía y gimnasia, Gertrudis Tenorio Zavala, se vio obligada a solicitar una licencia por estar al momento padeciendo “graves problemas de salud”, y propuso como sustituta a la señorita Gertrudis Romero acatando así lo estipulado en el reglamento.⁶³⁵ Otro permiso similar fue otorgado por un mes a la maestra Soberanis de Alpuche, catedrática de caligrafía, moral y urbanidad, quien propuso para su reemplazo a la señora Narcedalia Puerto, asegurando que era “de conocida idoneidad”⁶³⁶.

Lamentablemente las solicitudes estudiadas no consignan con detalle las enfermedades que aquejaban a las maestras, pero incluso las mismas directoras se vieron obligadas a apelar a este motivo para solicitar el permiso y atenderse. Así lo

⁶³⁴ Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), pp. 15 y 30.

⁶³⁵ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, I Libro de Actas de sesiones de la Junta de Señoritas Profesoras, 19/06/1877-01/02/1879, f. 11.

⁶³⁶ AGEY, PE, Instituto Literario de Niñas, Instrucción Pública, Preceptores, Liceos y Correspondencia, Caja 259, Informe acerca de licencia otorgada a maestra, Mérida a 11 de septiembre de 1890.

hizo la profesora Enriqueta Dorchester, a quien se le aprobó una licencia para prolongar su periodo autorizado de vacaciones para su viaje a New York por unos días más, con el fin de que pudiese reponerse de sus “quebrantos de salud”⁶³⁷. Años más tarde, una autorización similar se concedió a la directora Rita Cetina quien, “agobiada desde hacía algún tiempo por una enfermedad” y por recomendación médica, tuvo que utilizar dicho recurso para tomar un “reposo” obligatorio que le permitiera recuperarse. Cetina rogó al gobernador conceder la licencia con goce de sueldo por un trimestre y “tomar en consideración que no contaba para su sostenimiento y el de su familia, más que con una renta pequeñísima y el producto de su trabajo personal”, anexando los certificados médicos que justificaban su petición⁶³⁸. La gran demanda en las solicitudes de licencias por motivos de salud seguramente se relaciona y derivan de los momentos de contingencia que afectaban directamente al bienestar físico de la población, un tema que se seguirá tratando más adelante.

Un segundo aspecto a señalar en la tramitación de licencias es su variabilidad en el tiempo solicitado y concedido, destacando en la documentación permisos prolongados por varios meses. Así sucedió en el caso de la profesora Luisa O. de García, quien obtuvo consentimiento para ausentarse por tres meses “para reparar su salud”⁶³⁹. Otros ejemplos de la duración de las licencias fueron la concedida a la joven Carmen Mertos Pinilla quien, luego de siete meses de ausencia, había vuelto a encargarse de sus clases en el establecimiento⁶⁴⁰, así como el caso de la señorita Inés Padrón Reyes a la que se le dio la aquiescencia formal para separarse del empleo de maestra por seis meses, dejando encargada de su clase interinamente a la educadora

⁶³⁷ AGEY, PE, Consejo de Instrucción Pública del Estado de Yucatán, Salud pública, caja 211, Nota de la directora del Instituto literario de niñas sobre licencia de maestra, Mérida a 7 de agosto de 1880.

⁶³⁸ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 697, Mérida a 28 de abril de 1899, f. 23.

⁶³⁹ AGEY, PE, Instituto Literario de Niñas, Instrucción Pública, Preceptores, Liceos y Correspondencia, caja 259, Informe acerca de licencia otorgada a maestra, Mérida a 9 de septiembre de 1890.

⁶⁴⁰ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo Libro de Correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 656, Mérida a 10 de octubre de 1898, f. 6.

Cristina Castro Fortuny⁶⁴¹. Al parecer se registró un incremento en el tiempo solicitado de permisos para dejar sus cargos entre los funcionarios del estado, lo cual requirió con urgencia nuevas disposiciones regulatorias. Así se explica que en 1891, mediante el decreto del 17 de septiembre expedido por el gobernador Daniel Tranconis, se ordenó tener por regla general que “ninguna licencia podría exceder de seis meses, sino por causa de enfermedad o servicio público”⁶⁴².

Ahora bien, podemos fácilmente colegir que, aunque la solicitud de licencia respondía generalmente a causas imprevistas y de fuerza mayor alegadas por el solicitante, su concesión causaba serios inconvenientes a la buena marcha de la educación en el Instituto Literario de Niñas. Conscientes de esta realidad, algunas de las educadoras plantearon posibles soluciones para obviar problemas en sus clases derivados de su ausencia, como la propuesta hecha por la maestra Mercedes R. de Arjona, profesora de canto superior, quien al “necesitar permanecer algún tiempo en su casa para atender su curación”, solicitó autorización para que sus alumnas pudiesen asistir a tomar lecciones en su domicilio y así evitar el tener que recurrir al permiso de licencia que atrasara más a sus pupilas⁶⁴³.

Por el contrario, algunos maestros y maestras simplemente se ausentaban del cargo al término de sus licencias, como lo hiciera el catedrático C. Ricalde cuando no retornó al Instituto después de tres meses de permiso, concedido del 9 de julio al 9 de septiembre de 1885. La directora Dorchester informó al gobernador que desconocía el motivo “por el que dicho profesor hubiera abandonado su clase desde aquella fecha”, pues su ausencia se había prolongado al mes de noviembre de ese año y no se tenían informes sobre los motivos de ello⁶⁴⁴. También la rectora Cetina se quejó de la ausencia de una maestra, la ya mencionada señorita Luisa O. García, señalando que “por tercera vez solicitó licencia y la profesora que la sustituía siempre

⁶⁴¹ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de Correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, n^o 684, Mérida a 16 de enero de 1899, f. 18.

⁶⁴² AGEY, Fondo Reservado, *Colección de Leyes, Decretos, Órdenes formada por Autorización del Gobierno por Antonio Cisneros Cámara*, Tomo I, p. 385.

⁶⁴³ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de Correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, n^o 793, Mérida a 23 de abril de 190, f. 59.

⁶⁴⁴ AGEY, P.E, Educación Pública, Instituto Literario de Niñas, C Enriqueta Dorchester informa al gobernador licencia del profesor Ricalde, Caja 386, Exp. 104, Mérida a 4 de noviembre de 1885.

había sido pagada del bolsillo particular” de la dirección del Instituto⁶⁴⁵. En otra ocasión la concesión del permiso obligó al cambio de clases de los profesores, “como medida económica”, mientras se cubría la ausencia de la señorita Herminia Barrera a quien se confirió una licencia por tres meses, designando en su reemplazo a Hilaria Barrera, profesora titulada⁶⁴⁶. Es probable que la misma legislación de 1891 buscara contener estas alteraciones, pues se dispuso que los funcionarios que faltaran sin previo aviso o simplemente incumplieran el ejercicio de su plaza, podrían ser acreedores de una multa o en casos más graves a sanciones que llegaban a la pérdida del empleo⁶⁴⁷. Un ejemplo de estas sanciones se puede observar en el caso de las hermanas Rosenda y Adoralia Franco C. a quienes, por la queja de la directora María Luisa Aldáz, les fue impuesta una multa equivalente al salario que debían devengar los mismos días de sus faltas, por abandonar sin aviso previo su empleo en el Instituto⁶⁴⁸.

Un tercer aspecto en el proceso de tramitación de licencias se refiere a la decisión que se tomaba en las concesiones sobre si el solicitante podría gozar o no del beneficio del salario durante el tiempo de su ausencia, dependiendo de la evaluación de los motivos que se argumentasen en la solicitud. Los requisitos para obtener esta gracia por parte del gobierno del estado quedaron establecidos en el decreto de 1891 y, por regla general, no se concedía el estipendio salarial salvo cuando el funcionario demostrara el padecimiento de alguna enfermedad que le “impidiera trabajar, o por causa de otro servicio público no retribuido”. En términos generales, para la obtención del permiso licenciatario se tomaba en consideración el tiempo de prestación laboral que tenía quien lo pedía y, en el caso de alegar problemas de salud, se requería la opinión de un juez que verificase personalmente en el domicilio del peticionario la veracidad de la información que aportó⁶⁴⁹. En la

⁶⁴⁵ AGEY, PE, Instituto Literario de Niñas, Educación, Preceptores, liceos, correspondencia, caja 259, Sobre licencia de profesora en el Instituto literario, Mérida a 3 de septiembre de 1890.

⁶⁴⁶ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960, Libro 12, Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 25 de diciembre de 189, f. 358.

⁶⁴⁷ AGEY, Fondo Reservado, *Colección de Leyes, Decretos, Órdenes formada por Autorización del Gobierno por Antonio Cisneros Cámara*. Tomo I, pp. 387 y 388.

⁶⁴⁸ AGEY, PE, Instituto Literario de Niñas, Educación, Preceptores, liceos, correspondencia, Caja 399, Respuesta a la queja de la Directora del Instituto Literario, Mérida a 17 de noviembre de 1903.

⁶⁴⁹ AGEY, Fondo Reservado, *Colección de Leyes, Decretos, Órdenes formada por Autorización del Gobierno por Antonio Cisneros Cámara*. Tomo I, pp. 387.

información se advierte que, normalmente, las solicitudes que cumplieron los requisitos establecidos para solicitarlas fueron aprobadas. Así sucedió con la petición de la señorita Carlota Navarro, profesora de calistenia, a quien se le dio “una licencia de dos meses con goce de sueldo para separarse de las obligaciones de su plaza por quebrantos de salud, según se había comprobado”.⁶⁵⁰ Lo mismo ocurrió con la licencia por dos meses concedida con paga a la profesora de labores de mano Petronila Rosas, sustituyéndola “su hermana, la señorita Rafaela del propio apellido, quien debía percibir el sueldo acreditado de la tesorería general”⁶⁵¹. También podemos mencionar “la licencia de dos meses con goce de sueldo por motivos de salud” que obtuvo la señorita Lucila Ontiveros Alcalá, profesora auxiliar, y se propuso provisionalmente para cubrirla a la maestra titulada Raquel Dzib quien reunía “las cualidades necesarias para desempeñar dicho empleo”⁶⁵². Estas concesiones que incluían el mantener salarios se extendían también a las demás trabajadoras administrativas del Instituto Literario de Niñas, como ocurrió con la señora Luz Pacheco de Ontivera que se desempeñaba como “vigilante de las alumnas internas” y a la que le fue concedida autorización para ausentarse de sus labores por un bimestre recibiendo su jornal. Al igual que sucedía con el cuerpo docente, la ausencia en el cargo de la vigilante demandó su reemplazo interino, para lo cual la directora Cetina propuso a la señora Dolores Ibáñez “acreditándole el sueldo de treinta pesos mensuales proveniente de la partida de gastos extraordinarios de instrucción pública”⁶⁵³.

Junto a estas licencias con goce de sueldo, coexistieron los permisos sin ningún beneficio salarial, posiblemente por solicitar más de una licencia en un mismo año, exceder el término de cuatro meses o sencillamente por no cumplir con los requisitos fijados por la ley. Tal fue el caso, por ejemplo, de la señorita Cristina Castro Fortuny quien como interina devengó el pago correspondiente a la profesora

⁶⁵⁰ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida, 14 de marzo de 1893, f. 482.

⁶⁵¹ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 694, Mérida a 6 de abril de 1899, f. 21.

⁶⁵² *Ibíd.* Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 703, Mérida a 8 de mayo de 1899, f. 25.

⁶⁵³ *Ibíd.* Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 693, Mérida a 6 de abril de 1898, f. 21.

propietaria, “durante el tiempo que trabajó por ella”⁶⁵⁴. Otro permiso “sin goce de sueldo” fue autorizado a la profesora Luisa Ortiz de García para separarse de la cátedra de lectura y ortología, sustituyéndola la maestra Teresa Cámara, quien percibió su salario⁶⁵⁵. También la profesora Isidra Gómez García se acogió al procedimiento de licencia cuando en 1903 solicitó permiso, “sin goce de sueldo”, para separarse por un trimestre de sus compromisos en dos encargos, el de secretaria del Instituto Literario de Niñas y el de catedrática de “aritmética razonada y aritmética elemental” en la 5ta sección del primer año de enseñanza inferior, nombrando para sustituir estas labores a las señoritas “Pilar Amezquita y Mercedes Villamil”⁶⁵⁶. A su vez, la maestra Rosenda Franco V., profesora de la segunda sección de la enseñanza rudimental, pidió un permiso por tres meses sin el beneficio del salario, al tener necesidad “de permanecer las primeras horas de la mañana en su hogar por tener asuntos particulares que atender”⁶⁵⁷.

Igualmente a través de la legislación se regularon las prórrogas para los permisos, estipulando que en el caso de requerir la prolongación del tiempo concedido por más de dos meses, solo se abonaría la mitad del salario. De este modo fue concedida a la maestra Carlota Navarro una ampliación de su licencia con el beneficio de “medio sueldo”⁶⁵⁸ y a la maestra Celia Ojeda de Rosado, educadora en la primera sección intercalar, una petición para prolongar su permiso inicial de dos meses por continuar enferma. Por excepción, el gobernador Francisco Cantón confirió la prórroga con “goce de sueldo” a esta maestra por otro bimestre, decretando que la siguiera cubriendo como interina la preceptora Joaquina Rosado, con el estipendio de “treinta pesos mensuales”⁶⁵⁹. No fueron raras las ocasiones en las que se presentaron licencias simultáneas de varias profesoras, como ocurrió con

⁶⁵⁴ *Ibidem*. Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 694, Mérida a 6 de abril 6 de 1899, f. 21.

⁶⁵⁵ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 4 de mayo de 1892, f. 430,

⁶⁵⁶ AGEY, PE, Instrucción Pública, Preceptores y Liceos, caja 348, Comunicación al gobernador del estado por parte de la directora Rita Cetina, Mérida a 21 de noviembre de 1901.

⁶⁵⁷ AGEY, PE, Instrucción Pública, Preceptores y Liceos, caja 433, Solicitud de licencia al gobernador del estado, Mérida a 24 de enero de 1904.

⁶⁵⁸ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, f. 492, Comunicación del gobernador del estado a directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 18 de mayo de 1893.

⁶⁵⁹ AGEY, PE. Gobernación del Estado, Instrucción Pública: Universidad, Correspondencia, preceptores y liceos, caja: 356, Respuesta petición de licencia de maestra. Mérida a 3 de enero de 1901.

las educadoras Exaltación O. de González y Felicia Valdés Infante, “la primera de un mes con goce de sueldo y a la segunda de dos meses sin él, supliéndolas respectivamente Raquel Dzib y Marciana Manzanilla⁶⁶⁰”.

Estos nombramientos, renunciaciones y licencias configuran la relación del estado con el oficio en el magisterio ejercido en el Instituto Literario de Niñas de Yucatán, donde un grupo importante de mujeres, al ejercer como maestras, adquirieron un nuevo protagonismo al ser funcionarias que debieron regir su actividad laboral por los mecanismos inherentes a la burocracia. No obstante, ninguna relación educativa puede estar completa si no se atiende a quien se educa, aquellos que se dedican a la aprehensión de las conductas, herramientas, conocimientos y técnicas necesarias que formarían mejores ciudadanos y personas útiles a la sociedad, por lo que es necesario visibilizar, a la par de sus maestras, a las estudiantes que un día soñaron con ser profesoras tituladas.

3.6. Alumnas:

Todos los días a las ocho menos cuarto de la mañana, las alumnas del Instituto Literario de Niñas debían estar presentes en la institución, ya que en punto de esa hora se tocaba la campana para entrar a clase. Solo cinco minutos se necesitaban para llamar a la lista de asistencia, abriendo las cátedras con una lectura u alocución acerca de la moral, junto a un número de recitaciones que completaban veinte minutos más⁶⁶¹. Efectivamente, ser alumna de tal institución significaba acatar severos estándares normativos que debían cumplir con “disciplina”. Adquirían compromisos de puntualidad, de presencia diaria ante la toma de la lista de su profesora, de cumplir con todas las tareas que se les indicaba, de comportarse con la circunscripción necesaria que exigían las reglas de la sociedad y el respeto y de “abstenerse, de palabra y de hecho, de todo aquello que en lo más mínimo pudiera ofender la moral y las buenas costumbres”⁶⁶². Se buscaba inducir en las jóvenes, a

⁶⁶⁰ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23. Segundo libro de Correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898- 28/11/1905. Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 746, Mérida a 6 de septiembre de 1899, f. 40.

⁶⁶¹ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Informe que le presidente del H. Consejo de Instrucción Pública leyó en la solemne clausura*: de las cátedras de las escuelas especiales del Estado y documentos que se citan en él [folletería] / P. García Mérida: Tipografía de Gil Canto, 1881.

⁶⁶² Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en: *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), pp. 31-32.

través de una formación exigente, a incorporarse al plan del estado que pretendía iniciar a gran escala un proyecto de educación universal que incluyera y considerara a la mujer.

Por el reglamento general, el plan curricular del Instituto se dividía en tres secciones en orden escalonado. La primera se dedicaba a la enseñanza primaria y la segunda a la instrucción secundaria. Por requisito, las niñas debían inscribirse en cada una de ellas por el registro ordinario, acompañadas o representadas por sus tutores o padres, siempre justificando los conocimientos necesarios en las primeras letras para aquellas alumnas que en su primera inscripción optaban por cursar la educación secundaria⁶⁶³.

La tercera sección, entonces, correspondía a la de “*Adjuntas* aspirantes al profesorado de enseñanza primaria o secundaria”, nivel al que solo se podía acceder luego de “acreditar la edad de diez años cuando menos, al entrar al instituto”, poseer nociones de “ortología, lectura, caligrafía y aritmética” y “ser propuesta por un Jefe Político de Partido, en que tuviera su vecindad la aspirante”. Asimismo, era deber de la candidata cumplir con una matrícula de inscripción al año, “para la comprobación de la práctica anual prevista por la ley”. Sobra decir que las alumnas de esta tercera sección debían someterse a un régimen aún más estricto, pues “bastaban treinta faltas para que dejara de considerársele como adjunta”; aunque si las fallas hubiesen sido “por enfermedad o por motivos graves” podrían continuar sus estudios a condición de haber obtenido buenas calificaciones en los exámenes, asignando la facultad a la Junta de profesoras para la evaluación de las infracciones⁶⁶⁴.

Tan pronto se supo de la apertura de una institución de estas características, se registró la demanda de alumnas que pretendían instruirse en ella, con sus respectivos padres acompañantes o tutores. Entre 1877 y 1879 se registran en las matrículas más de ochenta niñas, muchas de las cuales estarían asociadas a insignes apellidos de la sociedad meridana y entre las que se pudo ubicar, a modo de ejemplo, algunos datos de acuerdo a la genealogía y la filiación política de sus padres o tutores:

⁶⁶³ Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en: *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), p. 31.

⁶⁶⁴ Reglamento del Instituto Literario de Niñas, en: *Colección de Leyes de Instrucción Pública* (1877), p. 31.

Tabla 18. Datos de algunas alumnas del Instituto Literario de Niñas en Yucatán entre 1877 y 1879.

Alumna	Edad	Padre o Tutor	(Parentesco o Tutoría) Referencia Familiar o Política	Fuente
Encarnación Alcocer	7	Matilde Alcocer	Padre- liberal, Teniente Coronel en la guerra contra Maximiliano de Habsburgo. Gobernador interino de Yucatán en 1874. Tutora esposa del Coronel Alcocer-Matilde Alcocer	<i>Biblioteca Yucatanense-BVY, El Alcance al N° 238 de la Razón del Pueblo, Mérida, 13 de Marzo de 1869, Imprenta M. Guzmán y Peón A. "Leyes y decretos. Gobernadores de Yucatán y algunos hechos históricos", (2006).</i>
Victoria Bojórquez	10	María J. Rubio	Madre y tutora, cuya ascendencia data en Yucatán desde 1770, proveniente de Gijón, España.	<i>Biblioteca Yucatanense-BVY, A través de las centurias: Historia genealógica de las familias yucatecas, obra especial tomo III., etc. / arreglada y escrita por el Sr. Licdo. José María Valdés Acosta; tomo póstumo del autor, editado, revisado y anotado por Jorge Ignacio Rubio Mañé., 1932., p. 318.</i>
Pilar Cepeda	11	Matilde Alcocer	Padre antes referenciado. Alumna hija del general y político liberal Manuel Cepeda Peraza, madre del literato e historiador Manuel Sales Cepeda.	<i>Enciclopedia Yucatán en el tiempo.</i>
Isabel Cicerol & María Cicerol	7 y 8	Juan Cicerol	Padre, descendiente de don José Cicerol Córdoba y vecinos de Tixkokob. Primer descendiente Juan Bautista Cicerol de Mazo.	<i>Biblioteca Yucatanense-BVY, A través de las centurias: Historia genealógica de las familias yucatecas, obra especial tomo III., etc. / arreglada y escrita por el Sr. Licdo. José María Valdés Acosta; tomo póstumo del autor, editado, revisado y anotado por Jorge Ignacio Rubio Mañé., 1932., p. 287.</i>
Guadalupe Traconis	5	Bibiano Traconis	Padre, liberal y militar con grado de coronel-.	<i>AGEY, Fondo Reservado, Segunda colección de leyes, decretos, órdenes y</i>

				<i>demás disposiciones de tendencia general, mandada a formar por Manuel Cisneros Cámara: Mérida: El Eco del Estado. , p. 72.</i>
Delfina Cámara Quijano Micahela Cámara Quijano	11 y 9	María del Rosario Quijano García	Madre, casada con Luis Perfecto Cámara, ambos pertenecientes a la élite henequenera.	<i>Seminario de Genealogía Mexicana</i>

Fuente: *Elaboración propia de las listas de alumnas provenientes de AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960, Libro 3, Libro de Inscripciones para alumnas del Instituto, 21/09/1877-09/05/1908, folios 5, 7, 9 y 11.*

Aunque en términos prácticos no es posible consignar las filiaciones genealógicas de la totalidad de alumnas, los registros ubican otros apelativos que podrían relacionarse con la élite henequenera, entre los que figuran: Solís, Molina, Peón, Duarte, Cano, Cervera, Echánove, Soberanis.⁶⁶⁵ Ello permite pensar que, pese a que el plan del Instituto Literario de Niñas fue un proyecto de carácter estatal con el ideal de la educación universal, también se adaptó a la situación de privilegio de las altas clases meridanas. Al lado de estos destacados apellidos, resalta un único registro que se presume de posible origen maya, aun cuando también puede ser libanés por la creciente corriente migratoria en Yucatán de gente de esta nacionalidad. Se trató de la niña Teodosia Dib, cuyo tutor fue su padre Justo Pastor Dib, apelativo que se conjetura emblanquecido y que quizás respondía al original del maya Dzib⁶⁶⁶. Es de recordarse que la sociedad indígena en Yucatán conservó por fortuna el uso de sus propios patronímicos⁶⁶⁷, por lo que se al final de la tesis se retomará el tema ante los indicios de maestras con apelativos de ascendencia étnica en la institución.

⁶⁶⁵ Apellidos cotejados en Pérez, Marisa y Savarino, Franco, *El Cultivo de las Élités*, p. 65.

⁶⁶⁶ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 3, Libro de Inscripciones para alumnas del Instituto, 21/09/1877-09/05/1908, f. 4. Dzib es un apellido maya que significa escritor o pintor, cotejado en Álvarez, Cristina. *Diccionario Etnolingüístico del Idioma Maya Yucateco Colonial*. México: UNAM, 1997, p. 474.

⁶⁶⁷ En este caso, el apellido Dzib contrasta con los otros ya analizados significa escritor. Raquel Dzib va ser reconocida en el periodo posterior por su accionar dentro del Partido Socialista del Sureste, electa diputada federal entre 1923 y 1924. En la actualidad el estado de Yucatán concede una medalla para honrar su nombre a los maestros que cumplen 30 años de servicio en la educación. El tema de la presencia maya en las escuelas se retoma en el capítulo final con el análisis de la escuela yucateca.

Dejando de lado el origen social de las primeras alumnas, es claro que el proyecto educativo de la institución fue creciendo y consolidándose en los treinta años del régimen porfirista. Una estadística parcial, obtenida a partir de los registros presentes en los informes de instrucción pública, permite establecer que en el año de 1881 el instituto contaba con un número de 145 educandas. En 1889, la cifra de escolares fue de 250, dígito que se triplicó para finales del siglo pues en 1899 ya se contaba con 649 estudiantes. Ya en 1904, los números decrecieron levemente ubicando un total de 549 alumnas entre todas las secciones del plantel, aunque sin alterar significativamente la tendencia creciente en los últimos años del porfiriato⁶⁶⁸.

Pero este incremento en la cifra de estudiantes del Instituto no se debe únicamente a su consolidación porque también corresponde a la tendencia educativa de la época que, como se ha manifestado en otros apartados, precisó siempre de un número suficiente de maestras para atender la creciente demanda escolar. Ese aumento de alumnas puede interpretarse asimismo desde la propia dinámica regional, pues la ubicación de la península yucateca y el auge económico que registraba favorecieron la movilidad de la población no solo en el estado, sino a una escala interregional. Aunque con presencia muy inferior en relación a las alumnas locales, la siguiente tabla presenta la procedencia de educandas distintas en origen al yucateco, que evidencian el alcance del proyecto educativo en el Instituto Literario de Niñas de aquellos años:

⁶⁶⁸ Cálculo realizado a partir de la consulta de: Biblioteca Yucatanense-BVY, Informe que le presidente del H. Consejo de Instrucción Pública leyó en la solemne clausura de las cátedras de las escuelas especiales del estado y documentos que se citan en él [folletería] / P. García Mérida: Tipografía de Gil Canto, 1881. Informes presentado al gobierno del Estado por el Presidente del H. Consejo de Instrucción Pública, año escolar de 1888 a 1889 [folletería]; Informe del C. Presidente del H. Consejo de Instrucción Pública del Estado leído en la sesión solemne celebrada en el Palacio de Gobierno la noche del 27 de Julio de 1899, con motivo de la clausura de las cátedras de las Escuelas Especiales [folletería] / Joaquín Patrón Peniche Mérida : Imprenta Gamboa Guzmán, 1899 e Informe que el C. Presidente del H. Consejo de Instrucción Pública presenta al Ejecutivo Local acerca del estado que guarda dicha instrucción en todos sus ramos al terminar el año escolar de 1903 a 1904 [folletería] / A. Vadillo, Mérida : Imprenta Gamboa Guzmán, 1904.

Tabla 19. Alumnas Nacidas en otros Estados de México y Países en el Instituto Literario de Niñas:

Procedencia	1877	1878	1890	1899	1900
Otros estados o lugares en México.	Veracruz (1) Campeche (3) Tabasco (1)	Veracruz (2) Campeche (1)	(1) Campeche	(2) Isla del Carmen-Campeche. (2) México. (1) San Juan-Tabasco. (1) Campeche	(1) Becal-Campeche. (1) San Luis de Potosí.
Extranjero: Países o ciudades.	-	-	(1) Belice	(1) Cuba ⁶⁶⁹ (1) Habana, Cuba. (1) Santiago-Cuba. (1) Barquisimeto-Venezuela	(2) Habana. (1) Nicaragua.
Total	5	3	2	10	4

Fuente: Elaboración propia a partir de AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960, Libro 3, Libro de Inscripciones para alumnas del instituto, Mérida de 21 de septiembre de 1879 a 9 de mayo de 1908. Años 1877, 1878, 1885, 1890, 1899, 1900, 1905, 1908. Folios: 4, 6, 8, 46, 48, 160, 162, 164, 170, 264, 266, 270-274, 322. Nota: 1885, 1905 y 1908, no presenta registros.

Tal como se muestra en la tabla 3, la educación femenina impartida en el Yucatán del Porfiriato, y especialmente en el Instituto Literario de Niñas, convocó el interés de estudiantes provenientes de regiones caribeñas y centroamericanas, entre las que destacó Cuba, Belice, Nicaragua e incluso del área andina, con una alusión a la ciudad de Barquisimeto en Venezuela. Estos indicadores, que pueden apuntar a la existencia de una circulación de conocimiento temprana entre los países americanos, invitan a reflexionar acerca de la forma y las relaciones globales que configuraron la educación, en un contexto periférico en la formación del Estado nacional que tuvo por centro preferente a la Ciudad de México. Sin duda que los estados de Campeche, Veracruz y Tabasco, junto con Cuba y áreas de Centroamérica, compartían con Yucatán el espacio marítimo del Golfo de México y el Caribe, propiciando la comunicación entre estas regiones desde antaño debido al intercambio comercial. Pero esa comunicación y movilidad frecuente entre las regiones que compartían ese espacio no se restringió al comercio sino que abarcó la circulación de ideas y proyectos educativos que incluían la instrucción de las mujeres y ello les ofreció una alternativa para incorporarse al servicio del estado, al ejercer la profesión de maestras.

⁶⁶⁹ Sin especificar ciudad.

Pese a la importancia que se ha destacado aquí de la relación ideal del proyecto educativo porfiriano en la formación profesional de maestras, sobra decir que no todas las alumnas que se matricularon en el Instituto Literario de Niñas buscaban una enseñanza para convertirse en profesionales de la docencia, ya que la mayoría de jóvenes cursaron la educación primaria inferior y superior, y en menor medida la educación secundaria que, como una escuela normalista, las validaba para ejercer como maestras. Esta variación se consignó en los resúmenes de las directoras presentes en los *Informes del Consejo de Instrucción Pública*, que mostraron grandes diferencias entre las matriculas de las tres secciones del instituto. Un ejemplo puede ilustrar estas diferencias. Se trata del informe de 1881 que reportó 167 niñas cursando la primaria frente a tan solo 10 en la secundaria, mientras que en “la sección normalista” se instruían 28 educandas. El mismo reporte señala que muchas mujeres se inscribieron en el Instituto solo para materias especiales, en las que destacó el interés por aprender el idioma inglés que tuvo una matrícula de 22 niñas, y el francés a cuyo curso se inscribieron 24 alumnas⁶⁷⁰.

Durante los primeros años de vida de la Institución, las alumnas se encontraron divididas en diez grados, que a su vez se subdividían en dos secciones que equivalían a un año escolar. Gracias a esto, era factible que una niña pudiera subir a un grado inmediato cada seis meses “si era aplicada y apta”, luego de asistir a las clases que duraban “cinco horas al día, de las ocho a diez de la mañana y de las once y media hasta las dos y media de la tarde con un cuarto de hora de recreo a la una”⁶⁷¹. Sin embargo, seguramente por las muchas dificultades para completar todo el ciclo de la instrucción hasta obtener el título de maestras, así como por el condicionamiento social para mantener a la mujer en el ámbito del hogar, encontramos que la absoluta mayoría de las niñas concluyesen únicamente la educación primaria y solo unas pocas adquiriesen la profesión docente.

No obstante, se advierte una tendencia creciente de alumnas que logran alcanzar la educación primaria y secundaria a lo largo del porfiriato, un paso necesario para proseguir a la enseñanza profesional que les daría el título de profesoras. En contraste, aunque la estadística es relativa en los informes, resulta

⁶⁷⁰ Biblioteca Yucatanense-BVY, Informe que el presidente del H. Consejo de Instrucción Pública leyó en la solemne clausura: de las cátedras de las escuelas especiales del Estado y documentos que se citan en él [folletería] / P. García Mérida: Tipografía de Gil Canto, 1881, p. 33.

⁶⁷¹ *Ibid.*, p.19.

llamativo el escaso y decreciente número de alumnas que optaron por inscribirse a la enseñanza normal y aún más pequeño el de quienes presentaron su examen y obtuvieron el título. En ese sentido, destaca la divergencia numérica entre alumnas matriculadas inicialmente y el total de graduadas en los años posteriores, lo que permite explicar, al menos en parte, la aguda escasez de profesoras tituladas para atender el ideal del proyecto porfiriano de educación universal. A su vez, la elevada incidencia de alumnas inscritas en las denominadas clases especiales, centradas en la enseñanza de idiomas y en el cultivo de diversas artes, estaría indicando la prevalencia de la instrucción de la mujer como un medio para cumplir mejor su papel de ama de casa “educada”, relegando así la educación secundaria y más aún su profesionalización.

A pesar de su escaso número, la importancia de la formación docente a lo largo del periodo, hace necesario enfocarse al análisis del grupo conformado por aquellas niñas que optaron por proseguir su formación en el nivel de secundaria y en la posterior “enseñanza profesional” en calidad de pupila agraciada o adjuntas.

3.5.1. Adjuntas y Pupilas Agraciadas:

Una de las acciones más eficientes realizadas en Yucatán tendiente a impulsar la formación del profesorado femenino, fue la adjudicación de becas o “sostenimientos” a determinadas alumnas que de esa manera adquirirían el carácter ya sea de *Adjuntas* o de *pupilas agraciadas*. Esta política de apoyos económicos para fomentar el incremento de docentes en el sector femenino y su profesionalización se enmarca en el conjunto de esfuerzos por conseguir el ideal educativo universal del porfiriato, al intentar subsanar la difícil situación que limitaba la educación de las niñas en las escuelas rudimentales existentes en los pueblos y haciendas, lugares en los que se encontraba distribuida la mayoría de la población escolar. En ese sentido, las becas para las *adjuntas* se orientaron exclusivamente a ese objetivo de suplir la demanda de profesores en todo el estado, por lo que cada Partido de la geografía política designaba una candidata entre su población para educarse en el magisterio contando con el apoyo de esa beca. La misma intención se registró en el Instituto Literario de varones y en la posterior Escuela Normal de Profesores de Yucatán, que

también ofrecieron esta posibilidad para sus educandos pues, por ejemplo, para 1888 se ofrecían dieciséis becas para alumnos adjuntos en cada Partido⁶⁷².

Los apoyos económicos en el Instituto Literario eran, como puede observarse, de dos tipos: uno correspondiente a las adjuntas y otro al de las pupilas agraciadas. Este segundo tipo se concedía a estudiantes favorecidas directamente por el gobierno del estado para posibilitar su instrucción en cualquiera de los tres niveles de formación primaria, superior o normalista sin mediar la intervención de un jefe político municipal de Partido. Un ejemplo del otorgamiento de estas becas puede observarse en las designaciones de las alumnas Teresa Correa Cámara y Eulalia Manzano, propuestas a este tipo de apoyo por el gobernador Daniel Traconis⁶⁷³. Lo común fue que las pupilas transitasen al otro tipo de beca pasando a ocupar de inmediato la plaza dejada por el retiro de alguna adjunta. Así sucedió con la niña Bartola Buenfil, becada por el Partido de Hunucmá, quien al retirarse voluntariamente, y por intermediación del Jefe Político de su partido “cedió su lugar a la señorita María de Jesús Solís, y el de ésta como pupila agraciada, a la joven Felipa Domínguez”⁶⁷⁴.

Ahora bien, la percepción social que registraba un incremento en la valoración de la instrucción femenina puede observarse en las constantes solicitudes de becas, tanto de adjuntas como de pupilas agraciadas, mismas que son una muestra del interés de las familias en todos los Partidos de Yucatán para que sus hijas logran formarse como maestras, siéndoles claro que ello implicarían una mejor situación socioeconómica para ellas y sus allegados. Si se tiene en cuenta que la mayoría de las madres de estas niñas se dedicaban a las labores domésticas o a “oficios propios de su sexo”, como se ha expresado en el balance del contexto social que orienta esta investigación, el lograr que sus hijas fueran profesoras tituladas les significaría una sensible mejora en su condición social, a más de la posibilidad de acceder a un salario, así fuese módico.

⁶⁷² Biblioteca Yucatanense-BVY. *Memoria del C. Presidente del H. Consejo de Instrucción Pública relativa al año escolar de 1887 a 1888*, p. 5.

⁶⁷³ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12. Comunicación del Gobernador del Estado a Directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 27 de diciembre de 1890., f. 341 y 342.

⁶⁷⁴ *Ibíd.* Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 5 de septiembre de 1891., f. 383.

El anhelo de obtener la instrucción profesional como maestras estuvo presente también en muchas jóvenes nacidas en los pueblos de Yucatán, por lo que ellas mismas redactaban la solicitud para obtener el beneficio de una beca que les permitiera continuar sus estudios y obtener una mejor educación que aquella a la que podían acceder en sus *pueblecitos*, tal como lo expresa en su petición la niña Francisca Gamboa de la localidad de Xoccel en los términos siguientes:

Al Honorable Gobernador del estado de Yucatán:

Francisca Gamboa de trece años de edad, alumna de la escuela municipal de niñas de la municipalidad de Xoccel, ante V. H. como mejor proceda, respetuosamente expongo que habiendo terminado todos los conocimientos que en un pueblecito se pueden adquirir y deseando continuar mis estudios en el Instituto Literario de Niñas hasta lograr el título de Profesora de Instrucción Primaria Inferior y Superior, y careciendo de recursos necesarios y de personas a quien pedirle esta gracia, ocurro a usted suplicando se sirva ponerme de adjunta por algún Partido que quede vacante o se sirva de tenerme en calidad de agraciada mientras haya vacante. Gracia que impetro esperando obtenerla de su excesiva bondad.⁶⁷⁵

Lamentablemente la petición de Francisca Gamboa no fue aprobada, pues el gobernador contestó que al momento “no existían vacantes en el plantel”. Sin embargo, la nota suscrita por la aspirante es un ejemplo del interés creciente en el ámbito de los pueblos por acceder a los beneficios del proyecto educativo que desarrollaba el Instituto Literario de Niñas y del anhelo extendido entre las jóvenes educandas del estado de Yucatán durante el porfiriato por ingresar a esta institución.

Inicialmente las solicitudes y concesiones de becas no estaban debidamente reglamentadas y en gran medida dependían de los criterios de algún jefe político y del gobernante en turno. Pero un elemento que es constante en todas las solicitudes fue el deberse acreditar como requisito la certificación de “la pobreza” de la aspirante. Es decir que para solicitar una subvención educativa por parte del estado, era necesario demostrar la escasez de recursos para el sostenimiento de la aspirante a alumna dado que los apoyos eran insuficientes para cubrir la elevada demanda de postulaciones y había que otorgarlos a quien más los necesitase. Así por ejemplo, apelando a ese criterio, la directora Rita Cetina propuso para que se le asigne una beca a “la niña Emilia Sales, alumna adelantada del establecimiento, huérfana y casi desamparada, para ocupar la plaza vacante por el Partido de Peto”⁶⁷⁶ y otra subvención en favor de

⁶⁷⁵ AGEY, PE, Educación, Correspondencia, Inspectores, Liceos y Universidades, caja 341, Petición de beca para alumna, Xoccel a 18 de septiembre de 1900.

⁶⁷⁶ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 693, Mérida a 24 de abril de 1899, f 22.

“la niña Mercedes Correa Cámara, hija del malogrado profesor Don Manuel Correa Villafaña, que había quedado en la orfandad y sin recursos para sostener su educación”⁶⁷⁷.

Al parecer el procedimiento para conceder estas becas se fue perfeccionando a lo largo del porfiriato, ya que en 1901 se admitían adjuntas con los mismos criterios adoptados por el reglamento de la Escuela Normal de Varones y que estipularon que para ser alumno pensionado se debía cumplir con:

- *Pertenecer a una familia notoriamente pobre, radicada en alguna de las poblaciones cuya beca se obtuviere, lo cual se debía comprobar por certificado del respectivo jefe político.*
- *Comprobar por medio de un certificado haber cursado con aprovechamiento, cuando menos, hasta el cuarto año inclusive de la enseñanza obligatoria.*
- *Tener catorce años de edad.*
- *No tener defecto físico o discapacidad que lo imposibilite para la carrera del magisterio.*
- *Tener un representante en la capital del estado, debidamente acreditado ante el Ejecutivo y ante el Director de la Escuela.*
- *Ser presentado por el padre de familia o encargado, exhibiendo el nombramiento acreditado por el Poder Ejecutivo.*
- *Sustentar el examen de admisión que lo valida como apto para la carrera del magisterio*⁶⁷⁸.

Junto con estos lineamientos, seguía privando el requisito de la situación de pobreza y necesidad. A este argumento se apegó la solicitud de beca presentada por Leonor Garibaldi, viuda de Alfaro, en favor de su hija Leonor Alfaro, al saber de la existencia de una vacante entre las adjuntas del instituto. La señora Garibaldi, alegó en su petición al gobernador Olegario Molina su “estado de suma pobreza”, a fin de obtener dicha gracia para su niña. La solicitud se acompañó del testimonio de la directora María Luisa Aldaz, quien informó que la viuda era “servidora del Instituto Literario de Niñas, pobre y con tres hijas por educar”, anexando la certificación del jefe político de Mérida, que constataba la precaria condición económica de la aspirante⁶⁷⁹.

Al parecer muchas de las peticiones de becas no fueron concedidas, porque el sostenimiento de estas alumnas implicó un gasto sustancial tanto para el estado de

⁶⁷⁷, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 787, Mérida a 20 de marzo de 1899.

⁶⁷⁸ AGEY, Fondo Reservado, *Colección de Leyes, Decretos, Órdenes y demás Disposiciones de la Tendencia General expedidos por los Poderes Ejecutivos y Legislativo del Estado de Yucatán formada con autorización del Gobierno por el Lic. Bernardo Ponce y Font*, Tomo III, año de 1900 y 1901, Mérida, Imprenta de “La Lotería del Estado”, 1903, pp. 307-308.

⁶⁷⁹ AGEY, PE, Instrucción Pública, Instituto Literario, Correspondencia y Liceos, Caja 413, Solicitud de beca para el Instituto Literario de Niñas, Mérida a 2 de junio de 1903.

Yucatán como para los siempre insuficientes recursos de la institución. Se suma a ello el hecho de que muchas de las adjuntas y pupilas becas permanecían en el Instituto en calidad de internas, una situación comprensible en épocas en donde las distancias eran dilatadas y los caminos difíciles de transitar a consecuencia del temor generado por la Guerra de Castas y teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes procedían de poblados y lugares distintos de la capital meridana. Desde Tizimín hasta las Islas de Cozumel, Mujeres y Holbox pasando por Peto y Valladolid, entre pueblos y ranchos de los diecisiete Partidos del estado, las internas dejaban sus hogares para someterse a la más *estricta vigilancia* a cargo de una funcionaria del plantel contratada solo para este fin⁶⁸⁰. Al ingresar, las jóvenes se comprometían a respetar “la limpieza del establecimiento, cuidando de no votar papeles por el suelo, de no manchar, ni desfigurar puertas, paredes y muebles”, mostrando “decoro en el vestido y el peinado” que las acreditaba como parte de un “instituto de su clase”⁶⁸¹. Se les ofrecía comidas sencillas preparadas por las servidoras de la institución en “cocinas de carbón”, con una dieta básica que incluía “carne, manteca, pan, tortillas, legumbres, huevos, leche, chocolate y dulce”⁶⁸². Por las noches, con su nueva familia del entorno educativo, las pensionistas debían compartir habitaciones⁶⁸³, con el riesgo constante de que al enfermar una, cayeran todas, un problema frecuente e ineludible en una sociedad caribeña que enfrentaba condiciones de insalubridad aun estando de cara a la modernidad al finalizar el siglo XIX. Seguramente que, al integrarse a este proyecto educativo, las mujeres yucatecas aprendían a manejar sus emociones y a controlar sus impulsos, algo relevante que se contemplaba en su formación como maestras para que pudieran replicar la misma contención en sus alumnos, moldeando y “civilizando” ciudadanos.

⁶⁸⁰ Se reseña el nombre de dos funcionarias ejerciendo esta labor de vigilancia a lo largo del periodo: las señoras Dolores Ibáñez y Luz Pacheco de Ontiveros. Ver AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de correspondencia del instituto literario de niñas, 20/06/1898-28/11/1905, Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina acerca de las vigilantes de las internas, N^o 756, Mérida a 6 de octubre de 1899, f. 45.

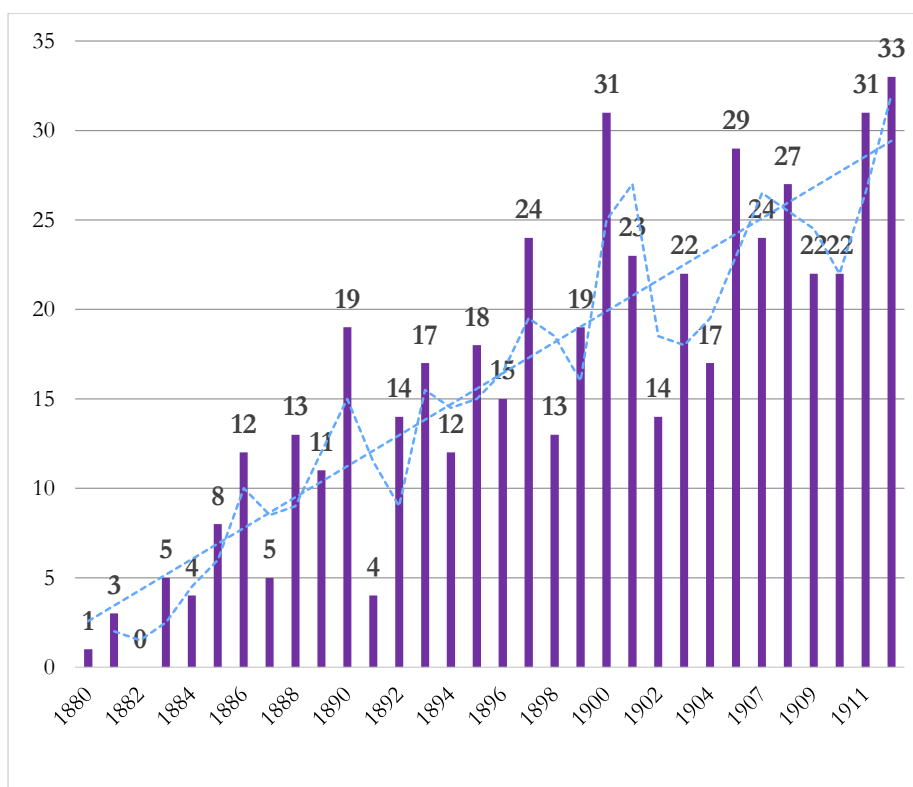
⁶⁸¹ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Informe que le presidente del H. Consejo de Instrucción Pública leyó en la solemne clausura*: de las cátedras de las escuelas especiales del Estado y documentos que se citan en él [folletería] / P. García Mérida: Tipografía de Gil Canto, 1881., p. 19.

⁶⁸² AGEY, PE, Instrucción Pública, Instituto Literario, Correspondencia y Liceos, caja, 413, Egresos y Gastos Mensuales del Instituto, Mérida a 11 de febrero de 1881.

⁶⁸³ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas acerca de adjuntas y sus habitaciones, Mérida a 20 de enero de 1891, f. 351.

Pero esta opción del internado se topó con problemas de financiamiento, pues era recurrente la queja de las directoras por la insostenibilidad económica de la institución ya que, acorde al ideal del proyecto, existió una propensión a la apertura de más espacios para las adjuntas que recibían una pensión sin incrementar al mismo tiempo la infraestructura necesaria para atender a las internas adecuadamente. Era un problema generalizado, como se constata cuando en 1892 se acordó la supresión temporal de los internados de la Escuela Normal de Profesores y del Instituto Literario de Niñas, recortando el número de pupilas y pupilos gratificados respecto a la cifra tradicional de becas⁶⁸⁴. Sin embargo de estas carencias, el número de adjuntas cumplió el objetivo inicial de formación de maestras con pensión, adecuándose a la cantidad de Partidos en los que se dividió el estado de Yucatán, para de esta manera garantizar una tendencia creciente de maestras graduadas como se muestra en el cómputo estadístico que se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 20. Alumnas Maestras Graduadas en Yucatán 1880-1912.



Fuente: Elaboración a partir de Anexo 1.

⁶⁸⁴ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 19 de julio de 1892, f. 437.

La primera maestra titulada que aparece consignada al comienzo del proyecto fue la señorita Mercedes González Shields⁶⁸⁵, graduada en 1880. A partir de allí se muestra una tendencia creciente y estable que se mantiene a lo largo del periodo del porfiriato. En 1880 el Instituto Literario de Niñas apenas llevaba tres años de apertura por lo que era lógico que no hubiese una graduación numerosa de alumnas profesoras y muy seguramente la joven González Shields obtuvo el grado mediante exámenes de suficiencia. Las cifras de titulación empiezan a incrementarse en 1885 con 8 adjuntas, llegando a un total significativo de 512 catedráticas profesionales egresadas del Instituto entre 1880 y el año de 1912. A pesar de esta valiosa contribución del Instituto en la formación de maestras, es de notar que en 1911 la población de Yucatán se estimaba en 329,960 residentes⁶⁸⁶, y al comparar este número con las 480 maestras graduadas que ejercían el magisterio en ese año, la proporción resultante corresponde a una profesora por cada 677 habitantes, equivalente al 0.14% del total poblacional. Incluso si tomamos en cuenta a los maestros varones multiplicando el número de mentores por 3 para el acercamiento estadístico para incluirlos, la cifra total del profesorado yucateco de ambos sexos sigue siendo exigua al registrar un 0.43% de la población del estado. Esta desproporción evidencia que, a pesar de los significativos esfuerzos desplegados para alcanzar los ideales de universalidad y obligatoriedad propuestos por el proyecto educativo oficial, la formación de pedagogos especializados para lograr tales fines seguía siendo insuficiente.

A esta escasez de profesores se aunaba que en algunos casos las alumnas adjuntas o pupilas agraciadas no completaron la formación para la que fueron becadas, probablemente por no soportar la presión de la vida en el internado y el esfuerzo requerido en el estudio desistiendo de las ventajas que les auguraba la profesión magisterial, por lo que se retiraban voluntariamente. Así ocurrió con la señorita Ramona Cosgalla, que cedió su plaza de adjunta a la niña María Dolores

⁶⁸⁵ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 59, Registro General de Profesoras, 14/09/1909-14/09/1909.

⁶⁸⁶ Biblioteca Yucatanense-BVY, *Boletín de Estadística*, N°7, Tomo XVIII, Mérida a abril 15 de 1911, p. 51.

Ricalde⁶⁸⁷. Igual lo hizo la joven Emilia Ruiz, adjunta propuesta por el Partido de Acanceh, al renunciar a su beca dejando en la vacante a la alumna Celia Aguayo procedente del mismo lugar⁶⁸⁸. Otras alumnas fueron retiradas por sus padres, como fue el caso de la adjunta Lucrecia Ferreira, reemplazada por la señorita Severiana Navarrete, vecina de la ciudad de Valladolid⁶⁸⁹. Aunque no se detallan los motivos que hubiesen tenido algunos progenitores para querer que sus hijas desistieran de las becas, quizás la instrucción para el magisterio no logró colmar expectativas personales y prevaleció la visión más tradicional de la vida familiar, como se advierte en el caso de Ramona Contreras, adjunta por el Partido de Motul, quien fue retirada del Instituto por su madre “por encontrarse próxima a contraer matrimonio”⁶⁹⁰.

Al igual que sucedió con las licencias y renunciaciones de las maestras, otros retiros de adjuntas corresponden al motivo de causa mayor por afecciones de salud. Ese fue el argumento manifestado por la señora Adela Rosado de Mendoza para que le fuera “entregada” su hija María Jesús Mendoza, adjunta por el Partido de Valladolid, debido a que “una enfermedad de la vista” le imposibilitaba continuar sus estudios⁶⁹¹. Igualmente ocurrió con Carmen Rodríguez, adjunta por el Partido de las Islas, a quien sus padres habían separado del *adjuntaje*, por encontrarse enferma⁶⁹².

Con todas las dificultades, y a pesar de la ya señalada escasez de maestras, el proyecto educativo de profesoras que desarrolló el Instituto Literario fue una realidad accesible para muchas mujeres de Yucatán que, con la instrucción que este establecimiento les brindó, conformaron buena parte del magisterio en el estado. Su desempeño laboral comenzaba usualmente en el mismo Instituto Literario de Niñas pues, desde el momento de su fundación, se estableció que las estudiantes en calidad

⁶⁸⁷ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 3 de agosto de 1891, ff. 377-378.

⁶⁸⁸ *Ibid.* Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 2 de octubre de 1891, f. 391.

⁶⁸⁹ *Ibidem.* Comunicación del gobernador del estado a la directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 15 de octubre de 1891, f. 399.

⁶⁹⁰ AGEY, PE, Instrucción Pública, Correspondencia, Inspectores y Liceos, caja 397. Comunicación de la directora del Instituto Literario de Niñas al gobernador del estado, Mérida a 28 de septiembre de 1903.

⁶⁹¹ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 23, Segundo libro de correspondencia del Instituto Literario de Niñas, 20/06/1898-28/11/1905. Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 729, Mérida a 28 de Mayo de 1899, f. 34.

⁶⁹² *Ibid.* Comunicación al gobernador del estado de la directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, N^o 769, Mérida a 18 de diciembre de 1899, f. 50.

de adjuntas podrían emplearse como sustitutas percibiendo un salario cuando fuera necesario en los trabajos de la enseñanza⁶⁹³. Según la documentación consultada, esta posibilidad fue un recurso permanente que les permitía además a las discípulas/maestras podían poner en práctica lo aprendido en la enseñanza profesional y los cursos que estudiaron. Tan solo unos años desde la inauguración, la rectora Enriqueta Dorschéster informó con halago de “la aplicación y el esmero de las alumnas de la Escuela Normal que tenían clases a su cargo en la sección primaria”⁶⁹⁴.

Aunque inicialmente el Instituto Literario de Niñas no fue denominado formalmente como una Escuela Normal, la sección dedicada al aprendizaje de futuras maestras permitió que en la práctica funcionara como un establecimiento de formación normalista respondiendo a uno de los principales fines contemplados en el proyecto educativo que le dio forma. Simultáneamente, la dinámica de que las alumnas/profesoras ejercieran el magisterio en la misma institución coadyuvó tanto a su propia formación como maestras como a la instrucción impartida en el Instituto, como se apuntó al tratar el tema de los nombramientos y las licencias. En todo caso, el desempeño de las adjuntas como profesoras del mismo establecimiento contribuyó a suplir, en buena parte, la necesidad de profesoras derivada de la creciente demanda de educación rudimental y primaria que se registraba entre las niñas de Yucatán. No obstante, este desempeño de las adjuntas pocas veces tuvo una remuneración, salvo que ingresaran formalmente como catedráticas del Instituto. Una idea de la conformación de la planta de maestros de la institución nos la ofrece una lista de aquellos que figuran como el profesorado oficial en el programa de exámenes realizados en el año de 1891 y que se consigna el cuadro No. 20.



⁶⁹³ Reglamento Instituto Literario de Niñas (1877), p. 32.

⁶⁹⁴ Biblioteca Yucatanense-BVY, Informe que le presidente del H. Consejo de Instrucción Pública leyó en la solemne clausura: de las cátedras de las escuelas especiales del Estado y documentos que se citan en él [folletería] / P. García, Mérida: Tipografía de Gil Canto, 1881, p. 20.

Tabla 21. Maestros y Maestras del Instituto Literario de Niñas en 1891.

Santiago Bolio	Francisca Vargas García
Gil M Espinoza	Inés S. de Alpuche
Luisa O. de García	Nemesia P. de Lizárraga
Adoralia Franco	Felipa Ávila C
Mercedes E. Valencia	Libertad Menéndez M
Dolores Rosado	Lucrecia Evia Suarez
Luz Campos Castelot	Petronila Rosas Q
Candelaria Solís R	Narcedalia Puerto
Bibiana Osorio T	Isidra Gómez- Secretaria
	Rita Cetina- Directora.

Fuente: Biblioteca Yucatanense-BVY, Programa de los exámenes de estatuto del Instituto Literario de niñas: que tendrán lugar el 15 de junio al 23 de julio del presente año, adjunto al de estudios para el año escolar de 1891-1892 [folletería] / Rita Cetina Gutiérrez, Isidra Gómez García, Mérida: Imprenta G. Canto. 1891.

De la lista de 19 profesores consignados en el cuadro anterior que asistieron a los exámenes de 1891, 9 educadoras eran exalumnas que habían sido adjuntas del mismo Instituto Literario, entre las que se encuentran Mercedes E. Valencia titulada como maestra en 1883, Isidra Gómez en 1884, Adoralia Franco y Francisca Vargas García en 1886, Dolores Rosado y Narcedalia Puerto en 1888 y Candelaria Solís R, Libertad Menéndez M, Lucrecia Evia y Felipa Ávila C. graduadas en 1889⁶⁹⁵. El vínculo establecido entre el ejercicio de las adjuntas como maestras no se contemplaba fuese de carácter permanente, pues se esperaba que una vez terminada su instrucción profesional la pupila resarciese el gasto que implicó la beca recibida asumiendo el ejercicio docente en su respectiva localidad. Así se evidenció en el caso de la señorita Narcedalia Puerto, quien dimitió a una ayudantía “de las clases de enseñanza rudimental en el Instituto Literario de Niñas” luego de haber sido nombrada “directora del primer Liceo de Niñas de Tixkokob”, reemplazándola en la vacante la profesora Rosenda Franco⁶⁹⁶. Otras exalumnas se dedicaron a la enseñanza privada, como fue el caso de la profesora Amanda Burgos de Fajardo, graduada en 1881 y que en esos mismos años estableció una escuela particular para niñas, también en Tixkokob⁶⁹⁷.

⁶⁹⁵ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960*, Libro 59, Registro General de Profesoras, Mérida a 14 de septiembre de 1909., f. 2.

⁶⁹⁶ AGEY-Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, *Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960*, Libro 12, , Comunicación del Gobernador del Estado a la Señorita Rita Cetina Gutiérrez Directora del Instituto Literario de Niñas, Valladolid a 28 de junio de 1891, f. 376.

⁶⁹⁷ AGEY, P.E, Instrucción Pública, caja 687, Informe al gobernador acerca de la Instrucción en el Partido de Tixkokob, Tixkokob a noviembre 30 de 1910.

Alumnas, adjuntas y becarias en el Instituto Literario de Niñas, no solo tendrían una participación relevante en la docencia en el Yucatán del porfiriato, pues en los años siguientes su actividad en el ámbito educativo sería un hito para la historia social de todo el continente americano. Esta trascendencia se narra a continuación a modo de cierre.

A modo de cierre

A las ocho de la mañana, procedentes de la población de Izamal, llegaron por tren a la ciudad de Mérida las primeras mujeres que atendieron la convocatoria de la organización del Primer Congreso Feminista que se realizó en México, llevado a cabo entre los días 13 al 16 de enero de 1916. Tras una tarea ardua, la invitación al Congreso fue muy exitosa pues “de todos los pueblos, villas y ciudades del estado, y por todos los trenes que arribaron”, fueron llegando las participantes. Una idea de “feminismo bien entendido, germinando en los cerebros abiertos a las nuevas ideas salvadoras” parecía que “habían caído en buen surco” y su florecimiento auguraba tiempos más venideros para el bienestar de las mujer⁶⁹⁸.

La motivación principal para la movilización de las 620 mujeres, reunidas en el Teatro Peón Contreras del centro de la urbe meridana y que congratulaba el gobierno revolucionario de Salvador Alvarado, pretendió la discusión entre “señoras y señoritas que poseyeran, cuando menos, conocimientos de la educación primaria”, con el fin de debatir cuatro preguntas cruciales sobre el papel de la mujer en la sociedad, una de las cuales se enfoca de manera específica en la instrucción como instrumento del cambio requerido:

I. ¿Cuáles son los medios sociales que deben emplearse para manumitir a las mujeres del yugo de las tradiciones?

II. ¿Cuál es el papel que le corresponde a la Escuela Primaria en la reivindicación femenina, ya que ella tiene por finalidad prepararlas para la vida?

III. ¿Cuáles son las artes y ocupaciones que debe fomentar el Estado y cuya tendencia sea preparar a la mujer para la vida intensa del progreso?

IV. ¿Cuáles son las funciones públicas que puede y debe desempeñar la mujer, a fin de que no sea elemento rígido, sino también dirigente de la sociedad?⁶⁹⁹

⁶⁹⁸ Biblioteca Central de la UADY, *Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán convocado por el C. Gobernador y Comandante Militar del Estado General Salvador Alvarado*, Mérida, Talleres Tipográficos del Ateneo Peninsular, 1916, pp. 59-60.

⁶⁹⁹ Biblioteca Central de la UADY, *Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán convocado por el C. Gobernador y Comandante Militar del Estado General Salvador Alvarado*, Mérida, Talleres Tipográficos del Ateneo Peninsular, 1916, p. 42.

Un lector versado en el desarrollo histórico del tema educativo es consciente de la trascendencia de estas preguntas que buscaban la reflexión y el cambio en la sociedad de su tiempo y fueron los referentes de aquel congreso que congregó a “ilustres y cultas mujeres de Yucatán”; pero el significado especial que este Congreso tiene para los fines de esta tesis es la conformación del grupo encargado de su organización y los medios utilizados para hacerlo posible⁷⁰⁰. Efectivamente, las señoras y señoritas “componentes del comité organizador del Congreso Feminista”⁷⁰¹ tiene necesaria cabida en este trabajo porque como un elemento crucial dado que la mayoría de ellas fueron alumnas/maestras, e incluso directoras, del Instituto Literario de Niñas en la época del porfiriato; régimen que vio su término tan solo unos años antes cuando el general Porfirio Díaz abordó, en mayo de 1911, el buque alemán Ypiranga con destino a Le Havre en Francia.

La siguiente tabla consigna los nombres de las maestras del Instituto y las fechas de su obtención del título, que fueron participantes principales y organizadoras del segundo Congreso de este tipo que se hizo en América Latina, luego de realizarse uno similar en Argentina en 1910:

Tabla 22. Listado de Maestras, Directoras y Exalumnas que Participaron en la Organización del Primer Congreso Feminista de Yucatán en 1915.

Nombre de la maestra	Fecha de Graduación en el Instituto Literario de Niñas
Gregoria Montero de Alonso	1886
Consuelo Andrade	1893
Adolfina V. de Ávila.	1895
Amparo Evia	1895
Consuelo Zavala	1897-Directora del Instituto Literario de Niñas
Amalia Gómez F de Aguilar.	1898

⁷⁰⁰ Acerca de los Congresos Feministas de Yucatán, se sugiere la consulta de dos interesantes artículos: Galeana, Patricia, “Mujer y democracia en México”, en *La verdadera historia de la ciudadanía de las mujeres. A 50 años del reconocimiento del Derecho a Votar*, México, H. Cámara de Diputados LVIII Legislatura, Comisión de Derechos Humanos, Asamblea Legislativa, Legislatura, Federación Mexicana de Universitarias, 2003; y Cortina, Aurora, “Los Congresos Feministas de Yucatán en 1916 y su influencia en la Legislación Local y Federal”, en *Anuario Mexicano de la Historia del Derecho*, Vol. 10, 1998, pp. 159-193.

⁷⁰¹ Biblioteca Central de la UADY, *Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán convocado por C. Gobernador y comandante Militar del Estado General Salvador Alvarado*, Mérida, Talleres Tipográficos del Ateneo Peninsular, 1916, p. 39.

María Brito F.	1900
Ofelia López	1900
Ramona Doporto	1902
Flora Ojeda Rosado	1903
Rosina Magaña	1903
Candelaria Villanueva	1905
Elena Narváez	1905
Adriana Vadillo Rivas	1907
Dolores Puerto F.	1909
Mínerva González	1911
Beatriz Peniche.	1913
Fidelia González	1913
Isolina Pérez C.	1913
Matilde A. de Paullada	1913
Piedad Carrillo	1913
Ana María Espinosa	1914
Francisca García	1914
Mercedes B. de Alberos	1914
Porfiria Ávila de Rosado	Maestra
Dominga Canto Pastrana	Maestra, secretaria y Directora.
Catalina Villanueva Clara Steger Amparo Machín Elena Valenzuela Barbaciana Samada Candelaria Torre	Fueron igualmente organizadoras del Congreso, pero no se encontró filiación alguna con el Instituto Literario de Niñas.

Fuente: *Elaboración propia al cotejar: Biblioteca Central de la UADY, Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán convocado por C. Gobernador y Comandante Militar del Estado General Salvador Alvarado, Mérida: Talleres Tipográficos del Ateneo Peninsular, 1916., y AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960, Libro 59, Registro General de Profesoras, 14/09/1909-14/09/1909., fs. 1-10.*

Al poner levemente en retrospectiva, la memoria de las congresistas del estado revolucionario, y un poco de la historia de este momento decisivo para las demandas sociales de las mujeres en América Latina, es necesario reconocer los alcances de la educación puesta en marcha durante el porfiriato. Se trata de entender y valorar el significado de “ser alumna” años antes, cuando las niñas que se proclamaron “feministas” en 1916 asistían a la escuela y se formaron para instruir a sus congéneres para finalmente ejercer el oficio de maestras, dejando huellas indelebles al servicio de la sociedad y del estado de Yucatán.

3.6. Parte II. Entre el Ideal del Magisterio Liberal y el Advenimiento de la Nación Católica en el Caribe Colombiano.

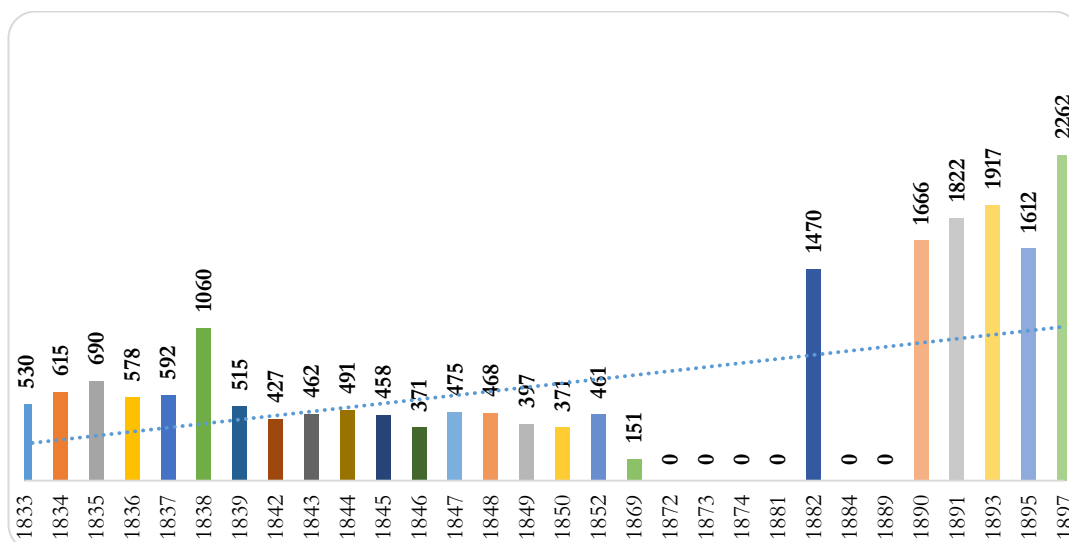
3.6.1. El Ideal del Magisterio Liberal en la Escuela Normal de Institutores de Santa Marta:

Como se ha venido argumentando en esta tesis y de forma similar al caso yucateco, la proyección y creación de un magisterio profesional femenino en Colombia provino de un propósito de inspiración liberal que pretendió responder a la necesidad de extender la educación elemental entre los ciudadanos y que se legisló a partir de la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870-DOIP. Dicho decreto, que reguló la creación de las escuelas normales en todos los estados federados de los Estados Unidos de Colombia, puede considerarse como una prolongación de las pretensiones políticas que la corriente liberal venía impulsando una vez consumada la independencia de España, y que tendrá igualmente por exponente y antecedente legislativo a la Constitución de 1863 y las consecuentes leyes que promovieron la educación e incluyeron, entre otras cosas, la instauraron la Universidad Nacional de Colombia.

Estas legislaciones pretendieron subsanar los bajos índices de eficiencia que el Estado republicano presentaba en la instrucción elemental pues, respecto a la demanda, las cifras de alfabetización parecieron insuficientes a lo largo del siglo XIX. Esta idea puede corroborarse a partir de las estadísticas históricas que resguarda el Departamento Nacional de Estadística Colombiano-DANE, que permiten plantear un resumen del panorama educativo durante buena parte de ese siglo:



Gráfico 8: Resumen del Total de Escuelas Públicas en Colombia durante el siglo XIX según el DANE.



Fuente: Elaboración a partir del “Cuadro de personal educado durante el siglo XIX y los gastos de esta obra” presente en: Biblioteca Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, República de Colombia, Estadísticas Históricas., p. 130.

La gráfica anterior exhibe un número limitado de escuelas primarias públicas que atendieron a la población estudiantil durante la centuria decimonónica. De los datos resulta interesante notar el año de 1838 en el que se contabilizan 1,060 escuelas elementales y que coincide con el término de la presidencia del General Francisco de Paula Santander en 1837, reconocido por su labor en favor de la Instrucción Pública y por emitir los primeros decretos que pautaron el normalismo⁷⁰². Sin embargo, y tal como lo refirió la investigación de Olga Lucia Zuluaga, los guarismos durante este período deben tomarse únicamente como un “indicador”, pues por lo general “las provincias no enviaron informes completos”, presentándose inconsistencias en la recolección de los mismos por parte de los funcionarios. Tan solo un año después, en 1839, el número de escuelas primarias desciende a la mitad, cifra más parecida al año previo de 1837. El abrupto descenso podría explicarse por la imposibilidad para sostener las escuelas, por un error simple en el cálculo o por problemas en el acopio de datos. En los siguientes años se presenta un constante decremento en el número de planteles existentes que se mantuvo hasta 1869 cuando se consignaron 151 escuelas públicas. Entre 1870 y 1880, una década caracterizada por la puesta en

⁷⁰² La gestión del General Francisco de Paula Santander, seguidor y luego contradictor de Simón Bolívar, es recordada por centrar las bases para una educación de corte estatal durante la Gran Colombia y luego como autor de importantes legislaciones en favor de la apertura de escuelas como la reforma educativa de 1824, al respecto se puede consultar a ver: Arhen, E., “El Desarrollo de la Educación Pública”.

marcha del proyecto del radicalismo liberal, la gráfica no reporta información alguna sobre la cantidad de escuelas en funcionamiento y no es sino hasta 1882 que encontramos un total de 1,470, un número significativamente mayor que el consignado en 1838. Al finalizar el siglo, los datos consignados corresponden al periodo de la regeneración política que encabeza el gobierno conservador notándose una clara tendencia al incremento hasta exponer 2,262 escuelas en 1897. Aunque se pondere la inconsistencia de las cifras y a pesar del incremento que la gráfica consigna, estos indicadores permiten visualizar el desafortunado panorama educativo del siglo XIX⁷⁰³ que contextualiza la función magisterial y muestra la imperiosa necesidad de impulsar la formación de maestros en el proyecto de Estado⁷⁰⁴.

Aunque la cantidad de escuelas primarias públicas parece obviamente insuficiente respecto a la totalidad de la población, hay que tomar en cuenta el número de alumnos educados en escuelas privadas, cuya cantidad se consigna en la fuente. La existencia de estas escuelas privadas podría ser considerada como un remanente de la situación educativa del antiguo régimen que tendrá una notoria continuidad después de la instalación del sistema republicano. Respecto a la educación de la mujer, los guarismos confirman la escasez de escuelas organizadas para tal propósito, refiriendo continuamente un escaso número de instituciones dedicadas a la enseñanza de las niñas, situación que para finales de la centuria venía transformándose. La siguiente tabla ofrece presenta la transcripción completa referida por las estadísticas históricas respecto a la cantidad de educandos:

Tabla 20. Número de Alumnos Educados durante el Siglo XIX en Colombia:

Año	Niños (Matrícula)	Niñas (Matrícula)	Escuelas Privadas (matrículas alumnos hombres y mujeres)	Instrucción Secundaria (alumnos)	Total Alumnos de las Escuelas Públicas	Total Educandos
1833	15169	1841	-	-	17010	17010
1834	18095	2236	-	-	20331	20331
1835	18298	1825	-	-	20123	22420
1836	19990	1177	4903	-	26070	28939
1837	18890	1439	5248	-	25577	28679
1838	19899	1602	5607	-	27108	30151

⁷⁰³ Un cálculo estadístico que corrobora estas ideas se puede apreciar en el trabajo de Ramírez, M. T. e I. Salazar, "El surgimiento de la educación en Colombia".

⁷⁰⁴ Zuluaga, O., *La Educación Pública en Colombia*, pp. 152 y 153.

1839	19477	1705	5399	-	26581	29742
1842	13038	896	4214	-	18148	19031
1843	16683	1434	7027	-	25144	26499
1844	17936	1397	7763	-	27096	28098
1845	17964	1482	7401	-	26847	28267
1846	15620	1349	6953	-	23926	25720
1847	20352	1155	7611	-	29918	31769
1848	17785	1046	5587	-	24418	27136
1849	15835	1108	3994	-	20937	20937
1850	13834	1268	4525	-	19627	21712
1852	15553	2668	3716	-	21937	23463
1869	5098	1347	1417	-	7862	9043
1872	-	-	-	-		20094
1873	17828	5590	3192	-	26610	27176
1874	-	-	-	-	70523	71047
1881	38723	32347	-	-	71070	72332
1882	44349	30395	-	-	74744	75088
1884	-	-	-	-	68380	68380
1889	29384	23538	-	-	70394	70394
1890	57870	41345	-	-	99215	99215
1891	57330	47110	-	-	104400	106209
1893	51199	40163	7556	5085	98918	104463
1895	50116	45382	3682	4549	99180	104149
1897	71462	58230	7800	6000	137482	144067

Fuente: *Biblioteca Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, República de Colombia, Estadísticas Históricas., p. 130.*

Pese a la escasez de escuelas, la tabla anterior muestra incrementos constantes y significativos en el número de estudiantes, tanto en la educación pública como entre los alumnos que se formaban bajo los métodos de la educación privada que generalmente funcionaba bajo la tutela de Iglesia católica. El incremento en la cantidad total de educandos tuvo necesariamente que implicar un aumento en la incorporación de maestros y maestras encargados de la docencia y la administración en las escuelas, por lo que conviene preguntarse por las características que tuvo la formación y la contratación de profesores que atendieron las disposiciones expuestas por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública-DOIP, y que configuraron el magisterio a partir del mandato de creación de las Escuelas Normales en el Estado Soberano del Magdalena. Similar al tratamiento hecho para el caso de Yucatán, este apartado reflexiona sobre las condiciones en las que un proyecto de magisterio femenino se fue desarrollando en un espacio concreto, por lo que se parte de las concepciones ideales propuestas para los educadores desde la legislación y su recepción y aplicación en “la cultura escolar” del estado Caribe.

Las reglas establecidas con un carácter nacional en relación al magisterio entrañaron diversos contrastes a lo largo del periodo estudiado. Desde los primeros

intentos de institucionalización de la práctica docente, en 1844, la escuela normal validaba a través de un examen la calidad de un profesor, “obligándolo a su vez a enseñar a otros maestros lo aprendido”. Esta primera época basó su pedagogía en una estricta aplicación del método lancasteriano aplicando una “difusión jerarquizada” del conocimiento, que al mismo tiempo pugnó por extender los intereses nacionales centrados en la educación primaria, pero que, paradójicamente, desplazó el interés por el normalismo en la atención del Estado nacional. En esta experiencia, “fueron llamados los religiosos para que aprendiendo en la escuela normal el expresado método, pudiesen educar después en los lugares o provincias donde el gobierno necesitara sus servicios”⁷⁰⁵. Frente a un sin número de dificultades de orden político y administrativo, la realidad fue que esta primera escuela normal no se encargaba de la formación de los maestros, sino que lo hicieron sus pocos discípulos, manteniendo el estatus de conocimiento un tanto estático, “pues difícilmente se encontraron personas conocedoras de los métodos de educación”⁷⁰⁶, lo que pudo dificultar la concreción de un gremio magisterial a la vanguardia de los países considerados como civilizados, educados y modernos.

En una forma hipotética podría afirmarse que la figura del maestro durante muchos años va estar supeditada a un ideal educativo que difícilmente logra trascender el manejo relativamente autónomo, con visos de nepotismo político, de las administraciones regionales para los nombramientos de sus docentes. Un ejemplo de esta situación es ilustrado en la novela costumbrista de siglo XIX de la escritora santandereana Pomiana Camacho de Figueredo “Escenas de Nuestra Vida”, publicada en 1874, quién aseguró a sus lectores que “los hechos narrados eran verídicos” y *acaecidos en su suelo*. En la obra, el personaje principal de nombre *Carlos* logra acceder al puesto de maestro luego de hacer un gasto *fiado* de licor en una cantina a ciertos amigos políticos que competían en unas elecciones y resultaron ganadores. Las precarias condiciones del ejercicio de su encargo son descritas en el relato en voz del personaje:

Por fin, y con mucha brega, logré que me hicieran maestro de escuela de uno de los pueblos inmediatos, con un sueldo de dieciséis duros. El día 1º de enero partí para mi destino, y sacudí el polvo de mis botines. El día 2 de enero estaba haciéndome cargo del local. (...) Y aunque es muy cierto que el señor alcalde era un gamonal del pueblo, siempre tuve que atender a sus necesidades e impertinencias. Me entregó aritméticamente unos silabarios viejos, ocho pizarras rotas y media docena de bancas, agregando a esto una férula. Me inventarió todo y me hizo los cargos habidos y

⁷⁰⁵ Zuluaga, O., *La Educación Pública en Colombia*, pp. 155 y 156.

⁷⁰⁶ *Ibid.*, pp. 155 y 156.

*no habidos por el cabildo. Me encargó también que, como la escuela no tenía un baño común a donde pudieran ir los niños, sería a una pieza vieja y arruinada contigua al local, cuya limpieza diaria sería de mi cargo; y que esto costaba un real. ¡Caramba! treinta y un reales, la quinta parte de mi sueldo, me decía yo-. Pero como al señor alcalde no se le podía replicar nada, me callé. Me hice cargo de mi escuela: la cerré y me fui a ver cómo hacía para la asistencia*⁷⁰⁷.

La visión del maestro que se reseña en la obra de Pomiana muestra una gran distancia entre la realidad y las aspiraciones concebidas en el imaginario legislativo liberal para el magisterio durante la época pues, como funcionarios públicos, los profesores debían responder al arquetipo de empleado ideal, “con una influencia en la vida pública aldeana” que tuviera la capacidad de “disputarle la antigua preeminencia al gamonal, al tinterillo y al cura; debía, además, ser un individuo capacitado para la vida asociativa y deliberante”, y en ese sentido, ser parte de los círculos de opinión, y también, “modelo de costumbres cívicas”, un ejemplo de “sobriedad y temperancia tanto en la vida privada como en la vida pública”. Gilberto Loaiza señala que la redacción del Decreto Orgánico de Instrucción Pública tuvo por inspiración la legislación francesa prescrita por François Guizot de 1833 a 1836, en las que se entrevió “la creación de un cuerpo permanente de inspectores escolares, el programa de asignaturas, la división general del sistema de escuelas primarias y la definición de las obligaciones de los distritos para sostener al menos un plantel. Así mismo el DOIP estuvo en consonancia con una pedagogía considerada a la vanguardia, manifiesta en el conjunto de ideas de “Horace Mann, y también a las innovaciones pedagógicas alemanas inspiradas por la obra del pedagogo suizo Johann-Heinrich Pestalozzi”⁷⁰⁸.

El objetivo principal de la creación de escuelas, consagrado en el DOIP, no limitó la enseñanza a la sola instrucción, sino que procuró una formación integral que incluyera en los educandos “el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo”⁷⁰⁹. Para lograr este ideal, el primer deber de los profesores cuando fuesen nombrados directores de una escuela era:

Hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad y capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y

⁷⁰⁷ Camacho de Figueredo, P., “Escenas de Nuestra Vida”, p. 236

⁷⁰⁸ Loaiza, G., “El Maestro de Escuela o el Ideal”, pp. 64 y 71.

⁷⁰⁹ *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá: 1 de noviembre de 1870. Art. 30*

Las disposiciones y funciones establecidas para los maestros los incitó a cumplir y actuar con ética como requisito principal para desempeñar su labor, y su recompensa sería “la satisfacción de servicio a los hombres y la contribución al bien público”. Pero esta exigencia rebasaba el ámbito laboral porque el incumplimiento a las normas morales en la vida privada por parte de un institutor se sancionaba en el ámbito administrativo, ya que “el abuso patente en la vida doméstica, de la autoridad de padre, marido o jefe de familia” eran castigados con la pérdida del empleo. De esta manera los directores debían “hacerse respetar, no solo por sus discípulos”, sino por toda la sociedad en la que habitara, pues el maestro tenía que ser “pundonoroso y leal en sus relaciones, benévolo y afable en su trato, cumplido en sus maneras, pero con firmeza en su carácter”. Igualmente les era inadmisibles y prohibido, “el roce con personas reputadas por de mala conducta en el lugar, y la frecuentación de tabernas y casas de juego”. La normatividad pretendió modelar el comportamiento de los educadores para hacerlos empleados modelo, lo que exigía mesura para no dejarse impulsar por “los excesos de pasión”, ni por “la debilidad” que concertó para ellos “formar un conjunto de virtudes varoniles”⁷¹¹.

La estructura legal circunscribió un estricto cuidado y vigilancia a través de las Sociedades de Institutores y los Consejos de Instrucción Pública de los estados federados, mismos que podrían ser integrados por mujeres, pues aunque la idealización del magisterio se pensó en el sujeto masculino, el decreto incluyó a directoras y maestras asignadas a escuelas de niñas y principalmente a “las casas de asilo”. Estas casas se proyectaron para el cuidado y educación de los infantes que no podían “durante el día ser asistidos por sus madres, y que por su edad no eran admitidos en las escuelas primarias”. Para poder acceder a estos establecimientos los párvulos debían ser menores de los seis años, estar vacunados o estar dispuestos a someterse al procedimiento por las maestras, con el fin de que accedieran a la “instrucción moral” preparatoria para la primaria que incluyera ejercicios lúdicos con “reflexiones, buenas palabras mezcladas con narraciones e historias que fijaran la

⁷¹⁰*Ibíd.* Art. 31.

atención de los niños y sobre todo el ejemplo constante de caridad, paciencia y de piedad sincera”⁷¹².

Muy al estilo de la pedagogía pestaloziana y froebeliana, esta especie de kindergarten u hospicio que se estipuló en el DOIP, estableció como requerimientos para las maestras el ser “señoras de conducta intachable, que reunieran la inteligencia, instrucción y suavidad de carácter indispensables para el cuidado y enseñanza de niños de tierna edad”. Por medio de la posición de maestra, se extendieron los roles asignados a las mujeres en la domesticidad sin abandonarla, pues la función docente femenina se comprendió desde su rol materno. Sin embargo, al convertirse en funcionarias o burócratas asumieron un papel distinto en la tradicional estructura social pues sus funciones se ampliaban al ámbito público manifestado en el trato con los padres de familia y la atención de la salud de sus educandos⁷¹³. Este escenario dispuesto por la ley derivó en que el accionar de las educadoras en las casas de asilo se asociase a las labores de beneficencia y la caridad. Ello se manifiesta en el establecimiento en la puerta de cada establecimiento de “una alcancía cuya llave guardaría una inspectora” para recibir donaciones voluntarias, asumiendo que el dinero guardado en estas cajas o alcancías, como los demás fondos destinados al sostenimiento de los asilos, podía ser empleado en “suministrar vestidos o medicinas a los niños pobres, enfermos o convalecientes” que frecuntaran el lugar y en “los gastos menudos que se juzgaran necesarios”⁷¹⁴. En efecto, a lo largo de esta investigación se hizo evidente la relación de la educación y el papel de la mujer con la beneficencia y, aunque se desconoce si este tipo de medidas se aplicaron en los estados del Caribe colombiano, las regulaciones evidencian los nuevos roles asumidos y decretados desde *el Estado para las mujeres y el momento de equilibrio cambiante* entre los sexos necesario que lentamente les abriría espacio para una nueva concepción de autonomía dentro la sociedad que habitaban⁷¹⁵.

El esquema que se presenta a continuación es una interpretación del DOIP en el que se puede apreciar la organización educativa ideal propuesta por la legislación nacional, que tuvo por base fundamental la profesionalización docente

⁷¹² *Ibidem*. Art. 149.

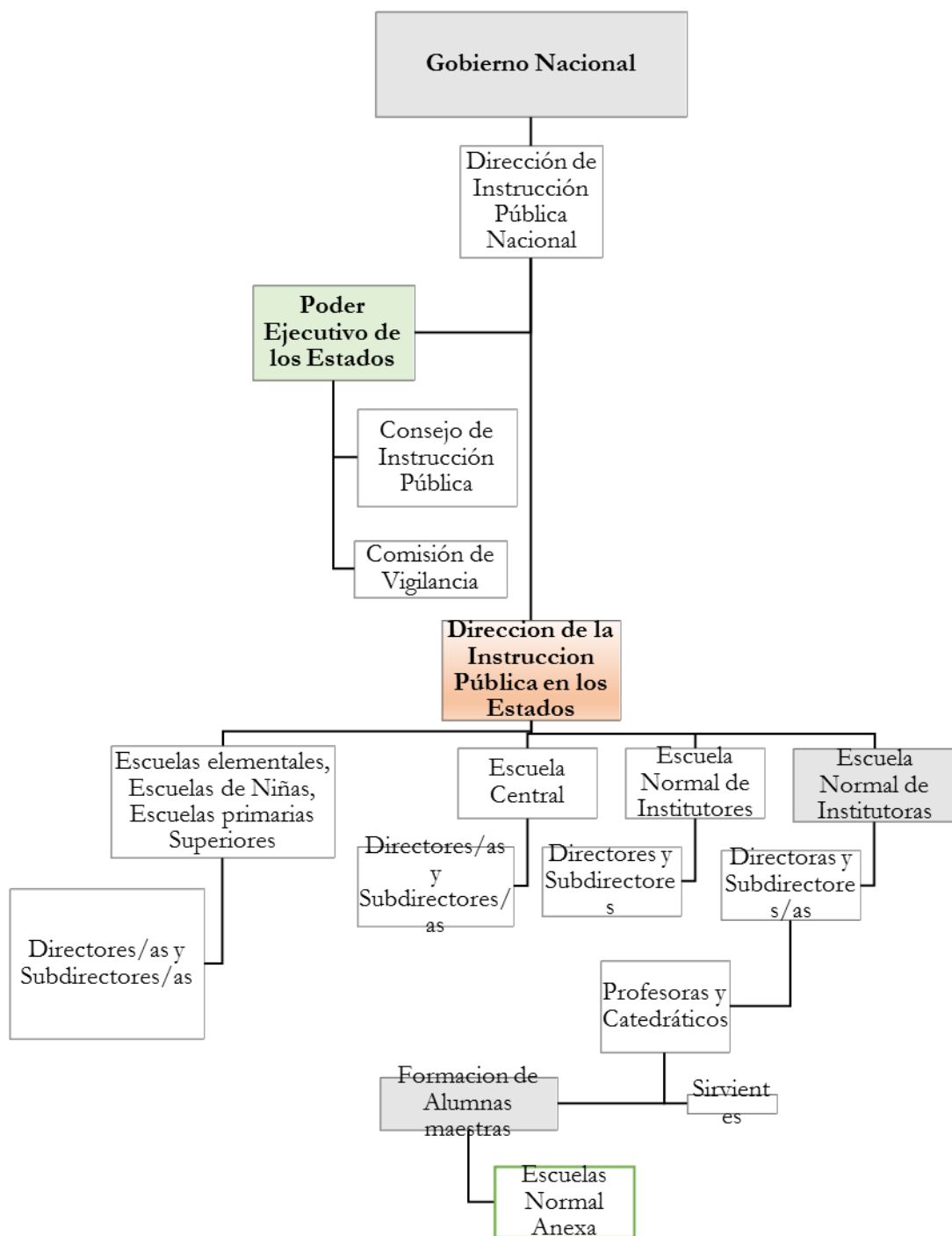
⁷¹³ *Ibid.* Art. 156.

⁷¹⁴ *Ibidem*. Art. 176.

⁷¹⁵ Al respecto de la obligación el dictamen de la ley en el desarrollo del estado y su influencia en la moderación del equilibrio entre los sexos, puede consultarse a Elias, N., “El Cambiante equilibrio”, p. 236.

ajustada al normalismo dependiente del gobierno central a través de la Dirección de Instrucción Pública Nacional y sus respectivas dúplicas en un nivel federal. En la gráfica destaca la creación de las sociedades de institutores locales, organismos colegiados conformados por todos los directores y directoras de las escuelas que configuran el proyecto educativo de 1870 que agrupaba la totalidad de los maestros. Para los efectos de esta investigación se destaca la posición que asumió dentro de la organización escolar la escuela normal de institutoras. Es de anotar que, según los términos de la legislación, se usa el término catedrático para distinguir a los profesores varones del género femenino denominado como profesoras, aunque la primera denominación se relaciona a un grado más elevado en la escala profesional, es decir, a un título universitario. Como se declarará más adelante, por lo menos para el caso del Magdalena en la práctica los catedráticos terminarían desempeñando las mismas funciones dentro de la escuela normal que sus compañeras institutoras:





Por lo que se refiere a los planes y arquetipos figurados para los maestros en los manuales y legislaciones dictaminados en el espacio regional del Caribe, se debe acentuar que al igual que en el DOIP, los maestros fueron ideados como sujetos capaces de ser la fuente de inspiración de sus alumnos para enseñarles el “amor a la virtud y a la patria, el respeto a la ley y a las autoridades, la fidelidad en el cumplimiento de los deberes, que más tarde tendrían como ciudadanos de una

república, además de amor a la verdad, a la justicia y la consagración al trabajo”⁷¹⁶. Estas ideas sobre la figura docente reclamaban para el magisterio un espacio de importancia que contribuyera a la formación de la ciudadanía, idealizando la profesión de maestro⁷¹⁷ en el mismo espíritu de la ley que convino su enseñanza y formación en los distintos ramos pedagógicos con una calidad personal que les permitiría ofrecer para sus educandos el ejemplo de las virtudes “morales” y “patrióticas”⁷¹⁸ requeridas en los ciudadanos en el proceso de formación del Estado nacional.

Sin embargo, la historiografía colombiana que ha estudiado el proceso educativo en la región coincide en señalar que la concreción del proyecto liberal en lo relativo a su ideal de maestro contrastó enormemente con la realidad y los conflictos presentes en el momento. Al respecto, Luis A. Alarcón subrayó la enorme carencia de personal preparado para la docencia, sumado a “la falta del pago oportuno de un salario considerado muy bajo en la época que desestimulaba a quienes querían vincularse a la labor docente”⁷¹⁹. Elias Caro y William Renán observan también la falta de maestros capacitados y las fallas en la instrucción pública primaria y la califican como “un cuello de botella gigante al sistema educativo de niveles superiores, pues la cadena o secuencia del ciclo propedéutico” se veía interrumpida al no existir suficientes escuelas de instrucción básica, lo cual imposibilitaba alcanzar los “altos estándares de educación universitaria”⁷²⁰.

Por su parte, Rafael Acevedo P. coincide en referir que “la imagen pública del maestro ejemplar se fue imponiendo en una sociedad que demandaba esfuerzos y actividades a favor del desarrollo de las escuelas”, pero el ejercicio de los nuevos institutores formados en las escuelas normales pugnó por los cargos de los *viejos preceptores* que antaño a las reformas del radicalismo venían impulsando la creación de una “cultura escolar” en el Estado Soberano de Bolívar. En ese sentido, las leyes liberales regularon un proceso de apertura de escuelas que se vino impulsando una

⁷¹⁶ *Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar* citado por Alarcón M. L. en: “Maestros y Escuelas Normales en el Caribe”, p. 158.

⁷¹⁷ Sin entrar en el debate de la historia conceptual y su pertinencia, esta tesis conceptúa al maestro, institutor, profesor, preceptor, catedrático, educador y sus equivalentes femeninos como términos sinónimos. Aunque se procura situar cada termino de acuerdo a la documentación citada y su relación con el contexto.

⁷¹⁸ Alarcón, L., Conde, J, y Santos, A., *Educación y Cultura en el Estado Soberano*, p. 149.

⁷¹⁹ Alarcón. L., “Maestros y Escuelas Normales”, p. 159.

⁷²⁰ Caro, E., y Renán, W., *La Educación Superior en el Magdalena*, p.

vez instalada la república, y que representó la consecución de un “espacio social” producto del esfuerzo de sacerdotes, “vecinos y letrados de la propia parroquia o de la comunidad local” que conformaron *Juntas Curadoras* para auxiliar la educación. Igualmente, Acevedo Puello acentúa la idea de la ciudad de Cartagena como receptora directa del influjo caribeño y de las conexiones marítimas que facilitaron el “centro de operaciones de una alfabetización ampliada”, producto del tránsito y permanencia de educadores provenientes del extranjero que se promocionaron en periódicos locales y que parecieron poner en contacto el plano local con “el mundo internacional de las letras y de la educación”. Aunque estos institutores desempeñaron un papel importante en la enseñanza privada de la ciudad, la cantidad de profesores en el Estado Soberano de Bolívar seguía siendo insuficiente, pues aunque la Escuela Normal de Institutores fuera puesta en funcionamiento en 1872, sus graduados no lograron colmar las plazas necesarias para atender toda la demanda requerida en la instrucción⁷²¹. En efecto, el ideal fundamental del magisterio fue el argumento a favor de la profesionalización docente que pudiera remediar las deficiencias tanto de educadores capacitados como de planteles educativos gracias a la apertura de escuelas normales que se ha apuntado en el capítulo anterior.

Cabe anotar que la recepción y aplicación del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública* era facultad de cada estado soberano, pudiendo agregar las modificaciones necesarias para aplicarlo en las diversas realidades de cada uno. Es así como el 21 de septiembre de 1871, la Asamblea Legislativa del Estado Soberano del Magdalena aceptó el ordenamiento nacional pero con las mismas limitaciones que planteó el estado federado de Boyacá, lo que condicionó su aplicación a la observancia de cuatro puntos adicionales: 1) La salvaguarda de la autonomía del Estado del Magdalena para legislar en materia educativa, en el caso de que el DOIP fuese suspendido; 2) La concertación en la fijación de los salarios del ramo entre “el Presidente del Estado y el Director General de Instrucción Pública”; 3) La igual concertación para determinar el número de establecimientos de educación elemental, “no pudiendo quedar un número de escuelas menor” al existente en la fecha; y 4) Que la remoción de directores de las escuelas primarias no pudiera hacerse sino por el

⁷²¹ Acevedo, P. R., *Las Letras de la República en la Provincia*, pp. 202, 290 y 279.

presidente del Estado y a solicitud de los miembros del Consejo de Instrucción Pública de cada Departamento⁷²².

Estas modificaciones buscaron adaptar el esquema del DOIP a la realidad regional, respetando su autonomía y, sobre todo, prever los fondos correspondientes para el sostenimiento educativo, que desde tiempo atrás se manejaban de manera independiente entre los mismos departamentos y distritos, con la ayuda de las comunidades que componían el estado federado del Magdalena. Las condicionantes propuestas pueden ser consideradas como indicadores que marcan la diferencia entre la concepción de un magisterio idealizado y la realidad en la cual los maestros desempeñaban sus funciones. En la aplicación del *Decreto* en 1871 se ordenó explícitamente que cada distrito tuviera por lo menos una escuela elemental de varones y en el caso de las escuelas de niñas comenzar por los diez distritos principales: Santa Marta, Fonseca, Ciénaga, Remolino, Plato, Cerro de San Antonio, Río de Oro, Banco, Riohacha y Valledupar que debían ser regentadas por un solo director/a en tanto que algunas podrían contar con el auxilio de un subdirector/a de acuerdo a la cantidad de estudiantes⁷²³. Este inicio desigual en la apertura de las escuelas para mujeres se vio modificado una década después, en 1881, cuando durante el gobierno del presidente de Rafael Núñez, llegado al poder con el apoyo de los sectores conservadores, la Asamblea del Estado del Magdalena ordenó, mediante *la ley 34 de Instrucción Pública*, que en todos sus distritos existieran dos escuelas sostenidas por el Tesoro, una de varones y una de niñas⁷²⁴.

Ahora bien, en la información consultada, con excepción de políticos conservadores y el sector clerical, difícilmente encontramos en los discursos y arquetipos ideados para los maestros y para el papel central de la educación del Estado Soberano de Magdalena divergencias sustantivas en torno a lo propuesto por el liberalismo y su corriente radical. Por el contrario, funcionarios, pobladores y los propios estudiantes daban cuenta de su coincidencia en la importancia de la educación y su necesaria regulación. Esta concepción sobre la necesaria vinculación entre el estado y la instrucción fue compartida por el director de Instrucción Pública del estado, Luis A. Robles, que veía con entusiasmo “la utilidad del gobierno en dicho asunto”, pues en su opinión, las agitaciones políticas que asolaban la federación

⁷²² BLA, *Gaceta del Magdalena*, N° 218, Santa Marta a 27 de septiembre de 1871, p. 1269.

⁷²³ BNC, *La Escuela Normal*, Tomo II, N° 52, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 30 de diciembre de 1871, p. 820.

⁷²⁴ BNC, *Registro del Magdalena*, Santa Marta a 15 de octubre de 1881, N° 151, p. 618.

ocasionaron “el abandono absoluto en que hasta el año de 1868 tuvo el importante ramo” a su cargo. Según Robles, en años precedentes no había la necesaria relación entre los “actos oficiales con el sector educativo” lo cual se debía directamente al hecho de que la acción de los gobernantes liberales “no era otra que la conducente a evitar su caída, la cual se procuraba a cada instante por los partidos de oposición que impacientes hasta la temeridad, bregaban de continuo por llevar la dirección de los negocios públicos”. El funcionario vinculó la inestabilidad ocasionada por la violencia bipartidista con la negativa situación que vivía la instrucción, en los términos siguientes:

Los resultados de semejante azarosa situación no se hicieron esperar: cesaron los procedimientos a mano armada, que así lo aconsejaron las lecciones dolorosas de la experiencia; pero el Estado quedó empobrecido, ensangrentado, y lo que es más lamentable todavía, con casi toda una generación desprovista de instrucción que es el pan del pensamiento y la vida del espíritu⁷²⁵.

Sin prever los sucesos que acontecerían en los años siguientes, Robles retrató las consecuencias de las guerras civiles que enfrentó la nación colombiana durante el siglo XIX. En su alusión, el director de Instrucción Pública no hizo referencia al maestro ideal pero sus cortas líneas contextualizan las condiciones en las que se promulgó la legislación liberal impulsada por el radicalismo, que buscó remediar la escasez de docentes preparados como parte de un eslabón necesario en la cadena de la educación. La relevancia de contar con maestros eficientes para la enseñanza fue plasmada por los propios niños en sus ejercicios académicos o planas, tal como lo escribió el joven Cecilio del J. Benavides perteneciente al pueblo de Santa Ana, situado en la *Depresión momposina* del mismo Estado Soberano del Magdalena:

Dedicado al Sr. Perfecto del Departamento: Los autores de nuestros días, los que recogieron y enjugaron nuestras primeras lágrimas, los que sobrellevaron las incomodidades de nuestra infancia, los que consagraron todos sus desvelos a la difícil tarea de nuestra educación, son para nosotros los seres más privilegiados y venerables que existen sobre la tierra⁷²⁶.

A pesar de las difíciles condiciones con las que se dio paso a la aplicación del *Decreto* en el sistema educativo de la década del 70, la figura del maestro generaba entre sus discípulos agradecimiento e incluso veneración, lo cual es un indicador del interés generalizado por lograr el ideal diseñado para la profesión, mismo que expresaron los propios profesores cuando, por ejemplo, se daba apertura a una

⁷²⁵ BNC, *La Escuela Normal*, Tomo IV, N° 116 y 117, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 29 de marzo de 1873, p. 89.

⁷²⁶ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 16 (1870), Plana escrita por el joven Cecilio del J. Benavides, Santa Ana a 3 marzo de 1870.

escuela. Así lo hizo el perceptor Antonio Paz, del distrito del Piñón, al informar la inauguración del “establecimiento” que contaba con 40 alumnos, a quienes él les enseñaba “lectura, escritura, religión, urbanidad, aritmética y gramática”. Al agradecer el maestro la gestión del secretario general del estado a favor de esta apertura, le manifestó que la misión que se le había “encomendado era grandiosa y sublime” y esperaba “poder recompensar a la grandeza de ello, con aseidad y confianza”. En este clima y acontecer parecía evidente que la profesión magisterial experimentaba un nuevo aliento motivado por la legislación animada por un ideario que contemplaba que el objeto de “la educación era desarrollar a cada individuo en toda la perfección de la que era susceptible”⁷²⁷.

No obstante, el orden público aún presentaba alteraciones que redundaban en inconvenientes para el desarrollo de los planes educativos, o por lo menos así se plasmaba en los informes enviados al director de Instrucción Pública en 1873 por el Prefecto del Departamento del Magdalena Sebastián Pinto, quien comunicó que fuerzas del Estado Soberano de Bolívar habían invadido momentáneamente la población de Sitionuevo, llevándose a varios “asilados”. Pinto llamó la atención también sobre el alto número de homicidios en su departamento, que pensaba se debía al “carácter belicoso” de los pobladores, al “frecuente uso de licores y al libre uso de las armas en tiempos de paz”. Para el funcionario, el remedio a estos males estaba en “los buenos planteles de la educación donde los directores inculcaran a sus alumnos, la repugnancia que debía tenerse a los vicios”, quejándose del descuido total de la instrucción primaria que privaba en casi todos los pueblos. En su informe refirió con un tono esperanzador que gracias al esfuerzo del gobierno nacional la situación educativa se estaba atendiendo, por lo que esperaba conseguir “la completa moralidad”, pues el panorama “intelectual no era el más halagador”, y en adelante se debía “esperar mucho de la talentosa juventud colombiana”⁷²⁸.

A la par de atender la instrucción primaria o elemental, las escuelas centrales y las preparatorias que funcionaban en el estado, el plan de profesionalización docente fue puesto en marcha con la elaboración del reglamento para regir la escuela normal de los institutores, redactado por el maestro prusiano Carlos Meisel. En sus lineamientos el reglamento estipuló la enseñanza pedagógica que recibirían los

⁷²⁷ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 3 (1870), Nota dirigida al director de Instrucción pública del Estado en Santa Marta, Piñón a 25 de agosto de 1870.

⁷²⁸ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 15 (1873), Informe de la Prefectura del Magdalena al director de Instrucción Pública, Santa Marta a 13 de agosto de 1873.

futuros maestros junto con los elementos necesarios de “moralidad y patriotismo” para desempeñar sus tareas. También se exigió el cabal acatamiento de las reglas por parte de los aspirantes al magisterio, que seguía en paralelo las mismas disposiciones propuestas por el DOIP, conminándolos a evitar las casas de juego, así como el consumo de licor y de tabaco. El compromiso adquirido al ser estudiante se debía avalar mediante una escritura pública y los alumnos podrían convertirse en “celadores o semaneros” como estímulo, al demostrar el acatamiento adecuado de las normas y su buen desempeño académico⁷²⁹. En 1875 las regulaciones se abordaron en el documento titulado “Reglamento para las escuelas normales de varones”, que también regía para la escuela normal anexa propuesta para la práctica de los normalistas. Para convertirse en profesores, los alumnos debían completar tres tipos de educación: la enseñanza primaria, enseñanza técnica y la enseñanza metódica; esta última otorgaba el perfeccionamiento obligatorio para convertirse en maestros al “conferirles la teoría y la práctica de enseñar a los niños con el método de Pestalozzi⁷³⁰”.

Tal como lo dejan ver el conjunto de investigaciones que sobre el tema han desarrollado Luis Alarcón, Jorge Conde y Adriana Santos, es posible que aquel entusiasmo experimentado por la pedagogía no se reflejase del todo en el número de maestros graduados de la escuela normal. Un informe del director de Instrucción Pública de 1873 dio cuenta de todas las dificultades a las que se enfrentó la apertura de la escuela normal de varones y que impidieron en buena parte su establecimiento y lograr la idealización del oficio:

Cuando se trató de abrir aquel establecimiento se tropezó con el inconveniente de que la cantidad delegada para hacer los gastos, era notoriamente insuficiente. Lo cual dio origen a una reclamación que fue resuelta por el gobierno nacional en el sentido que se redujese el número de alumnos maestros. Al mismo tiempo de esta resolución, se recibió en la secretaria general (...) una nota indicando la conveniencia de que los primeros alumnos maestros fuesen algunos individuos de los que entonces relejaban las escuelas públicas y porque habiendo tratado de cumplir con esa disposición, se ofició lo conveniente a las escuelas departamentales, lo cual dio lugar a que a virtud de la dificultad de nuestras comunicaciones y a ningún interés de los consejos en el asunto, se avanzase el año, invadiéndose la epidemia estas poblaciones y se hiciese de todo punto imposible la apertura del establecimiento⁷³¹.

⁷²⁹ Alarcón, L., Conde, J. y Santos, A., *Educación y Cultura en el Estado Soberano*, p. 144.

⁷³⁰ BNC, *La Escuela Normal*, Tomo VI, N° 220 y 221, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 27 de marzo de 1875, p. 90 y 91.

⁷³¹ BNC, *La Escuela Normal*, Tomo VI, N° 116 y 117, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 29 de marzo de 1873, p. 97.

La cita anterior relaciona varios aspectos presentes en el periodo del radicalismo liberal. Uno de ellos fue que el financiamiento para afrontar los gastos de los establecimientos dedicados a la formación docente por lo general fuera descrito como insuficiente. Otro problema consignado fue la lejanía entre las poblaciones del estado que dificultó las comunicaciones, tanto de maestros como de alumnos, al carecer de óptimos caminos y vías ferroviarias entre la ciudad principal, los pueblos y el Estado central. Un último punto alude al implacable designio de la naturaleza y la presencia de plagas y enfermedades que asolaron la población del Caribe, lo cual por lo menos en este informe fue determinante. Al contrario de la normal, la escuela anexa si fue abierta, “con el objeto de que los alumnos maestros vinieran a aprender la pedagogía prácticamente”, aunque a los pocos días tuvo que cerrarse al reconocerse que el agrupamiento de niños se convertía en un foco de infección para “la plaga reinante”, que era la viruela. Una vez superados estos problemas, la escuela normal de institutores del Estado Soberano del Magdalena abrió la puerta con seis alumnos, costeados por el gobierno nacional, y unos pocos más externos costeados de manera privada. La esperanza de superar esta corta cifra se puso en los frutos que pudiese ofrecer la escuela anexa, que tenía a su cargo 46 estudiantes⁷³².

Hasta cierto punto, estas figuraciones discursivas, planes y procedimientos ideados para la profesión magisterial se articularon a las acciones y voluntades de los funcionarios por conseguir la buena marcha educativa en el Estado Soberano del Magdalena, que diseñó e implementó una estricta vigilancia para el funcionamiento de la normal. Fue clave en este caso la gestión del director Carlos Meisel, “cuya dificultad para hablar el castellano, sobre todo cuando tenía que hacer uso de los términos técnicos de alguna ciencia”, causó preocupación. Esta situación que fue solventada con el apoyo del subdirector Julio Buenaventura, recordado “por su amor a la instrucción, su consagración y por sus conocimientos”⁷³³. La vida educativa de Carlos Meisel es de suma importancia para el tema que nos ocupa pues, además de dirigir la escuela normal, su esposa Elizabet de Meisel desempeñó asimismo un cargo relevante en la formación del magisterio femenino caribeño y cuya actuación se ha tratado ya en capítulos previos y que se ha de retomar en los próximos apartados. Para 1875, la Escuela Normal de Institutores ya había organizado su tiempo de labores de la siguiente forma:

⁷³² *Ibíd.*

⁷³³ *Ibidem.*

Tabla 23. Distribución de Tiempo y de lecciones de la Escuela Normal de Instructores de Santa Marta en 1875.

<i>Hora</i>	<i>Cursos</i>	<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>	<i>Sábado</i>
5	Levantarse	Levantarse	Levantarse	Levantarse	Levantarse	Levantarse	Levantarse
5-5.20	Asearse	Asearse	Asearse	Asearse	Asearse	Asearse	Asearse
5.20-6.30	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio
6.30-7		Café	Café	Café	Café	Café	Café
7-8	1°	Inglés	Pedagogía	Inglés	Pedagogía	Geografía	Lección de Prueba
	2°	Pedagogía	Geografía	Pedagogía	Historia Patria	Pedagogía	
8-9	1°	Historia Natural	Canto	Dibujo	Historia Natural	Canto	Historia Natural
	2°	Cosmografía	Canto	Inglés	Geografía	Canto	Cosmografía
9-10	1°	Geometría	Geografía	Aritmética	Aritmética	Ingles	Aritmética
	2°	Ingles	Historia Patria	Aritmética	Aritmética	Id.	Id.
10-11	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
11-12	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio
12-12.15	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12.15-1	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio
1-2	1°	Lectura, recitación	Gramática	Geometría	Gramática	Geometría	Gramática
	2°	Gramática	Física	Gramática	Dibujo	Gramática	Geometría
2-3	1°	Aritmética	Escritura y composición	Lectura y recitación	Inglés	Escritura y composición	Geografía
	2°	Aritmética	Aritmética	Geometría	Composición	Física	Historia Patria
3-4	1°	Dibujo	Gimnasia	Música	Música teórica	Gimnasia	Música
	2°	Id.	Id.	Id.	Id.	Id.	Id.
4-5	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
5-5.30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
5.30-7.15	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio
7.15-8	Cena	Cena	Cena	Cena	Cena	Cena	Cena
8-9	Estudio y lecturas útiles	Estudio y lecturas útiles	Estudio y lecturas útiles	Estudio y lecturas útiles	Estudio y lecturas útiles	Estudio y lecturas útiles	Estudio y lecturas útiles
9.	Tiempo de silencio	Tiempo de silencio	Tiempo de silencio	Tiempo de silencio	Tiempo de silencio	Tiempo de silencio	Tiempo de silencio

Fuente: BNC, Informe del Director del Director General de Instrucción Pública de la Unión.

Según esta distribución de tiempo en la Escuela Normal de Institutores de Santa Marta, las labores en la institución coparon todas las horas de trabajo en la dedicación a los alumnos, procurando el objetivo de formalizar una educación para la pedagogía además de otras materias importantes en la formación de la ciudadanía como la Historia Patria. Después de la cena, los alumnos se debían a reunir a preparar las lecciones para impartir en la escuela anexa, “oír y resolver dudas, dar por turno lecciones literarias y morales o estudiar en silencio y mentalmente sus lecciones”⁷³⁴.

Ese mismo año de 1875, la escuela contó con 27 alumnos de los que concurrieron regularmente 16. La diferencia de los 11 alumnos radicó en su carácter de externos, que eran estudiantes que podrían ser admitidos por los catedráticos a cursos individuales. Siete alumnos estuvieron becados por cuenta de la Nación y 4 por cuenta del estado del Magdalena y vivieron en el edificio al ser originarios de otras poblaciones distintas a Santa Marta. Los 16 restantes recibieron los estudios financiados por sus padres, de los cuales 7 asumieron la modalidad del internado, yendo los restantes a descansar a sus hogares después de cada jornada de estudios⁷³⁵.

Lo ideado para la escuela normal fue preparado para que los educandos aprendieran a vivir en comunidad, por lo que se estipulaba que una vez por semana los alumnos salieran a “dar un paseo con el respectivo director” y en caso de lluvia u otra eventualidad, la fecha se aplazaría al día siguiente con el fin de que no dejaran de “salir al campo”⁷³⁶. Siguiendo las reglas desde su apertura formal en 1873, fueron reportados como los primeros maestros graduados:

Tabla 24. Maestros Alumnos Graduados en la Escuela Normal de Institutores de Santa Marta desde 1873.

Nombre	Procedencia	Año y Título
Leocadio Campo	Fonseca	1874/ Maestro de Escuela Superior
Juan N. Cayón	Santa Marta	1874/ Maestro de Escuela Superior
Lorenzo C. Torres	Remolino	1874/ Maestro de Escuela Superior
Gabriel P. Zúñiga	Riohacha	1874/ Maestro de

⁷³⁴ BNC. *La Escuela Normal*, Tomo VI, N° 220 y 221. Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 27 de marzo de 1875, p. 94.

⁷³⁵ BNC. *Informe del Director del Director General de Instrucción Pública de la Unión*. Imprenta Medardo Rivas, 1876, p. 49 y 51.

⁷³⁶ BNC. *La Escuela Normal*, Tomo VI, N° 220 y 221. Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 27 de marzo de 1875, p. 94.

		Escuela Superior
Manuel Abello	Riohacha	1875/ Maestro de Escuela Superior

Fuente: BNC, Informe del *Director del Director General de Instrucción Pública de la Unión*. p. 51.

Según el reglamento de la normal, se otorgaron diplomas diferenciados en dos tipos: “Maestro de escuela superior al que haya sido calificado como sobresaliente en todas las materias y Maestro de escuela elemental a quien por lo menos haya aprobado todas las materias del examen”⁷³⁷. El estudiante que reprobara una materia no podía obtener el diploma y se evaluaba los contenidos aprendidos y sustentados por el alumno que incluyó la concreción del ciclo escolar, lo que establecía igualmente una notoria diferencia en el tipo conocimientos asimilados por los estudiantes y la escuela en la que podrían desempeñar sus funciones.

Es lamentable que a diferencia de la escuela normal de varones de la marcha de la escuela normal femenina no se obtuvieran datos tan concretos acerca de sus primeros años. Se refiere que al comenzar las labores en 1875, la escuela contó con 17 estudiantes de las cuales, 8 alumnas maestras eran costeadas por la Nación, 2 por cuenta del estado y externas. En la fecha no había una idea clara de las actitudes de Elizabeth Meisel para regentar la escuela pues “la organización de la escuela era bastante rudimental”, no se llevaban los libros indispensables, y “hasta las listas diaria de asistencia de la escuela anexa era imperfecta”. Las alumnas no estaban a gusto con la alimentación y el edificio era un lugar “pésimo”, la escuela tuvo un mal comienzo pues careció hasta de lo más necesario⁷³⁸.

Ahora bien ¿Se puede considerar el magisterio de esta primera época como parte de un proyecto político fracasado? Y de no haber logrado su cometido, ¿cuáles fueron los factores distintivos del plan liberal que incidieron directamente en la materialización de un plan de formación docente que incluyó a la mujer como institutora? Para responder estos cuestionamientos, resulta ineludible analizar, desde una perspectiva regional, el papel de la iglesia católica y su importancia dentro de la construcción del Estado al incidir considerablemente en los rumbos de la nación y en la educación impartida en la Colombia de finales del XIX y comienzos del siglo XX.

⁷³⁷*Ibid.*, p. 95.

⁷³⁸ *Ibidem.*, p. 53.

3.6.1. Religión e Instrucción Pública: La Guerra a las Escuelas.

Cuando el joven “Carlos”⁷³⁹ consiguió ser nombrado maestro de escuela en un pueblo de los Estados Unidos de Colombia, lo primero que hizo fue prometer “sus propósitos de enmienda, ofreciéndole a Dios un arrepentimiento cabal” pues se le había confiado “una misión sagrada, cual era no solamente la de la enseñanza de las letras sino también la de formar el corazón de la juventud para hacer buenos ciudadanos y patriotas”⁷⁴⁰. Cargada de preceptos morales acerca de la conducta que debían tener los buenos profesores, la literatura de Pomiana Camacho de Figueredo, que relató la aventura de *Carlos* en el magisterio, le confirió a la educación un cometido solemne, con términos asociados al discurso en el púlpito de las iglesias del que muy seguramente la escritora fue ferviente discípula.

Ciertamente, el lenguaje religioso en la prosa literaria de la novela *Escenas de Nuestra Vida* de Pomiana Camacho fue solo una gota de agua en el mar de la cotidianidad colombiana del siglo XIX, pues desde tiempos coloniales la sociedad estuvo caracterizada por la férrea creencia inscrita al culto de la religión en la Iglesia católica, apostólica y romana. Esta compleja institución, de orden tradicional y articuladora de buena parte del tejido social entre todos los estratos de la población, se había venido adaptando a los diversos cambios que suscitaron la ruptura con el antiguo orden colonial, recibiendo su apoyo principal a nivel político del Partido Conservador. Siguiendo las afirmaciones de José David Cortés, se puede sustentar que “la religión lo permeaba todo”, desde la política, la economía y la ideología hasta la cultura desde luego, lo cual no significaba que la totalidad de los habitantes fueran píos y devotos, sino que “la religión estaba presente en las discusiones, los debates y en las querellas de los diversos actores sociales” debido a la posición de suma importancia que ocupaba⁷⁴¹.

Como se ha expresado en la introducción, la fricción entre la Iglesia católica y los partidos liberal y conservador fue una constante en la lucha por el poder político que ocasionó numerosos conflictos civiles. En este contexto de enfrentamientos, la educación tuvo un papel protagónico en la época de estudio. Las leyes liberales habían producido severas preocupaciones al interior del clero católico, pues el *Decreto*

⁷³⁹ *Óp. cit.*, Carlos fue uno de los principales personaje de la novela costumbrista *Escenas de Nuestra vida* escrita por la autora Pomiana Camacho de Figueredo en el siglo XIX.

⁷⁴⁰ Camacho de Figueredo, P., “Escenas de Nuestra Vida”, p. 236.

⁷⁴¹ Cortés, G. J., *La Batalla de los Siglos: Iglesia y Religión en Colombia*, p. 17.

Orgánico de Instrucción Pública de 1870 tocó las sensibles fibras de la educación que desde el antiguo régimen consideraban como una actividad que les correspondía al impartir los sacerdotes instrucción en sus respectivas parroquias, a manera de educación pública o privada, y por su papel en las escuelas donde se desempeñaban como profesores o designaban a quienes ocuparían el cargo. No fue extraño entonces, que se viera la enseñanza como una ocupación “santa”. De hecho, el DOIP lo expresó en esos términos al enaltecer el cargo de *director de escuela* por “la importancia y *santidad* de las funciones que ejerce”, considerándolo por jerarquía “el primer funcionario del distrito”⁷⁴². En ese sentido, afirmar que la docencia se vinculaba estrechamente con el sacerdocio fue algo muy recurrente, pues se creía “que para ambas tareas se requería vocación, entrega desinteresada al prójimo y una vida llena de sacrificios”⁷⁴³.

Si se mira con atención y a detalle el contenido del DOIP, no es posible encontrar en ninguno de sus artículos la menor referencia o indicio que niegue la fe de los estudiantes en la potestad de la religión católica o mucho menos que se conmine a los funcionarios del radicalismo liberal a promover el ateísmo en las escuelas. Lo que sí se advierte, y ha sido muy estudiado en la historiografía colombiana, fue la intención de secularizar la función pública en este ámbito al promover la libertad de cultos quedando en este asunto el Estado como un agente neutral. Para los liberales el necesario modelo *moralizador* de ciudadanía provendría de la obligación estatal de ofrecer al pueblo una educación⁷⁴⁴ y en esa línea se estipuló rigurosamente en el DOIP que:

*Art. 36. El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros*⁷⁴⁵.

Según lo antedicho por el Art. 36 del *Decreto*, la intención del gobierno fue trasladar el asunto religioso al ámbito estrictamente privado, en el cual recaería en la tutela de los padres la decisión sobre la conveniencia de adoptar e instruirse en alguna religión para los niños que asistían a las escuelas. La reacción ante este interés secularizador generó una gran controversia, siendo uno de los principales actores el Monseñor Vicente Arbeláez, Arzobispo de Bogotá, quien tomó la voz a nivel nacional en la prensa eclesiástica solicitando a

⁷⁴² *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1870*, Art. 51.

⁷⁴³ Cortés, G. J., *La Batalla de los Siglos: Iglesia y Religión en Colombia*, p. 480.

⁷⁴⁴ Cruz, E., “Dos Republicanismos sin Pueblo”, p.86.

⁷⁴⁵ *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá a 1 de noviembre de 1870*. Art. 36.

Los directores de la instrucción que no intervinieran en la enseñanza de moral y religión independiente de la autoridad de la iglesia, que los maestros de las escuelas fueran católicos, que se enseñara en las escuelas la religión católica por medio de los párrocos o por medio de personas recomendadas por ellos, o de su confianza, y que se reformasen los reglamentos escolares, de acuerdo con lo anterior en la enseñanza de la moral y de la religión⁷⁴⁶.

En cierto sentido, la petición del Monseñor Vicente Arbeláez, además de expresar con vehemencia la crítica al proyecto educativo del radicalismo liberal, dejó entrever el modelo que avalaba la Iglesia para la educación de los ciudadanos, mismo que anteponía los valores provenientes de la doctrina católica por encima de cualquier otro credo, en especial el protestante. Ante estas pretensiones de la Iglesia, el mismo Director Nacional de Instrucción Pública tuvo que defender la secularización y respondió con claridad esta cuestión en los términos siguientes:

Entre los derechos individuales que son, por el artículo 15 de la Constitución [Constitución de Rionegro, 1863], la base invariable de la Unión entre los Estados, está, bajo el número 11, la libertad de dar o recibir la instrucción que a bien tengan en los establecimientos que no sean costeados por fondos públicos. Solo tienen derecho a recibir la instrucción que en ellos se dé. Pero, ¿cuál debe darse en las escuelas, ó sea en los establecimientos costeados por fondos públicos? Claro que la que no implique, para ninguna clase o individuo, la violación de los derechos que a nacionales y transeúntes asegura por parte de la Unión de cada Estado. En el citado artículo 15 en lo que respecta a la religión, no puede ser la que por base obligatoria de la enseñanza sea un credo religioso o un culto dado, porque ello equivaldría a excluir de las escuelas a todos aquellos que no aceptaran ese credo o no quisieran practicar ese culto. La oposición hecha al artículo 36, o más bien a todo el Decreto [DOIP], envuelve el impedimento de la libertad de conciencia humana a que ese artículo no hace más que acatar. El hecho alegado a que una creencia dada sea de la de la mayoría nacional, no pone a las otras delante de las instituciones, en pie de inferioridad. Ni es cierto que absteniéndose a recomendar una y otras, se ataque la de la mayoría. Para la enseñanza de todas las religiones se dejan libres el hogar y el templo. Allí es donde la familia y las congregaciones, los padres y los pastores, con la doctrina y el ejemplo, pueden y deben enseñar a sus hijos su religión y su culto⁷⁴⁷.

La defensa del Director Nacional de Instrucción Pública se adhiere a los postulados del radicalismo al proponer el modelo la secularización educativa, por lo que la discusión fue más allá de la simple pertinencia o no de la fe católica como materia en el currículo escolar. Según esto, asumir la libertad de cultos contribuiría a generar una educación obligatoria primaria tendiente a conseguir el prototipo ideal de formación de “ciudadanos capaces de ejercer bien sus derechos y trabajadores inteligentes”. El Director recurrió en su argumentación al señalamiento de que los gobiernos federados tuvieron autonomía para modificar el DOIP y ello provocó problemas. Presentó como ejemplo el caso del estado de Cundinamarca que albergaba la capital de la república, Bogotá. En aquel lugar se “deseaba calmar en

⁷⁴⁶ BNC, *la Escuela Normal*, Tomo IV, N° 106 y 107, Estados Unidos de Colombia, Bogotá a 18 de enero 18 de 1873, p. 10.

⁷⁴⁷ *Ibidem*, p. 11.

cuanto pudiera de haber nacido de un verdadero aunque extraviado celo religioso”, debido a “la agitación que en la prensa y en la cátedra eclesiástica” se hizo sentir “contra las escuelas públicas, a pesar de que en ellas no se había pretendido enseñar doctrinas protestantes”. Fuera del orden constitucional, se dispuso que algunos profesores al principio de cada clase dieran “lecciones de moral cristiana, e hiciesen recitar algunas de las oraciones que contienen su pureza evangélica”. Esta aquiescencia, aparte de las “miras conciliatorias, estuvo en realidad fuera de la intención del radicalismo liberal”, cuyo “resultado fue el que proviene siempre de condescender cuando se puede y en lo que no se debe. La guerra a las escuelas por una parte del clero católico, fue estipulada por aquella concesión”.⁷⁴⁸

En el espacio Caribe⁷⁴⁹, los historiadores de la región han examinado con detenimiento la postura de la Iglesia católica ante el DOIP siguiendo la activa participación que desplegó el clero en la diócesis de Santa Marta. Según Luis Alfonso Alarcón, la oposición de los ministros eclesiásticos encabezados por el Obispo José Romero⁷⁵⁰ no solo fue un tema de publicaciones en periódicos o de sermones en las homilias de los ritos religiosos. Parte esencial de aquellos cuestionamientos y objeciones frente al proyecto liberal, y que incumbe al tema que tratamos en esta tesis, vinculó dos cuestiones importantes: la pedagogía protestante que posiblemente impartirían los maestros alemanes directores de las escuelas normales, y la prohibición a los padres de enviar a los hijos a los planteles educativos so pena de “excomunión” por considerarlos centros pecaminosos. A pesar de las fuertes amenazas clericales que actuaban directamente en los creyentes feligreses que habitaban en el Magdalena, la misma dinámica regional menoscabó el efecto esperado de estas reprimendas. Habría que recordar el carácter disperso de los asentamientos que habitaron los pobladores caribeños, en los que prevalecían

⁷⁴⁸ *Ibidem*, p. 10.

⁷⁴⁹ Antes de continuar, debe mencionarse la fortuna para los objetivos propuestos en esta comparación de haber podido consultar algunos de los aportes de la historiografía colombiana que ha estudiado la oposición de la Iglesia Católica al DOIP a nivel nacional, que lo convierte en un tema muy historiado. Algunas de estos textos han inspirado buena parte las glosas y argumentos presentes en esta tesis, Ver: Introducción al DOIP que realizó Jaime Jaramillo Uribe, de permanente consulta; Loaiza C. G., “El maestro de Escuela o el Ideal de Ciudadano”; Muñoz, F., “El ideal del Nuevo Ciudadano: entre educación moral”; Ortiz, M., *Obispos y Fieles en Pie de Guerra*; Palacios, M., *Entre la Legitimidad y la Violencia*; Cortés, G. J., *La Batalla de los Siglos: Iglesia y Religión en Colombia*; Guzmán M, D., “La enseñanza de la Profilaxis”; Jaramillo, J. J., “La propuesta conservadora frente al proyecto educativo”; y Cardona Z. M., “La Educación Religiosa en La Reforma Educativa de 1870”.

⁷⁵⁰ Se debe recordar que la oposición de la Iglesia a los proyectos liberales se vivió también a raíz de la Constitución de Rionegro en 1863 que ameritó la condena Papal del *Syllabus*.

“amancebamientos o uniones de hecho” y en dónde los matrimonios católicos, considerados “como la base del edificio social, eran muy raros en las gentes del pueblo”. No extrañan entonces las quejas de los prelados porque no se practicasen tampoco otros sacramentos como el bautizo o la confirmación de aquellos hijos que lograban sobrevivir las difíciles condiciones en las que vivía la sociedad costeña “sin Dios, ni ley y faltos de doctrina y pasto espiritual”.⁷⁵¹.

Pero, como ha señalado Adriana Santos, la discusión entre Iglesia y radicalismo en el Caribe se tradujo a un nivel intelectual, pues monseñor Romero consideraba “inconstitucional la enseñanza basada en el materialismo y el sensualismo”⁷⁵² a lo que agregaba, “su preocupación por el ofrecimiento de una misma educación a mujeres y hombres”. A pesar del poco efecto que las quejas del prelado tuvieron, la autora registra su persistencia y empeño al llamar a la acción a todos los sacerdotes del estado, nombrando representantes en cada “distrito parroquial” con la tarea de organizar *círculos doctrinales*, integrados por los “habitantes más devotos al catolicismo con suficiente conocimiento del cuerpo doctrinario de la fe católica”. Estas organizaciones de carácter laico, constituidas también por mujeres, fueron también una especie de docencia femenina o masculina de acuerdo al sexo de los infantes de la parroquia, que funcionó de forma paralela a la educación que ofreció el gobierno del estado. Así la catequesis del libro “Padre Astete en versión corregida por Antonio Mosquera”, fue el manual común para complementar la enseñanza que el liberalismo pretendió evadir, bajo la vigilancia de “un inspector que daría informes al cura en cada una de las visitas programadas una o dos veces al mes”⁷⁵³.

Estas acciones realizadas por parte del clero no deben verse como expresiones de un planteamiento dogmático y totalmente rígido, ya que en las relaciones Iglesia-Estado, por lo menos en el caso del Magdalena, se presentaron una

⁷⁵¹ Alarcón M. L., “*Dios y la religión o el reino de la autoridad laica*”, pp. 99 y 100.

⁷⁵² Uno de las grandes debates filosóficos que se vivió en la época entre liberales radicales e Iglesia católica tuvo por detonante la discusión por el pensum académico en la Universidad Nacional de Colombia al disputar la pertinencia de cátedras inspiradas en las ideas de Jeremy Bentham considerado el padre del Utilitarismo y de Destutt de Tracy, representante de la filosofía sensualista. Ambos autores figuran en las diversas posturas leídas, criticadas y afamadas por los liberales en Colombia al basar sus planteamientos dentro de la corriente positivista inglesa. No obstante, los conservadores no la aceptaron por desconocer la idea de “la espiritualidad alma y cuestionar la existencia de Dios” en los asuntos del Estado. Al respecto se puede consultar a Jaramillo, J., *El Pensamiento Colombiano*.

⁷⁵³ Santos. A., “¡Ni tan lejos ni tan Cerca! Construcción de La Iglesia En Tiempos del Liberalismo”, p. 99-103.

variedad grande de situaciones. Quizás lo que pareciera una notoria y tajante oposición, fuese en realidad una forma sediciosa de conseguir concesiones al acatar a lo estipulado en el DOIP, aunque finalmente el decreto estableciese que la enseñanza religiosa se diera a discrecionalidad de los padres de familia y separada de la lógica de las escuelas. La documentación consultada evidencia estas “negociaciones” porque los tratos entre el gobierno liberal del Magdalena e integrantes de la Iglesia católica fueron relativamente frecuentes. Por citar solo un ejemplo, podemos mencionar la ley 110 del 24 de octubre 1870, mediante la cual la Asamblea Departamental encargó la administración del hospital de Caridad de Santa Marta a las Hermanas de San Juan de Dios. La ley dispuso un auxilio económico anual para el funcionamiento de la institución de sanidad a favor de las reverendas, quitando la potestad administrativa que estaba hasta entonces en manos del cabildo⁷⁵⁴. Sin duda una concesión al ámbito eclesial.

Adriana Santos Delgado ha destacado la relevancia de un aspecto de la relación entre hombres y mujeres en la época, pues ambos sexos fueron partícipes del entretreído de las relaciones entre comunidad, Estado e Iglesia⁷⁵⁵. En esos términos, a través de sus actuaciones en el entorno de la religión católica, la mujer se movía tranquilamente en el espacio público, aunque sus tareas se viesan limitadas a la celebración de reuniones privadas en sus casas, atendiendo indicaciones y compromisos del cura, enseñando catequesis, planeando la celebración de fiestas religiosas, recolectando fondos para el sostenimiento de sacerdotes y, posiblemente, actuando conforme a su creencia al no enviar a sus hijos a las escuelas liberales.

Quizás entre las filas del liberalismo radical, existieron más hombres indómitos que asumieron la oposición al clero rechazando el dogma religioso, mientras en la práctica las mujeres interiorizaron la creencia de su fe llevándola al ámbito del sistema educativo. Esta idea de la preeminencia de la religión en la instrucción de los menores se hizo muy visible en las escuelas femeninas regentadas por maestras, y se expresó en la redacción de las niñas en sus planas de examen de la manera siguiente:

La educación, asunto que va ser objeto de esta tarea ha parecido siempre así de la más digna importancia, como de la más grande consideración. Y sobre todo es que todas las clases de la

⁷⁵⁴ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 3 (1870). Ley de la Asamblea Departamental que entrega la administración del Hospital de Santa a las Hermana, Santa Marta a 24 de octubre de 1870.

⁷⁵⁵ Santos. A., “¡Ni tan lejos ni tan Cerca! Construcción de La Iglesia En Tiempos del Liberalismo”, p. 140.

comunidad adquieran las más justas y perceptibles nociones y se traten de promover por medios prácticos la educación de un pueblo, en palabras y aun podemos decir de obrar, el carácter religioso moral e intelectual de una nación. A un objeto tan precioso deben quedar subordinados a todos los progresos de la civilización nuestros gozos individuales. ABCDEFGHYZ-12345678910- Rosario D. Granados, en la Escuela Pública de Santa Marta⁷⁵⁶.

La niña Rosario D. Granados cumplió a cabalidad con el dictado propuesto por la maestra de su escuela para evaluar su desempeño, texto que como puede notarse aludió al “carácter religioso moral e intelectual de una nación” como requisito necesario para alcanzar los *progresos de la civilización*. Pero este sentido del término civilizatorio tiene un contenido, expuesto por los ministros, prelados y conservadores del siglo XIX colombiano, que no concibe una formación estatal desvinculada de la religión católica.

En otra plana escrita por niñas se cuestionaba el énfasis en la racionalidad en la formación de los individuos al consignar que: *El sueño de la razón produce monstruos*⁷⁵⁷, que difícilmente estén aludiendo a los personajes de los grabados del famoso artista español Francisco de Goya y Lucientes, pues más bien, al examinar el contexto de este ejercicio del examen en una escuela de niñas de Valledupar, lo que indica es que se alude de manera indirecta a los frutos en la enseñanza que siguiere la racionalidad liberal que discutía las ideas filosóficas de Tracy y Bentham. Otra plana hizo una referencia más directa al contenido y a la crítica católica al rezar en una sola línea: *Cuán sublime es la biblia y Sin orden no hay estabilidad*⁷⁵⁸. Y no se trataba de una mera declaración cuando se constata que en el plantel las niñas no tenían libros de texto, salvo por los regalos de sus padres y de la misma maestra, copiando las lecciones entre ellas, de los pocos tratados de “gramática castellana de Herrán, la Moral del Dr. Vázquez, la Doctrina Cristiana del padre Astete y “la Historia Sagrada de Fleury”. A pesar de esta pobreza de materiales, resalta la actuación de la maestra, aunque no se consignase su nombre, pues no desfalleció en sus esfuerzos de “educar al bello sexo, que prometía un halagador porvenir a la ciudad”. Su labor docente fue considerada una “ocupación al servicio que pudo prestar a su país y que en la posteridad se

⁷⁵⁶ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 5 (1875), Plana escrita por la niña Rosario D. Granados, Santa Marta a 21 de diciembre de 1875.

⁷⁵⁷ AHGM. Fondo Gobernación, Caja (14) 1871. Plana escrita por la niña Elisa Medina, Valledupar a 22 de febrero de 1871.

⁷⁵⁸ AHGM. Fondo Gobernación, Caja (14) 1871. Plana escrita por la niña Concepción Pavajeau, Valledupar a 22 de febrero de 1871.

recordaría con gratitud, por la laboriosidad, entrega y perseverancia en el sostenimiento de la escuela”⁷⁵⁹.

Era claro que muy a pesar de la racionalidad y la secularización propuesta por las ideas liberales en el DOIP, a la sociedad caribeña que experimentó la aplicación del plan educativo del radicalismo en el siglo XIX le fue muy difícil asumir una vida en la que la religión católica les había ofrecido sentido y dirección, y esa disyuntiva estaba alentada por los sentimientos encontrados presentes en la situación política del contexto. El peso de la religión derivó en la existencia de algunos liberales que, lejos de ser considerados ateos, practicaban de manera privada la creencia que les había sido inculcada a sus ancestros desde tiempos coloniales. La difícil lucha del pensamiento liberal contra la acción eclesiástica también se puede deducir de las planas de los niños cuya educación estaba a cargo de un maestro varón, al escribir que *Dios dijo al hombre, ayúdate que yo te ayudare*⁷⁶⁰, detén a meditar en el contexto político entre guerras y faccionalismos sobre si *¿algún hombre pudo resucitar a Colombia?*⁷⁶¹.

Retomando el tema de la docencia femenina, el peso de la creencia nos ayuda a comprender que las mujeres maestras optaran por seguir el orden moral establecido desde la religión, entendida como un conjunto de valores fuertemente cimentado en ideas tradicionales y paternalistas acerca del deber ser de la mujer en el hogar y que se mantuvo durante toda la centuria, siendo habitual incluso en las publicaciones de formato liberal dirigidas al “bello sexo”⁷⁶². Aunque la posibilidad de obtener una formación en las escuelas normales pudo abrir a las mujeres un camino mucho más rápido a la vida profesional, y también en otras prácticas como la medicina y el derecho, siempre la religión estuvo presente en las determinaciones que tomaban para encauzar sus vidas, como si se tratase de un general que dirigía a su mejor soldado en la batalla social que la institución libraba contra el liberalismo. Así por lo menos lo hizo ver el Arzobispo Romero en una de sus publicaciones:

(...) La mujer, depositaria del porvenir de la familia, debe tener un fondo moral en el cual no penetren ideas corruptoras, y es tanto más en esta época, cuando lo veis, por todas partes las asechanzas del demonio de multiplican y la era que atravesamos es de llanto, amargura de tristeza y de dolor (...). Pensadlo bien: se dice con frecuencia que el hombre es llamado a morigerar la

⁷⁵⁹ AHGM. Fondo Gobernación, Caja (14) 1871. Informe del Perfecto Vicente Arveu acerca del examen en la escuela de niñas, Valledupar a 22 de febrero de 1871.

⁷⁶⁰ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 16 (1870), Plana escrita por el joven Valentín Piñeres, Santa Ana a 3 de marzo de 1870.

⁷⁶¹ AHGM, Fondo Gobernación, Caja 16 (1870), Plana sin autor, Santa Ana a 3 de marzo de 1870.

⁷⁶² Bermúdez, S., *El Bello Sexo La mujer y la familia*, p. 29.

*sociedad, pero no, es a la mujer a la que esto corresponde desde que por María se mejoró la faz del mundo antiguo. La mujer es madre y la madre forma el corazón del hijo, acompañando cada uno de sus juegos infantiles con la palabra cristiana que haga sonreír su angelical boca, que haga sonreír a los ángeles de Dios, al admirar la ternura de la madre que en el alma siembra la semilla*⁷⁶³.

Estas palabras de Monseñor Romero bien pueden ilustrar el modelo de mujer maestra que fue promovido por la Iglesia católica. Si comparamos esta imagen con los discursos e intenciones que sirvieron al proyecto de apertura de escuelas normales femeninas llevado al cabo por los funcionarios al servicio del radicalismo, y expuestos en el capítulo anterior, resulta muy destacable que ambas tendencias de pensamiento se acercaran tanto en la común idea de la función hogareña y maternal asignada a las mujeres en la docencia. Esta coincidencia concuerda con la hipótesis que orientó este trabajo y que planteó que en esta materia no existieron mayores diferencias entre el discurso liberal y el conservador.

Dada esta similitud de concepciones sobre el papel de la maestra, no debe extrañar que las escuelas normales tampoco escaparan de la influencia y control de la Iglesia, a pesar de la legislación y de la fuerte influencia ejercida por el matrimonio Meisel que profesaban el protestantismo y dirigieron ambos planteles, pues hubo también concesiones del radicalismo en el estado para la religión por encima de la reforma de 1870. En 1875 mismo año en el que se abre la escuela normal de institutoras de Santa Marta, el Arzobispo Romero nombró al sacerdote católico Pedro V. Forero para instruir con “esmero y aseidad” las “lecciones de moral y religión” a todos los alumnos que se formaran para maestros. En una nota dirigida al Obispo, el capellán indicó haber seguido con obediencia las indicaciones que le fueron encomendadas esperando que los directores le designaran “los días y las horas en que debía dar las materias”, para lo cual se serviría de “la obra Instrucción Moral y Religiosa por el Dr. Royo”⁷⁶⁴. Sin embargo, estas dádivas y concesiones de los liberales no fueron suficientes para calmar las ambiciones del poder político en clérigos y conservadores, quienes llamaron a nuevamente a la confrontación bélica en 1876 a nombre de la defensa de la religión teniendo como uno de los puntos fundamental el impedir ser desplazados de la instrucción, por lo que este conflicto se conoció como la “Guerra de las Escuelas”.

⁷⁶³ AEM, Carta Pastoral impresa del Obispo de Santa Marta al clero y feligreses de Barranquilla sobre la instalación del colegio para niñas, Tomo 120, Santa Marta a 20 de julio de 1877, p. 125.

⁷⁶⁴ AEM, El presbítero Pedro V., Forero acepta el nombramiento de profesor de religión en las escuelas normales, Tomo 108, Santa Marta a 4 de abril de 1875, p. 65.

El ejercicio del presbítero Forero vino a acompañar una “organización bastante defectuosa” del normalismo en el estado pues se carecía de catedráticos suficientes y textos de enseñanza⁷⁶⁵. La clase de religión en las normales fue de voluntaria asistencia “(como no podía ser de otra manera), resultó que al cabo de poco tiempo, la concurrencia de los alumnos disminuyó notablemente”, por lo que el sacerdote decidió suspender la materia religiosa. Al preguntarles a los alumnos el porqué de su inasistencia, manifestaron “que lo hicieron porque les enseñaron doctrinas que ellos no aceptaban y que en vez del texto de Rollo se les hacía aprender del de Astete, que les era soberanamente antipático”⁷⁶⁶.

Fue evidente que los alumnos maestros estaban accediendo a otro tipo de intelectualidad que les permitió escoger las preferencias en su formación de acuerdo a las materias y conocimientos que estaban adquiriendo. Al analizar concisamente los contenidos presentes en el catequismo realizado por el Padre Gaspar Astete⁷⁶⁷ resalta el planteamiento de una preparación para la enseñanza religiosa, el prólogo de condena al liberalismo escrito por Monseñor Manuel Mosquera que incluyó además un compendio de oraciones propias de la fe católica. En su prefacio la obra resaltó la necesidad de dicha educación en la infancia, y se bendecía a las madres “vigilantes y virtuosas” que llevaran de una manera cristiana la misión de la Iglesia, acercando a sus hijos a la creencia en Dios. Aunque no hay un dato concreto acerca de la recepción de las alumnas maestras sobre estas ideas, la cita anterior ilustra nuevamente el papel de la mujer en la Iglesia, cuyas funciones fueron estipuladas por los Clérigos para *la cooperación* y así “inculcar con energía” junto a los padres, la catequesis en los niños y jóvenes⁷⁶⁸.

Algo que siempre fue muy difícil de comprender para una sociedad de orden consuetudinario, fue la capacidad de disponer del libre albedrío y para el caso, converger con los principios liberales que un sentido ideal discutieron la premisa de que “la autonomía y el progreso, liderarían el avance de la modernidad”. Frente a esto, se encontró la perspectiva de la Iglesia que “defendía una sociedad tradicional, vertical, heterónoma, donde la historia se explicaba por voluntad divina, lo cual era

⁷⁶⁵ BNC. *Informe del Director del Director General de Instrucción Pública de la Unión*. Imprenta Medardo Rivas, 1876, p. 49

⁷⁶⁶ *Ibid.*, p. 52.

⁷⁶⁷ La edición usada en el Estado Soberano del Magdalena fue la de 1858. Prólogo de Ms. Manuel Mosquera.

⁷⁶⁸ BNC. *Catecismo de la Doctrina Cristiana del Padre Gaspar Astete.*, p. IX.

“una historia sagrada y eclesiástica”⁷⁶⁹. En el contexto de 1875 fue perceptible que la cátedra de religión causara tal desazón entre los alumnos maestros pues otras circunstancias complejas se fraguaban en un nivel político cuando entre escenarios muy variables en el Caribe, los tres estados costeros del país: Magdalena, Bolívar y Panamá iniciaron una campaña bélica contra el gobierno de la Unión en lo que se conoció como de la *Guerra de 1875*.

La confrontación civil del 1875 fue el antecedente de la denominada *Guerra de las Escuelas* iniciada en la defensa del catolicismo y la educación religiosa en los estados del Cauca y de Antioquia en 1876. El conflicto costero se apoyó en un notorio regionalismo y un sentimiento de rezago frente al Estado central respecto a la consecución de obras pública, en especial el desarrollo de vías de comunicación, los gastos y obligaciones fiscales de los estados, a lo cual se sumaron los intereses electorales del político cartagenero Rafael Núñez y sus seguidores. Aunque la duración del enfrentamiento fue relativamente corto, pues la rebelión fue sofocada por las tropas leales al gobierno federal, fueron evidentes las distintas facciones de las elites del Caribe que sería el preludio del ascenso de Núñez a la presidencia en años posteriores, y la consecuente guerra de 1876 en la que algunas de las disidencias liberales apoyaron las demandas del clero católico a favor de su modelo de enseñanza⁷⁷⁰. Un saldo parcial de las dos guerras entre 1875 y 1876, evidenció la pérdida de más de 10.000 vidas humanas, sumado a un gran número de combatientes de ambos bandos armados en ejércitos privados. Por primera vez, en Colombia se usaron más de 5,500 fusiles rémington importados desde New York por las guerrillas conservadoras, además que del uso del telégrafo como intermediario en las comunicaciones⁷⁷¹.

A consecuencia de la *Guerra de las Escuelas* varios obispos y prelados fueron expulsados del país, y no fue el caso del Ms. Romero arzobispo del Magdalena que negó posibles “actuaciones con el sector derrotado” no dejando de acometer el “discurso radical, que se apoyaba en conceptos tomados de liberales franceses que hacían referencia a la separación de poderes, la separación Iglesia y Estado, la

⁷⁶⁹ Cortés, G. J. *La Batalla de los Siglos: Iglesia y Religión en Colombia.*, p. 367.

⁷⁷⁰ Acerca de la guerra de 1875 se puede consultar el análisis de Álvarez, J. “La guerra de 1875 en el Caribe colombiano”.

⁷⁷¹ Ortiz, M. L. *Obispos y Fieles en Pie de Guerra.*, p. 173.

soberanía, la tolerancia y sobre todo, la noción del apego a la ley civil por encima de la ley divina”⁷⁷².

Entre los efectos de la confrontación armada, estuvo el impedimento de Monseñor Romero para abrir el Colegio de Niñas a cargo de las Hermanas de la Presentación de la Santísima Virgen en la ciudad de Barranquilla, una institución que serviría de provecho a la educación de la mujer. En este plan había intervenido el *Obispo de Tours* ofreciendo el traslado de cuatro reverendas para encargarse de la enseñanza y que habían llegado al país con una colecta de 2,500 francos. Romero exaltó a la comunidad para ayudar a establecer el colegio, “en el que aprenderían sus hijas los deberes religiosos, sociales y todo lo que era indispensable para una mujer”. El reverendo invitó a sus fieles en llevar a cabo a la obra, al incitarlos a considerar la época que se atravesaba, pues a juicio “cada día se aumentaba la licencia de las costumbres (...) el hogar domestico estaba amenazado de muerte, se corrompía el corazón y se perdía la fe”⁷⁷³. Era perceptible, que la disputa por la instrucción en la religión siguió el camino iniciado antes de la guerra, asentando por modelo a las monjas como maestras. Lo que indica que el triunfo del radicalismo en la confrontación bélica más que una victoria, alinea a sus detractores de cara a una siguiente década en la que la Iglesia se impondrá definitivamente en los destinos políticos de Colombia.

Para los radicales, las consecuencias de las guerras civiles además del número de vidas humanas se reflejaron en un grave daño fiscal. Sin embargo, los funcionarios vieron con perseverancia la realización del proyecto educativo llevados por la premisa de que “sin educación popular bien dirigida, las cuestiones públicas tendrían que quedar en manos y al antojo de pequeños círculos provocados siempre a explotar la ignorancia de las masas”. Con estos ánimos se propendía por continuar con la labor *civilizadora*, sin descuidar la instrucción también de “las niñas, no menos necesaria que la de niños y adultos” y la construcción de los ferrocarriles. Más que un deber la instrucción primaria después de la guerra del 76 fue percibida como un remedio junto a la promoción de la inmigración de *extranjeros útiles* y el “fomento del movimiento activo y didáctico de la prensa”. Con dichas recetas el país “se salvaría

⁷⁷² Alarcón, L., Conde, J; Santos, A, *Educación y Cultura en el Estado Soberano.*, p. 63.

⁷⁷³ AEM. Carta Pastoral impresa del Obispo de Santa Marta al clero y feligreses de Barranquilla sobre la instalación del colegio para niñas. Tomo 120, Santa Marta a 20 de julio de 1877p. 125.

de las revoluciones y de la barbarie” en el que se encontraba con “solo sostener unos años dicho impulso”⁷⁷⁴.

Comparativamente y con *dolor*, el Secretario de Hacienda Victoriano de D. Paredes aludió que no había un país más atrasado en América Latina que Colombia, pues todos habían tomado la delantera mencionando:

*Venezuela, después de una guerra desastrosa de cerca de veinte años ha hecho más en cinco o en seis, con solo la voluntad de hacerlo que en lo que en punto del progreso material hemos hecho nosotros desde que nos emancipamos de la España, y Venezuela ni es más rica que nosotros ni su población excede a la nuestra. Chile, Perú y Buenos Aires han tomado un rumbo admirable, sin contar con mejor población y con mejores circunstancias que nosotros. México y Uruguay a pesar de sus guerras hacen esfuerzos en todos los sentidos. Los Estados Unidos, dígame lo que quiera, le deben su progreso sorprendente y no visto jamás en el mundo, a las escuelas, a los ferrocarriles, a la inmigración, a la prensa y al espíritu de la religión puramente cristiana de la que están impregnados todos sus habitantes. ¿Qué razón hay pues, para que nosotros permanezcamos en tan vergonzoso atraso como reprehensible? Decir que no se pueden establecer buenas escuelas primarias y superiores es un absurdo imperdonable (...) No hay distrito en Colombia por miserable que parezca que no pueda sostener buenas escuelas de ambos sexos, y tales escuelas serán tanto mejores, cuanto mayor sea la eficacia de los gobiernos en ayudarlas y protegerlas*⁷⁷⁵.

Después de la guerra de 1876 que tuvo por defensa la incidencia de la religión en las escuelas, fue un acto reflexivo la realización de auto exámenes por parte del radicalismo detén a evaluar las causas de la barbarie, entendida como las dificultades y la violencia en la formación estatal que entorpecían la conquista del progreso. Para Paredes, el estado de beligerancia que había acaecido en aquel momento, fue una consecuencia lógica de la insuficiencia educativa, la falta de escuelas de ambos sexos y de transporte (ferrocarriles) e incluso la poca inmigración extranjera. Del mismo modo, el cotejo con otras naciones americanas ofrece modelos ideales de organización que sí bien expresó una enérgica autocrítica para el caso colombiano, buscó impulsar el *espíritu público* que pudiera finalmente permitir *el advenimiento de la civilización* y salir con ello del “ignominioso estacionamiento que consume y anonada”. Sus palabras también fueron un recriminación a lo que consideró una falta total de *patriotismo*, al afirmar “que solo para las revoluciones había recursos y exuberante energía” y no había un gasto “ni de la cuarta parte” de lo que se derrochaba en rebeliones armadas, “en obras de progreso moral, material e intelectual”⁷⁷⁶.

⁷⁷⁴ BNC. *Documentos de Estadística Nacional*. Nota al Secretario de Hacienda y de Fomento de la Unión. Bogotá a 29 de agosto de 1877., pp. 4-5. El proyecto de fomento de inmigración {on extranjera será detenido años después por el régimen de la regeneración.

⁷⁷⁵ *Ibid.*, p. 6.

⁷⁷⁶ *Ibidem.*, pp. 6 y 7.

En la retórica del funcionario del radicalismo liberal no se evitó mencionar una fuerte sátira a la religión, insistiendo que si no se atendía a la educación con la *eficacia* y el *esmero* necesario “la barbarie los podía devorar, los podría anarquizar y llevarlos pronto a las hogueras de la Santa Inquisición”. Afín a esta advertencia, hizo ver la obligación de las escuelas normales en la formación de *maestros buenos* capaces de enseñar “la instrucción suficiente para atender todas las necesidades, conveniencias, deberes de la vida social”, en donde “los tuvieran talento pudieran abrirse camino hacia el campo de las ciencias y las buenas industrias”. Para esto era igualmente necesario que los profesores estuvieran “bien dotados, que no se careciera de útiles y mobiliario, con textos abundantes, cuidadosa y científicamente escogidos”⁷⁷⁷.

Las palabras de Victoriano D. Paredes se hicieron más perceptibles no solo por el malestar causado por la guerra, sino por las cifras que acompañaron sus reclamos. A continuación se transcriben los datos consolidados en el Estado Soberano del Magdalena y el Estado Soberano de Bolívar respecto a la población y la instrucción pública que apoyó lo discutido por el funcionario en 1877, una vez fue sofocado el malestar que ocasionó las confrontación de 1875 y la *Guerra de las Escuelas*.

Tabla 25. Población y N° de Escuelas de Niños en el Estado Soberano de Bolívar. 1875-1876⁷⁷⁸.

Provincias	Población	Escuelas niños	N° de niños	Escuelas niñas	N° de niñas
Cartagena	34,303	15	603	4	329
Lorica	28,782	3	83	1	17
Sabanalarga	24,654	9	345	1	76
Mompox	22,499	3	167	1	53
Chinú	29,688	4	164	1	141
Sincelejo	24,172	3	123	2	79
Cármén	18,546	7	234	1	57
Barranquilla	25,993	7	353	4	390
Magangué	16,946	4	148	1	29
Corozal	16,121	3	131	1	96

⁷⁷⁷*Ibidem.*, p. 7.

⁷⁷⁸ Estas cifras complementan a un nivel regional los datos resguardados por el DANE expuestos arriba.

Totales	241,704	58	2,351	17	1,267
---------	---------	----	-------	----	-------

Fuente: BNC. *Documentos de Estadística Nacional. Nota al Secretario de Hacienda y de Fomento de la Unión. Bogotá a 29 de agosto de 1877.*, p. 68.

Frente 241,704 habitantes solo existieron 75 escuelas públicas en el Estado Soberano de Bolívar, en las que 58 eran escuelas de varones y 17, casi un tercio, fueron escuelas para mujeres. La provincia que más albergó estudiantes fue la de la capital Cartagena con 932 alumnos de ambos sexos, esta provincia también tuvo el mayor número de escuelas femeninas contando 4 en total. La segunda provincia fue Barranquilla con 11 escuelas, de las que 7 fueron de niños y 4 para niñas. Esta tendencia menor respecto a la cantidad de instituciones para la educación femenil fue un patrón extendido para todas las poblaciones del estado. Destaca en el informe una gran cantidad de distritos o aldeas que no tuvieron sino una escuela de varones, lo que resultó insuficiente respecto al número de población; un ejemplo puede ser el pueblo de Baranoa que con 3, 904 habitantes en los que 30 niños asistieron a su única escuela. Otra muestra fue Tolú con 57 infantes asistiendo a una escuela para una población de 3,013 pobladores. Igualmente fue el caso de la Isla de San Andrés con 4,438 residentes y una sola escuela de varones a la que asistieron 30 niños. Sin embargo, en este contexto fueron menos afortunadas las poblaciones, caseríos o aldeas que no tuvieron escuelas como Barú, Sampues, San Fernando e Isla Margarita⁷⁷⁹.

En caso del estado del Magdalena hubo algunas diferencias en las cifras respecto al estado Bolívar, pero las circunstancias del número de escuelas abiertas presentaron tendencias análogas:

Tabla 26. Población y N° de Escuelas de Niños en el Estado Soberano del Magdalena. 1875-1876.

Provincias	Población	Escuela s niños	N° de niños	N° de niñas
Santa Marta	25,301	15	496	447
Banco	13,489	6	235	97
Padilla	17,316	10	265	120
Tenerife	16,938	3	25	85

⁷⁷⁹*Ibidem.* pp. 58-68.

Valledupar	12,211	2496	45	45
Totales	85,255	36	1,066	794

Fuente: BNC. *Documentos de Estadística Nacional. Nota al Secretario de Hacienda y de Fomento de la Unión. Bogotá a 29 de agosto de 1877., p. 68.*

Respecto al Estado Soberano de Bolívar, el Estado Soberano del Magdalena presentó mayores incrementos en el número de establecimientos dedicados a la educación femenina, evidenciado el caso de la provincia de Tenerife que llegó a tener más alumnas que alumnos. La ciudad de Santa Marta que en la fecha tuvo 5,472 habitantes contó con 4 escuelas, 2 para 187 niños y 2 para 87 niñas. Le siguió Ciénega, con 7,127 residentes, 1 escuela de varones con 100 niños y 1 escuela femenina para 80 niñas. San Juan del Cesar asumió 1 escuela de varones con 18 y 1 escuela femenil con 26 infantes, Riohacha tuvo 3,054 pobladores con 1 escuela de niñas de 40 pequeñas y 104 niños que fueron a una sola escuela, de todas las ciudades del Magdalena, Riohacha fue la población que presentó la mayor desproporción respecto al género. Otros pueblos o caseríos tuvieron igual número de establecimientos para el mismo número de infantes como Camarones con 49 en la de niñas y 49 niños asistiendo a la de varones, asimismo fue el caso de Dibulla con 2 planteles a los que acudieron 20 niñas y 20 niños respectivamente. Gaira tuvo una escuela para 18 infantes hombres y otra para 19 pequeñas, Tamalameque contaba con 2 escuelas a los que asistieron 80 niños y 80 niñas, al igual que Valledupar que tuvo 2 establecimientos, 1 de niños con 45 y otro de niñas con igual número. En el último renglón se asientan algunos ejemplos de poblaciones que no contaron con escuelas como Plato, La Paz, Aguachica y Chimichagua y otras que solo presentaron 1 escuela de niños como el caso del Banco con 50 alumnos⁷⁸⁰.

Con estas cifras, era fundamental frente al discurso religioso la necesidad de educar a los niños y niñas de las escuelas de los estados caribeños a modo de un proyecto de Estado nacional. La comparación con el número de estudiantes respecto a la cantidad de población confirma la urgencia de las palabras del secretario de hacienda Victoriano D. Paredes, luego que era alarmante la cantidad de alumnos que asistieron a un solo establecimiento en el Estado Soberano del Magdalena. Un ejemplo se expone en Ciénega y Tamalameque, lugares que indicaron que los maestros y maestras se encontraron sobre obligados atendiendo entre 80 y 100 niños por plantel regentado. Al tener en cuenta la cuantía 8,583 escolares que concurrieron

⁷⁸⁰ *Ibidem*, pp. 85- 87.

ese mismo año a las 199 escuelas del estado de Cundinamarca⁷⁸¹ en correlación con los 5,472 estudiantes que sumaron de los dos estados del Caribe, el panorama de la región que se alzó en guerra contra la nación es rezagado, sí se considera su importancia al albergar los puertos de entrada y salida mercancías, personas e ideas desde y hacia el exterior del país.

Ante la necesidad de más profesores se decretó la apertura de nuevas escuelas normales, esta vez en las cabeceras de algunos pueblos y ciudades distintas a Santa Marta, en los distritos de Remolino, San Juan del Cesar y Aguachica pero no pudo darse la apertura por los mismos motivos de la guerra⁷⁸². También se estableció el estreno de dos escuelas Superiores en la ciudad de Riohacha, una de mujeres y otra de varones que se regirían de acuerdo a la legislación nacional⁷⁸³. En 1878 en el vecino Estado Soberano de Bolívar se instituyó el comienzo de las escuelas normales de Barranquilla, “ordenando contratar por conducto de la legación de la Unión en Europa, los profesores y aparatos que fueran necesarios” para su debido sostenimiento y de acuerdo a la legislación de 1870⁷⁸⁴.

No obstante del proceso educativo en marcha, la Iglesia y conservadores no dejarán fácilmente la batalla que habían iniciado desde décadas atrás contra el liberalismo. A través de un pronunciamiento público, el Papa León III denunció al gobierno de Bélgica por situar la “la educación bajo la dependencia y sujeción arbitraria del Estado”. Los clérigos conservadores no dudaron en publicar la acusación del papado en el periódico *El Repertorio Eclesiástico*⁷⁸⁵ a modo de un importante debate que mereció ser atendido. El Papa desaprobó que dicho país europeo eliminara por completo cualquier enseñanza religiosa, ya que era muy fácil “ver el peligro que de ahí resulta para la fe y las costumbres la niñez”. También señaló la ventura de que todas las instrucciones de la iglesia quedarán igualmente por fuera de las escuelas normales, “en las cuales los ejercicios y lecciones formaban especialmente a los que más tarde irían a ser destinados a la enseñanza de los niños”. El sumo pontífice instó a los clérigos del todo el mundo a librar una cruzada en contra de estas determinaciones y solicitó comunicación permanente con sus

⁷⁸¹ *Ibidem.*, p. 81.

⁷⁸² Alarcón, L., Conde, J; Santos, A, *Educación y Cultura en el Estado Soberano.*, p. 145.

⁷⁸³ BLA. *Gaceta del Magdalena*, N° 406, Santa Marta a 20 de mayo de 1878., p. 2673.

⁷⁸⁴ BLA. *Diario Oficial*, N° 4258, Año XIV, Bogotá a 3 de marzo de 1878., p.6075.

⁷⁸⁵ *El Repertorio Eclesiástico* fue creado como periódico de difusión de la diócesis de Santa Marta el 15 de enero de 1880. Ver. AEM. Decreto. Serie 1, Tomo 101, p. 1.

ministros “acerca de los asuntos en Bélgica y repeler, así, la injuria hecha a la Santa Sede defendiendo su dignidad Sagrada”⁷⁸⁶ .

El Obispo Romero, muy disciplinado atendió el llamado de su superior el Papa, contestando con una nueva resolución que propendió por “la educación cristiana” y que rezaba la apertura de escuelas por parte de cada párroco, organizadas de manera muy similar a los círculos doctrinales ya establecidos. En ellas se instruiría a los niños de seis a diez años, con la lección del Padre Astete, “lectura, escritura, nociones de gramática castellana, aritmética, de geografía y de modo de ayudar en la misa”. Para la organización de estas escuelas, el Obispo planeó una especie de estructura paralela a la civil, en la que los vicarios fueron denominados “Inspectores de la Instrucción Primarias Católica”. Les estaba prohibido a los sacerdotes recibir emolumentos de alguna clase, por lo que quedó establecido de que “el hecho de que un cura tuviera su escuela, lo sublimaría ante sus ojos, y sería un título que se tendría en cuenta a la hora de proveer curatos”⁷⁸⁷ .

Con esta medida nuevamente se buscó contrarrestar la educación pública en manos del Estado que para entonces asistió al primer mandato de la presidencia de Rafael Núñez en 1880. Este mandatario es recordado por comandar el declive del radicalismo liberal y ser un firme representante de las ideas que centralizaban la nación. Bajo su primer gobierno, irrumpe la idea de progreso con un sentido de “orden” nacional, en una respuesta a los desórdenes presentados en la década del radicalismo que para entonces, soportó una fuerte crisis económica aumentada por caída en las exportaciones tabaco y añil. La consigna del Núñez del “orden” implicó “la rehabilitación de la Iglesia como principal actor social” de la sociedad colombiana, por lo que sus ideas fueron más afines al conservadurismo, al catolicismo y a una facción de liberales independientes, que al liberalismo radical del que había sido parte⁷⁸⁸ .

No fue extraño que la relación entre Iglesia y Estado en el Magdalena también sufriera una revitalización también facilitada por la gestión del Arzobispo José Romero que aunque jugó un papel importante en la oposición religiosa al radicalismo, sus acciones frente a la diócesis de Santa Marta pueden considerarse como pragmáticas “bien fuese por motivaciones personales o por exigencias de la

⁷⁸⁶ AEM. Decreto del Señor Obispo de Santa Marta sobre Educación Cristiana. En: *Repertorio Eclesiástico*, N° 12, Tomo 114, Santa Marta a 15 de diciembre de 1880., p. 26.

⁷⁸⁷ *Ibidem.*, p. 43.

⁷⁸⁸ Martínez., F. *El Nacionalismo Cosmopolita.*, p. 432.

realidad regional”, tal y como ocurrió con los consensos frente a la civilización e instrucción de las comunidades indígenas⁷⁸⁹. La presidencia de Rafael Núñez coincidió con una con una intensa epidemia de fiebre amarilla que inundo todos los rincones del estado y que cobró un gran número de vidas incluyendo la de prelados como el Obispo de Cartagena Manuel Cerón⁷⁹⁰, lo que recuerda que en épocas de calamidades y de miedo a la muerte el sentimiento religioso y la obediencia a la Iglesia se aviva con más fuerza entre los ardorosos creyentes.

El respeto por la iglesia infundado en la creencia fue un factor muy potencial entre las relación entre feligresía e clérigos, por lo que la institución era tomada en cuenta a detalle hasta en las cuestiones que parecieran más cotidianas. Una de ellas fue la solicitud realizada por parte del director de la escuela de varones del distrito de Chiriguaná Basilio Rodríguez, en el que felicitó al párroco José Antonio Cuello por haber sido nombrado en población. El maestro de la escuela en calidad de “funcionario público” le hizo saber al nuevo sacerdote que con autorización de su antecesor, usaba la campana del templo para notificar a los colegiales a su cargo de que “princiaban las labores escolares al “carecer de un reloj público en la ciudad” por lo que esperaba que tuviera “la bondad” de continuar haciendo uso de ese método para llamar a sus alumnos a las clases. De igual forma el profesor puso a disposición del nuevo párroco la escuela que dirigía, con la opción de que pudiera “abrir una clase de religión” si fuera gustoso y de su agrado⁷⁹¹.

A lo que contestó el presbítero Cuello manifestando que estaba enterado de las labores llevadas por el antiguo cura, pero en su caso “como párroco celoso que era y en cumplimiento de sus deberes, no consentía que se tocará la campana en lo sucesivo”, a razón de que “separada la Iglesia del Estado nada más natural” que su uso fuera “únicamente por motivos religiosos”. Sus fundamentos aludieron que “mal puede convenir que un cura medianamente instruido realice ese toque, cuanto más que la Iglesia católica mira con desconfianza esas escuelas, que por lo general no hacían otra cosa que sacar jóvenes descreídos y enemigos de la religión y sus ministros”. A la petición de establecer una clase de religión en el plantel de varones de Chiriguaná, el sacerdote contestó que “aunque se ha permito a los párrocos que enseñen la religión en las escuelas, también se ha experimentado disgusto, al observar

⁷⁸⁹ Santos. A. “¡Ni tan lejos ni tan Cerca! Construcción de La Iglesia En Tiempos del Liberalismo”, p. 151.

⁷⁹⁰ AEM. Fiebre Amarilla, Tomo 114, 1880., p. 134.

⁷⁹¹ AEM. Sobre el Toque de campanas en las Escuelas Públicas, Tomo 114, Chiriguaná a 15 de noviembre de 1880., p. 347.

el ministro que los directores enseñan a los niños lo contrario a la religión católica”. El clérigo con un tono de ironía alegó al maestro: “sí todos los encargados de la religión fueran tan buenos católicos como usted, no hay duda que la religión católica ganaría extraordinariamente, pero la mayor parte son como he dicho, decididos enemigos de ella”, por lo que después de haber dicho estaba dispuesto a establecer la cátedra de la religión en la escuela.

Un toque de campana pudo despertar el celo y la exaltación de un ministro de la Iglesia, y en este clima de antagonismo fue muy difícil que el proyecto de escuelas públicas lograra concretarse. La postura del sacerdote en Chiriguaná buscó recordarle al maestro la autoridad eclesiástica sobre la civil, una posición a la que el profesor, integrante de la burocracia estatal debió corresponder con sumisión y acatamiento, analogía que puede interpretarse a todo el proyecto de formación de Estado que se ideó desde el clero, el partido conservador y los liberales moderados.

La actitud frente a la enseñanza establecida en las escuelas del radicalismo liberal respondió a un cuestionamiento político que no era injustificado, pues a consecuencia de *la guerra de las escuelas*, el Estado S. del Magdalena promulgó la ley de Inspección Civil del 20 de julio de 1877, que subrayaba el pensamiento de una enseñanza de sin religión y “el matrimonio civil o más bien el amor libre que le negaba las pocas rentas que le reconocía el Estado a la Iglesia”⁷⁹². En respuesta, la crítica clerical intensificó su perorata contra el radicalismo, al perpetrar una cruzada religiosa en aras de cuestionar el sentido moral que se pretendió inculcar y formar en los niños. En 1879 la discusión buscó regularse, cuando el gobierno de la Unión decretó la enseñanza de una “Moral Universal” a todos los alumnos que se formaran en las escuelas públicas de acuerdo a “su extensión, edad y conocimientos generales”. Sin embargo, este aprendizaje no especificó la exclusividad de religión católica, sino que fue propuesto en un sentido tolerante con los demás cultos, sin desconocer que,

*Que dichos preceptos son base de la humanidad, lejos de ser contrarios a las diferentes religiones cuyo ejercicio protege la constitución de los Estados Unidos de Colombia, y están en perfecto acuerdo con las ideas del cristianismo, que no solo es la regeneración del género humano por medio de la benevolencia y la primacía de la justicia, sino el tronco de donde se derivan todas las sectas del mundo civilizado*⁷⁹³

Reiteradamente los radicales no aludieron a una irreligiosidad en sus disposiciones, sin embargo, sus ideas propendieron a una enseñanza secular en

⁷⁹² Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena*, p. 61.

⁷⁹³ BNC. El Instructivo, N°1, Año 1, Santa Marta a 1 de marzo de 1880., p. 1.

concordancia con un sentido de civilización laica en la formación del Estado. Más aun cuando se dispuso que dicha enseñanza tomara por texto base, el “Compendio de Moral Filosófica publicado por el señor Ángel María Galán”⁷⁹⁴, integrante de logia masónica y militante radical cuya obra también fue evidenciada en los programas de las materias a los alumnos de las escuelas normales de Santa Marta⁷⁹⁵. Para entonces el proyecto liberal arrojaba cautamente sus primeros efectos educativos y una muestra de esto se constató nuevamente en los ejercicios escolares de los estudiantes de la escuela de niñas del distrito de la Paz en las que se leyó:

HAS EL BIEN Y NO MIRES A QUIEN
HAS EL BIEN Y NO MIRES A QUIEN
HAS EL BIEN Y NO MIRES A QUIEN - plana realizada por la alumna Ana del Carmen Araujo
DIME CON QUIEN ANDAS Y TE DIRE...
DIME CON QUIEN ANDAS Y TE DIRE...
DIME CON QUIEN ANDAS Y TE DIRE... plana realizada por la alumna Eduviges Torres
HAS BIEN A TU AMIGO PARA NO PERDERLO
HAS BIEN A TU AMIGO PARA NO PERDERLO
*HAS BIEN A TU AMIGO PARA NO PERDERLO...plana realizada por la alumna Juana Cotes*⁷⁹⁶.

Aunque no se descarta que en las planas se presentan implícitamente apartes de un discurso religioso, es viable que a diez años de iniciada la reforma educativa de 1870 en algunas de las escuelas se estuviera siguiendo la legislación, al educar con otro sentido de la moral que no incluyó un lenguaje bíblico, la asociación a la divinidad o las referencias directas al común expresado por el texto del padre Astete. Sin embargo, el ejercicio anterior puede interpretarse como una singularidad, ya que después de la *guerra de las escuelas* las prerrogativas a la Iglesia habían aumentado, por lo que fue una constante que la clase de religión estuviera presente en las escuelas especialmente en las de niñas. Así se evidenció en la escuela *Santa Rosalía* perteneciente al distrito de Sitionuevo, lugar en el que fueron examinadas las alumnas por niveles en los cursos de lectura, aritmética, escritura, urbanidad, economía doméstica, bordado y costura, gramática castellana, historia patria, geografía y religión⁷⁹⁷.

El examen de la escuela Santa Rosalina concuerda a nivel nacional, con una propuesta liberal que pretendió modelar la conducta de los individuos combinando la

⁷⁹⁴ *Ibíd.*

⁷⁹⁵ Loaiza C, G. *Poder Letrado.*, p. 133.

⁷⁹⁶ AHGM. Fondo Gobernación. Caja sin número (1883). Remisión de Planas de Escuela de niñas de la Paz. Valledupar a 31 de enero de 1883.

⁷⁹⁷ BLA. *Gaceta del Magdalena*, N° 437, Santa Marta a 15 de enero de 1879., p. 2925.

escolástica religiosa con la urbanidad como camino hacia *la civilización*, reprobando la falta de modales, el consumo de aguardiente y la chicha, la escasa cortesía por fuera del hogar doméstico, el daño a edificios públicos e incluso esa “falsa civilización” que habían *creado y bautizado* con el nombre de *club*. En 1881, el Secretario de Instrucción Pública recomendó a los maestros inculcar el afecto al campo por medio de paseos, para propagar en los alumnos las “nociones de moral, de respeto y fecundo amor por la naturaleza”. De esta manera, “lejos del fanatismo político y religioso”, gemirían en los jóvenes, la caridad y el espíritu de la beneficencia que debía ser premiado por el profesor, otorgando distinciones a “los alumnos que dieran “limosnas por mínimas que fueran, visitaran enfermos desvalidos, protegieran al anciano o al niño, y reclamaran por sevicia harto frecuente conque gentes desalmadas tratan a los animales y a los perros”⁷⁹⁸. Las excursiones les enseñarían a los escolares a:

*Amar y cuidar los árboles y las plantas, a respetar a los animales particularmente a los domésticos y a los que son inofensivos. Esto haría que los estudiantes, no penetren en los cementerios y pasen por enfrente de un templo, de la bandera nacional, o delante de un cadáver, sino con la cabeza descubierta, en señal de respeto por las creencias religiosas, por la patria y por la muerte*⁷⁹⁹.

La propuesta de aprendizaje presente en los informes del secretario de Instrucción Pública y que circuló a los directores de los estados, concibió una educación que incluyera la agricultura y la creación de huertas en las escuelas, a la vez que cuestionaba la aprehensión eficaz de la ley en los ciudadanos, pues aunque existían los mecanismos legales rara vez se cumplían los preceptos. De allí que la solución a los grandes problemas sociales que equivaldrían a la *in-civilización* no solo estuviera en promulgar la legislación sino en optimizar el sistema de educación que permitiera la práctica legislativa. Este planteamiento no dejaba de lado la beneficencia, por el contrario, lo integraba como parte de la enseñanza que entendió la aprehensión de estos valores en la práctica directa, la comunión con la naturaleza y el conjunto de preceptos que incluyeron el respeto a la patria, a la muerte y a la religión. Asimismo se dedujo que la moral y urbanidad eran cuestiones inseparables, como “la convivencia entre ambos sexos” luego que se creyó que “el trato con mujeres educadas contribuía muy poderosamente a suavizar las asperezas del carácter

⁷⁹⁸ CVMP. *Circular a los directores de Instrucción Pública de los estados por la cual se les recomienda implementar ciertas enseñanzas*. En: Anales de Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia, Tomo III, N°12, septiembre. Bogotá: Imprenta Echeverría Hermanos, 1881., pp. 6-7.

⁷⁹⁹ *Ibid.*, p. 7.

del hombre e inspirarle desde la niñez la delicadeza de las ideas, la sensibilidad en el corazón y la cultura en sus modales”⁸⁰⁰.

Carmen Ramos Escandón opinó que el “conjunto de valores de lo que el imaginario social considera moral o inmoral está basado en las sociedades tradicionales” que responde por lo general al “contenido de creencias religiosas de una determinada comunidad, la cual se define, entre otras cosas, por la representación simbólica de lo que se imagina constituye la nación”⁸⁰¹. Es de suponer entonces, que la sociedad colombiana por más ideas radicales que adoptara en plano legislativo no estaba preparada para adjudicarse completamente una moral secular, alentada entre otras cosas por el clima de inestabilidad ocasionado por las guerras civiles, y con ello, el miedo a la pérdida de los valores religiosos. En este contexto fue difícil comprender la legislación de 1870 y las propuestas sobre la educación ideadas por los funcionarios del liberalismo radical, pues prevaleció la imposibilidad del Estado para hacer cumplir la ley y contener al mismo tiempo el conflicto con la iglesia y el bipartidismo en las distintas regiones.

Mientras el radicalismo perdió fuerza en el entorno social, entre otras cosas por denuncia de fraude electoral y prácticas clientelistas⁸⁰², la Iglesia y el conservatismo ganaron terreno usando las experiencias que les dictaminaba la fe cristiana fundamentada en el rescate de los valores morales, de caridad y beneficencia pública asociados a una idea de religión como parte fundamental en la edificación de la nación. Resaltaron en esta posición la labor de las Hermanas de la Presentación de la Santísima Virgen de Tours, y las Hermanas de Nuestra Señora de Caridad que otrora se hicieron cargo del Hospital San Juan de Dios de Santa Marta. Para 1881 las monjas en cabeza de la Superiora Antonia V. de Pimentel⁸⁰³ regentaban la posición de maestras “dirigiendo un colegio de señoritas al que concurrieron setenta alumnas”.

⁸⁰⁰ *Ibidem.*, p. 6.

⁸⁰¹ Ramos E, C. “Legislación y Representación”. p. 115.

⁸⁰² Con relación a la corrupción y el clientelismo, Nectalí Ariza sostuvo que “Durante el federalismo colombiano, el intercambio clientelar se incrementó por varias razones. Primero, porque el surgimiento de los estados generó una mayor burocracia administrativa que los notables locales buscaron controlar. En segundo lugar, porque desde mediados del siglo XIX, coincidiendo con el surgimiento de los partidos políticos, se universalizó el voto masculino, que, a pesar de sus restricciones por edad, sexo, alfabetismo y estado civil, significó una mayor competencia electoral. Tercero, porque quienes participaron voluntariamente en las tres guerras nacionales que hubo (1860, 1876, 1885) como en las estatales, además de procurarse seguridad frente a la violencia y las expropiaciones, esperaban compensación con cargos, contratos, servicios y diversos favores”. Ver: Ariza, N. “Prácticas clientelistas en la política del estado de Santander”. , p. 180.

⁸⁰³ AHGM. Fondo Gobernación, Sin Caja (1880). Comunicación de nueva organización del Hospital, Santa Marta a 9 de septiembre de 1880.

Dicho “plantel estuvo dividido en dos secciones, una de jóvenes pensionistas” y otra de para niñas *gratis*, “las primeras pagaban 3 pesos mensuales, las segundas nada”. El obispo Romero no dudó en solicitar limosnas al exterior, con el fin de socorrer la caridad del hospital y de las *pobres niñas* que las hermanas tuvieron a su cargo⁸⁰⁴.

Para el corto periodo presidencial del liberal moderado Francisco J. Zaldúa iniciado en 1882 y quien muere a causas naturales sin haber cumplido la totalidad de los años de su mandato, las relaciones entre Iglesia y Estado aseguraron un notorio restablecimiento. A lo que el Obispo Romero correspondió con acompañamiento, reiterando la “obediencia del clero al poder civil” en el diócesis de Santa Marta, siempre y cuando no se atacará “la libertad de la Iglesia y no se le encadenará en el ejercicio de sus inalienables derechos”⁸⁰⁵. Estas avenencias con la Iglesia marcaron una tendencia continua con los mandatos subsiguientes de Clímaco Calderón y José Eusebio Otálora en los que se advirtió el desgaste político del proyecto del radicalismo liberal.

Destacó que la Iglesia y sus clérigos no desatendieron la labor que consideraron misional en la educación y que fue visible en la civilización para indígenas en los territorios del Estado y en otros itinerarios de orden civil que manifiestan la participación femenina. Así lo justificó el capellán Manuel Barbosa, quien solicitó a los funcionarios del distrito de Barranquilla al inaugurar la escuela superior para mujeres, atender la inferencia de que “educada o mejor dicho instruida la mujer sin el elemento y el único de la verdadera civilización, que era el conocimiento más o menos de la religión católica” no sería posible lograr un ideal pedagógico moral. Para conseguir este propósito el reverendo Barbosa aceptó ser el capellán y ocuparse de la cátedra de la clase de religión en el Colegio Ribón y en la Escuela Normal de Señoritas⁸⁰⁶.

Al parecer el liberalismo radical que se concentró en la discusión por el poder político, no había previsto el alcance social que había logrado la Iglesia junto al partido conservador y las divisiones moderadas de los liberales. En medio de un clima de incertidumbre por la connivencia o no de una nueva guerra, entre 1884 y 1885 se inició un nuevo conflicto civil que buscó mitigar el poderío político que había ganado el conservatismo y que permitió llevar por segunda vez a Rafael Núñez

⁸⁰⁴ AEM. *No Oficial*. Repertorio Eclesiástico, N° 17, Tomo 116, Santa Marta a 14 de mayo de 1881., pp. 13 -14.

⁸⁰⁵ AEM. *Repertorio Eclesiástico*, N° 28, Santa Marta a 15 de mayo de 1882.

⁸⁰⁶ AEM. El Presbiterio Manuel Barbosa acepta dictar clase de Religión. Tomo 118, Barranquilla a 8 de febrero de 1882., pp. 143-144.

a la presidencia. La guerra se originó en Santander, de donde se extendió y tomó entre sus escenarios al río Magdalena y sus poblaciones de Plato, el Banco y Barranquilla en las que ocurrieron importantes batallas, además de involucrar otras regiones como Antioquia y Cauca⁸⁰⁷. En esta contienda se documenta la actividad de los maestros graduados Isaac Pereira y Ascanio García que dirigieron las escuelas de Ciénega y que “fueron hostiles al gobierno tomando armas en favor de la revolución”, por lo que se pasó el informe respectivo al perfecto para que tomara medidas en el caso⁸⁰⁸.

La rebelión fue rápidamente sofocada, entre otras cosas, por el mismo desacuerdo de los liberales radicales para llevar a cabo una estrategia conjunta en todas las regiones detén a evitar su caída y derrota. Además del daño causado a numerosas iglesias⁸⁰⁹, la devastación de pueblos, la pérdida de numerosas vidas generalmente de peones, pequeños artesanos y campesinos⁸¹⁰, junto al cierre temporal de varias escuelas incluyendo las normales.

3.6.2. La Regeneración y el Ideal de Maestro Católico:

Tras la derrota del radicalismo y el triunfo del gobierno en la guerra de 1885, se asentó la ruta para escribir un nuevo capítulo en la historia e las relaciones Iglesia-Estado en Colombia. El presidente Rafael Núñez no vaciló en pronunciar un ferviente agradecimiento en el discurso de su victoria que atribuyó *no por la obra de ningún hombre, sino por la ayuda de la Divina Providencia*- por lo que ante todo recomendó- “darle gracias por la especial protección” le había favorecido “en la laboriosísima tarea de salvar la República”. Según Núñez, gracias a su creencia y a la protección divina pudo expresar que,

Ha terminado la época de la anarquía y empieza la del orden en la justicia. Señores: la constitución de 1863 ya no existe. . Bien pronto los pueblos se darán una nueva, que satisfaga sus

⁸⁰⁷ Un relato acerca de la guerra de 1885 se puede apreciar en el testimonio del general nuñista y combatiente Foción Soto: *Batalla de la Humareda*. Ver: Melo, J. *Documentos de historia de Colombia VI*.

⁸⁰⁸ AHGM. Fondo Gobernación, Sin Caja (1885), Comunicación a la secretaria general en Santa Marta. Ciénega a 28 de marzo de 1885.

⁸⁰⁹ Se pueden observar las peticiones para la reparación de iglesias presentes en el Archivo de Eclesiástico de la Diócesis del Magdalena, ver por ejemplo: AEM. Informe sobre el estado de las Iglesias de Ciénega, reparación de la, Tomo 127, 1887, p. 345.

⁸¹⁰ Con respecto a los soldados de las batallas y sus formas de reclutamiento, Juan Carlos Jurado Jurado desmitifica el hecho de que todos los combatientes fueran a las guerras de forma voluntaria. Ver: Jurado J, J. “Soldados Pobres y Reclutas”.

verdaderas necesidades y consulte las inclinaciones de la gran mayoría del pueblo colombiano. Esa constitución empezará, por lo mismo, por invocar el nombre del Todopoderoso.

Con la puesta en marcha de la carta de 1886, la religión católica apostólica y romana, se convirtió en el credo nacional oficial, asignándole la tutela de la educación *gratuita y no obligatoria*. Igualmente, se garantizaba una libertad de cultos, siempre y cuando no se controvirtiera “la moral cristiana”⁸¹¹. Por fin, conservadores, obispos y clérigos vieron cumplidas sus demandas al concretarse el ideal de un estado clerical paradójicamente facilitado por el liberalismo moderado de Núñez, que se ratificó en 1887 con la firma del Concordato entre la República de Colombia y la Santa Sede.

En dicho contexto, fue necesario legitimar el rol que desde la religión se asignaba al preceptor, por lo que se buscó la reorganización de todo el sistema educativo que incluyó la reforma del proyecto de escuelas normales acorde a los intereses de la Iglesia. Al respecto el Decreto 12 de 1886, ordenó la modificación de los compromisos de los inspectores departamentales que visitaban las escuelas, obligándolos a “informarse con el cura y los vecinos sobre si los maestros cumplían con los deberes comunes a todos los católicos, y si hacían que sus discípulos aprendieran sólidas y piadosas costumbres”⁸¹². Asimismo el Decreto 595 del 9 de octubre de 1886 estipuló los requisitos para poder ser docentes así:

1. *Ser mayor de 19 años, hecho quede probarse con la fe de bautismo o con testimonios de otra naturaleza que lo suplan.*
2. *Tener buena salud habitual y no padecer de enfermedad crónica, ni contagiosa, hecho que se probará con certificaciones de médicos.*
3. *Ser católico. Hecho que se probará con testimonios respetables a juicio de la dirección nacional.*
4. *haber observado y tener una conducta moral intachable hecho que se comprobará con certificaciones suficientes a juicios de la dirección.*
5. *Tener los conocimientos y las aptitudes necesarias para dar la enseñanza en las materias que se piden, hecho que podrá comprobarse con las opiniones de personas competentes o sometándose al examen que la dirección estipule o por los diplomas de maestros debidamente expedidos.*
6. *La dirección general ha determinado proveer las escuelas, por oposición y ser un requisito indispensable sujetarse al examen. Se exceptúan aquellas que por bien servicio o por circunstancias adicionales no puedan*⁸¹³.

El cambio respecto al régimen del radicalismo liberal es manifiesto al precisar el credo católico por requisito para ser maestro, requiriendo, la confirmación de testigos capaces de dar fe de la conducta y la moral del aspirante a regentar una escuela pública. Para entonces, el Sr. Meisel víctima del silaba de los gobiernos del

⁸¹¹ *Ibíd.* Art. 40-42.

⁸¹² BLA. *Diario Oficial*, N° 6663, Bogotá a 30 de abril de 1886., p. 422.

⁸¹³ BLA. *Diario Oficial*, N° 6610, Bogotá a 2 de marzo de 1886., p. 208

liberalismo moderado había cesado sus funciones como director de la escuela normal de Institutores. Su sucesor el maestro José D. Monsalve en función del nuevo cargo y figurando la nueva tendencia gubernamental, escribió al obispo Romero solicitando su atenta comunicación profesando abiertamente su fe mística, aludiendo que:

Ya que gracias a la Divina Providencia el país ha logrado reconstituirse en armonía en las creencias y prácticas religiosas del catolicismo, dominante en toda la República, y que nuestras instituciones políticas son en todo propicias a la difusión de las luces evangélicas, satisfaciendo así una de las mayores necesidades de los colombianos y garantizando el más culminante de los derechos individuales en la Nación; el Gobierno en cumplimiento del deber y para hacer verdaderamente fecunda la semilla de la civilización cristiana, ha dispuesto que sea enteramente obligatoria en todos los planteles de educación oficial la enseñanza de la religión católica⁸¹⁴.

Era claro que el argumento de los funcionarios de la regeneración para evitar el proceso de secularización, fue el de anteponer la creencia católica como mayoría de la república. En ese sentido el maestro Monsalve le escribía al obispo Romero su “sumo placer para poner los salones de la escuela normal” a la disposición del prelado para que “nombrara un catedrático de religión, asegurándose que no solamente prestaría el apoyo que la sagrada cátedra solicite, sino que concurriría también con su humilde colaboración”⁸¹⁵. La asignatura de religión fue entonces imprescindible para la creación de una civilización cristiana⁸¹⁶, que pudiera unificar la nación y que fuera consecuente con una formación de Estado que tomará por bandera una lógica de modernidad fundamentada en valores muy tradicionales y profesos. De allí que los maestros y maestras debieron asumir su función educadora de forma consecuente con la moral católica en la transmisión de conocimientos ya que fueron los agentes civilizadores capaces de moldear y corregir las conductas licenciosas de sus alumnos y alumnas.

Monseñor Romero no pudo evitar su satisfacción al reparar lo que “experimentaba la juventud y la sociedad entera, al ver reconstituido el país con las creencias verdaderas del catolicismo”. El prelado costeño reiteró que las ideas de esta

⁸¹⁴ AHMG. Fondo Gobernación, Caja sin número (1887), Notas al obispo por parte del director de la escuela normal de Institutores, Santa Marta a 13 de abril de 1887.

⁸¹⁵ *Ibidem*.

⁸¹⁶ Leopoldo Munera consideró que el resultado de la guerra civil de 1885 paradójicamente hizo coincidir dos proyectos aparentemente irreconciliables, el positivismo y el de la religión. De esta forma se concibe una idea de modernidad en el marco de una civilización católica, que se distingue de otro tipo de civilizaciones como la protestante o particularmente la que los regeneradores llamaron atea. No se trató de regresar al antiguo orden que se experimentó en los antiguos reinos indios, sino de interpretar una idea de modernidad fundamentada en los valores de la religión católica como elemento unificador, a la par que se pretendió imponer el estricto cumplimiento de la ley y el orden en las instituciones, algo congruente con lo que se consideró civilizado. En la práctica esta idea de modernidad terminó siendo permeada por el tradicionalismo. Ver: Munera, L. “El Estado en la Regeneración”, p. 42.

religión eran “las únicas que pueden afianzar los derechos del hombre y hacer felices a todos los pueblos”, por lo que felicitó al director de la escuela normal de varones por los sentimientos expresados en favor de *la civilización cristiana*. De esta manera, designó al presbítero Rafael Celedón, “rector del seminario de la diócesis para que diera en esa escuela la instrucción religiosa que deseaba el gobierno”⁸¹⁷.

Ahora bien, la marcha de un proyecto de educación que incluyó la religión como un componente central en la organización del Estado necesitó de una legislación que sirviera con solidez a los preceptos de los regeneradores. Varias disposiciones fueron estipuladas con este carácter, que en cierta medida deshacía parte de los preceptos que se habían estipulado en esta materia con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. Las primeras leyes dictaminadas por durante la regeneración fueron redactadas por el médico Liborio Zerda quien se desempeñó como ministro de Instrucción Pública durante el gobierno del presidente conservador Miguel Antonio Caro. El conjunto de estas disposiciones son recordadas como el *plan Zerda o las leyes de Zerda*. Una de las primeras disposiciones fue el Decreto 0349 de 1892 que dividió la instrucción en educación departamental y nacional⁸¹⁸.

Según el Decreto 0349, las escuelas normales pasaron de ser considerados planteles especiales a ser establecimientos dependientes del ramo de instrucción secundaria junto a la Escuela de Bellas Artes, las Escuelas de Artes y Oficios, el Instituto Salesiano y la Academia Nacional de música⁸¹⁹. Frente a esto, la misma legislación ofertó la creación de un Instituto Pedagógico adscrito a la enseñanza profesional, pero se esperaba la concreción de un local para tal fin. Sin embargo, este proyecto no logró concretarse hasta el primer el siglo XX con la fundación de la universidad Pedagógica, por lo que su origen se sitúa como parte de una de las facultades de la Universidad Nacional de Colombia.

No obstante, la formación de profesores no prescribió por lo que se estipuló la potestad del “gobierno para fundar donde lo estime conveniente un establecimiento de enseñanza pedagógica, con el objeto de formar directores de escuelas normales y profesores graduados”. Estos establecimientos “mantendrían hasta cien alumnos pensionados, que elegirán los gobernadores de los departamentos

⁸¹⁷ AHMG. Fondo Gobernación, Caja sin número (1887), Contestación del obispo Romero al director de la Escuela Normal. Santa Marta a 12 de abril de 1887.

⁸¹⁸ Archivo UIS-CDHIR. *Gaceta de Santander*, N° 2633, Bucaramanga a 23 de febrero de 1893, p. 5285.

⁸¹⁹ *Ibid.*

en la proporción que designara el gobierno de la nación, prefiriendo en esta selección a los maestros que hayan obtenido diploma para escuelas superiores en las normales de los departamentos”. De la misma forma, el funcionamiento de las escuelas normales existentes en la fecha era determinado por la voluntad de la administración central, evaluando su necesidad y el estado de desempeño. Tampoco fue eliminada enseñanza de Urbanidad, por el contrario se constituyó como materia obligatoria incorporada a la clase de religión que debió enseñarse en todas las escuelas del Estado⁸²⁰.

Estas disposiciones pretendieron modificar las fallas presentes en las instituciones destinadas a la formación de profesores, pues la organización de las escuelas normales fue considerada como “reducida, lenta, además de imperfecta”. La solución además planteó “la importación de instituciones docentes de reconocido crédito a cada una de las capitales de los departamentos”, para que con los *buenos métodos y el celo que les era habitual* fundaran escuelas normales y elementales⁸²¹. Frente a lo estipulado anteriormente por el DOIP, las nuevas recomendaciones dadas por el ministro Liborio Zerda con respecto a la importación de maestros extranjeros, relacionó la entrada de órdenes religiosas para integrar y formar los cuerpos magisteriales, a diferencia de un equipo de maestros secular como el trasladado por el radicalismo con la misión pedagógica alemana en 1870.

Del mismo modo, el ministro Zerda buscó disminuir la evidente *desigualdad* que “cedía en perjuicio grave en la formación de institutoras”, ya que muchas de las normales femeninas solo contaban con dos profesores, “quienes debían distribuirse con las directoras todas las materias de las escuelas”, en tanto, las normales masculinas tenían tres catedráticos. El consecuente resultado de dicha diferencia era “o la eliminación de algunas clases necesarias en las normales de señoritas, o el recargo inconsiderado de trabajo para las directoras, quienes además de los miramientos debidos al sexo débil”, tuvieron la carga de “las penosas y complicadas tareas que la dirección les imponía”. De allí que se solicitó presupuesto para el contrato de otro profesor que igualaría las condiciones ambos sexos en las escuelas normales.⁸²²

Ciertamente, en la práctica del normalismo sea femenino o masculino no hubo ninguna escuela a nivel de educación primaria, secundaria o superior en la que

⁸²⁰ *Ibidem*.

⁸²¹ CVMP. *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso* 1892. , p. CVII.

⁸²² *Ibid.*, p. CVIII.

no hubiese la obligación de estudiar la religión católica. EL reglamento para escuelas primarias estipulado en el Decreto 429-Organico de Instrucción Publica, concertó que en el primer año para niños menores de nueva años, además de las clases de lectura, lecciones de las cosas u objetos, aritmética, obras de mano (costura solo para niñas), escritura, dibujo lineal, educación física, la *Instrucción religiosa* comprendiera “las oraciones usuales, el catecismo 1º y 2º, parte de la doctrina cristiana con explicaciones, historias fáciles del antiguo y nuevo testamento, cantos al alcance de los niños, oraciones y canticos”⁸²³. Esta idea fue estática con las siguientes secciones de la enseñanza, media y superior. Un resumen de las materias y las horas dedicadas al aprendizaje de niños y niñas se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 27. Resumen de Materias de Enseñanza y número de horas dedicadas a ellas en las tres secciones Elemental, Media y Superior:

Asignaturas	Elemental	Media	Superior
Religión	5	4	3
Lectura	5	4	3
Escritura	5	4	3
Aritmética	5	4	3
Objetiva	4	.	.
Dibujo lineal	4	3	3
Geografía	.	3	3
Historia Patria	.	3	3
Historia Natural	.	3	2
Gramática y ortografía	.	.	3
Física	.	.	2
Canto	2	2	2
Obras de Mano	3	3	3
Calisténica	.	.	.
Total de Horas	33	33	33
Materias de Enseñanza	8	10	12

Fuente: *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, año I, N°7. Tomo II Bogotá, julio de 1893., p. 11.

En ninguna de las tres secciones de enseñanza, la asignatura de religión tuvo un menor número de horas que otras materias como la Historia Patria, la Historia Natural, la Gramática y Ortografía que por la edad de los educandos no fueron asignaturas obligatorias para la sección elemental, igualmente la clase de Historia Sagrada se añadió a la enseñanza religiosa. Era obligación de los maestros y las

⁸²³ Archivo UIS-CDHIR. Reglamento Para Escuelas Primarias- Decreto 429, Orgánico de Instrucción Pública. En: *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, año I, N°7. Tomo II Bogotá, julio de 1893., p. 4-5.

maestras, recibir a los niños en la entrada de las escuelas con frases afables a fin de influir en su conducta pues “las primeras impresiones en los niños son duraderas”. Después de llamar a lista, se debía colocar a los colegiales simétricamente por orden de estatura en sus asientos, advirtiéndole que si se llegaba el caso de una escuela mixta, los niños debían estar separados de las niñas procurando establecer “un gran paso ancho entre ellos”. El clima de moralidad y religiosidad era visible en todos los aspectos consignados en el reglamento para escuelas elementales, obligando a principiar “las tareas con una oración breve y fervorosa. La invocación al espíritu santo, siendo indispensable el padre nuestro y la avemaría” que causaba una buena impresión y *buen efecto* en los alumnos. Pero se advertía que “las oraciones en la escuela debían estar en armonía con la vida y conducta del maestro, que repetiría la oración al despedir a los alumnos”⁸²⁴. A la obligación de la conducta ejemplar del docente se sumaba el apoyo que debía brindar a la Iglesia para que a los estudiantes les fuera suministrados los sacramentos “de la penitencia y la eucaristía”, y el compromiso de “de llevar a los niños en comunidad a la misa parroquial en los días del precepto, haciendo que guardaran en el templo la debida compostura”⁸²⁵.

En cuanto la educación normalista, el mismo Decreto 429- Orgánico de Instrucción Pública de 1893, enunció el Reglamento de Escuelas Normales que guiaron estas escuelas durante la regeneración que estipuló y confirmó con naturalidad que:

*Las escuelas normales son establecimientos docentes en los cuales hacen sus estudios profesionales los maestros y maestras destinados a las escuelas primarias. El objeto especial de estos institutos es dar enseñanzas que puedan utilizarse para la educación de las masas populares. Esta idea del objeto y funciones de las escuelas normales son fundamental y determina la naturaleza de su organización, el plan de estudio y los métodos empleados en ellas. Sirven también las escuelas normales para formar profesores para dar enseñanzas de asignaturas secundarias en colegios y liceos*⁸²⁶.

En un sentido gubernamental, el lenguaje utilizado para la redacción de las funciones de las escuelas normales refirió a las maestras y los maestros. Aunque en la mayoría de las disposiciones decretadas en la legislación liberal, conservadora, y la documentación analizada en esta investigación; la palabra que se refiere al educador por lo general va ser asexuada y enfatiza el sexo de acuerdo al caso. No obstante, la mención en esta reglamentación permite apreciar el reconocimiento a la presencia de

⁸²⁴ *Ibíd.*, pp. 12 y 13.

⁸²⁵ *Ibíd.*, p.44.

⁸²⁶ Archivo UIS-CDHIR. Reglamento Para las Escuelas Normales. En: En: *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, año I, N°8. Tomo II Bogotá, agosto de 1893., p. 97.

un gremio femenino cuya instrucción se inició con las orientaciones dadas en los gobiernos liberales, que el régimen conservador pretendió continuar con sus propias adecuaciones a su proyecto de Estado confesional. Las leyes de Zerda, estipularon que la enseñanza normal debía procurar una educación eficaz, fundamentado en 4 especialidades en los que debían profundizar los aspirantes a profesores: 1) *las asignaturas que ha de enseñar* 2) *la mente de los niños* 3) *los métodos para hacer que se ejercite y se desarrollan las potencias del alma* 4) *el arte de dirigir las escuelas de transmitir conocimientos adquiridos*⁸²⁷.

En la experiencia regional, el plan de Zerda vino a corroborar un proceso que hubo de iniciarse en el mismo inicio del proyecto político de la regeneración y la promulgación de la constitución de 1886. Luego que desde entonces en algunas poblaciones del estado como Rio de Oro, los planteles educativos fueron *bendecidos solemnemente* “con la asistencia de varios padres de familia” que estuvieron invitados para ser llevados junto con niños y niñas al “sacrificio de la misa”. Según lo acontecido en la época, a la hora de la homilía se realizó “una exhortación a los fieles, manifestando la trascendencia de la ceremonia” pues con ella se borraba *el recuerdo* de los años “luctuosos en el que el nombre dios fue proscrito de las escuelas”. Ese día los colegiales riodorenses recibieron los “sagrados sacramentos de la comunión” como lo mandó la tradición cristiana, sin descartar que muchos infantes no asistían a las escuelas “por la falta de recursos”, esperando que el gobierno atendiera la colocación de un director y personal “verdaderamente católico” que atendiese las solicitudes ya que la escuela privada no podía acceder a tal petición⁸²⁸.

Con la regeneración, el maestro retornó a su misión sagrada, se encomendó a Dios y se sometió a las órdenes de sus ministros en la tierra tal lo recordó en la literatura de Pomiana Camacho de Figueredo. Todo ello estuvo facilitado por el nuevo capítulo escrito entre las relaciones Iglesia-Estado, en el que esta vez, la maestra era participe directa del proceso propuesto por la educación liberal y que dejó a las mujeres la posibilidad de acceder a dicho recurso durante la hegemonía conservadora. Pero ¿Cuál fue la relación burocrática que construyó la posición de educadora con su accionar dentro de las escuelas normales? Sin duda, es necesario examinar en las siguientes líneas la configuración existente con el Estado nacional que fue dispuesta para el magisterio femenino y que la incluyó hasta nuestros días como parte del sistema burocrático, con en el análisis de las formas de

⁸²⁷ *Ibíd.*, pp. 99-98.

⁸²⁸ AEM. Bendición de las escuelas, Tomo 130, Rio de Oro a 28 de mayo de 1888., p. 291.

nombramientos, las renunciaciones y las licencias que les fueron otorgadas en esta región del Caribe.

3.6.3. Nombramientos de Maestras, Renunciaciones y el Desarrollo de la Escuela Normal de Institutoras durante el Radicalismo:

La primera vez que se detalló un contrato entre la maestra alemana Elizabeth Meisel con el gobierno del Estado Soberano del Magdalena fue en el año de 1871, cuando con la respectiva firma y la vehemencia de su esposo Carlos Meisel, se encargó de “suministrar alimentos al director, subdirector, a los alumnos-maestros y a los sirvientes de la escuela normal de institutores”. Sus obligaciones incluyeron la preparación de los *manjares* de cuatro comidas del modo que se expresa:

1. Para el desayuno: *Café con leche y dos onzas de pan de trigo.*
2. Para el almuerzo, *un plato de sopa, otro de pan cocido con legumbre, plátano, yuca y/u otro de carne frita o pescado, arroz y una tasa de chocolate con pan.*
3. Para la comida *un plato de sopa y otro de carne guisada o pescado frito, otro de arroz, otro de papas, plátano frito y/o dulce con pan.*
4. Para la cena, *café o té con pan*⁸²⁹.

El mismo contrato estipuló la obligación de que las comidas se sirvieran variadas por lo menos tres veces por semana, además que debió garantizar que los alimentos “fueran de buena calidad, bien sazonados y preparados en la cocina de la escuela normal”. Con ese fin, se le entregó a la Sra. Meisel *el menaje necesario* de útiles y cubiertos para la mesa que debió conservar por completo en sus piezas, “mudando los manteles siempre que fuera preciso y cuidando que el servicio de loza y vasos estuviera en perfecto aseo”. El acuerdo también le precisó “suministrar el agua necesaria en la escuela normal y anexa, y el alumbrado suficiente⁸³⁰, en salas de estudio, corredores y dormitorios” del internado. No obstante para el desarrollo de este trabajo, se le autorizó contratar las cocineras, cocineros y *sirvientes* “necesarios para el funcionamiento del establecimiento”⁸³¹.

La firma del contrato le otorgó a la Sra. Elizabeth Meisel el cuidado del edificio de los normalistas que debió “mantener muy especialmente con el aseo diario, en todos sus corredores, patios y pasillos”. En ese sentido el Estado se

⁸²⁹BLA. *Gaceta del Magdalena*, N° 323, Santa Marta a 9 de febrero de 1874., p. 2086.

⁸³⁰ Cabe recordar que en la época aún no existía luz eléctrica, generalmente se alumbraba con velas de cebo y lámparas de aceite.

⁸³¹BLA. *Gaceta del Magdalena*, N° 323, Santa Marta a 9 de febrero de 1874., p. 2086.

aseguró de avalar lo pactado por parte de la contratante, por lo que el señor Carlos H. Simmonds prestó su nombre en calidad de *fiador*, que garantizaba que la Sra. Meisel cumpliera con lo estipulado. La nación acordó a pagar en esta formalidad, la suma de 10 pesos por cada alumno normalista, pagaderos cada quince días en “dinero contante y sonante” a la contratista, cuenta que aseguraba también la atención del director y del subdirector⁸³².

Al analizar la situación en el contexto, es claro que la Sra. Meisel como “esposa” del director de la Escuela Normal de Institutores de Santa Marta, desarrolló con la ayuda de sirvientes, una extensión de las faenas habituales que la sociedad colombiana manifestaba como “propias de su sexo”⁸³³. Una condición con la que se denominó a ciertos oficios que se relacionaban a la naturaleza femenina, diferenciados por el estatus y el canon social y en los que no se descarta la participación de hombres en su ejecución como los visibles en los censos en la primera parte de esta investigación. Si se atiende esta idea, el acuerdo sobre alimentos y mantenimiento de la escuela normal, le garantizó a la Sra. Meisel algo que muy pocas mujeres tuvieron el privilegio de obtener del Estado en siglo XIX, que le concedió un incentivo económico por la realización de estas tareas derivadas de un contrato pago y firmado por parte del gobierno.

Habría que tener en cuenta, que el acuerdo con el que se trasladó la misión pedagógica alemana para ocuparse del proyecto de escuelas normales, no especificó en ninguno de sus puntos que las esposas de los profesores extranjeros se ocuparan de las escuelas normales femeninas. La maestra extranjera Catalina Recker (después de Montenegro) proveniente del Reino de Prusia vino soltera y contratada directamente en el Estado Soberano de Cundinamarca para hacerse cargo de la primera escuela normal femenina que sirviera como modelo a las otras en el país. La apertura de las normales para mujeres se dio en la marcha de los acontecimientos, pues, si bien la educación femenina estaba presente en el ideal educativo, el propósito inicial se centró en la formación de la ciudadanía masculina que pudiera ejercer el sufragio y quedara acorde con las virtudes cívicas que requería con urgencia la nación. El nombramiento de Elizabeth de Meisel como directora de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano del Magdalena fue parte del proyecto de expansión de las escuelas, y aunque no se descartó que dicha ocupación estuviera

⁸³² *Ibíd.*

⁸³³ Una ampliación a este concepto se trabajó en mi tesis de licenciatura. Ver: “La Mujer Institutora en el Discurso”, p. 50.

presente en los propósitos iniciales con los que la maestra emprendió junto a su esposo el viaje desde Alemania hasta Colombia, el contrato para encargarse de los alimentos de la normal para varones evidenció el leve letargo de sus planes. Es de precisarse que tanto Elizabeth Meisel como Catalina Recker fueron las primeras profesoras de nacionalidad distinta a la colombiana que atendieron el proyecto de formación docente femenino en el país, y al lado de ellas, destacaron los nombres de las otras educadoras que procuraron la marcha del proceso como se detalla en la tabla:

Tabla 28. Primeras Directoras y Subdirectoras de las Escuelas Normales Femeninas en Colombia:

Directora y Subdirectora	Lugar de Escuela Normal	Año
Inocencia Nariño	Boyacá	1875
Berenice Medina	Cauca	1877
Juana Sánchez		
Araminta Martínez	Panamá	1874
Avelina Moreno	Santander- Socorro	1874
Felisa Martínez		
María de Jesús Páramo de Collazos	Santander- Bucaramanga	1875
Balvina Rovira		
Zoila Escallón		
Mercedes Buenaventura	Guamo –Tolima	1875-1876
Isabel Borosis		
Virginia Rojas	Ibagué- Tolima	
Eugenia Moré		
Zoila R. Moré	Bolívar	1878-1880
Marcelina Robledo de Restrepo	Antioquia	1875.
María Luisa Uribe de Uribe		
Catalina Recker de Montenegro	Cundinamarca	1872
Elizabeth Meisel	Magdalena	1875
Teresa H. de Ujeta		

Fuente: *Elaboración propia a partir de Báez O, M. “El Surgimiento de las Escuelas Normales”.*

Al indagar por la motivación en el nombramiento de Elizabeth Meisel, destacó el *deseo civilizador* que impregnó a los funcionarios del radicalismo admirados por el prestigio que representaba la “pedagogía alemana”. El propio Rafael Núñez que en 1870 se desempeñó como cónsul en Gran Bretaña, no dudó en situar la formación germana por encima de la inglesa y la francesa, por lo que recomendó al

gobierno colombiano el modelo de enseñanza de aquel país, por considerarlo “el primero de los gobiernos de Europa que había comprendido las ventajas de un sistema de educación popular”⁸³⁴. Luego de la acción emprendida en la administración del “presidente caballero” Eustorgio Salgar, para la contratación de los nueve directores alemanes para las escuelas normales de varones, parece lógico pensar que la misma motivación condujo a la contratación de sus similares maestras, tal fue el caso de Catalina Recker en 1872 y de Elizabeth Meisel en 1875.

Los nombramientos de directoras y catedráticos de las escuelas normales en los años del radicalismo fueron de carácter especial, al ser los únicos profesores cuyas funciones se encontraron al servicio de la Nación. El resto de maestros eran elegidos “por el poder ejecutivo de cada Estado, a proposición de los Consejos de Instrucción pública”, que tuvieron “el deber de acompañar a sus propuestas con todos los informes necesarios acerca de los méritos y las circunstancias de los candidatos”. En estos años se impuso la obligación de que los profesores tuvieran un diploma y de no tenerlo, presentaran un examen que evaluara sus conocimientos que los habilitará en los empleos educativos⁸³⁵. Ante la insuficiencia de personal capacitado para la docencia el DOIP estimó factible la designación de individuos que asentarán las siguientes características:

- 1º. *Tener buena conducta;*
- 2º. *Tener la instrucción suficiente en las materias que deben enseñarse en la escuela;*
- 3º. *Conocer la teoría de los métodos de enseñanza primaria y más especialmente su aplicación práctica; y*
- 4º. *No padecer enfermedad contagiosa, enfermedad crónica o repugnante, que estorbe el cumplido desempeño de los deberes anexos a la dirección de la escuela o que pueda hacer su persona desagradable a los niños*⁸³⁶.

Igualmente, el DOIP estipuló que los Consejos de Instrucción Pública a nivel federal, hicieran un llamado de concurso para proveer las plazas docentes, con el fin de “de examinar las aptitudes de los opositores a ellas”⁸³⁷ posibilitando que la convocatoria de oposición permitiera que los mejores maestros y los más hábiles tomaran los cargos de la educación pública.

Como gran parte del idealismo del radicalismo liberal, estas ideas que buscaron proveer de maestros y maestras al sector educativo presentaron diversos contrastes que se hicieron evidentes durante los exámenes de los estudiantes, pues se

⁸³⁴ Martínez, F. *El Nacionalismo*, p. 412.

⁸³⁵ *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá: 1 de noviembre de 1870. Art. 20 y 271.*

⁸³⁶ *Ibíd.*

⁸³⁷ *Ibíd.*, Art. 272.

creyó que un alumno mal educado acarrearía tras de él, la irresponsabilidad y la falta de compromiso de un mal profesor. Era preocupante que los propios maestros no tuvieran las habilidades básicas para la enseñanza, algo que fue visible en la educación femenina, al tener en algunos casos, el cuidado de las niñas a cargo de nobles señoras movidas por su sentido caritativo y benefactor y no por sus conocimientos letrados y eruditos. Un ejemplo de esto se pudo apreciar en el escrutinio efectuado a las alumnas del distrito de Sitionuevo por el jefe municipal Casimiro Fandiño, quien manifestó en un informe que “dicho certamen no podría llamarse propiamente un examen”. El funcionario lamentó que la señora directora desconociera “todas las disposiciones del ramo de instrucción pública” e incluso se atrevía a revelar que “no sabía, ni leer, ni escribir”. Al comenzar el evento, Fandiño le solicitó a la maestra abrir el esquema del examen, a lo que manifestó que “ella no sabía del programa”. De las 16 niñas que asistieron al escrutinio, solo 4 fueron juzgadas, “pues no pudieron leer correctamente 6 líneas de sus libros de lectura de molde, la lectura de manuscrito fue todavía peor y no hubo lecciones de memoria”. Ante la situación, el jefe municipal se apresuró a escribir y concluir lo que calificó como un “triste informe”, con el fin de que el gobierno del estado se formara una idea de lo que ocurría en dicha escuela. En respuesta, el director de la Instrucción Pública, Luis A. Robles solicitó destituir a la profesora recomendando al perfecto “tener mucho cuidado para que la nueva nombrada reuniera las actitudes necesarias”⁸³⁸.

El desarrollo de la escuela normal femenina pretendió equilibrar estos contrastes de la educación primaria del Magdalena, por lo que el plantel tuvo su propio avance, proceso y limitación. Al momento de la apertura en 1875, solo dos maestras estuvieron en los cargos, Elizabeth Meisel y la señora Teresa H. de Ujeta designadas por gobierno nacional como directora y subdirectora respectivamente. Situación que fue mejorando en los años siguientes, en las que ambas escuelas normales compartieron la función de algunos de sus catedráticos. Es así que por sugerencia del gobierno federal, “la nación aprobó los nombramientos de cátedras en calidad de interinos de los señores Sebastián de Morales, Félix Díaz Granados y Manuel Angulo en la escuela normal de varones y la normal de institutoras” del estado⁸³⁹.

⁸³⁸BLA. *Gaceta del Magdalena*, N° 323, Santa Marta a 9 de febrero de 1874., p. 2086

⁸³⁹AHMG. Fondo Gobernación de Magdalena, Caja 1 (1876), Carpeta N° 3, Nombramiento de catedráticos en las escuelas normales, Bogotá a 10 de febrero de 1876.

Todos los empleados que estuvieran al servicio de las escuelas normales, incluyendo los profesores y las profesoras debieron “posesionarse de sus destinos ante el director de Instrucción Pública del estado, quien inspeccionaba continuamente las escuelas sin previo aviso; además de que podía solicitar informes a las alumnas normalistas acerca del tratamiento recibido por parte de sus superiores maestras⁸⁴⁰. Por momentos, esta situación causó molestia en el director de Instrucción Pública Nacional “al considerar que las escuelas femeninas se encontraron casi por completo sometidas al gobierno de sus seccionales”⁸⁴¹. Es preciso señalar que en el Magdalena, el director de Instrucción tuvo una notoria influencia en el magisterio, pues mediante decreto se encargó de efectuar los nombramientos de los profesores que cumplieran con los requisitos que demandaba la legislación, al no existir un candidato propuesto por los Consejos de Instrucción Pública distritales⁸⁴².

Entre tanto, la directora y subdirectora lo fueron todo para la escuela normal y sus ocupaciones no se limitaron al ejercicio pedagógico con la cátedra y organización de varias materias. Por obligación sus funciones incluyeron labores administrativas como las de cualquier empleado que tuviera un cargo similar dentro de la burocracia magisterial. La subdirectora se encargó de la escuela anexa, organizando las horas de clase y de asistencia para que las alumnas normalistas efectuaran sus ejercicios de práctica y habilidades que las preparaba para la función docente⁸⁴³.

A pesar de la disposición y el esmero solicitado, las situaciones externas de las guerras, el adeudo de sueldos y la falta de presupuestos impidieron la óptima marcha del establecimiento en el periodo liberal, añadiendo el clima e infortunio de las pestes y las enfermedades. Esto obligó por momentos al cierre temporal de las escuelas normales y sus anexas, a la vez que afectó a casi todos los planteles públicos del estado. Así sucedió en abril de 1880, cuando se tuvo “que blanquear el interior del internado, llenar los dormitorios con ácido fénico y realizar varias veces el aseo general” para mermar la epidemia de viruela que atacó a las estudiantes del magisterio. La directora Meisel, hubo de prohibir a sus alumnas recibir paquetes o

⁸⁴⁰ BNC. *El Institutor*, N° 226, Santa Marta a 24 de abril de 1875, p. 218.

⁸⁴¹ BNC *Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión*. Imprenta Medardo Rivas, 1876, p. 176.

⁸⁴² Así se pudo observar con los nombramientos de maestros y maestras en los distritos de Aguachica, Puerto Nacional, González, Simaña, Tamalameque y El Banco. AHGM. Fondo Gobernación (1880) Caja 1, Nombramientos de maestras y maestros. Santa Marta a 16 de junio de 1880.

⁸⁴³ BNC. *El Institutor*, N° 226, Santa Marta a 24 de abril de 1875, p. 218.

encomiendas de lugares donde se sabía estaba presente la enfermedad para evitar con premura un mayor contagio dentro de la institución⁸⁴⁴.

Otro punto adverso, fue la falta de un edificio adecuado y la constante carencia de útiles necesarios para cumplir con la misión pedagógica. Desde sus comienzos en 1875, el inmueble destinado para normal femenina fue *pésimo*, por lo que se convino “cambiarlo con urgencia por uno más apropiado”⁸⁴⁵. Respecto a los útiles y el mobiliario, aunque la insuficiencia de materiales fue una queja constante por parte de maestros y funcionarios, la documentación consultada permite apreciar la voluntad por dotar las escuelas de lo necesario en medio de las graves precariedades que sufrió el erario a raíz de los conflictos civiles⁸⁴⁶. Uno de ellos fue evidente en la minuta de carga de la goleta holandesa “Otilia”, en la que el director de Instrucción Pública del estado embarcó “siete bultos por tres cargas” de útiles escolares dirigidas al Perfecto del departamento de Padilla⁸⁴⁷. En otra ocasión, se notificó la entrega de “seis bultos de útiles escolares” para los departamentos de Santa Marta, Tenerife y el Banco⁸⁴⁸. También la directora de la escuela anexa a la normal, Teresa H de Ujeta, manifestó el recibo de “seis cuadernos para ejercicios de escritura y ortografía escritas por Francisco García Rico, cuatro ejemplares de la 1ª y 2ª de colección de piezas sencillas para canto y cuarenta ejemplares de urbanidad”⁸⁴⁹. Para 1878 se había informado la apertura de la clase de piano, por lo que fue reglamentado el uso de tan costoso instrumento para el aprendizaje de alumnos y alumnas en escuelas normales⁸⁵⁰.

Contrario a las situaciones que pudieron presentarse en el desarrollo de la escuela normal, es axiomática la relación que en la época experimentó la figura de maestra. Sin embargo, en un sentido comparativo el movimiento de nombramientos, licencias y renunciaciones en la institución no tuvo los mismos alcances que se presentaron

⁸⁴⁴AHGM. Fondo Gobernación. Caja 1 (1880). Comunicación de la directora de la Escuela Normal de Institutoras, Santa Marta a 30 de abril de 1880.

⁸⁴⁵BNC. *Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión*. Imprenta Medardo Rivas, 1876, p. 53.

⁸⁴⁶Esta deficiencia se puede apreciar en los anexos que relacionan las cuentas del estado en el ramo de Instrucción Pública. Al igual es una deuda de esta investigación por razones logísticas no haber podido analizar en detalle el contraste de estos gastos.

⁸⁴⁷AHGM. Fondo Gobernación. Caja 2 (1880). Minuta de carga de la goleta “Otilia”. Santa Marta a 23 de enero de 1880.

⁸⁴⁸BNC. *El Institutor*, N° 3, Año 10, Santa Marta a 7 de abril de 1880. , p. 14.

⁸⁴⁹AHGM. Fondo Gobernación. Caja Sin número (1880). Materiales para la escuela normal anexa, Santa Marta a 4 de junio de 1880.

⁸⁵⁰AHGM. Fondo Gobernación. Caja 14 (1880). Aviso de cumplimiento de orden del director general de Instrucción Pública relativa al uso del piano. Santa Marta a 13 de abril de 1880.

en la misma época en Yucatán, pues se debe tomar en cuenta que el número de habitantes del Estado S. del Magdalena fue mucho menor, como lo fue el número de escuelas y estudiantes de ambos sexos. A través de una lista de asistencia de 1880, se establecen los nombres de los docentes que ocuparon cátedras al interior de la escuela.

Tabla 29. Maestros de la Escuela Normal de Institutoras en 1880.

Nombre del Superior (maestros)	Numero de orden:
Directora Elizabeth Meisel	1
Subdirectora A. Zúñiga	2
Catedrático Felipe Díaz G	3
Profesora de Música Dolores Cataño de Zúñiga	4
Catedrático Lorenzo Torres	5
Catedrático Juan Cayón	6

Fuente: AHGM. Fondo Gobernación. Caja 14(1880). *Lista de Ausencias de Profesores de la Escuela Normal de Institutoras, Santa Marta a 30 de abril de 1880.*

La relación de nombres en esta tabla no fue del todo estable, pero evidenció el número de profesores que existió en la escuela normal para un promedio de 10 alumnas. No obstante la diferencia de las cifras se dio por las escuelas normales anexas que llegó a las 30 niñas. Si se compara esto, con lo experimentado en Yucatán, el movimiento de profesores fue mucho menor, pero también lo fue el número de niñas que recibieron educación en la escuela normal, por lo que es posible evidenciar un contrasentido en el equilibrio entre número de profesores y educandas en el Estado S. del Magdalena. No obstante, además de los inconvenientes antes señalados, es posible hacerse una idea del movimiento y la escuela a través del procedimiento de declaratoria de insubsistencia de la directora Elizabeth Meisel en 1881.

3.6.4. La Salida De La Directora Elizabeth Meisel:

Entre 1879 y 1881 se presentaron diversos acontecimientos dentro de la institución que es menester analizar y que no refirieron solamente la presencia de plagas y enfermedades en el Estado. Estos años que coincidieron con la entrada del

gobierno de Núñez en el poder ejecutivo, también significaron el fin de la dirección de la maestra alemana Elizabeth Meisel, dada entre diversos alegatos, defensas y argumentos a favor y en contra de su gestión.

Al parecer desde 1878, los esposos Meisel habían sido víctimas de ataques en su residencia producto de escaramuzas bélicas acaecidas en la ciudad de Santa Marta que no lograron tomar socialmente la intensidad de una guerra civil. El control político del partido liberal fraccionó a sus militantes, y desde la guerra de 1875, la división se había intensificado con el apoyo del clero católico. A raíz de las leyes promulgadas en castigo de la rebelión contra los obispos del país, que en otras cosas, buscaron acelerar el proceso de secularización, la oposición en el Magdalena se adscribió en favor de la candidatura de Rafael Núñez en 1879, a lo que el clero, en especial el obispo Romero de Santa Marta recomendó votar masivamente en favor del proyecto de regeneración social. Ese mismo año, el nuñista María Campos Serrano alcanzó la presidencia del Estado S. del Magdalena, derrocando el gobierno de Luis A. Robles con “la ayuda de la guardia nacional comandada por el inspector de aduanas y marina, José A. Rudas”. Pese a su salida del gobierno, Robles durante todo la década se había destacado como un importante promotor de la educación pública, siendo Director de la Instrucción durante varios años, además de diputado⁸⁵¹.

La Escuela Normal de Institutoras no pudo eludir el contexto político de la región, pues desde el principio algunos de sus profesores estuvieron ligados a la corriente liberal radical, así por lo menos fue el caso del catedrático Félix Díaz Granados, quien además era comerciante⁸⁵². A su vez, la crítica establecida por la creencia protestante de su directora, la convirtió siempre en objeto de atención, por lo que no fue extraño que los Meisel recibieran parte de la hostilidad que se hizo evidente contra el radicalismo. Algo que debe comprenderse del contexto, es que, tanto liberales, radicales o conservadores variaron en sus ideas de acuerdo al momento, Rafael Núñez fue uno de esos ejemplos, autodenominado liberal pero notable aliado conservador. En Santa Marta, el político nuñista María Campos Serrano personificó un caso similar, pues se había desempeñado como presidente del Estado S. del Magdalena en 1871, uno de los años más estables para el radicalismo.

⁸⁵¹ Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena*, pp. 64-65, 70 y 71.

⁸⁵² *Ibíd.*, p. 73.

No obstante, al derrocar a Luis A. Robles reflejó una política moderada, nombrando como director de Instrucción Pública al conservador Miguel V. Echeverría en 1879.

Para entonces, la situación en ambas escuelas normales no era la mejor, pues como se ha señalado, las enfermedades y la guerra hicieron parte del proceso. Y esto fue manifestado en una de las visitas que realizó Miguel V. Echeverría a la escuela de institutoras en ejecución de su deber. Llamó la atención de esta primera inspección, que el funcionario preguntó a las alumnas por el trato que recibían de sus profesores y estas, contestaron que:

Que estaban satisfechas del tratamiento que se les daba por las superiores. Por lo que hace de los catedráticos, se observa que el señor José Antonio Barrios, se incomodaba cuando le pedían explicaciones de lo que no entendían. Dijeron, además que no les gustaba el método de enseñanza que practicaba el señor Barrios y que no les satisfacía su manera de tratarlas⁸⁵³.

A pesar del alegato de las alumnas, la visita asentó con claridad que la directora Elizabeth Meisel cumplía “con todas las disposiciones ejecutivas y reglamentarias referente a la escuela”. Por lo que la queja contra el maestro José Antonio Barrios escaló al Director de Instrucción Pública Nacional, Juan Cayón. Posteriormente, la Sra. Meisel escribió un informe en el que las alumnas, se afirmaron y se sostuvieron en las querellas contra el catedrático, argumentado que, no se quejaban de la manera de tratarlas, sino de “sus palabras poco finas e impropias para oírlas unas señoritas, que tenía por costumbre usar” el citado profesor⁸⁵⁴.

El tema de las quejas contra el profesor Barrios que causaron tanta molestia en las alumnas, solo fue el inicio de la sucesión de comunicaciones, comentarios y agravios entre el funcionario Miguel Echeverría y la maestra Elizabeth Meisel de las que el gobierno nacional jugó arbitrio. El día 7 de abril de 1880, Echeverría publicó en el periódico “el Institutor” una serie de documentos por los cuales solicitó la remoción del cargo de directora de la Escuela Normal de Institutoras por parte de Elizabeth Meisel, en un largo texto señaló sus motivos para tomar decisión argumentando que,

1. La señora Meisel a pesar de su larga permanencia en esta ciudad se expresa con mucha dificultad en nuestro idioma, lo cual es muy grave para la transmisión de los conocimientos de ésta encargada de difundir.

2. El carácter de la señora Meisel es demasiado irascible y este inconveniente, no menos grave es el apuntado anteriormente, no ha sufrido, en mi concepto, la modificación que se ejerce

⁸⁵³ Documentos, “1”, Visita a la Escuela Normal de Institutoras. En: BNC, Echeverría, Miguel. *Mi Alegato, y mis pruebas-Facsímil*. Santa Marta a 26 de mayo de 1879., p. 17.

⁸⁵⁴ Documentos, “2”, Comunicación de la Directora Elizabeth Meisel al Director Nacional de Instrucción Pública. En: BNC, Echeverría, Miguel. *Mi Alegato, y mis pruebas-Facsímil*. Santa Marta a 26 de mayo de 1879. p. 17.

siempre por el influjo de la educación en los arrebatos de un carácter violento. Pero cuando apoyado en estas consideraciones, y en otras de no menor significación, de las cuales tiene perfecto conocimiento el gobierno del Estado, me preparaba a recurrir al poder ejecutivo nacional en el sentido indicado, un acontecimiento imprevisto me obliga a variar determinación y a solicitar al ciudadano presidente por conducto de usted pensaba pedir al gobierno nacional.

2. Ayer como a las 8:00 de la noche, fui a pasar una visita extraordinaria a la escuela y habiendo podido observar que no había vasos en el tinajero e inquirí de a Directora el motivo por el cual se carecía de ellos esta pregunta, hecha con la mayor cortesía y con el más perfecto derecho, así como también algunas otras observaciones que hice a la señora directora, relativas a la marcha de la escuela fueron consideradas por dicha señora como causa suficiente para irritarse hasta el punto de hacer uso de un lenguaje asaz de templado y de ciertas interpretaciones ofensivas para la dignidad del puesto que desempeño.

3. Tratado de semejante manera por la señora directora de la escuela y deprimida mi autoridad ante las mismas alumnas por la que está más especialmente llamada a dar el ejemplo en el respeto y la subordinación, la permanencia de la señora Elizabeth Meisel en el puesto que en la actualidad desempeña chocaría abiertamente con la dignidad de mi empleo.

4. Y sería abiertamente la causa de posteriores desavenencias perjudiciales para la escuela, y establecería el antecedente funesto de considerar al director de la instrucción pública como un empleado que no debe tener injerencia en los negocios de las escuelas normales so pena de ser desobedecido y tratado de una manera inconveniente, burlándose así la constante vigilancia Es sobre dichas escuelas debe ejercerse y se da un golpe mortal a la disciplina de ellas, debilitada algún tanto desde tiempo anteriores⁸⁵⁵.

Resulta sensato que para un hombre del tiempo de Echeverría que militaba en el partido político que propendió por el orden moral y la tradición católica, su función e imagen pública pudiera verse deteriorada por las intemperancias contra él, hechas por la maestra Elizabeth Meisel de forma de “azas” y delante de sus alumnas. Para el funcionario, no solo se trataba del español mal hablado de la directora, sino un aspecto conductual que no podía ser visible en la educación. En este punto, *la subordinación* que solicitó el funcionario, se interpreta en los niveles de la jerarquía que conllevaba la función pública, razón por la que no pudo permitir la falta. Como se ha mencionado, el Director de Instrucción Pública del estado podía realizar las visitas que considerara convenientes sin previo aviso a la escuela, por lo que no vio ningún inconveniente en realizarlas en un horario nocturno, a escasos minutos de que las alumnas tuvieran que dormir⁸⁵⁶.

Si algo desató la irritación por parte de Echeverría fue la ofensa pública que consideró una agresión a su “autoridad”. La destitución de la maestra fue aceptada por el gobierno del estado, pero aun debía ser respaldada por el poder ejecutivo nacional por lo que en diciembre de ese mismo año, envió misivas al Director General de la Instrucción Primaria de La Unión en Bogotá. En ellas se reiteró el

⁸⁵⁵ BNC. *El Institutor*, N° 3, Año 10, Santa Marta a 7 de abril de 1880. , p. 15.

⁸⁵⁶ Una referencia del horario de las alumnas se tomó de: AHGM, Fondo Gobernación, Caja 2 (1880). Distribución de tiempo de la Escuela Normal de Institutoras, Santa Marta a 12 de enero de 1880.

despido por parte del estado del Magdalena de la directora Meisel, expresando que con ello, el gobierno estatal había favorecido a “la disciplina de la escuela bastante debilitada desde mucho tiempo, por lo que se propuso hacer venir desde el Estado S. de Santander a una señorita de quién se tenía muy buenas recomendaciones y que poseía el diploma de maestra superior para encargarla de la dirección” del colegio. Mientras tal nombramiento ocurría se nombró interinamente a señorita Carmen O. Hernández para evitar más contratiempos a las alumnas⁸⁵⁷.

El director regional juzgó necesario ampliar las razones por las que tomó la decisión ante el gobierno nacional especificando que desde meses atrás venía notando:

Que la señora Meisel abandonada con alguna frecuencia la escuela después de la seis de la tarde y la dejaba el cuidado de la portera, cuyas funciones son bien distintas. La señora subdirectora no vive en el establecimiento, advertido del estado de acefalía en que quedaba la escuela en ocasiones, por lo que hizo a la señora directora algunas reflexiones acerca de los males que podían derivarse de tal al abandono⁸⁵⁸.

De acuerdo al reglamento de la Escuela Normal de Institutoras, en aras del cuidado del internado femenino y su moralidad era un deber de la regente vivir en la casa de habitación destinada al colegio, por lo que el funcionario se apegaba a cabalidad al cumplimiento de las reglas. Según el director Echeverría, tuvo que hacer un llamado de atención por escrito y anotar que abandonar la escuela era una falla reincidente de la directora y también de la subdirectora. Dicho reclamo “contrarió bastante” a Elizabeth Meisel al punto que lo maltrató “en términos un tanto agrios, al tratar de demostrar la imposibilidad en que decía estaba para cumplir la norma”. Incluso llegó a amenazarlo, con el abandono del cargo, delante de “la señorita subdirectora y la circunstancia de no haber presenciado las alumnas el alboroto” que causó la situación⁸⁵⁹.

Este escenario entrevió las paradojas del proceso de educación magisterial femenino, ya que el ejercicio laboral de una maestra se fundamentó en la idea de condición “natural” de la mujer asociada a la maternidad y al cuidado de la infancia. Sin embargo, esto parece ser un impedimento al ejercer el cargo una vez que estuvieron insertas en la burocracia, luego que, la opinión de algunos funcionarios creyó que el nivel personal de una maestra madre y esposa limitaba su buen accionar

⁸⁵⁷ BNC. *El Institutor*, N° 3, Año 10, Santa Marta a 7 de abril de 1880. , p. 15.

⁸⁵⁸ *Ibid.*

⁸⁵⁹ *Ibidem.*

pedagógico y formativo. Así fue expreso en la síntesis proporcionada por el director Miguel Echeverría al solicitar la insubsistencia ante la nación de la directora Meisel:

La antigua directora de la escuela es una señora casada, tiene 3 hijos para los cuales ha menester de ajenos cuidados como son los de las sirvientes nodrizas yo creo que es un gran y conveniente es que la directora de la escuela sea una señora casada porque el matrimonio le impone ciertas acciones incompatibles con el empleo prescindiendo de algunas consideraciones que no juzgo por una consígnar aquí creo que si la directora es casada las atenciones de los hijos que viven en la escuela le quitan un tiempo que necesita para instruir y educar a las alumnas y opino que la presencia en la escuela de las personas encargadas de cuidar de los hijos de la directora es perjudicial a ella, por cuánto pone a los alumnas en contacto íntimo con personas que por lo regular no son de una moralidad acabada⁸⁶⁰.

Esta opinión de Echeverría que relaciona la experiencia de la maternidad con la pedagogía no solo se dio en el espacio regional del Magdalena, pues en Yucatán, un funcionario de la educación tuvo una postura similar con respecto a la intención de retirar del cargo a la señora Candelaria Gil de Carrillo, quien fue directora del liceo de niñas del municipio de Opichén. Las razones para solicitar su renuncia, aludieron su *matrimonio*, las *faenas domésticas* y las *obligaciones* que le imponía su estado, pues tenía que estar al cuidado de sus niños pequeños, y estaba en la proximidad de dar a luz un nuevo bebé, lo que causaba el malestar entre los padres de familia por verse obligada a cerrar la escuela para poder atenderse⁸⁶¹.

Ciertamente en el Magdalena, la condición maternal de Elizabeth Meisel fue expuesta con una connotación negativa para el desempeño de sus tareas. Sin embargo, estas no fueron las únicas razones presentadas para solicitar su dimisión, pues se le acusó de delegar “el cumplimiento de muchos deberes que aplicaba reglamento”, los cuales abarcaron las obligaciones de “dar las clases de moral y urbanidad, el de sacar a las alumnas a paseo y acompañarlas al baño”. El despido de la maestra fue expuesto con el carácter de premura, debido al “grave atraso en el que se encontraban las estudiantes hasta en la clase de lectura”, ya que ni siquiera fue “posible hacer el examen de francés por no haber dado las alumnas las siguientes lecciones del texto de Ollendorff⁸⁶²”:

*Las del 1 curso...9
Las del 2 curso...16
Las del 3 curso...20
Y el texto constaba de 60 lecciones.*

⁸⁶⁰ *Ibidem.*, p. 16.

⁸⁶¹ AGEY, PE, Jefatura Política de Maxcanú, Educación: Preceptores, liceos y correspondencia. Caja 323, Informe del Jefe político al Gobernador en referencia al informe de la Junta Municipal de Opichén, Maxcanú a 20 de abril de 1898.

⁸⁶² BNC. *El Institutor*, N° 3, Año 10, Santa Marta a 7 de abril de 1880. , p. 15.

No había excusa válida, que pudiera justificar el atraso intelectual que experimentaron las alumnas, y la directora era señalada como la directa responsable. Por lo que el Miguel Echeverría continuó su largo argumento fundamentado en los pocos logros de la escuela normal que desde su fundación solo había podido graduar a cuatro maestras, y era probable que en 1881 fueran dos más las graduadas, otras repitieron el año o habían perdido “el pasado y a pesar de esta retención no se hallaban en momentos de pasar al segundo curso”. La escuela no contaba para la fecha sino con 7 alumnas, de las cuales una hacía 3 meses que estaba en el proceso de licencia por enfermedad y por informes, era probable que no volvería a ingresar al establecimiento por lo mal que se encontraba su salud⁸⁶³.

El poder ejecutivo, llamó a descargos a la directora Elizabeth Meisel, un testimonio del cual no se obtuvo mayores informes en esta investigación. Sin embargo, a pesar de todas las explicaciones del Director de Instrucción Pública del Magdalena, Miguel V. Echeverría, la nación negó la petición de remoción de la directora el 16 de marzo de 1880, lo que lo motivó a publicar el procedimiento en *el periódico el Institutor*.

La negativa por parte de Bogotá, molestó aún más al funcionario magdalenense, que derivó en un choque entre la nación y el estado del Magdalena por la decisión tomada y el control de las escuelas normales. Nuevamente, Miguel Echeverría vio en este caso, la ofensa a su autoridad, por lo que él mismo solicitó la admisión de su renuncia al gobierno de la federación, tomando una licencia por 60 días mientras era formalizada su remoción que tenía que ser igualmente autorizada ante la nación⁸⁶⁴.

Lo que siguió en el proceso fue la publicación de las explicaciones escritas por Elizabeth Meisel en una nota que circuló en la ciudad de Santa Marta y que lamentablemente no se obtuvo para esta investigación. Sin embargo, unos días más tarde, Miguel Echeverría publicó en una especie de facsímil titulado *Mi Alegato, Mis pruebas*, en el que relacionó más pormenores del proceso, y que imprimió con la ayuda del editor Juan B. Cevallos en Santa Marta, adscrito también al partido conservador.

En este texto compuesto por 27 páginas, Miguel Echeverría se alzó en términos de ironía contra Elizabeth Meisel, buscando brindar una nueva explicación a la ciudad de los “detalles de su disgusto”, por lo que en su motivación escribió:

⁸⁶³ BNC. *El Institutor*, N° 3, Año 10, Santa Marta a 7 de abril de 1880. , p. 15.

⁸⁶⁴ *Ibid.*, p. 16.

Para probar de rebatir los cargos que le formulé como empleado público al servicio de la Nación, y recordando adecuadas de obligante galantería con que la señora me ha tratado, no puedo prescindir de hacerle mi más respetuosa venia. Tal se estila entre hombres imperiosos, altaneros, descorteses, vengativos, voluntariosos, apasionados, coléricos, rencorosos, y que no han aprendido aún a tratar a señoras con el respeto que la urbanidad y las leyes sociales prescriben⁸⁶⁵.

Muy a su estilo, los reproches del funcionario en licencia del estado, encerraron su notoria antipatía con la situación, pues el reclamo continuó siendo la manera como fue tratado por Elizabeth Meisel, ya que al salir de la casa de la escuela normal se encontró a una serie de caballeros (que casualmente militaron en el partido conservador o en liberalismo moderado), entre los cuales recordaba al señor Jaquin y a los señores Manuel Dávila García, Carlos A. Piedrahita, Manuel G. de Piñeres y Alfredo Vieco⁸⁶⁶; “quienes habrían advertido esa destemplanza de lenguaje de la maestra” y que los hizo testigos claves en el asunto⁸⁶⁷. El alegato fue escrito con un tono de irritación y a la vez, con un constante sarcasmo para exponer sus causas, entre ellas, la diferencia del idioma con el funcionario que según fue agraviado, mencionando:

Días después tuve oportunidad de saber que mi suposición no era infundada; aunque, en conciencia, no puedo asegurar que los citados caballeros distinguieran con toda claridad las palabras de la señora Meisel; pues-crémelo la señora-ni yo mismo- supe si ella me habló en inglés, francés, alemán o español: aquello fue con el perdón de la señora una nueva torre de Babel⁸⁶⁸.

Miguel Echeverría entrevió la defensa de su honor y a “su dignidad de caballero”, era entonces una agresión de tipo moral que desde una visión muy negativa dio una enorme importancia a las acciones de la maestra Meisel, con el ánimo de lograr que la insubsistencia y la consecuente pérdida del empleo de la directora fuera aprobada. El ofendido no dudó en conferirle sus propios calificativos a la maestra, recriminándole su imagen de “víctima inocente” en todo el proceso y por aludir una querrela personal contra el catedrático José Barros quien tuvo que separarse de la escuela normal supuestamente por la persecución de Echeverría⁸⁶⁹.

Aunque un poco contradictorio, en ese mismo texto, es posible hacerse una idea de la defensa de doña Elizabeth, pues su autor desdeñó contra ella, su excusa de no poder enseñar a las alumnas Urbanidad y Moral por falta de libros apropiados.

⁸⁶⁵ BNC, Echeverría, Miguel. *Mi Alegato, y mis pruebas-Facsímil*. Santa Marta: Imprenta Manuel Cevallos, 1880., p. 1.

⁸⁶⁶ Esto se confrontó a partir de Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena*, pp 72 y 73.

⁸⁶⁷ BNC, Echeverría, Miguel. *Mi Alegato, y mis pruebas-Facsímil*. Santa Marta: Imprenta Manuel Cevallos, 1880., p. 2.

⁸⁶⁸ *Ibid.*, p 3.

⁸⁶⁹ *Ibidem*, pp. 7-9.

Según el funcionario, esto era ilógico, ya que abrigaba “la seguridad de que para cumplir con este precepto, no había menester la señora de consultar texto alguno, principalmente en lo que refiere a la urbanidad”. Respecto a los paseos el reclamo fue igual de rígido.

Excusase la señora de no haber dado cumplimiento al artículo reglamentario que los prescribe, con motivo de la epidemia, de la guerra y de la excesiva humedad del año pasado. Cuanto a lo de la guerra, no había ni para qué nombrarla, pues no ignora la Señora Meisel que mientras duró la situación bélica, la Escuela estuvo cerrada; y tocante a lo de la epidemia y la excesiva humedad, no puedo menos que manifestar mi extrañeza porque se alegue esta causa cuando hace poco fueron testigos oculares los vecinos de esta ciudad de que la señora sacó de paseo a las señoritas alumnas, no obstante que ya se había presentado la viruela⁸⁷⁰.

Con respecto a la enseñanza de francés y el adelantamiento de las alumnas, Miguel Echeverría no dudó en volver a ironizar la gestión de la dirección, en el mismo tono del documento:

Verdaderamente sorprendente es que la señora Meisel hable del adelanto obtenido en las clases que ella tuvo a su cargo, cuando en la de francés, que la señora regentaba, ni siquiera pudieron presentar examen las señoritas alumnas. Enseñar que pan es pin y que vino es vin, debe ser muy bueno para que uno no se muera de hambre al pisar el suelo de la Francia; pero que Dios me confunda si va servir para otra cosa⁸⁷¹.

Entre muchas otras sátiras y exaltaciones, Echeverría no volvió a mencionar el tema de la maternidad. Pero si le recriminó a la Sra. Meisel que su nombramiento había sido producto de la orden del *Benemérito General Riascos*, por lo que la instó a dejar nuevamente el cargo que le causaba padecimientos de salud. Al finalizar el autor reconoció el tono usado en sus pruebas:

Termina la señora Meisel la nota que en su publicación figura como escrito de fondo, Perdonándome la mala voluntad que le tengo. Me abrumba este exceso de generosidad. Aire, que necesito respirar con toda la fuerza de mis pulmones! Ni Atlante, a quien la fábula pinta llevando sobre sus hombros un mundo, pudo sentirse más agobiado que lo que me siento yo. Ni el caso es para menos, porque estas indulgencias plenarias son ahora muy escasas, en primer lugar, y en segundo, porque mi delito no merece perdón: estoy fuera de la ley (...) He tenido el cuidado de no emplear ninguna palabra que traspase los límites del respeto que me merecen los fueros del sexo débil. Alguna que otra inocente sátira encontrará la señora, en el curso de mí escrito, eso sí, y yo le ruego que perdone estas flaquezas y debilidades de nuestros prójimos y sobre todo de prójimos tan rústicos como yo: no se me debe exigir más de lo que puedo dar⁸⁷².

La situación y lo que suscitó en ofensas, ironías y el juego de palabras, acreditaron la existencia de un gran escándalo en la sociedad del Magdalena del siglo XIX. Al tomarse el trabajo de increparse públicamente, maestra y jefe exhibieron los entretenimientos de una sociedad rural, en los que sobresalen valores que refirieron

⁸⁷⁰ *Ibidem.*, p. 12.

⁸⁷¹ *Ibidem.*, p. 13.

⁸⁷² *Ibidem.*, p. 16.

ideas propias sobre las nociones de *caballerosidad* y *la dignidad*. Pero lo que pudo ser el reparo al honor del caballero Miguel Echeverría, para la Elizabeth Meisel significó su desestima a la función y ejercicio profesional que venía desempeñando como maestra por varios años. El escrutinio por las posibles ofensas concebidas evidenciaron la presión a la que se sometía una profesora para ejercer sus labores, a la vez que su defensa permite ver el estatus social que podía alcanzar dentro una comunidad, que en este caso no le permitiría ni la más mínima falla, en el contexto de las rivalidades presentes y la situación política y clientelar de los gobiernos regionales.

Lo acaecido con el despido de Elizabeth Meisel fue realmente de relevancia, pero a veces las maestras no eran las directas responsables de las acciones que terminaron en destitución, no obstante, el papel que desempeñaban era muy destacado, por lo que de cualquier forma tenían que asumir una conducta ejemplar no solo en ellas, sino en sus allegados y familiares. Un ejemplo de esto ocurrió en Salamina, donde la maestra Carolina de Rivero, directora de la escuela de niñas, fue destituía a causa del comportamiento de su esposo, quien realizaba “escándalos que tenían alarmada la población y eran la causa de que los padres de familia hayan retirado a sus hijas del establecimiento”. El señor Rivero llegó “a arrojar las alumnas del establecimiento en uno de sus estados de embriaguez con palabras que ofendían el pudor de niñas inocentes y escandalizan a quien las oye pronunciar”. Por este motivo su esposa fue despedida de su puesto que con “los hechos relacionados la moral pública se arranca de raíz y el honor del gobierno se mancillaba”, por lo que se nombró “a la señora Andrea Sánchez de Silva quien a más de reunir las necesarias condiciones para poder desempeñar cumplidamente sus deberes, gozaba de las simpatías populares”⁸⁷³.

Finalmente el 6 de enero de 1881, el Secretario de Instrucción Pública en Bogotá ratificó el proceso de insubsistencia iniciado en 1879 en el caso de la Escuela Normal de Institutoras, negando cualquier posibilidad de indemnización y salario durante el tiempo de los alegatos ocurrido entre la señora Meisel y el Director de Instrucción Pública del estado, Miguel Echeverría⁸⁷⁴. Ese mismo año, su esposo Carlos Meisel envió una comunicación al Secretario General del Estado en donde explica los argumentos de su retiro como director de la escuela por “motivos de

⁸⁷³ AHMG. Fondo Gobernación, Caja Sin Número, Informe de visita a la escuela de niñas del distrito de Salamina, a 5 de abril de 1880.

⁸⁷⁴ AGNCol, Sección República, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, Rollo 11. Solicitud pagos del sueldo por Elizabeth Meisel a 6 de enero de 1881.

salud severos”, dejando encargado al señor Carlos Uricoechea, quien se desempeñaba como subdirector. La totalidad de sus alumnos se opondrá a tal renuncia, sin embargo, esta nota será definitiva para la separación de maestros alemanes de las escuelas normales de Santa Marta⁸⁷⁵.

Para 1881, el señor Juan Cayón, antiguo profesor de la escuela normal de señoritas había sido nombrado Director de Instrucción Pública del estado, y una nueva lista de maestros en la escuela de profesoras acompañará su labor, estos eran:

Tabla 30. Profesores Escuela Normal de Institutoras de Santa Marta en 1881.

Teresa H. de Ujeta	Directora
Carmen O. de Hernández	Subdirectora
Dolores Cataño Cotes	Profesora de Música
Félix Díaz Granados	Catedrático
Francisco E. Dávila	Catedrático
Juan N. Cayón	Catedrático “Ad honorem”

Fuente: CVMP. Memoria del Secretario de Instrucción Pública, 1881., p. 81.

Como se ha mencionado, los años siguientes marcaron el inicio de una reconfiguración administrativa para el proyecto de educación de maestras, por lo que resta comprender a las alumnas maestras que atendieron la propuesta normalista en las escuelas normales.

3.6.5. Alumnas en las Escuelas Normales: De la Educación Liberal a la Nación Católica.

Para convertirse en alumna maestra de la escuela normal, era necesario pasar por todo un procedimiento de selección, que recibía un máximo de 10 estudiantes por año costeadas por la Nación y otras, por las becas que los gobiernos de la Unión consideraran a discrecionalidad. Al terminar sus estudios en las escuelas, las aspirantes podrían anhelar a cuatro títulos que se determinaban de acuerdo a los resultados de un examen:

1. Maestra de escuela elemental

⁸⁷⁵ AHMG. Fondo Gobernación, Caja 4 (1881). Nota de Renuncia por parte de Carlos Meisel, Santa Marta a 2 de abril de 1881.

2. *Maestra de escuela superior*
3. *Subdirectora de Escuela Normal*
4. *Directora de Escuela Normal*⁸⁷⁶.

La consecución de la beca, obligaba a las alumnas a que una vez terminado el curso de formación prestaran sus servicios en las escuelas del estado, con el fin de resarcir los gastos que hubieron de ocasionar por su formación para la función pública. El procedimiento por lo general fue algo complejo y la aspirante debía reunir una serie de requerimientos entre los que estuvo, respaldar su solicitud con una fianza por parte de una persona honorable. Gilberto Loaiza resumió los requisitos necesarios que debió tener toda alumna maestra:

Un estudiante de una escuela normal debía tener como mínimo, en lo que concierne a los hombres, dieciocho años, y diecisiete años en el caso femenino. Todos los aspirantes eran sometidos a un proceso de admisión que comprendía un examen de conocimientos y un control médico. Todos debían poseer conocimientos elementales en gramática, aritmética, geografía e historia de Colombia, y una escritura legible. En el caso de las mujeres, se agregaba la condición de la práctica previa de la costura y se advertía la necesidad de “una pureza de costumbres”⁸⁷⁷

No podían ser admitidas en la normal femenina de Santa Marta, “las alumnas que hubieran sido expulsadas de otros colegios públicos o particulares, por faltas notorias a juicio del Director de la Instrucción Pública. Al matricularse en la institución las alumnas se sometieron al aprendizaje de 20 asignaturas, divididas en tres años, que debieron sustentarse cada 15 días en “sabatinas” organizadas por los pedagogos de ambas escuelas normales para verificar los progresos de las normales⁸⁷⁸”.

Una vez comenzado el ciclo escolar, las alumnas podrían elegir entre la opción del internado pero, todas ya fueran internas o externas tenían derecho a las alimentaciones costeadas con los fondos de la nación. El menú al que estuvieron sometidas era muy variado, que similar a la escuela normal de varones se asignaba mediante una formalidad. Un ejemplo de esta alimentación se escribe a continuación extraída de un contrato celebrado entre el estado y la señora María Concepción Guardiola:

Desayuno: Compuesto de café con leche y dos onzas de pan de trigo.
Almuerzo: Compuesto de sopa, sancocho o puchero, carne o pescado, arroz, chocolate o dulce o pan de trigo.
Cena: Compuesta de té, café o chocolate con pan⁸⁷⁹.

⁸⁷⁶ BNC. *El Institutor*, N° 226, Santa Marta a 24 de abril de 1875, p. 218.

⁸⁷⁷ Loaiza, G. “Poder Letrado”, p. 139.

⁸⁷⁸ BNC. *El Institutor*, N° 226, Santa Marta a 24 de abril de 1875, p. 223.

⁸⁷⁹ AHGM. Fondo Gobernación, Caja 2 (1880) *Contrato de alimentación para la Escuela Normal de Institutoras*, Santa Marta a 12 de enero de 1880.

Del mismo modo, las alumnas tuvieron que someterse a un estricto cumplimiento del horario de sus tareas, que era redactado por la directora del establecimiento. La siguiente tabla muestra la distribución del tiempo de las alumnas redactada por Elizabeth Meisel, que corresponde a tres cursos:

Tabla 31. Materias y Distribución de Actividades de las Alumnas Maestras de la Escuela Normal de Institutoras de Santa Marta en 1880.

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábados
5.30 a 6:30	Levantarse Aseo Desayuno Estudio	Levantarse Aseo Desayuno Estudio	Levantarse Aseo Desayuno Estudio	Levantarse Aseo Desayuno Estudio	Levantarse Aseo Desayuno Estudio	Levantarse Aseo Desayuno Estudio
7:00 a 8:00	I. Lección de Prueba.	I. Escritura	Lectura	I. Pedagogía	Recitación Asistencia a Anexa	I. Escritura
	II. Lección de Prueba.	II. Historia Patria		II. Historia Patria	Asistencia a Anexa	II. Historia Patria
	III. Lección de Prueba.	III. Id.		III. Id.	Asistencia a Anexa	III. Id.
8.00 a 9.00	I. Gramática	I. Geografía	I. Gramática	I. Lectura	I. Gramática	I. Pedagogía
	II. Pedagogía	II. Asistencia de la anexa	II. Pedagogía	II. Ortografía	II. Pedagogía	II. Música Practica
	III. Id.	III. Id.	III. Id.	III. Id.	III. Id.	III. Id.
9.00 a 10.00	I. Dibujo	I. Música Teórica	I. Música Practica	I. Historia Natural	I. Música Teórica	I. Geografía
	II. Física	II. Id.	II. Gramática	II. Lectura	II. Id.	II. Estudio
	III. Id.	III. Id.	III. Id.	III. Historia Natural	III. Id.	III. Contabilidad
10. 00 a 11.00	Almuerzo Recreo	Almuerzo Recreo	Almuerzo Recreo	Almuerzo Recreo	Almuerzo Recreo	Almuerzo Recreo
11.00 a 12.00	Costura	Costura	Costura	Costura	Costura	Costura
1. 00 a 2.00	I. Música Practica	I. Ortografía	I. Dibujo	I. Ortografía	I. Música Practica	I. Historia Natural
	II. Gramática	II. Geometría	II. Id	II. Música Practica	II. Gramática	II. Geografía
	III. Id.	III Id.	III. Cosmografía.	III. Id.	III. Id.	III. Historia Natural
2.00 a 3.00	I. Aritmética	I. Historia Natural	I. Aritmética	I. Geografía.	I. Aritmética	I. Historia Natural
	II. Lectura	II. Ortografía	II. Física	II. Id.	II. Física	II. Geografía
	III. Cosmografía	III. Historia	III. Id.	III. Contabilidad	III. Id.	III. Historia

	ía	Natural		ad-		Natural.
3.00 a 4.00	I. Composición	I. Pedagogía	I. Recitación	I. Composición	I. Dibujo.	I. Aritmética
	II. Id.	II. Música	II. Geografía	II. Id	II. Id.	II. Id.
	III. Id.	III. Id.	III. Id.	III. Id.	III. Id.	III. Contabilidad.
4.00 a 7.30	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio	Estudio
	Refresco	Refresco	Refresco	Refresco	Refresco	Refresco
7. 30 a 8	Estudio	Moral	Estudio	Moral	Moral	Estudio
8.00 a 9.	Acostarse	Acostarse	Acostarse	Acostarse	Acostarse	Acostarse.

Fuente: AHMG. Caja 2 (1880). Distribución del Tiempo de las Alumnas de la Escuela Normal de Institutoras, 1880.

Resaltó de la tabla anterior, el aprendizaje de los cursos de cosmografía y contabilidad para las alumnas maestras, y la clase de costura que marcó la diferencia respecto al mismo currículo aprendido por los estudiantes varones. A su vez, es evidente la falta de enseñanza de religión como una materia aparte, aunque no se descarta que se trataran estos elementos la clase de moral. Se debe recordar que a la profesora Elizabeth Meisel, la enseñanza de moral y urbanidad le fue recriminada en el alegato que solicitó su declaratoria de insubsistencia.

Al igual que los alumnos, el centro de prácticas de las alumnas maestras estuvo en la enseñanza de la escuela anexa a cargo de la subdirectora. Las pequeñas alumnas eran educadas desde la primera infancia para sembrar en ellas la enseñanza de la pedagogía con “los métodos propios de las escuelas prusianas”⁸⁸⁰. Esta escuela, como en Yucatán era el centro de la práctica de las alumnas maestras y se educaba a las pequeñas de acuerdo con lo aprendido en las clases referenciadas. La siguiente tabla muestra las clases en esta escuela y distribución de las prácticas que debieron seguir las normalistas:

Tabla 32. Asignaturas y Prácticas Asignadas a las Alumnas Maestras en la Escuela Anexa a la Normal de Institutoras de Santa Marta.

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
7-8	Lección de Prueba	Historia Natural <i>Alumna Maestra</i>	Geografía Alumna – Maestra	Lectura <i>Alumna- Maestra</i>	Enseñanza Objetiva <i>Directora</i>	Lectura- <i>Directora</i>
8-9	Lectura	Enseñanza	Lectura	Escritura	Historia	Gramática-

⁸⁸⁰ BNC. *El Institutor*, N° 226, Santa Marta a 24 de abril de 1875, p. 223.

	<i>Directora – Alumna</i>	Objetiva <i>Directora</i>	<i>Alumna-Maestra</i>	<i>Directora y Alumna</i>	<i>Patria Alumna – Maestra</i>	<i>Subdirectora</i>
9-10	<i>Gramática -Subdirectora</i>	Lectura <i>Directora-Alumna maestra</i>	Gramática- <i>Subdirectora</i>	Historia Natural <i>Alumna Maestra</i>	Aritmética- <i>Subdirectora</i>	Aritmética- <i>Directora y Alumna maestra</i>
1-2	Aritmética <i>Subdirectora</i>	Aritmética <i>Subdirectora</i>	Historia Patria- Alumna Maestra	Aritmética (lecciones de pesos y medidas) <i>Alumna-Maestra</i>	Lectura <i>Alumna Maestra</i>	Escritura <i>Directora y Alumna maestra</i>
2-3	Geografía <i>Alumna – Maestra</i>	Costura combinada con lecciones orales	Aritmética - <i>Subdirectora</i>	Costura combinada con lecciones orales	Recitación y composición <i>Alumna maestra</i>	Escritura <i>Directora y Alumna maestra</i>
3-4	Recitación – Composi ción <i>Alumna maestra</i>	Urbanidad- <i>Subdirectora</i>	Dibujo- <i>Directora</i>	<i>Subdirectora</i>	Geografía <i>Alumna – maestra</i>	Costura combinada con lecciones orales
4-5	Calisténica			Calisténica	Geografía- <i>Alumna – Maestra</i>	<i>Subdirectora</i>

Fuente: AHMG. Caja 2 (1880). *Distribución de Tiempo y de las materias de la Escuela anexa a la normal de la Escuela Normal de Institutoras en Santa Marta durante el año de 1880.*

La distribución del tiempo escolar confirma que las alumnas maestras no tuvieron en su pensum de estudios, la enseñanza de la religión católica, pero sí el aprendizaje de urbanidad. No obstante, frente a la idea de una modernización educativa se impuso el bajo índice de estudiantes que lograron el propósito de su formación docente. Durante el periodo liberal, las becas disponibles no llegaron a cubrirse, lo cual fue expuesto en los informes de los Directores de Instrucción Pública del estado, como el de Miguel Echeverría que prometió hacer “todo lo posible para que se llenen las becas que habían vacantes de la escuela, pero era necesario que, “se le proveyera al colegio de todo lo que necesitaba” por lo que llamó la atención acerca de los inventarios, ya que hacía falta “hasta un vaso para que pudieran beber agua las alumnas”⁸⁸¹.

Durante la administración de Juan Cayón como Director de Instrucción Pública del Estado, la Escuela Normal de Institutoras contó con once alumnas aspirantes al magisterio quienes fueron: Ana J. Lobo, Elvira R. Macea, Rosalía

⁸⁸¹BNC. *El Institutor*, N° 3, Año 10, Santa Marta a 7 de abril de 1880. , p. 16.

Avendaño, Mercedes Parodi, María J. Barros, Raquel Olivella, Mercedes Aveche, María C. Bustamante, Isidra C. García, Virginia Gómez y Antonia Sánchez⁸⁸².

Ese mismo año de 1881, un balance general no proporcionó los mejores informes acerca de las alumnas, pues “las tareas de la escuela se habían interrumpido muchas veces a consecuencia de los trastornos públicos”. Para la fecha se tenía en cuenta la cifra de trece alumnas maestras, se habían graduado con “diploma de Escuela Superior las señoritas Petrona Candanoza, Cándida Parodi y Julia González”. Efinicia Linero obtuvo el diploma de Escuela Elemental, y de las nueve restantes “dos se retiraron sin causa conocida, una por carecer de vocación para la pedagogía, cuatro habían salido por enfermedad y dos habían muerto en 1876”⁸⁸³.

En casi todos los informes, fue mencionado el tema de la parvedad de los recursos públicos, “y por desgracia nuestras frecuentes luchas intestinas, tan criminales como insensatas, nuestras contiendas fratricidas, que todo lo arrasan y que detuvieron la marcha del progreso ya iniciado y disiparon las esperanzas de lo que se había conseguido”⁸⁸⁴. Aunque el proyecto de formación docente y educativo de Yucatán en el porfiriato, no fue del todo eficaz, sus alcances fueron mayores respecto al número de alumnas que formaron para ser docentes. Comparativamente, la relativa estabilidad que experimentó la región yucateca frente a la región del Caribe colombiano, es un factor de importancia, pues para los mismos funcionarios colombianos del siglo XIX, la guerra era,

*La única causa del funesto estancamiento que en ocasiones experimentaba el ramo de la educación popular, paralización que se ha dicho el paso, ha enervado los espíritus y producido esos paroxismos morales tan perjudiciales para la vida de los pueblos libres y que se educan para la República*⁸⁸⁵.

A pesar de la realidad de los informes anteriores con relación a la situación bélica, el movimiento Instruccionista significaba una esperanza, en “un pueblo eminentemente activo”, y la transferencia de las normalistas a las escuelas públicas del estado se hizo realidad a los pocos años, verificar con los nombramientos de las señoritas que se refiere a continuación:



⁸⁸²CVMP. *Memoria del Secretario de Instrucción Pública*, 1881., p. 81.

⁸⁸³*Ibid.*, p. 82.

⁸⁸⁴*Ibidem.*, p. 80.

⁸⁸⁵*Ibidem.*, p. 80.

Tabla 33. Nombramientos de Maestras Normalistas en las Escuelas Primarias del Estado

Alumna-Maestra	Lugar de Nombramiento
Efinicia Linero	Remolino
Petrona Candanoza	Ciénega
Cándida Parody	Santa Marta
Julia R. González	Riohacha.

Fuente: *Elaboración propia a partir de estadística de maestras AHGM. Fondo Gobernación, varias cajas, 1880. Ver Anexo.*

El legado del proyecto liberal visible desde la legislación de 1870, permitió a las poblaciones tener la posibilidad de la educación de las niñas a través de una mujer preparada para tal fin. En ese sentido, la educación normalista garantizó a las mujeres una inserción laboral con el Estado casi inmediata, al momento de egresar de la escuela con el título de maestra. Dicho papel implicó asumir la responsabilidad de su profesión, que involucró modelar los aspectos conductuales en la funcionaria que serviría de ejemplo a la sociedad por el nivel de relevancia que alcanzaba, a detentar conocimientos que quizás muchos hombres no tuvieron la posibilidad de lograr.

Las reglas para las alumnas que luego fueron maestras eran estrictas, y los problemas que asociaban el nombre de la normal se volvían un elemento de orden público. Así se hizo visible con la señorita Rosalía Avendaño directora de la escuela de niñas del Piñón, denunciada por recibir frecuentes visitas del director José Manuel Olivares, a quien se le había visto varias veces, “de pecho sin camisa” justo cuando principiaban clases las alumnas. El rumor había llegado hasta el director de Instrucción Pública del estado, Carlos Piedrahita quien ordenó de inmediato una investigación, pues se rumoraba que el Señor Olivares, “había tomado a las alumnas en labores como cocinar, limpiar”, a la vez que, “se había hecho notar por los insuperables gritos, llegando varias veces en estado de alicoramiento” a maltratar a la señorita directora⁸⁸⁶. El chisme y el rumor siempre ha sido un elemento de control social en las pequeñas sociedades con una fuerte coacción entre sus grupos establecidos. En efecto, la maestra Avendaño fue citada a rendir descargos, por las

⁸⁸⁶ AHMG. Fondo Gobernación, Caja Sin número (1884), Diligencia de visita escuela de niñas, Piñón a 8 de Octubre de 1884.

faltas morales que representaba su ocupación que afectó el nombre de la escuela normal. La “chismografía y la calumnia” llegaron a tal punto que hubo que citar a varios maestros, muchos rindieron informes muy contradictorios. Solo el testimonio de la afectada comentó que Manuel Olivares era un vecino que habitaba la casa en la que quedaba la escuela, no pudiendo ella hacer nada, pues la escuela estaba en un predio de la familia del susodicho. Finalmente, la consecuencia de este escándalo varió en la actitud de los padres que no enviaron a muchas niñas a la escuela, lo que obligó a bajar el sueldo de la maestra que veía todos sus esfuerzos en vano para lograr aumentar la concurrencia de sus alumnas⁸⁸⁷.

Estos aspectos que involucraron la vida privada y la conducta de las alumnas maestras, no van a transformarse con la entrada de la Regeneración Política, por el contrario se agudizaron de manera más estricta los deberes, adecuándolos a la moral religiosa. Las reglas para las estudiantes de las escuelas normales incluyeron:

I. Cumplir las disposiciones del régimen escolar ajustar su conducta a las reglas de civilidad y buena educación tanto en el trato con sus compañeros y superiores II. Obedecer puntualmente lo que se les comunicara y respetar a los inspectores y su autoridad y asistir puntualmente a las lecciones debidas.

III. Evitar todo acto en cualquier sentido puede hacer contrariado a la moral y a las buenas costumbres

IV. Cooperar con el aseo y del edificio de la escuela y de los útiles.

V. Desempeñar las funciones de inspectores o bedeles y de campanero cuando sean nombradas por la directora⁸⁸⁸.

Frente a los deberes de sus compañeros hombres, la moral de las alumnas debía ser intachable. Pues a estos se les prohibía explícitamente:

- Llegar a claustros vestidos o desaseados o con sombrero capa o con ruana, admitir visitas a deshoras

- Tener en el establecimiento discusiones sobre política, formar asociaciones que establecieran desorden e interrumpieran las tareas,

- Fumar en las salas de estudio y los dormitorios como cultivar la amistad íntima y reservada con alguno de los alumnos⁸⁸⁹.

El trato entre los escolares *debió ser general y no particular* y privado así les estaba prohibido tener un manejar armas dados naipes y objetos que sirvan también para juegos ilícitos, y no pudieron tener libros como novelas de cualquier género que no sean autorizados por la lectura⁸⁹⁰.

⁸⁸⁷ AHMG. Fondo Gobernación, Caja Sin número (1884), Quejas contra la maestra Rosalía Avendaño, Piñón a 15 de Octubre de 1884.

⁸⁸⁸ Archivo UIS-CDHIR. Reglamento Para las Escuelas Normales. En: *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, año I, N°8. Tomo II Bogotá, agosto de 1893., p. 115.

⁸⁸⁹ *Ibid.*, p. 116

⁸⁹⁰ *Ibidem.*, p. 117.

Durante la regeneración todas las alumnas debían despertar a las 5:15, para proceder inmediatamente al aseo, después *de rezar las oraciones de costumbre* y tomando el desayuno comenzaban los trabajos. Los días feriados se despertaban una hora más tarde, a las 6:00 de la mañana. Las horas de labores, eran de 6 de la mañana a 9 de la noche “comprendiendo los descansos y el tiempo necesario para tomar los alimentos”. En ese sentido estas disposiciones eran muy similares a las que se dictaminaron durante el periodo liberal, en las horas que debían dedicar a rezar y a la materia de religión⁸⁹¹.

Para 1892, la Escuela Normal de Institutoras aún estaba dirigida por la señora Teresa H. Ujeta y la subdirectora Carmen O Hernández, el número de becarias había llegado a 28, 10 correspondientes al segundo año, 11 al tercero y el 7 al cuarto⁸⁹². La cadencia y la devoción de las alumnas, se había hecho sentir en Bogotá, cuando el Arzobispo, “concedió el título de Oratorio” a la Escuela Normal de Señoritas⁸⁹³. Durante 1895, año de otro conflicto civil, existieron 18 escolares, una supernumeraria y las demás pensionadas por la nación. 5 discípulas estaban en segundo año y 3 en el primero. Se decía que “todas las alumnas eran aplicadas respetuosas y con buen fondo moral”, y pocas veces “se había conseguido un establecimiento educación con todos las estudiantes tan en buenas condiciones”⁸⁹⁴.

Un año después se registró el nombramiento de una nueva directora, la señora Modesta Duran quien veló para que las 38 becarias a su cargo “religiosamente hicieran los ejercicios espirituales”. La mayor parte de las estudiantes, “se habían confesado pero no comulgaron por haber hecho solo una confesión”⁸⁹⁵. Todo representó el clima de orden y respeto con una tendencia creciente de alumnas maestras que antecedería el último y más sangriento conflicto civil del siglo XIX en Colombia: la Guerra de los Mil días.

⁸⁹¹ *Ibidem.*, p. 117.

⁸⁹² CVMP. Informe del Ministro de Instrucción al Congreso de 1892., p. XCIX

⁸⁹³ AGNCOL. Sección República, Ministerio de Instrucción Pública, Exp. 10556, Bogotá a 6 de junio de 1893.

⁸⁹⁴ BNC. Informe del Secretario de Instrucción Pública del Departamento del Magdalena. Santa Marta: Imprenta Juan B. Cevallos, 1895., p. 27.

⁸⁹⁵ AHMG. Fondo Gobernación, Caja 15 (1896). Informe de la directora de la Escuela Normal de Santa Marta a 31 de marzo de 1896.

4. **CAPÍTULO CUATRO. DE YUCATÁN A COLOMBIA: VÍNCULOS PRESENTES EN LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS MAESTRAS.**

Al cerrar esta investigación, en este apartado se presentan los vínculos entre Yucatán y el Caribe colombiano manifiestos en los contenidos educativos de cada contexto. Para este fin, se usó como fuente principal de información, *La Revista de Instrucción Pública de Colombia*, destinada a la publicación de “escritos relativos a la marcha de la enseñanza del país”, durante el proyecto nacional de la Regeneración, que estuvo asociado a la idea de la construcción de un Estado confesional y católico.⁸⁹⁶

Esta revista nos ofrece información sobre las dos regiones estudiadas porque, aunque se enfocaba en la educación colombiana, sus páginas dieron “cabida a la reproducción de escritos sobre el progreso del ramo, en otros países, sobre métodos de enseñanza, sistemas pedagógicos y mejoras adaptables al régimen escolar”. Del mismo modo, la publicación reproducía trabajos de quienes el régimen conservador consideró, “científicos originales, hombres dedicados a las ciencias, a las letras o de sabios extranjeros”, con el objeto principal dar a conocer “todo lo que podía ser aplicable a la mayor ilustración de los directores de escuelas de los estados, de los establecimientos de instrucción y de la educación en Colombia”⁸⁹⁷.

La pregunta principal que ha guiado la indagación para este capítulo gira en torno al objetivo de develar las conexiones presentes a través de los escritos pedagógicos que circularon por el espacio de estudio y que muestran de manera manifiesta una relación entre Yucatán y el Caribe colombiano. Por tanto, se exponen las propuestas y recomendaciones procedentes de los actores asociados al magisterio mexicano y en especial de la región yucateca, representados por el pedagogo cubano Rodolfo Menéndez de la Peña. Interesa en este sentido establecer las divergencias y afinidades entre los preceptos que

⁸⁹⁶ Archivo UIS-CDHIR. Revista de Instrucción Pública de Colombia, año I, N°1. Tomo I, Bogotá, enero de 1893., p.5.

⁸⁹⁷ *Ibid.*

se pretendían adoptar en la construcción de una pedagogía nacional desde México para Colombia y que influyeron en la vida profesional de las maestras.

La figura de Rodolfo Menéndez y el papel que desempeñó en el marco del proyecto educativo para el Caribe y más allá de dicho espacio, resultó de gran relevancia para la presente investigación, no solo por su origen, cubano de nacimiento, sino porque en la península de Yucatán emprendió una actividad educativa de enorme impacto que trascendió más allá de la sociedad yucateca como se demuestra en las siguientes páginas. Un personaje que se acompañó de otros pedagogos de la región que también tuvieron un destacado papel en el ámbito de la educación, como Manuel Sales Cepeda y a nivel nacional José de la Luz Mena, Enrique Rebsamen y el propio ministro Justo Sierra.

Para el tema que nos ocupa, lo relevante a destacar aquí es analizar y comprender cómo las ideas de Menéndez, que encarnaban al proyecto educativo liberal de Yucatán, viajaron y llegaron a Colombia a través de *La Revista de Instrucción Pública* de que, paradójicamente, había surgido en el contexto del sistema político de la Regeneración cuya idea era asociar el ámbito educativo en consonancia con el programa de estado de un gobierno conservador y católico.

En efecto, en un afán por volver el Estado colombiano central y unitario, *La Revista de Instrucción Pública de Colombia* como medio para reproducir textos de toda América Latina y Europa que permitieran conocer los modelos educativos que pudieran adaptarse a los intereses del proyecto conservador del país sudamericano. En este caso, la Revista de Instrucción Pública fue la continuación de los anales con el mismo nombre. En esta amplia gama de escritos, fue interesante encontrar en dicha publicación los planteamientos de Menéndez de la Peña y del grupo de la revista Escuela Primaria de Mérida, pero asimismo, los de Enrique Rebsamen y otros pedagogos de México, que nos indican la relevancia que adquirió el proyecto de magisterio nacional mexicano y el de Yucatán, a un nivel internacional.

La Revista de Instrucción Pública fue una continuación de los *Anales* del mismo nombre, mismos que habían sido creados en la época del radicalismo liberal y vino a complementar a los medios locales de divulgación sobre contenidos educativos en Colombia, y consiguió unificar para todo el Estado

en un medio de reproducción información relevante para el ámbito de la educación, un ramo de primer orden en el proyecto político del gobierno conservador. Del examen general de la información que ofrece la *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, se puede decir que destacan dos aspectos principales: por un lado la información destinada para las escuelas primarias en la práctica educativa y, por otro lado, aquella orientada a la formación de profesores con los auges de lo que se consideraba la pedagogía moderna. El presente capítulo se enfoca en el segundo aspecto pues el interés es observar las conexiones presentes en la cultura escrita que circuló del caribe mexicano a Colombia sobre el proceso específico de la formación docente, y que permite constatar en estas líneas finales la vinculación entre ambos espacios de estudio.

4.1. Circula la Educación: La Pedagogía en México durante el Porfiriato y la escuela yucateca.

En México el sistema educativo nacional durante el porfiriato se dio en un contexto de auge y consolidación de dos corrientes ideológicas e intelectuales determinantes en el proceso de cimentación del estado nacional: el liberalismo y junto a él, el positivismo. La relativa estabilidad económica y política de este período había generado las condiciones necesarias para producir un sistema de pedagogía unitario para ser aplicado a las escuelas⁸⁹⁸. En estas favorables circunstancias, la educación pretendió ser un medio para alcanzar la unidad nacional, de modo que se proyectó una cobertura extendida para que todos los ciudadanos de la república recibieran la misma educación, lo que se convirtió en una tendencia pedagógica.

El impulso a la educación en México tuvo fuerte aliento en el período de la república restaurada, cuando se generó una gran preocupación por parte del Estado para conseguir el predominio sobre una instrucción dominada hasta entonces por la corporación más emblemática del antiguo régimen: la Iglesia católica. La necesidad de romper de manera integral con las arraigadas estructuras del sistema tradicional de gobierno ofreció condiciones propicias

⁸⁹⁸ Meneses, E., *Tendencias Educativas*, p. 446.

para emprender, desde el gobierno liberal de Juárez, un movimiento de reestructuración pedagógica que reformara desde sus cimientos el sistema educativo. La batalla contra la filosofía espiritualista del clero fue encarnizada, pero finalmente la firmeza del gobierno juarista en la materia y la intervención de Gabino Barreda sentaron los fundamentos para el diseño inicial de una reforma educativa con la manifiesta intención de atribuir obligatoriedad y gratuidad a la enseñanza y sobre todo de suprimir la enseñanza religiosa a favor del laicismo poniendo el énfasis en la difusión de las ciencias positivas⁸⁹⁹.

La creación de la Escuela Nacional Preparatoria, así como de diversos institutos educativos en provincia ligados a la defensa de la ideología liberal, permitieron aterrizar el carácter laico y público de la instrucción elemental en la práctica, circunstancia que marcó el triunfo liberal en este ramo que se hizo evidente con la adopción y ejercicio de nuevos métodos de enseñanza, entre los cuales la enseñanza denominada “objetiva” acaparó la atención del estado y de los grupos de maestros de las diversas regiones del país⁹⁰⁰. En las décadas de los setenta y ochenta del siglo XIX ese método objetivo fue impulsado de la mano de varios pedagogos a través de, ciertas iniciativas y encuentros que organizaron, como Manuel Flores en 1878 con la primera cátedra de pedagogía ofrecida y con la reunión del congreso Higiénico-pedagógico en 1882; por su parte, en 1883 el suizo Enrique Laubscher fundaba la Escuela Modelo de Orizaba con un plan de estudios muy ambicioso y la introducción de métodos de aprendizaje fonético y simultáneo de lectura y escritura. En 1885 otro inmigrado suizo, Enrique Rebsamen, crea la academia normal para maestros en Orizaba en donde incorpora a los métodos inductivos elementos de la pedagogía de Pestalozzi. Este modelo promovió que un año después se fundara la Escuela Normal de Jalapa, que se convertiría posteriormente en el motor de la reforma de la educación en el porfiriato⁹⁰¹.

El gobierno de Porfirio Díaz, a través de funcionarios como el ministro Justo Sierra, estuvo interesado enormemente en difundir y hacer llegar la instrucción pública a la mayoría de la población con la intención de transmitir el dogma liberal como ideología oficial y de formar ciudadanos para poder

⁸⁹⁹ Guerra, F., *México: Del Antiguo Régimen*, p. 378.

⁹⁰⁰ *Ibid.*, p. 403.

⁹⁰¹ *Ibid.*, p. 405.

impulsar la transformación de la sociedad y al mismo tiempo la modernización del país. Así encontramos en la reunión de dos congresos nacionales a fines de la década de los ochenta la enunciación de los principios que regularían la instrucción pública a nivel nacional, a saber: la obligatoriedad, la uniformidad y la universalidad de la educación. De estos congresos emanó por tanto la recomendación y responsabilidad de construir un sistema nacional de educación pública basado en la uniformidad de una enseñanza primaria obligatoria, laica y gratuita⁹⁰².

Como consecuencia lógica de estos postulados, una de las más importantes recomendaciones surgidas, pensadas y diseñadas por un grupo de prominentes pedagogos fue la que se refirió a la formación de maestros, un proyecto pensado para abarcar la totalidad del territorio nacional y que se contempló como la condición necesaria para la implementación rápida de los nuevos métodos. Se instauró una lógica totalmente nueva en el conjunto del sistema educativo al ordenarse por decreto del 17 de diciembre de 1885 establecer la Escuela Normal de Maestros de la ciudad de México, que abriría sus puertas dos años después, y se convertiría en el instrumento de aplicación de la reforma educativa, enunciada desde el juarismo pero que se concretó en el porfiriato y amplió sus miras hacia 1890 con la apertura de la Escuela Normal de Maestras⁹⁰³. Los demás estados de la federación debieron adecuarse al plan del gobierno de Díaz en ese ámbito, de forma que adoptaron las reformas a los métodos pedagógicos y crearon escuelas normales de maestros.

Establecer cuáles estados de la federación aplicaron los compromisos de forma inmediata de la tendencia educativa que se apuntaló durante el porfiriato o a qué ritmo lo hicieron, es pretender jugar con la expresión del huevo o la gallina. Por ello resulta axiomático decir que Yucatán no fue la excepción en esta tendencia, aunque se presentó con ciertas particularidades vinculadas estrechamente con su configuración poblacional, especialmente por su mayoría de habitantes de origen maya y su situación geográfica cercana al espacio Caribe. Pero entre sus particularidades, Yucatán destacó por expresar una idea propia de pedagogía que venía siendo impulsada desde mediados del siglo XIX. Como se ha señalado en capítulos anteriores, para la época en el que

⁹⁰²*Ibíd.*, p. 406.

⁹⁰³*Ibíd.*, p. 407.

se realizaron los congresos pedagógicos a nivel nacional, Yucatán ya había promulgado la ley de Instrucción Primaria para niños de ambos sexos en 1877, tenía una Escuela Normal para varones adscrita a las funciones del Instituto Literario y tuvo en funcionamiento un colegio especializado en la formación de la mujer y profesoras femeninas: El Instituto Literario de Niñas.

El conjunto de estas acciones pone en evidencia que Yucatán no fue una región limitada a ser únicamente receptora de las ideas propuestas por la tendencia educativa del porfiriato, sino que fue una entidad creadora y ejecutora de su propio sistema pedagógico aunque estuvo desde luego en consonancia con lo que se experimentó a nivel nacional. En ese sentido, mientras que en el conjunto de la nación mexicana el proyecto educativo liberal se adaptaba a la asesoría de pedagogos como Enrique Rebsamen, Justo Sierra, Joaquín Baranda, Enrique Laubscher, Manuel Flores, entre varios⁹⁰⁴, la región yucateca adoptaba postulados del maestro cubano Rodolfo Menéndez, de Adolfo Cisneros Cámara⁹⁰⁵ y de un grupo consolidado de maestros yucatecos asociados todos a la tendencia del liberalismo y cuya labor en conjunto fue reconocida por el mismo inmigrante suizo Rebsamen, como se muestra en el siguiente fragmento de su autoría:

*En Yucatán, los ciudadanos que más han figurado y figuran en la vida social han sido maestros de la niñez, Eligio Ancona, el inteligente comerciante Olegario Molina, el poeta y abogado Roberto Casellas Rivas y otros muchos yucatecos distinguidos en el foro, el comercio, en la política son en los actuales días ejemplos que corroboran nuestros asertos*⁹⁰⁶.

Es importante reiterar que el clima de estabilidad relativa que se vivía en esta región así como el auge económico derivado del comercio de exportación de la fibra del henequén, permitieron concretar importantes avances en materia educativa, alentados también por la difusión de ideas que le brindaba su conexión con el exterior a través del contacto marítimo. Todas estas variables se conjugaron para que Yucatán tuviese un papel fundamental en el ámbito de la instrucción pública con un sentido de identidad propia.

Aun con dicha estabilidad, la idea de un éxito total del proyecto educativo yucateco debe matizarse ya que fue bastante relativo no solo por la

⁹⁰⁴ Meneses, E., *Tendencias Educativas*, pp. 375-408.

⁹⁰⁵ Menéndez y Cisneros fueron los delegados a los Congresos de Educación en representación de Yucatán. Ver: Menéndez, E., *Tendencias Educativas*, p. 473.

⁹⁰⁶ Archivo UIS-CDHIR, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, tomo III, año 1890, p. 113.

demanda constante de maestros capacitados para llevar a práctica la tarea. Otro punto a tomarse en cuenta es la composición de la misma escuela primaria, misma donde las maestras formadas en el Instituto literario tendrían su accionar pedagógico. Un ejemplo se puede analizar a través del caso del Partido de Sotuta de Yucatán, lugar situado en la región centro sur del estado y que durante la época contó con un considerable incremento en sus planteles educativos para niñas, pasando de tener seis escuelas 1889 a trece en 1906⁹⁰⁷. Los libros del partido⁹⁰⁸ de la Escuela Primaria Nachi Cocom perteneciente al Fondo Sotuta del Archivo de la Casa de la Historia de la Educación de Mérida, resguardan datos acerca del ingreso de niñas a los liceos en las que se pudieron extraer breves listas de las edades, los nombres y apellidos de las alumnas, escrutinios acerca de materias y la evaluación escolar en los exámenes anuales, al igual que información de tipo cualitativo referente a las visitas de los inspectores. En ese sentido, la estadística fue el recurso fundamental para poder interpretarlos, atendiendo como parte funcional en el análisis “la descripción, el resumen de la información que se pueda emplear mejor” y que comprende para las ciencias sociales el método de *la inducción*, “consistente en formular generalizaciones a propósito de una determinada población sobre la base de una muestra extraída de la misma”⁹⁰⁹.

Ahora bien, se ha anotado que durante el porfiriato yucateco se presentó un incremento considerable en el número de escuelas y establecimientos para la enseñanza con la intención de realizar los objetivos de la universalidad que se pretendió llevar a cabo en todo el territorio nacional, pero esta labor, no solo fue una puesta pedagógica y estatal, pues las propias comunidades participaron en la solicitud de apertura de escuelas y en el nombramiento de maestros y maestras. Sobresale entonces, la particularidad anotada de la región asociada a lo que en nuestros cánones actuales se

⁹⁰⁷AGEY, PE, Sección Instrucción Pública, Museos, Caja: 547, Relación de escuelas primarias que funcionan en el estado, datos estadísticos sobre instrucción pública, Mérida 1906.

⁹⁰⁸ Los libros del Fondo Sotuta contienen información cuantificable pues se trata de “registros que contienen datos susceptibles de ser contabilizados para formar tablas de datos o series temporales”, de allí la importancia de la cuantificación para el análisis de la fuente. También, es necesario aclarar que los datos allí consignados no son seriales, ni repetitivos, pero al igual que como ocurre con otras fuentes, estos deben ser desatendidos al ser referentes importantes de la composición y el contexto de las escuelas de la Yucatán en el porfiriato.

⁹⁰⁹Blalock, Hubert. *Estadística Social*. México, FCE, 1960, p 16.

considera la educación indígena o intercultural, en un país en donde estados como Oaxaca, Chiapas y Yucatán, “los indios” superaban ampliamente a la minoría de la población blanca⁹¹⁰.

Por ejemplo, al iniciar el siglo XX en el partido de Sotuta existieron 24 escuelas a las que asistieron un total de 845 estudiantes de ambos sexos, correspondiente a 507 alumnos y 338 alumnas. La cabecera municipal de Sotuta tuvo en total ocho escuelas, cuatro para niñas con un total de 160 alumnas y cuatro para varones con un total de 171 alumnos. El pueblo de Hocabá contó con cuatro escuelas para 230 estudiantes, dos para niñas con un total de 104 alumnas y dos para niños, asistiendo 126 alumnos. En total en el partido constaban en ese año nueve escuelas para niñas frente a quince de niños distribuidas en las poblaciones de Sotuta, Hocabá, Huhí, Yaxkabá y Cantamayec. En otras poblaciones como Tixkakaltuyú, Zavala, Tibolom, Libre Unión, Sanahcat, Sahcabá aunque existieron escuelas para niños, carecieron de instituciones para la educación femenina⁹¹¹, sin embargo esta proporción aumentó ligeramente en 1910, con diez escuelas para niñas de las 24 totales en el partido⁹¹².

Sabemos muy poco de la composición étnica de las escuelas en Yucatán a finales de siglo. Usando el método de análisis de los datos nominales presentes en las fuentes podemos diferenciar a la población indígena maya de los sectores mestizos y blancos de la *Escuela para Niñas Nachi Cocom de Sotuta* que no es un por mucho infalible. Se trata de un método que permite brindar una perspectiva aproximada a la inclusión de niñas mayas en las escuelas del estado, reconociendo el inconveniente, ya mencionado por Mario Humberto Ruz de la adopción de apellidos y nombres hispanos por parte de los indígenas mayas⁹¹³. Sin embargo, a diferencia de otros lugares del área maya, en Yucatán

⁹¹⁰Esta aseveración se toma para el porfiriato, calculando la cantidad de hablantes mayas, pues se desconocen datos de la población indígena desde mediados del siglo XIX.

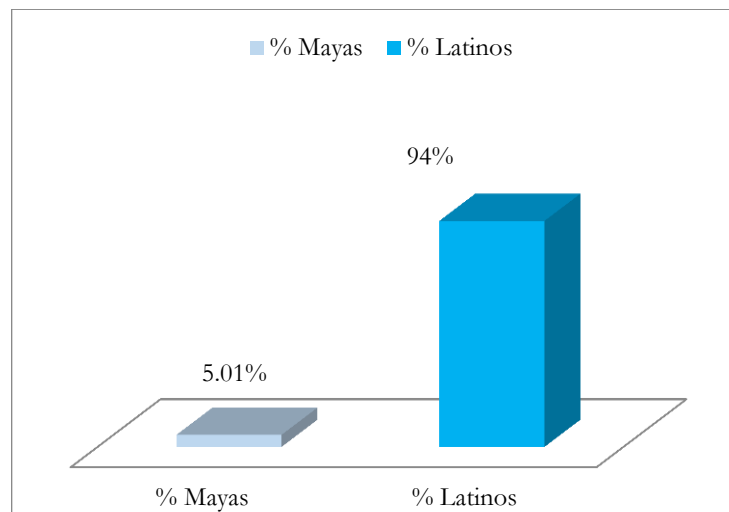
⁹¹¹ AGEY, PE, Educación, correspondencia, preceptores, liceos y universidades, Caja 338, Relación de escuelas primarias que funcionan en el estado, datos estadísticos sobre instrucción pública, Mérida 1900.

⁹¹² AGEY, PE, Jefatura Política de Sotuta, Instrucción Pública, Caja 687, Informe sobre la situación de las escuelas en el Partido, N° 65, sin fecha, año de 1910.

⁹¹³Véase Ruz, Mario. “De antepasados y herederos: testamentos mayas coloniales,” p. 7-32. Este método se usó como recurso en mi tesis de maestría, “la Educación de las Niñas Mayas en el Porfiriato”, aunque hay similitud en la metodología del texto, los datos acerca de Sotuta no habían sido trabajados en dicha investigación.

hubo una evidente continuidad en los apelativos nativos, lo que redundaba en que esta manera de ubicar a la población de menores mayas en las escuelas tenga un mayor grado de confiabilidad y se pueda hacer mediante las listas de nombres presentes los documentos. La ilustración 8 relaciona los porcentajes de alumnas con patronímico maya en 1889:

Gráfica 8. Apellidos en la Escuela de Niñas de Sotuta, 1889.

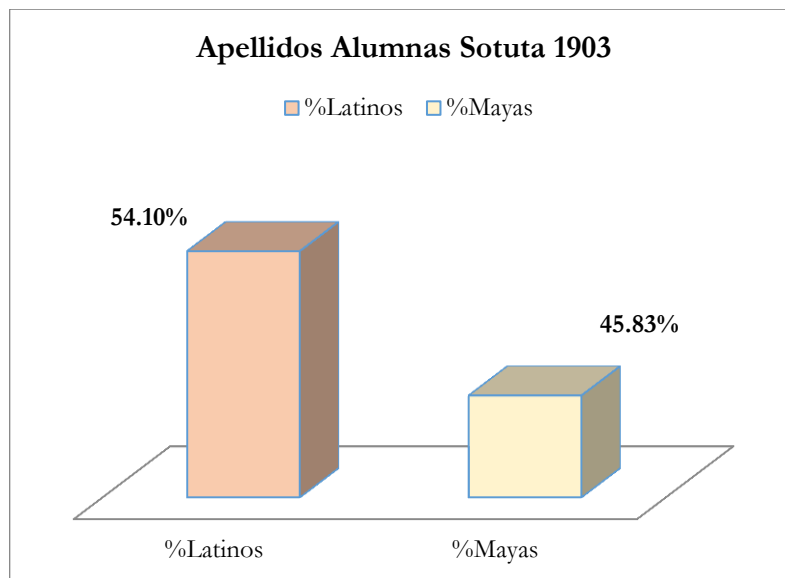


Fuente: Construcción propia a partir de: Archivo CHE, Fondo Sotuta, Libro de Oficios y materiales 2° Liceo de niñas, 1 de Octubre 1889-1 de Octubre de 1892, Primaria Nachi Cocom, 2° Liceo de Niñas de Sotuta: Niñas matriculadas en este liceo desde el 1 de octubre de 1889.

Lo expresado en la gráfica 8, evidencia la desproporción de niñas con apellido maya respecto niñas con apellido latino en 1889. Solo el 5% de la totalidad del registro corresponde a la etnia, frente a un 95% de niñas con apellido latino o mestizo. La composición refleja la escasa presencia en dicho año de alumnas indígenas en la escuela, aunque éstas hicieron parte de la mayoría de la población del estado de Yucatán. Existe la posibilidad de que algunas familias mayas no enviaran a sus niñas a las escuelas porque muchas de ellas se concentraban en las haciendas en donde existían escuelas. No obstante en 1903 se dio una variación al respecto que puede observar en la gráfica número 2.



Gráfica 9. Apellidos Alumnas de Sotuta en 1903.

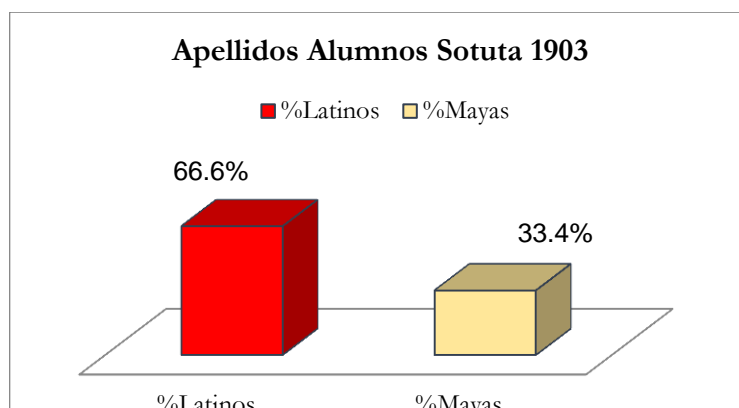


Fuente: Construcción propia a partir de: Archivo CHE, Fondo Sotuta -Libro de oficios y de matrículas, Primaria Nachi Cocom: libro copiador de oficios 3er Liceo de Niñas, 1 de septiembre de 1896 a 10 de Marzo de 1902. Padrón Escolar de 1903, Folio 18-19, 20-21.

La grafica anterior ilustra un considerable aumento de niñas con apelativo maya en las escuelas, llegando casi a igualar la proporción respecto a los apelativos latinos con un 45%. No obstante, los gráficos aquí mostrados corresponden a escuelas distintas, es de recordar que durante el porfiriato las escuelas para niñas de las cabeceras municipales estuvieron integradas, de allí a que las listas y padrones que sirvieron al análisis pertenezcan a libros presentes en el mismo fondo. Se presume que los cuatro liceos o escuelas para niñas existentes en la población formaron parte posteriormente del Colegio Civil para Niñas de Sotuta, que en la actualidad sobrevive con el nombre de Escuela Primaria Nachi Cocom. Lo documentado en las fuentes indica que en algunas secciones fueron mixtas, como lo son actualmente. De allí que el padrón de 1903 del tercer Liceo de Niñas contenga también a alumnos.

La siguiente ilustración corresponde a la información de un padrón escolar en la escuela Nachí Cocom con información sobre los apellidos de niños varones.

Gráfica 10. Apellidos Alumnos de Sotuta 1903.



Fuente: Construcción propia a partir de: Archivo CHE, Fondo Sotuta -Libro de oficios y de matrículas, Primaria Nachi Cocom: libro copiadador de oficios 3 er Liceo de Niñas, 1 de septiembre de 1896 a 10 de Marzo de 1902. Padrón Escolar de 1903, Folio 18-19, 20-21.

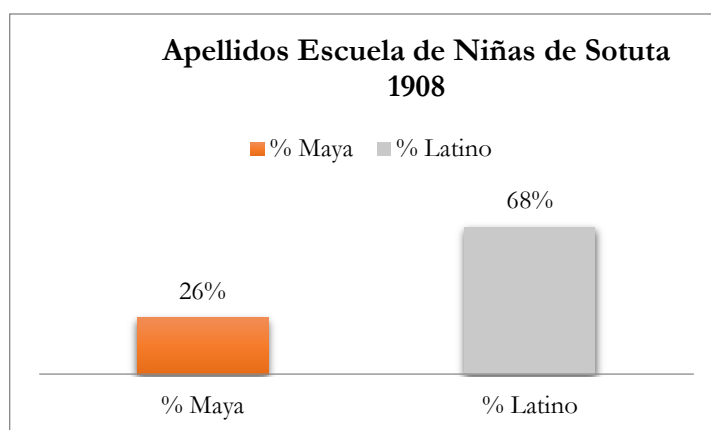
En una diferenciación por género, al igual que las niñas, fueron predominantes los apellidos latinos, entre los alumnos siendo solo el 33% los apellidos mayas. Es de aclarar que el número de niños en la escuela duplica al número de niñas, sin embargo, los porcentajes aquí expuestos evidenciaron la misma tendencia que corresponde a la representación minoritaria de patronímicos mayas en las escuelas, pese a que constituían en la época la mayoría de la población. Los apellidos indígenas más frecuentes encontrados en las escuelas corresponden a: **Tabla 34. Apellidos Mayas en las Escuelas de Sotuta**⁹¹⁴

Poot	Yam	Dzul
Uc	Yoc	Xequé
Catzín	Miis	Noh
Mex	Xis	Batún
Chalé	Tun	Pech
Mex	Maz	UC
Yupit	Ake	
Tec	Dzul	
Canché	Cham	

⁹¹⁴ Elaboración propia a partir de una base de datos, que referencian los nombres y apellidos de los alumnos de las escuelas. ⁹¹⁴La base de datos se realizó utilizando las siguientes fuentes bibliográficas: M. H. Ruz., P. Peniche Moreno. *Ámbitos del parentesco. La sociedad maya en tiempos de la colonia*. L. Machuca Gallegos. “Los hacendados y Rancheros Mayas de Yucatán en el Siglo XIX”. A. Arias. “¿Tradición versus modernidad en las novelas yukatekas contemporáneas? Yuxtaponiendo X-Teya, u púksi’ik’alko’olel y U yóok’otilo’obáak’ab”. Este ejercicio de base de datos se realizó en más escuelas en González Rey, D. “La Educación”, pp. 144.

Al avanzar el porfiriato, la presencia de niñas mayas en las escuelas continuó siendo minoritaria. En promedio entre 1905 y 1906, se presentó un leve incremento de alumnas de las cuales el 22% contaron con el de apelativo maya. Que lejos de registrar una ausencia de educación para niñas indígenas alude la presencia de las infantas, aunque en una proporción muy minoritaria. La tendencia parece continuar a lo largo de todo el periodo, la gráfica 11 expone la proporción de apellidos en 1908:

Gráfica 8. Apellidos Escuela de Niñas en Sotuta, 1908.



Fuente: *Construcción propia: CHE, Fondo Sotuta, Primaria Nachi Cocom, Libro 1, Libro del 4º liceo de Niñas, 1 de Septiembre de 1905- 1 de Septiembre 1908. Calificaciones/Julio 10 de 1908*

La relación entre los porcentajes de ingreso y los porcentajes en la listas de exámenes no son muy diferentes. Los apellidos mayas en las escuelas continuaron siendo una minoría. Posiblemente, la dificultad para que las niñas mayas asistieran a la escuela, atañe a lo que Moisés González Navarro mencionó como la “Torre de Babel” que representó “la coexistencia de la lengua española y de una gran variedad de idiomas y dialectos indígenas”⁹¹⁵ que se interpretó como el principal obstáculo para la universalización de una educación diseñada para el idioma castellano. A inicios del porfiriato, la tercera parte de la población mexicana hablaba en lenguas indígenas, en el que la lengua maya fue uno de los idiomas más significativos. El contexto educativo se vio contrariado por la situación de la instrucción indígena que imposibilitaba

⁹¹⁵Cfr: González Navarro, Moisés. “La Vida Social en el Porfiriato”. En Cossio Villegas, Daniel. *Historia Moderna de México*, Tomo IV. México: Hermes, 1954, pp. 529-530

adaptar mejoras e instrumentos pedagógicos a estas sociedades e influir de forma eficaz con su educación.

Aunque los gráficos refieren divergencias temporales entre 1889 y 1908, no se descarta que esto se deba a la forma en que las maestras recolectaron los datos, sin embargo, en los tres años analizados de los liceos para niñas de la cabecera municipal de Sotuta, se mantuvo la tendencia minoritaria de las infantas con apellidos mayas en proporción a las niñas con apellidos latinos. Esta desproporción fue aumentando respecto a lo encontrado en finales del siglo XIX con solo un 5% de infantas con apellidos mayas y que en 1908 se había ampliado a 26%. Posiblemente, el hecho de que las escuelas y sus secciones se encontraran en las cabeceras municipales, dificultaban el acceso de las niñas a la educación, y paradójicamente ligada al auge y esplendor henequenero que mantuvo a la población maya de la época reducida principalmente en las haciendas.

En ese sentido, las particularidades y los retos de la escuela primaria de Yucatán demandaron un grupo de pedagogos expertos de los cuales Rodolfo Menéndez de la Peña es sin duda uno de su mayor exponente. Como maestro, funcionario de la educación y varias veces director de las escuelas normales, el pedagogo es reiterativo al exponer la necesidad de una educación en las haciendas y la importancia de que los niños y niñas mayas aprendieran bien el ramo de la escritura, entre otras propuestas de sus interesantes propuestas⁹¹⁶. Si bien, el propósito para la instrucción indígena tuvo un desarrollo más amplio en épocas posrevolucionarias, la composición de la escuela yucateca muestra que durante el porfiriato se procuraron algunos esfuerzos individuales en materia pedagógica para conseguir dicho ideal.

Es una deuda en esta investigación anotar todos los tropiezos y problemas que se presentaron para lograr una educación que incluyera a la población originaria perteneciente a Yucatán. No obstante, en el plano de la formación magisterial femenina el componente indígena de la región hizo presencia cuando la propia directora del Instituto Literario de Niñas Rita Cetina, tuvo que objetar una orden del Consejo de Instrucción Pública para no

⁹¹⁶ Este tema se profundizó en mi tesis de maestría. Ver: González, D. “La Educación de las Niñas”. , pp. 138-141.

aceptar en el establecimiento a su cargo a niñas que “tuvieran el traje de mestiza a pesar de que siempre se les había aceptado del mismo modo y empeño que a las demás”. Con argumentos, la directora defendió que en la institución hubo “10 que pertenecían a esta clase de la sociedad, entre ellas María Antonia Basto Pinto, hija del C. José Jesús Basto, que cursó los estudios correspondientes al último año para optar al título de profesora”. La estudiante Antonia Basto, no contaba con el apelativo maya, pero había estado inscrita desde “las primeras letras al Instituto y con ella, otras”, pues para la maestra Rita Cetina, “el plantel de su cargo como escuela especial del estado tenía el deber de impartir al pueblo la enseñanza a que tiene legítimo derecho y para lo que había sido exclusivamente establecida”⁹¹⁷.

En este transcurrir educativo de la región de Yucatán, resulta muy significativa la transmisión de las ideas y contenidos educativos surgidos en el entorno del magisterio yucateco que circularon a Colombia a través de la *Revista de Instrucción Pública*, cuya problemática histórica se analiza en el siguiente apartado.

4.2. El Contexto de Circulación de La Revista de Instrucción Pública de Colombia:

Es preciso observar cómo las ideas liberales de los maestros que ejercían la profesión en la región de Yucatán, llegaron al departamento del Magdalena a través de la *Revista de Instrucción Pública de Colombia*. Esta publicación era la continuidad de los *Anales de Instrucción Pública* que desde tiempos de los gobiernos liberales colombianos se distribuía en las escuelas primarias del desaparecido Estado Soberano del Magdalena, cuya recepción se constata por ejemplo en 1881 para ser utilizados en los cursos de I y II año de la Escuela Normal de Institutoras de Santa Marta.⁹¹⁸

Como se ha mencionado ya, con el cambio de gobierno en Colombia en 1886 la educación pública se cionó al tutelaje de la Iglesia Católica, lo que hizo necesario la reorganización de un proyecto de instrucción nacional

⁹¹⁷ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960, Libro 23. Segundo libro de correspondencia del instituto literario de niñas. 20/06/1898- 28/11/1905. Mérida, Noviembre 15 de 1898, f. 14.

⁹¹⁸ AHMG, Fondo Gobernación, Caja 4 (1881), Acuse de recibido de los *Anales de Instrucción Pública* en la Escuela Normal de Señoritas, Santa Marta a 9 de junio de 1881.

adecuado a las nuevas ideas del *orden y progreso* pero con fundamentos en la tradición religiosa. Los gobiernos conservadores no van a eliminar del todo el proyecto de formación normalista iniciado por los liberales radicales, pero adecuaron el aprendizaje, tanto de alumnos profesores como de alumnas maestras, a cuatro ciclos de capacitación: la enseñanza escolástica primaria, la enseñanza escolástica normal, la enseñanza metodológica y la enseñanza de dirección de escuelas o profesionales⁹¹⁹.

Este esquema de enseñanzas corresponde a los preceptos de un tipo específico del positivismo científico en Latinoamérica que adaptó la idea de la religión como elemento de coacción en la construcción de la nación. Durante la época del liberalismo, los políticos conservadores como Miguel Antonio Caro reaccionaron contra las ideas positivistas, entendidas a modo de “un espíritu cientista, que pretendió reducir todo al modelo de explicaciones propuestas por las ciencias de la naturaleza y la confianza ilimitada en la posibilidad de obtener soluciones científicas a los problemas de la humanidad”⁹²⁰. Al llegar al poder, los conservadores reasumieron las nociones positivistas con otro sentido ideológico, al conciliar las doctrinas propuestas por Herbert Spencer con el *Tradicionalismo* con hombres como Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro⁹²¹.

Este renovado espíritu científico con el que el conservadurismo pretendió argumentar la anuencia de un sistema de pensamiento con fundamento en valores tradicionales y místicos permeó igualmente en las escuelas normales, en cuyos planes se consignó la necesidad de un profundo aprendizaje en los maestros, dividiendo las metodologías en dos tipos o sistemas necesarios para transmitir conocimientos:

1. Plan escolástico: el maestro tiene que poseer conocimientos que debe transmitir a sus discípulos; no puede enseñar lo que no sabe: es decir, que el verdadero maestro tiene que ser una persona muy ilustrada y de facultades mentales bien cultivadas por estas razones el plan es escolástico de las escuelas normales debe comprender el estudio de las asignaturas enseñadas en las escuelas primarias pero con mayores desarrollos y profundidad además de la instrucción particular que necesitan los maestros. La instrucción escolástica debe ser más completa para que se le dé a otros institutos de enseñanza secundaria.

⁹¹⁹ Archivo UIS-CDHIR, Reglamento Para las Escuelas Normales, en: *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, año I, N° 8. Tomo II, Bogotá, agosto de 1893, p. 97.

⁹²⁰ Jaramillo, J., *El Pensamiento Colombiano*, p. 446.

⁹²¹ Ocampo, J., “Positivismo Spenceriano”, p. 68.

2. *Plan profesional: Los estudios comprendidos en este plan son los que caracterizan las enseñanzas de las escuelas normales, todos los demás le son tributarios. El plan profesional es complemento del plan escolástico; por medio de ellos, el estudiante normal aprende a enseñar después de haber aprendido profundamente lo necesario para este fin. Los conocimientos adquiridos antes en las escuelas inferiores se vuelven a considerar con mayor extensión, no desde el punto de vista del estudiante sino del maestro; ya no basta saber adquirir las ideas sino que es necesario aprender y transmitirlos*⁹²².

No fue extraño, entonces, que dentro de los planes escolásticos y profesionales se exploraran diversos modelos que pudiesen ser adaptables a la realidad colombiana, por lo que *La Revista de Instrucción Pública de Colombia* resultaba ser el medio eficaz para hacer llegar estas ideas directamente a los maestros y maestras de toda la república. Así como los liberales, los conservadores colombianos van a tener su propia comprensión de la enseñanza metódica, considerando “la teoría y la práctica en el arte de enseñar a los niños”, para lo cual se tomaba como referencia el sistema de Johann Heinrich Pestalozzi, perfeccionando lo propuesto en la época liberal y “adiestrando al alumno maestro, en los métodos, procedimientos, medios y adelantos pedagógicos”⁹²³. Esta intención va estar presente igualmente en la inspiración de la pedagogía nacional propuesta en México para la misma época.

De acuerdo con esto, no solo el sistema de enseñanza para educadores intentó perfeccionarse, ya que junto con las obligaciones de los maestros, se mostró la intención de especificar ciertos “derechos para el magisterio”, regulando y estipulando sus facultades en los reglamentos para dirigir las escuelas primarias que se refieren a continuación, por la importancia que implicaron para el ejercicio docente:

Los maestros tienen derechos y es noble en ellos defenderlo con razón y justicia, carece de condiciones para ser maestros el que proceda con bajeza y renuncie a sus derechos.

El maestro tiene absoluta autoridad de todo lo que concierne a los asuntos internos de la escuela.

Es responsabilidad de los maestros, los resultados y por tanto ha de practicar siempre los métodos pedagógicos indicando el método desarrollado.

El maestro tiene derecho para clasificar, gobernar y corregir a los alumnos, los padres no pueden interrumpir, ni censurar sus procedimientos pedagógicos, el que sabe enseñar es el mejor juez de lo que le conviene a los niños, el inepto debe ser reemplazado sin tardanzas.

No se le debe exigir al maestro maestra un trabajo mayor y más prolongado de lo que este reglamento dispone.

El maestro tiene derecho la confianza de los padres porque hace sus veces y es al mismo tiempo es el representante del gobierno tiene igual autoridad que los padres sobre los

⁹²² Archivo UIS-CDHIR, Reglamento Para las Escuelas Normales, en: *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, año I, N° 8. Tomo II, Bogotá, agosto de 1893, p. 98.

⁹²³ *Ibid.*, p. 107.

*discípulos mientras estos van a la escuela o vuelven a la casa, por consiguiente puede castigar lo que hagan fuera de la escuela en perjuicio de la misma y de la autoridad del maestro. Las autoridades del distrito y el inspector local y provisional están en el deber de amparar al maestro en sus derechos y contra cualquier acción injusta o procedimiento y respetuoso de los padres o vecinos y si de aquellos no tuvieran protección pueden solicitarla del Secretario de Instrucción Pública o del gobernador del departamento*⁹²⁴.

En este contexto, la legislación evidencia la paradoja en la aplicación del modelo, cuando con las ideas del *orden* en el sistema político se sobreponen al progreso y la modernización en el sistema de educación pública, pero con una visión un poco más pragmática acerca del educador y la educadora. La ley no estipuló los pagos de horas extras, pero concertó el tiempo de trabajo del docente. No se pensó en la creación de un sindicato, pero en cambio se ofreció el amparo del funcionario por parte de las autoridades, a lo que se agrega el reconocimiento de su autoridad frente al padre de familia y la incitación a “la defensa de los derechos” inherentes a su profesión. Esto, más que una tendencia ideológica específica, resaltó una voluntad de Estado que, ante la necesidad de maestros, buscó la manera de hacer más atractiva la profesión, ideando un sistema de vanguardia a la par de otros países donde se construía una educación de corte nacional.

Aun con los buenos propósitos de la ley, la falta de recursos para la educación pública obstaculizó su mejoramiento que siguió como tarea pendiente. Sin embargo, la sociedad experimentó una estabilidad relativa que permitió en poner en práctica un proyecto estatal con renovados anhelos, salvo por la corta guerra de 1895. No obstante en la experiencia de las escuelas primarias del Magdalena, las dificultades continuaron siendo evidentes en la educación primaria, como sucedió en Camarones donde la directora de escuela, Isabel María Barros, con “serios quebrantos de salud”, decidió asumir el puesto de directora, a pesar de la carencia de útiles, mobiliario y textos de enseñanza que impedían el buen funcionamiento de las clases⁹²⁵. Algo similar ocurrió con la maestra Emilia Villareal, quien tuvo que renunciar de forma definitiva a su encargo de directora de escuela de niñas del Banco pues se encontraba muy enferma, además de no contar con los útiles necesarios para el desarrollo de su

⁹²⁴ Archivo UIS-CDHIR. Reglamento Para las Escuelas Primarias. En: En: *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, año I, N°7. Tomo II Bogotá, julio de 1893., p. 34.

⁹²⁵AHMG. Fondo Gobernación del Magdalena, Caja 27 (1894), Toma de protesta de la directora de la escuela de niñas. Camarones a 12 de mayo de 1894.

labor⁹²⁶. La situación de los salarios tampoco fue la más propicia, lo cual fue expuesto por la directora Amelia Henríquez, quien en 1895 y a causa del conflicto político recibió la orden de cerrar la escuela del Piñón, a lo cual accedió con preocupación. Aprovechó la ocasión para argumentar sobre el insuficiente salario y la falta de su pago en los términos siguientes:

Yo desde que llegue fui informada que los pagos eran pésimos y en realidad he tenido mil luchas con el señor tesorero en el poco tiempo que tengo de estar aquí sirviendo, que ni para materiales me ha podido dar, ahora que yo no soy sola pues tengo que mantener a una numerosa familia solamente estoy atendida a mi sueldo y el señor tesorero, viendo esto, todavía no se compadece en darme si quiera por partes lo que se me adeuda⁹²⁷

Ligado a estas dificultades y en semejanza a Yucatán la región del Caribe colombiano contó con un componente indígena por “civilizar”, como lo llamarían los mismos funcionarios y pobladores que vieron en las etnias, wayuu, kogui, arhuacos, wiwas y kankuamos y motilones una población adversa a sus concepciones y planes de progreso. Aunque esto, sin duda es otro tema de la historia hispanoamericana al reconocer las misiones de órdenes religiosas católicas encargadas para dicho proceso en la región.

En medio de este escenario, la difusión de *la Revista de Instrucción Pública de Colombia* con todos sus contenidos puede interpretarse como un eficiente paliativo a los grandes vacíos educativos que presentaba el magisterio, no solo normalista, sino especialmente aquel que sustentaba su nombramiento con base en su experiencia en la práctica docente, en la presentación de exámenes para cubrir los requisitos correspondientes y la sustentación de la fe católica, pero que no tenían la formación pedagógica formal en los métodos modernos para su labor en las escuelas. Por este papel difusor de nuevos métodos es que resulta interesante analizar la conexión presente en la revista entre las regiones estudiadas, que compartieron un mismo propósito de mejorar y perfeccionar su sistema educativo.

⁹²⁶ AHMG. Fondo Gobernación del Magdalena, Caja 6 (1895). Renuncia de maestra, El Banco a 10 de enero de 1895.

⁹²⁷AHHM, Fondo Gobernación, Caja 10 (1895), Solicitud de pago de salario, Piñón a 11 de Julio de 1895.

4.3 Las propuestas del proyecto educativo de maestras de Yucatán para Colombia a través de los postulados de Rodolfo Menéndez de la Peña.

Para los intereses de esta investigación se analizan los planteamientos sobre contenidos educativos que, provenientes de Yucatán, se difundieron en Colombia y que fueron republicados por la *Revista de Instrucción Pública*. Dividimos los escritos seleccionados en dos bloques, 1) Consejos para la Educación Cívica, y 2) Los métodos pedagógicos y la enseñanza de los profesores. Debe recordarse que dichos contenidos provinieron de la reproducción de textos de un periódico yucateco con similares características, la revista *La Escuela Primaria*, editada desde 1886 por Rodolfo Menéndez.

4.3.1. Consejos para la Educación Cívica:

En marzo de 1893, en su primer tomo, la *Revista de Instrucción Pública* de Colombia publicó un poema muy característico de parte del pensamiento de Rodolfo Menéndez de la Peña. Se trató de una apología patriótica perteneciente a una sección específica de *Educación cívica*, titulada “La bandera nacional”. En sus primeras líneas, el autor plasmó con claridad su idea de “que uno de los más hermosos deberes del maestro era infundir a los alumnos el amor sagrado de la patria” en la formación de “buenos ciudadanos”. Para ello era necesario “nutrir de patriotismo las almas jóvenes, dar a los corazones el latido nacional e imprimirles el carácter étnico”, cosa que consideraba ser parte de los deberes “más gloriosos del maestro de escuela”⁹²⁸. Lo reafirmó en sus siguientes líneas sobre la importancia de afirmar la pertenencia y la nacionalidad:

*Con el mismo orgullo que en un tiempo se dijo: Soy ciudadano de Roma, con la misma satisfacción que los hijos de la Gran Bretaña: soy ciudadano inglés, es preciso que se repitan las manos sobre el pecho nuestros jóvenes del continente occidental: Soy ciudadano de México, de Chile o del Perú o de Colombia o de cualquiera o de cualquiera de nuestras repúblicas hispanoamericanas*⁹²⁹.

En las aseveraciones escritas por Menéndez de la Peña es posible distinguir aspectos muy arraigados que hicieron referencia a la patria, y por encima de

⁹²⁸ Archivo UIS-CDHIR. Educación Cívica: La Bandera Nacional. En: *Revista de Instrucción Pública* de Colombia, Año I, N°6, Bogotá, mayo de 1893, p. 406.

⁹²⁹ *Ibid.*, p. 407.

ella a los patriotismos asociados a la idea de una educación cívica. Esto salta a la vista al continuar la lectura del texto, en el que la enseñanza fue considerada un deber y en el que la figura del maestro servía de vehículo difusor del amparo patriótico que debió de transmitir a sus educandos. A este tenor responde su recomendación de activar los dispositivos necesarios que involucran los elementos de una educación cívica que proponía con alusiones figurativas al sexo femenino pues, según Menéndez, *la patria era la gran madre, a la que nos debemos todos*⁹³⁰.

Estos contenidos transmitidos desde Yucatán para el contexto colombiano y su Caribe, señalaron que los maestros debían estar conscientes de la relevancia de enaltecer los símbolos patrios, especialmente del himno nacional y de la bandera, como se expresa a continuación:

*El himno nacional debe ser la oración cotidiana de los niños en el recinto de la escuela. Así se magnifica el sentimiento de la patria, pero como el símbolo de la patria la bandera, es el padrón de gloria que han sostenido en sus manos todos sus héroes, todos los mártires nacionales, una insignia de patriotismo en todas las escuelas. (...) La Bandera es la patria, no lo dudéis. El que no la conoce, el que no se alegra cuando la ve, el que no la ama con todo el corazón, el que no sabe su historia ¿puede ser patriota? ¿Puede ser buen ciudadano?*⁹³¹.

Como lo ha indicado Josefina Zoraida Vázquez, “los gobiernos y los patriotas del mundo, han hecho uso de las escuelas para inculcar el patriotismo”, y Rodolfo Menéndez no fue la excepción al utilizar su destacada pluma como recurso para exponer sus ideas de apoyo al nacionalismo, y con ello “despertar sentimientos de solidaridad y lealtad hacia un cierto sistema político que pasa a ser el símbolo de la nación”⁹³². La pluma del pedagogo igualmente respondió a un contexto educativo en el que las maestras también eran activas participes para exaltar este tipo de sentimientos de las cuales los escritos de la Siempreviva pueden ser un exponente, a la vez que la organización y participación de fiestas cívicas y tertulias patrióticas. Así fue relatado en 1893, cuando Manuel Sales Cepeda invitó a la directora del Instituto Literario a formar parte de *la tribuna principal* de la velada filarmónica y poética en torno de la “figura literaria del malogrado Licenciado Eligio Ancona”. La invitación exaltó a la participación de la maestra Rita Cetina por su admiración a “las Glorias

⁹³⁰ *Ibidem*, p. 407.

⁹³¹ *Ibidem*, pp. 407-408.

⁹³² Vázquez, J. *Nacionalismo y Nación*, p. 12.

Yucatecas” y por sus conocidos “sentimientos liberales”, esperando de ella la intervención en tal patriótico evento⁹³³.

Por otro lado, no debe llamar la atención el hecho de que lo planteado por Menéndez de la Peña para un contexto de corte liberal fuese retomado por el gobierno conservador colombiano para educar a sus maestros, puesto que ambos países vivían un complejo proceso de construcción nacional en el que los autodenominados liberales por momentos se subdividían en subtenencias políticas y de esto, el propio presidente Rafael Núñez fue un exponente. Es entonces así que, en lo que a la educación se refiere, las agudas diferencias ideológicas y políticas pasaron a un segundo término al primar la necesidad de la construcción de un sentimiento nacional capaz de cohesionar a los ciudadanos en torno a la idea de una república que se expresó a través de la adopción de una simbología común con la cual sentirse identificado. Hacia ese objetivo iba el uso de la bandera, expuesto directamente como consejo desde Yucatán a los maestros colombianos:

Un educador pretende que la bandera patria ondee diariamente sobre el local de cada escuela, desde el momento de empezar las clases hasta el punto que terminen. Eso será muy conveniente sobre todo en las pequeñas localidades, la bandera sustituiría a la campana que usan en algún lugar. La bandera escolar no debe ser muy grande para que pueda ser izada y arriada por los niños. Las escuelas de mayor importancia pueden tener, para los días de exámenes y fiestas nacionales, una bandera de gala. ¿Qué señorita se negará a bordar una bandera de honor para la escuela de su pueblo? Además se repartirán lazos de colores o banderitas nacionales a los niños, en los días de pública solemnidades o de fiestas patrias y los ostentaran prendidos sobre su levita o camisa en el lado del corazón. Ser abanderado de una escuela en una festividad docente o cívica debe constituir un privilegio un honor que solo merecería el niño bueno aplicado, por decirlo así, modelo entre los alumnos de un establecimiento de enseñanza⁹³⁴.

Al momento de la publicación, la construcción de la nación católica colombiana demandaba integrar estos elementos al devenir nacional. Pero desde años antes hay constancias de este vínculo entre la escuela y el fomento al patriotismo. Por ejemplo, en julio 1887 el director de la escuela anexa de varones adscrita a la normal de Santa Marta informó tener una *joya musical* en la institución, “un himno para la escuela normal” con motivo del 77 aniversario de la independencia⁹³⁵. Debe

⁹³³ AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1891-1960, Libro 12. Invitación a la Directora del Instituto Literario de Niñas, Mérida a 12 de abril de 1893, f. 489.

⁹³⁴ Archivo UIS-CDHIR. Educación Cívica: La Bandera Nacional. En: Revista de Instrucción Pública de Colombia, Año I, N°6, Bogotá, mayo de 1893, p. 407.

⁹³⁵ AHGM, Fondo Gobernación, Caja sin número, Noticias de la anexa a la normal de varones, Santa Marta a 31 de julio de 1887.

recordarse que entonces el país aún no conocía el himno nacional escrito por Rafael Núñez con música de Oreste Síndice y que vio la luz hasta noviembre de ese año. En 1894 el gobierno departamental ordenó, mediante el decreto N° 5 del 6 de julio, que en “todas las escuelas públicas se celebrará el 20 de julio de 1810 con una conferencia que tendría lugar en cada escuela” en conmemoración de la gesta independentista. Se exhortó a invitar a funcionarios y autoridades a participar en la actividad con el fin de “dar el ejemplo en el amor a la patria y sus instituciones”⁹³⁶.

4.3.2. La Educación y la Pedagogía para Maestros y Maestras desde Yucatán:

De importancia paralela a lo expuesto sobre el papel del civismo en la educación, hay que señalar la relevancia de los contenidos que corresponden a lo concerniente a la formación de los maestros, mismos que se tratarán en las siguientes líneas. Al revisar ambas revistas se puede constatar que el mayor grupo de contenidos compartidos por la Revista la Escuela Primaria de Mérida que fueron republicados en la Revista de Instrucción Pública de Colombia, fueron aquellos que difundían ideas generales acerca de la educación y consejos pedagógicos para maestros con los que pudiesen aplicar el sistema de enseñanza objetiva.

Uno de los primeros consejos o recomendaciones fue el uso de las listas de asistencia para los alumnos como mecanismo para lograr una eficiente instrucción, recomendación estipulada desde las leyes de Liborio Zerda y la misma legislación liberal dictaminada durante el radicalismo. Según Menéndez, “la lista de presencia era el barómetro escolar. El cuidado que había de tenerse con ella debía ser especialísimo y dejar de pasarla todos los días, a mañana y tarde, sería una grave falta en un establecimiento de educación”. El pedagogo cubano yucateco recomendaba llevar esta información con el propósito de establecer una correcta estadística escolar que permitiera formar el número “de relación a los niños, al maestro, al movimiento anual de la escuela y a los datos que era preciso suministrar temporalmente a las autoridades del ramo, para estudios y fines de la mayor trascendencia”⁹³⁷. Menéndez hablaba desde la experiencia, pues desde hacía varios años era encargado de compilar esta información procedente de las escuelas pertenecientes a los Partidos del estado de Yucatán, por lo que explícitamente sugirió tomar en cuenta en la recolección de datos lo siguiente:

⁹³⁶ AHGM. Fondo Gobernación, Caja 17 (1894) Decreto para la celebración del 20 de julio. Santa Marta a 6 de julio de 1894.

⁹³⁷ Archivo UIS-CDHIR. *La Lista de Asistencia*. En: Revista de Instrucción Pública de Colombia, Año I, N°27, Bogotá, febrero de 1893., p. 155

En escuelas compuestas de director, ayudantes, instructores y discípulos, el primero de estos pasa la lista, y al que no está en su puesto, en el momento preciso, le anota la falta. Al llamado de maestro, cada alumno responde presente (con voz moderada, jamás alzándola demasiado); si no contesta se le pone la falta. Los ayudantes e instructores informan con referencia a cada niño de su clase: Lección o lecciones, conducta mala, retardo en la llegada, plana mala, etc. en escuelas de un solo maestro la tarea es más concreta: el director tiene a la vista sus apuntes, y al pasar la lista, hace las anotaciones correspondientes, valiéndose de ciertos signos consistentes en rayas y letras.

Estos signos son convencionales y se modifican de un modo u otro: poniendo ceros en vez de rayas parando o inclinando éstas a uno u otro lado de la casilla correspondiente, etc. Lo que se busca es el resultado estadístico: lo que se quiere es que, de una simple ojeada al registro de qué se trata, el maestro, el sinodal o la autoridad, puedan tener delante la historia de la escuela, en lo que concierne a la asistencia, lecciones, conducta de los alumnos etcétera.

El buen niño tiene en blanco el renglón que corresponde a su nombre en el registro de asistencia: esté solo dato basta para que se bien de él, y el día de los exámenes pueda tomarse en cuenta, como dato seguro, para adjudicar los premios, que nunca deben corresponder sino a quien los ha ganado en conciencia.

Por el contrario, el alumno que no tiene espacio en su casilla para contarle las faltas, es un mal niño. Puede darse el caso que venga tarde, que no sepa sus lecciones, que cometa desórdenes, que haga mal la plana, que sea preciso hacerle observaciones particulares, y por último, que permanezca detenido. Un alumno así no tiene espacio en su casilla. Y el que, cuando niño, en la escuela no tiene espacio en casilla, cuando hombre ¿tendrá espacio en la sociedad?⁹³⁸

Lo comentado por Rodolfo Menéndez enfatiza la lógica de funcionamiento experimentada en las escuelas, en las que se identifican cuestiones comunes de las listas de asistencia entre ambos espacios como la conducta, las ausencias o faltas de los estudiantes, y las planas escolares que se han utilizado a lo largo de esta investigación⁹³⁹. Afín al tema de los listados, otra acotación informó al gobierno y pedagogos colombianos acerca de los Congresos de Instrucción Pública celebrados en México. En este aspecto el autor, hizo hincapié con la enseñanza de canto en las escuelas, que calificó como “una de las grandes conquistas de la pedagogía moderna”⁹⁴⁰,

Ramón Manterola hace ya años y plantó tan notable reforma a las escuelas de Tacubaya. Antes de haberse constituido el primer Congreso Nacional de Instrucción, ya en algunos estados se había introducido el canto en las escuelas y la enseñanza de esta asignatura se consignaba en las leyes o reglamentos escolares de algunos de ellos, según creemos. El congreso que acabamos de referirnos no podía menos que hacer constar en el programa de la enseñanza primaria elemental obliga. No tan importante y necesario como el de la música escolar la distribución de la enseñanza del canto hecho por el congreso⁹⁴¹.

⁹³⁸ *Ibíd.*, pp. 155-156.

⁹³⁹ Un ejemplo de una recolección estadística para Yucatán se puede ver en los listados de exámenes presentes en el anexo de esta investigación

⁹⁴⁰ Archivo UIS-CDHIR. *El canto en las Escuelas*. En: Revista de Instrucción Pública de Colombia, Año I, N°5, Bogotá, febrero de 1893., p. 403.

⁹⁴¹ *Ibíd.*, p. 403.

En conformidad, la Revista de Instrucción Pública de Colombia reprodujo las aseveraciones que sobre la signatura de canto, hizo Menéndez en función de hacerla explícita a los directores, que implementaban paulatinamente estas materias. Asimismo, en las Escuelas Normales de Santa Marta y en el Instituto Literario de Niñas de Yucatán, el canto hizo parte del currículo escolar, por lo que se inserta a continuación la opinión del pedagogo Menéndez acerca de las ventajas de enseñar dicha asignatura:

1. Resaltar las condiciones que reúne la educación en el oído
2. Educan los órganos de la voz
3. Desarrollan y hacen descubrir ciertas vocaciones musicales extraordinarias
4. Preparan para el aprendizaje fácil y formal de la música propiamente dicha,
5. Pueden influir en el desarrollo de los músculos que entran en juego los movimientos que les acompañe.
6. Dan gracia y agilidad a la voz a los miembros y al cuerpo en general.
7. Por la naturaleza misma de los cantos así como por él. La edad de la colocación de los alumnos y de los movimientos que deban ejecutar constituye un buen elemento de Educación estética.
8. Por la letra cuando es bien elegida y en relación con la música pueden despertar o llevar los sentimientos morales, por filantropía, etc.
9. Sin fatiga alguna para el espíritu desarrollan y educan algunas de las facultades intelectuales principalmente la memoria
10. Dan hábitos de obediencia, orden y disciplina
11. Satisfacen las necesidades de placer movimiento y variedad innatos en los niños
12. Constituyen una especie de descanso de las tareas intelectuales
13. Dulcifica el carácter de los niños
14. Hacen alegres y atractivas las escuelas
15. Contribuyen a que ésta sea visitada y aun estimulan la existencia de muchas personas y a los exámenes y a otros actos escolares operando con ello al estímulo y progreso de los alumnos. Las escuelas de toda nuestra América necesitan la reforma de que venimos hablando –Canto⁹⁴²–

Ciertamente y según Rodolfo Menéndez, todas las escuelas de América necesitan de la enseñanza del canto “para hacerlas más felices y atractivas”. Y en este aspecto, como todos los elementos aquí presentados, era justo que su pluma atravesara las fronteras de las naciones en formación que ciertamente estuvieron unidas por algo más significativo que las rutas marítimas presentes en el Caribe.

Desde otra perspectiva, un aspecto que ha sido expuesto esta investigación, relaciona el papel organizador y conductual de los individuos a través de la educación, un tema que el régimen conservador no dudó en advertir y fue el estandarte de sus gobiernos. Al respecto la Revista de Instrucción Pública de Colombia, reprodujo las percepciones morales acerca de lo que el pedagogo denominó “El Vicio” a quien señaló como el culpable de las enfermedades sociales. Menéndez advirtió en su publicación, la reprimenda a la prostitución, y aunque no

⁹⁴² *Ibidem.*, p. 403.

hizo una referencia directamente a la mujer, la sanción del pedagogo enumeraba las posibles consecuencias, pero también los fallidos intentos por zanjar “la depuración de las costumbres”:

Las pasiones bien encaminadas pueden Conducir a la gloria; mal dirigidas arrugadas sin freno arrojado sin freno al torbellino del mundo, son como ciertos instrumentos de guerra que destruyen rompiéndose. Quién se prostituye, se suicida moralmente y nadie tiene derecho a vivir muerto en una sociedad obligada conservarse y robustecerse. Pero si el vicio es repugnante, la explotación del vicio es más repugnante todavía. Un mal puede hacer presa en un individuo y poner en peligro su existencia, puede también transmitirse a otros por contacto, pero con medidas precautorias primero y con buen régimen curativo después algunos se curan de la enfermedad y muchos se salvan del contagio. Más cuando en vez de facultativo congregado a combatir el mal existe el agente propagador que vive de enancharlo y la indiferencia pública que se encarga de sostenerlo entonces la sociedad se encuentra en la penosa situación del individuo que cae en un pantano solo se mueve para unirse a más en sus el deber de todas las personas que sienten en su corazón el amor a la humanidad y que desean la extirpación del vicio y la chapa es deber de la prensa de las corporaciones públicas y de los gobiernos contribuir por todos los medios hábiles a la depuración de las costumbres⁹⁴³.

Estas concepciones que implicaba el modelamiento conductual no solo de los maestros sino también de la sociedad, se empatan con otros escritos pertinentes al trabajo, a la observación crítica y al conocimiento científico. No obstante, los llamados de Menéndez también referenciaron el papel de los padres de familia. Un escrito Titulado *Ventajas de La Educación Pública sobre la Educación Privada* permite exponer un problema común a ambas regiones como lo fue la inasistencia escolar pero también la falta de espacios adecuados para la práctica educativa⁹⁴⁴. Como pedagogo, sus escritos instaban a los padres a enviar a sus hijos a los planteles educativos, aludiendo “la falta de regla y organización del trabajo en la casa paterna” que correspondería a un modelo privado de instrucción. Para él, en “escuela pública bien dirigida todo obedece a un plan”, en donde “el reloj advertía a los maestros, a los alumnos, a las personas del servicio, la duración de las comidas, el reloj es un gran agente del orden, sin orden no había progreso en los estudios, el orden prolongaba el día el desorden lo acertaba”⁹⁴⁵.

Por encima de los juegos de palabras que expresó con su pluma, Menéndez de la Peña legó para la educación colombiana, la importancia de la “emulación”. Pues gracias a la asistencia de los niños a las escuelas podían por antonomasia imitar una buena conducta social referida en sus maestros:

⁹⁴³ Archivo UIS-CDHIR. “El Vicio”, En: Revista de Instrucción Pública de Colombia, Año II, Tomo III, Bogotá, 1894., p. 112 y 113.

⁹⁴⁴ *Ibíd.* Año II, Tomo III, Bogotá, 1890, p. 183 y 184.

⁹⁴⁵ *Ibíd.*., pp. 183 y 184.

Uno de los principales motores de la juventud son el temor y la emulación. Ya nuestros tiempos nos asigna tal cometido, el temor, la emulación resulta de comparar nuestras obras con las ajenas Y es de seguro el medio más propio para la consecución de los grados de los grandes fines. (...) Los padres son ignorantes ilustrados, los primeros no saben qué género de educación de sus hijos más desconoce los medios o modos de presentar las ideas los conocimientos a fin de facilitar su adquisición, los padres carecen de la práctica que se adquiere en las aulas ya por propia experiencia, ya por experiencia tradicional para instruir a sus hijos, (...) los padres atienden más particular los niños temen contrariar los o entristecerlos, ceden a sus antojos hablando pronto a su ruego por lágrimas. (...) Estos son los motivos que harán siempre preferir la instrucción pública a la privada, la circunstancia de una puede contribuir a formar una generación robusta y sana y la higiene en la escuela resultará la dicha del hombre y de la patria los oficios expresaban los términos que hemos dado a conocer en este artículo y así consta en su obra póstuma frases que lleva de sus facultades intelectuales y de la educación de la cual ha tratado últimamente la prensa docente de Francia⁹⁴⁶.

Las ventajas de la educación en las escuelas se justificaron en la necesidad de desplazar la tutela de la instrucción de la familia tradicional a la escuela pública, lo cual era característico de una formación estatal moderna y que abogaba por la formación de la ciudadanía al servicio del Estado. Al mismo tiempo, Menéndez declara en su artículo, la consonancia de sus ideas con las tendencias pedagógicas mundiales, para el caso, las discutidas en Francia, algo que la Revista de Instrucción Pública también tuvo por propósito al reproducir sus preceptos pedagógicos.

Al igual que los consejos acerca de la conducta, la pedagogía, y sus métodos, va ser muy característico en Rodolfo Menéndez sus opiniones y sentires respecto a la condición de los maestros. Pues educador conoció más que cualquier funcionario las condiciones adversas de la profesión magisterial, por lo que sus palabras también fueron expresadas en el sentido propio de la vivencia en Yucatán. Sin embargo, el contenido más importante que legó, el maestro para el magisterio colombiano se aviene precisamente a la educación de la mujer,

La Mujer Instruida

- 1. La mujer instruida es la inteligente compañera de su marido: ella lo comprende, vive de sus ideas y se eleva con él por la cima de los prosaicos quehaceres domésticos*
- 2. Ella un día y otro día lo sostiene las dificultades, en las luchas numerosas a que está sujeta la existencia del hombre*
- 3. Sus consejos son preciosos y su esposo haya consolación y fortaleza confiarle sus contratiempos, sus esperanzas y sus tristezas.*
- 4. En el gobierno de la casa, la mujer instruida tiene a su cargo la contabilidad, sabe lo que se gasta y lo que se gana, y de ese modo mantiene una prudente economía.*

⁹⁴⁶ *Ibíd.*

5. *El marido la aprecia, la idolatra y hace el elogio de su mujer a todos juntos llegan a su casa*
6. *A más de todo esto, hay una cosa en que resalta más el cometido de la mujer instruida: la educación de los hijos*
7. *En los primeros años los lacta, los cuida en sus enfermedades, etc., más tarde ella es quien les pone el libro en la mano para enseñarlos a leer, y razona con ellos sobre infinidad de asuntos. Puede decirse que ella es quien suministra las lecciones de cosas*
8. *Cuando llegan sus hijos a cierta edad lo sigue en sus estudios, los ayuda y los anima a continuar y triunfar.*
9. *Una mujer instruida es un tesoro para un hombre, es una dicha para un hogar, es un ángel para sus hijos*
10. *Mujer que lees estas líneas ¿No quisieras tú ser como el bello tipo de qué hablo? ¿No quisieras ser una mujer instruida?*⁹⁴⁷

Las concepciones de Rodolfo Menéndez provienen de un contexto educativo liberal, y el cómo pedagogo, a título personal, reconoció la inteligencia femenina por encima del quehacer doméstico. Aunque sus ideas, no alejaron a la mujer de un sentido de la educación para el cuidado de la familia, la enseñanza de los hijos y hasta las cuentas del esposo con la contabilidad. Al terminar el texto anterior, el educador exhortó a hacer una reflexión filosófica a sus lectores buscando responder a la pregunta, *¿Qué idea tiene usted de la Mujer Instruida?*⁹⁴⁸

Los cuestionamientos de Menéndez de la Peña, y su re publicación en *la Revista de Instrucción Pública de Colombia*, buscaron contribuir al debate acerca de la concepción de la época para la educación de las mujeres. Y en ese sentido, tanto el régimen liberal como conservador concibieron que la mujer instruida encarnaba el ideal del hogar perfecto acorde con el modelo maternal, por lo que las vacilaciones e interrogantes estuvieron dirigidos directamente para las señoritas. Es interesante, notar que esta idea de feminidad estuvo presente en los textos de las escritoras de ambos contextos nacionales, y literatas colombianas de la época como Soledad Acosta de Samper, abogaron por una mujer moderna preparada para afrontar los “retos morales” de la vida y con ello, “civilizar la sociedad” sin descuidar la misión principal de la crianza de los hijos y el cuidado hogareño⁹⁴⁹. No fue entonces casual, que la figura de maestra sirviera a estos intereses, lo que encarnó de manera implícita su primer combate social al pretender y conseguir la educación femenina en todos sus niveles de formación.

⁹⁴⁷ Archivo UIS-CDHIR. La Mujer Instruida. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia, Año II, N° 14, Bogotá, febrero de 1894., pp. 111-112

⁹⁴⁸ *Ibíd.* ,p. 112

⁹⁴⁹ Acosta de Samper, Soledad. La Mujer en la Sociedad., p. VIII- X.

4.4. EPÍLOGO:

Entre los diversos elementos que a lo largo de esta tesis se abordaron sobre el proceso de la profesionalización docente femenina en las dos regiones seleccionadas para el estudio, al someterlos a la comparación son de destacar los siguientes aspectos que permitieron establecer las similitudes y diferencias de ese proceso en ambos espacios:

I. Contexto Histórico y la Visión de los Viajeros:

Cuando en 1982 Gabriel García Márquez recibió el premio nobel de literatura por su afamado libro *Cien Años de Soledad*, el escritor colombiano dedicó su muy prestigioso reconocimiento a la persona que en su infancia sembró en él su amor apasionado por las letras. Esa persona que recibió tan elogiosa alusión se llamaba Rosa Elena Ferguson y fue la maestra de escuela que acompañó la niñez del literato en la polvorienta y mágica población de Aracataca. Gracias a la “bella Rosa”, como se refirió el galardonado a la mentora, el escritor aprendió que “estudiar es algo tan maravilloso como jugar a estar vivos” y bajo su patrocinio el escritor se interesó por la lectura de *las Mil y Noches* para repasar los sonidos posibles en los vocablos con la letra “M”. Toda la instrucción y saberes adquiridos con esta profesora fueron muchos años después correspondidos con gratitud con el elogio y reconocimiento dado por García Márquez a su profesora y amiga en la niñez.

La madre del escritor, Luisa Santiaga, creció con *la tortura* de las lecciones de piano recibidas en el internado del colegio de la Presentación de la ciudad de Santa Marta, derivada del método empleado para la enseñanza. Quiso entonces evitarle al futuro nobel ese difícil modo de aprender y vio en la maestra Ferguson una opción alternativa para educar al novelista con el método de Montessori, una experiencia que él mismo recordó con nostalgia en su libro “Vivir para Contarla”, una autobiografía que narró las peripecias de la vida de un hombre sencillo, nacido en el Caribe como un hijo del Magdalena.

Esta breve anécdota bien puede marcar el inicio de las consideraciones finales que cierran este trabajo, pues Aracataca consigue ser el vivo ejemplo del tipo de poblado situado en el Caribe colombiano durante el siglo XIX, que pudo asemejarse a las poblaciones de Plato y el Paso cuyo análisis demográfico se presentó en esta tesis. En todos estos asentamientos, además de su escaso número, era evidente la

situación de vivienda dispersa de los lugareños en sus campos y paisajes aledaños. Aracataca fue reconocida como municipio hasta 1915, cuando la innovación del ferrocarril⁹⁵⁰ y el comienzo del auge bananero habían hecho que el pueblo comenzara a brindar un relato de esperanza entre sus vecinos y moradores. En esa fecha, el poblado apenas tenía cinco años contando con una escuela pública, que comenzó con el carácter de rural y que funcionó en “una pieza” de la casa de doña Amelia Silva, en “muy buenas condiciones” puesto que se adecuó debidamente para que pudieran llegar las “luces de la instrucción” a los niños cataqueros⁹⁵¹.

En efecto, desde tiempos coloniales el Caribe Colombiano asentó su particular forma de organización, donde la presencia de rochelas y palenques marcaron la especificidad del tipo de asentamientos y de las costumbres de una población dispersa en la geografía de un amplio espacio. El intenso mestizaje producto de las relaciones entre españoles, negros y en menor medida de indios tayros, chimilas, motilones y wayuu, junto a la riqueza natural del territorio que cuenta con todos los pisos térmicos, confluyeron en la configuración de una región que tuvo por característica la proximidad con el mar de las Antillas, que la convirtió de facto en el lugar de entrada y salida de un país cuyo modo esencial de comunicación con el mundo exterior fue la vía marítima.

Al norte y oeste del mismo mar y enmarcándolo en su parte continental, colindando con el gran seno mexicano, florecía una cultura con habitantes de mayoría indígena pertenecientes a la milenaria etnia maya, en una región que presentó una tajante diferencia social entre blancos, mestizos y naturales. La región de Yucatán atesora la maravilla de su paisaje con ríos subterráneos y cenotes, una pródiga vegetación y, a pesar de las dificultades iniciales de una tierra poco propicia para los cultivos comerciales, luego sus terrenos permitieron la configuración de las haciendas que albergaron a los trabajadores de un monocultivo muy redituable, que hubo de incitar los bríos de modernidad con la riqueza producida de un agave llamado henequén. La prosperidad yucateca era evidente en medio de la paz porfiriana, sumada a la posición estratégica que le había permitido desde épocas muy tempranas abrir puertos y tratos comerciales con el exterior y, con la posterior consolidación estatal, actuar con cierta autonomía y crear lazos fraternos con otros espacios de su

⁹⁵⁰ El ferrocarril llegó a Aracataca entre 1908 y 1915.

⁹⁵¹ AHMG. Fondo Gobernación, Sin Caja (1911). Contrato de Arrendamiento de Casa para la Escuela Rural de la Población, Aracataca a 2 de junio de 1911.

entorno como Cuba y otras regiones del Caribe y del Golfo, más cercanos y accesibles que el centro de México por el tráfico marítimo de personas y bienes, una posición favorable que compartía con la región caribe colombiana.

Confluyendo en lo que podemos llamar una región transnacional, por el tránsito de barcos, transporte y mercancías, la presencia de piratas, el contrabando y el interés y presencia de las grandes potencias mundiales, Yucatán y el Caribe colombiano muestran ciertas similitudes en su compleja relación de pertenencia a los distintos Estados nacionales a los que quedaron adscritos, Colombia y México. Siendo estos países descendientes de una misma monarquía, compartieron en estas regiones conexiones duraderas producto de la herencia de lengua española, la religión, la presencia africana y el constante ir y venir, principalmente de europeos y norteamericanos influidos por ese mundo que colonizaron y que para el siglo XIX, compartió también el impulso de las nuevas ideas que generaron expectativas de desarrollo culturales, civilizatorias y materiales.

En ese ir y venir de individuos, se privilegió el testimonio de dos viajeros extranjeros que resultaron claves para esta investigación. Yucatán recibió la visita del norteamericano, escritor, periodista y veterano de guerra, el Coronel Thomas W. Knox, mientras que el Caribe colombiano recibió al célebre geógrafo e intelectual de orientación anarquista Elisée Reclus. En estos dos testimonios, considerados por algunos únicamente como fruto literario de la fantasía de dos viajeros, estos autores plasmaron en sus escritos, desde regiones en los márgenes del Caribe, las experiencias de sus viajes en ambos espacios. En los dos casos la memoria escrita de estos señores compartió la característica de la mirada ajena y se asemejó a la mediación de un tercero en una discusión que, aun con motivaciones propias, pudo ofrecer una visión que contrastó y complementó las fuentes de información “tradicionales” generadas por la propia sociedad regional.

La información brindada por Knox y Reclus fue una guía que motivó a interrogar los censos, ubicando las grandes diferencias en el número de habitantes de ambas regiones del Caribe, pero que coincidieron en registrar una tendencia creciente en su población; misma que afrontaba con ambigüedad los compromisos y arbitrios de la consolidación de un Estado nacional. Esto se materializó en Yucatán con una estabilidad relativa experimentada en los centros urbanos, mientras en el sur oriente de la región se ponía fin a la guerra de Castas, creando un ámbito oportuno para los

proyectos educativos; en tanto que en el Caribe de Colombia se registraba ese mismo impulso por la instrucción a pesar de la tensión y violencia ocasionadas por las guerras civiles bipartidistas del siglo XIX.

Es igualmente relevante la presencia de extranjeros que siempre conformaron el devenir social de las regiones de estudio y que recuerdan lo que Sergei Gruzisnky dedujo de su análisis referente a la *primera mundialización ibérica*, que concibe la experiencia de viaje como algo común entre hombres y mujeres, desde el mismo renacimiento europeo⁹⁵². En ese sentido, lo que se experimentó en siglo XIX es algo distinto producto de otro tipo de intereses derivados de la expansión de un modelo capitalista que jugó un importante papel en el desarrollo de las regiones estudiadas. La atracción que ejerció en negocio del henequén en Yucatán fue un tema recurrente en la obra de Thomas W. Knox, analizando la hacienda, sus funciones, los trabajadores y los pormenores del cultivo de este agave. Por su parte Elisée Reclus, en su óptica particular de socialismo, no dejó de advertir la presencia de Norteamérica en Aspinwall, lugar en el que por breve tiempo ondeó la bandera colombiana, a la vez que plasmó una visión propia de la geografía económica al señalar a Cartagena como una ciudad en decadencia y compararla con la floreciente Barranquilla.

Desde otra perspectiva resulta interesante el carácter agrícola común de las regiones estudiadas que Knox visibilizó para Yucatán y que en Colombia fue expuesta a través del análisis de las labores consignadas en los censos de Plato y del distrito del Paso. Al examinar los oficios y ocupaciones de los habitantes de Mérida resultó lógico considerar, por el perfil urbano, que la mano de obra estuvo concentrada en las haciendas dedicadas al cultivo del henequén, sin embargo, fueron visibles 5,696 personas dependientes del campo que habitaron durante el porfiriato la ciudad capital. En el caso de Plato y el distrito del Paso, la condición dispersa de los pobladores fue determinante y sus ocupaciones estuvieron relacionadas con la agricultura, a escasas décadas de que se estableciera formalmente la industria de las bananeras en el departamento del Magdalena.

Destacó la variedad de ocupaciones liberales en Mérida, con 54 médicos, 125 abogados, 10 ingenieros, 6 dentistas y 4 veterinarios que confirma el perfil de una sociedad que se proyectó y pretendió atender los elementos del mundo moderno y

⁹⁵² Gruzisnky, S., *Las Cuatro partes*, p. 54.

civilizado. Al respecto, y por los datos aportados por Adriana Santos, Luis A. Alarcón y Jorge Conde, la sociedad de Magdalena registraba un número menor de estas ocupaciones con unos 30 médicos, 15 abogados y 3 ingenieros, algo que parece indicar que estamos ante una región con un desarrollo más dependiente de actividades agrícolas simples, sin la presencia de la desfibración del henequén que desarrolló una industria en Yucatán. Sin embargo, los datos para Colombia deben tomarse con precaución por el número de habitantes y las fechas exactas de recolección de la muestra⁹⁵³.

Fuera de las profesiones liberales, fue necesario hacer énfasis en la ocupación consignada mayoritariamente para el caso de las mujeres en ambas regiones de análisis, que corresponde a la *administración o labores domésticas* en las 1,029 féminas anotadas en el censo de Plato y las 16,854 que registró la población meridana. A esto debemos agregar un número escaso de tortilleras, modistas, molenderas, polvilleras, comerciantes y artesanas en el registro de Yucatán y una única ganadera en la muestra de Plato y el Paso. En dicho contexto se subrayó la presencia de 116 maestras como mayoría frente a 98 profesores yucatecos, dato muy relevante, en contraposición con la escasez o la falta del dato en el caso del Magdalena que no registró ninguna mujer dedicada a la docencia.

Este análisis permitió argumentar la situación social en la que se inició el proceso de profesionalización docente que mostró las significativas particularidades de cada región, pero que también evidenció la necesidad compartida en ellas de la educación femenina. Además, quedó claro en ambos lugares el contexto en el que se desarrolló una labor profesional que significó una innovación para la condición de la mujer en el Caribe, y en el que posteriormente, maestras como “la bella” Rosa Ferguson, con renovados métodos pedagógicos aprendidos en la escuela normal, pudieron ofrecer de mejor manera un servicio tan apreciado, como lo fue el que esa maestra brindó a su alumno más célebre y reconocido.

II. La Conexión Mazquera y la Civilización Católica:

La inauguración de un establecimiento dedicado a la educación femenina y a la formación de maestras en Yucatán involucró la presencia de las asociaciones literarias y la vinculación de las importantes señoritas escritoras de la ciudad de Mérida, Rita Cetina Gutiérrez, Gertrudis Tenorio Zavala y Cristina Farfán que,

⁹⁵³ Alarcón, L. A., J. Conde Calderón y A. Santos Delgado, *Educación y Cultura*, p. 33.

movidas por un espíritu caritativo, establecieron la primera publicación literaria escrita solamente por mujeres e instauraron una sociedad que derivó en la creación de una escuela para niñas pobres con el nombre de la Siempreviva. Antes de que estas ilustres jóvenes se convirtieran en educadoras y formadoras de maestras en el Instituto Literario de Niñas, por el azar o la casualidad generaron una conexión con el controversial Darío Mazuera, “un neogranadino” que bien pudo ser considerado por la historiografía colombiana como un criminal de corte internacional.

Ante todo, Darío Mazuera responde al arquetipo de “extranjero”⁹⁵⁴, un intelectual viajero y cosmopolita que, aunque no dominaba los distintos idiomas de los países que visitó, como el francés, tuvo la astucia para hacerse de amigos que le servían de intérpretes. Si bien fue llamado Neogranadino por los poemas de sus amigas escritoras, su vida responde más bien a las peripecias de un aventurero sin una identidad clara, capaz de adecuarla de acuerdo a lo que percibe como los intereses del grupo local que lo acoge en sus visitas. Así lo hizo en el Perú con la dictadura de Juan Antonio Pezet, en México con Antonio López de Santana, en Francia ante el escritor Alejandro Dumas e incluso con supuestas relaciones con el Príncipe Metternich, a quien le vendió su famoso libro de autógrafos. A su arribo a Yucatán, la identidad neogranadina sale nuevamente a flote, quizás porque no necesitó “ser de otra región, tener otra lengua y otras costumbres para sentirse un extranjero en un *círculo espacial*”⁹⁵⁵. No obstante, sus ideas y cultura de viaje le permitieron pasar de no poseer un solo centavo a hacerse amigo de su mecenas, el Lic. José García Montero, y fundar junto con él un periódico dedicado a las señoritas meridianas que le redundó en acceder a una fama de hombre público y respetable.

Las maestras meridianas Rita, Gertrudis, y Cristina tuvieron el privilegio de educarse al grado de alcanzar el dominio de la pluma, seguramente por pertenecer a familias con ciertas posibilidades económicas, lo cual en la época les confirió una posición especial respecto a la mayoría de la población de la ciudad y de la región, no

⁹⁵⁴ El término de “Extranjero” se usa de la concepción que retoma Carmen Bertrand de los trabajos de Sanjay Subrahmanyam. Bertrand, indica que dicho perfil responde a “gentes de saber, que manejan distintas lenguas vernáculas, peregrinos sin familia, espías o agentes de algún señor poderoso. En todo caso, hombres sin identidad clara, ya que esta es ante todo la que les confiere la pertenencia a un grupo local, según la fórmula consagrada de “como es público y notorio”. Ver: Bertrand, C., “El Reto de las Historias”, p.11.

⁹⁵⁵ Laura Machuca definió al extranjero a partir de la obra homónima de George Simmel para aplicarlo a sus análisis acerca de Benito Pérez Baldelomar. Ver la cita, en Machuca, L., “Entre Yucatán y Nueva Granada: dos espacios conectados”, p. 92.

solo femenina. Precisamente por esa privilegiada posición fue que las señoritas en cuestión formaban parte del grupo receptor e influenciado por la conexión intercontinental⁹⁵⁶ de corte ideológico que había transitado con Darío Mazuera con el nombre de civilización católica. Entre el aventurero y las profesoras se compartía esta sociabilidad expresada en las líneas de la *Biblioteca de Señoritas*, en donde el término civilización se asoció estrechamente al devenir cristiano, tal como sucedía en la Colombia de los tiempos cuando Mazuera militó con el partido Conservador, en su natal Cartago⁹⁵⁷.

En México la caída del Segundo Imperio y el contexto de la Reforma fueron hechos determinantes para la sociedad de esa nación, que coinciden con la edición de la *Biblioteca de Señoritas*. El triunfo de Juárez sentó las bases para garantizar la idea de un sistema educativo secular bajo la tutela y dirección del estado, por lo menos en lo que respecta a la legislación, que no es cosa menor. No obstante, las particularidades y especificidades del contexto yucateco generarían adaptaciones a los lineamientos emanados por los liberales desde el centro del país. Como de manera particular se vivió el proceso en distintas regiones, en Yucatán no se llegaron a romper las relaciones con la Iglesia en los siguientes años, como se evidenció por las concesiones y acuerdos entre el gobernador Olegario Molina y el obispo Crescencio Carrillo y Ancona a lo largo del porfiriato⁹⁵⁸.

La idea de una civilización católica fue defendida en la producción literaria que ofrecía la edición de la *Biblioteca de Señoritas* en la que participaron las destacadas maestras escritoras, lo cual muestra una especial conexión y simpatía con lo que se estaba experimentando en el contexto colombiano donde las mujeres estaban muy apegadas a la religión y la fe cristiana creando y asistiendo a asociaciones que propagaban este ideal civilizatorio. Este ideal se manifestaba igualmente en los escritos de las profesoras yucatecas publicados en su periódico de la Siempreviva, al reproducir ideas que, si bien eran propias, estaban constantemente asociadas a la tradición religiosa, lo que puede advertirse en sus poemas, prosas y otros escritos. Por señalar algunos ejemplos, Rita Cetina en su poesía “La Mujer” comienza su texto de defensa a la educación femenina apelando al papel de la mujer en la creación divina en los términos siguientes:

⁹⁵⁶ Bertrand, C., “El Reto de las Historias”, p. 7.

⁹⁵⁷ *Ibid.*, pp. 9 y 11.

⁹⁵⁸ Esto fue trabajado por Menéndez, H., *Iglesia y Poder*.

Cuando Dios, con una sola palabra, crio la luz, el sol, el firmamento y todo cuanto se vive, y alienta sobre la tierra, con un poco de barro formó al hombre a imagen y semejanza suya. Contempló por un momento algo que faltaba para formar la grandiosa obra de la creación y entonces formó a la mujer⁹⁵⁹.

Otros ejemplos provenientes de las plumas de estas maestras en donde se evidencia la preponderancia en el terreno de las ideas de la religión católica, pueden observarse en los poemas “la Cruz”, “la Caridad” y “Plegaria a María” de autoría de Cristina Farfán, y en las invocaciones de los versos “Elegía” y “La Ofrenda del Niño” escritos por Gertrudis Tenorio Zavala.

No obstante, es un error creer que un escritor o escritora va mantener durante toda su vida una misma idea al generar sus obras y, sí así lo fuera, su producción se asemejaría a la de un individuo encerrado en una caja sin ninguna posibilidad de advertir los cambios y transformaciones que ocurren en el mundo que se habita cotidianamente. Frente al proceso que conllevó la apertura de escuelas especializadas en la formación docente femenina, tanto en Yucatán como en el Caribe colombiano, debe matizarse el peso de la idea una civilización católica como rectora y determinante. Primeramente, porque el caso de las maestras yucatecas antes referenciadas es verdaderamente excepcional y fascinador, ya que al mismo tiempo que escribieron aportes desde su óptica religiosa, también manifestaron acuerdo con tendencias liberales y su ferviente patriotismo yucateco⁹⁶⁰, asociadas o influidas por el contexto, que las hizo pugnar por la educación de la mujer, al grado de presentar lo que podríamos llamar una militancia activa, y con ello transformaron su realidad.

En el caso del Caribe colombiano, aunque las jóvenes señoritas van a ser las primeras en celebrar los logros de su educación, no fue posible identificar un grupo de maestras tan destacado y decidido como el yucateco que lograra ejercer similar influencia en la región y sus habitantes. Sin embargo, no debe olvidarse que en el Estado del Magdalena hubo damas entusiastas que conformaron asociaciones de tipo religioso para impulsar la educación femenina. No obstante, el proyecto de formación docente no se concretó por los esfuerzos desplegados por las voluntades de estas damas, sino que fue el producto de un proceso paulatino determinado por la legislación liberal de 1870 que en un principio tuvo que recurrir a convocar maestras extranjeras para tal fin, sufragando convocatoria y traslados.

⁹⁵⁹ *La Siempreviva*, año I, N° 11, Mérida a 17 de octubre de 1870, p. 1.

⁹⁶⁰ Sobre el patriotismo de estas maestras se puede consultar a Campos, M. “Estudio Introductorio”, pp. XXXVII – XL.

La conexión de las jóvenes maestras meridanas y *el extranjero* Darío Mazuera retó la fragilidad y la casualidad que privan en las relaciones humanas que pocas veces dejan testimonios escritos para la posteridad. En este caso, la conexión del viajero y las escritoras nos legó textos que nos permiten acercarnos a esta relación y a las formas de pensamiento y creencias de distintos individuos que coincidían en una misma sociedad. Aun con las lágrimas que muy seguramente desató la muerte de Mazuera en las poetizas, el dolor de su pérdida quedó consignado y trascendió en los escritos de sus amigas y amigos yucatecos. Una visión positiva sobre alguien con un historial cuestionable, aventurero por decir lo menos, y que lo deja en esta investigación como un actor participen del contexto social, al que trasladó sus ideas propias, con el ánimo de influir en las señoritas de un lugar al que ciertamente quiso corresponder.

III. Las Leyes Liberales: El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870-DOIP y la ley de Instrucción Pública de Yucatán de 1877.

Un elemento común que, desde luego no pasó inadvertido a lo largo de esta comparación es la influencia del liberalismo en el desarrollo de la educación femenina y su intención de impulsar la creación de instituciones para la formación de maestras, así como la concreción de esta intención. Como se ha expresado, las leyes de Reforma en México fueron el parteaguas que precisaron el carácter de la nación laica que pudo consolidarse en los siguientes treinta años del régimen de Porfirio Díaz. En el caso de Colombia, el proceso fue heterogéneo por la intermitencia y alternancia de los gobiernos conservadores y liberales a lo largo del siglo XIX. Empero, se puede afirmar y sostener que la expresión de un Estado nacional laico en este país tuvo su época dorada en la década del 70 durante las administraciones del radicalismo liberal.

En virtud de esta intención, los gobiernos radicales serán recordados por su legado en el ámbito educativo, especial y significativamente por la promulgación en 1870 del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública-DOIP* durante la administración José Eustorgio Salgar. Este estatuto se enfocaba a remediar los graves males y deficiencias que, desde la óptica liberal, presentaba el país respecto a la instrucción de sus ciudadanos. Sin embargo, estas disposiciones crearon una controversia ideológica con la Iglesia católica y con los conservadores por la tutela de la educación pública. Con los diversos contrastes que se valoraron en esta investigación, se puede decir que el DOIP fue aceptado con muy pocas objeciones por el ejecutivo del Estado del

Magdalena, lugar en el que su aplicación generó sus propias expresiones de respuesta y adaptación. Con igual importancia, pero concebida para y desde el espacio regional, en 1877 el estado de Yucatán promulgó la *Ley sobre Instrucción Primaria Obligatoria en todo el Estado para los niños de ambos Sexos*. Dicha legislación, que tiene un carácter distinto a la decretada en el centro de México⁹⁶¹, pretendió organizar todo el sistema educativo, estableciendo como base un principio común referido en el DOIP: la obligatoriedad de la educación primaria o elemental en la infancia.

Resulta lógico pensar que el principio de obligatoriedad incrementó de manera automática la demanda de instrucción, y así fue porque ese principio obligaba a la creación de escuelas elementales para todos los niños en ambos contextos, el yucateco y el colombiano. Consecuencia también lógica fue la necesidad de maestros preparados para atender las escuelas que las legislaciones mencionadas ordenaban tener, y es en este punto donde radica una de las diferencias más significativas en lo acontecido en ambas regiones del Caribe. Mientras que en Yucatán la demanda de profesores siguió el curso de la creación de instituciones para tal fin, autorizadas desde 1868 por el gobierno del General Manuel Cepeda Peraza, en Colombia el liberalismo radical, con el subyacente propósito del ideal civilizatorio, importará desde el Reino de Prusia (Alemania) una misión de pedagogos extranjeros.

Lo que en la visión de los liberales debió ser considerado como un esfuerzo notable en la intención de garantizar la calidad del proyecto educativo de los Estados Unidos de Colombia, resultó el germen y quizás pretexto de la hostilidad y la discordia con el bando conservador y la Iglesia católica, al considerar a los maestros provenientes de Alemania como agentes del protestantismo. En el capítulo III correspondiente de esta tesis, se consignó con detalle el clima de insatisfacción generado entre sectores de la población, animado por altos prelados y clérigos como el obispo Romero en Santa Marta quien constantemente alegó que la región no estaba preparada para la aceptación de los cambios propuestos por la legislación del radicalismo liberal, que influía directamente sobre la idea que podría ser aceptada de una neutralidad religiosa. Este ambiente de inestabilidad política e ideológica en

⁹⁶¹ Existe el antecedente para el centro de la república mexicana de la ley Orgánica de Instrucción Pública promulgada en mayo de 1869, pero esta ley dista de la originada en Yucatán pues eliminó “los rudimentos de ciencias y de historia para niñas”. A pesar de esto, los años de la presidencia de Juárez serán recordados por la legislación de la normal para niñas, “la preparatoria de Barrera y los estudios superiores”. Ver: Meneses, M. E., *Tendencias Educativas*, pp. 222 y 228.

Colombia y su región caribe, contrastó con la avenencia de la sociedad yucateca a la legislación de 1877, arropada por la paz porfiriana, en donde la creación de un magisterio femenino se impuso en una institución destinada a la formación profesoral que logró educar un buen número de maestras. Aunque la cantidad de alumnas tituladas iba a resultar insuficiente para la creciente población y el proceso de desarrollo de la institución presentó diversos inconvenientes de orden administrativo, la comparación con Colombia permitió valorar las notoriedades y éxitos relativos del proyecto de educación liberal en Yucatán para las mujeres profesoras. En contraste, en el Caribe colombiano el plan de formación docente en las escuelas normales tuvo que enfrentar, para su consolidación, el bajo número de graduadas y la agitación social que conllevó por momentos la confrontación armada de las guerras civiles.

Habría que tomar en cuenta que, para el porfiriato, México había logrado trascender la confrontación armada, acabando sus últimas guerras con el triunfo de la Reforma. En el caso de Yucatán destaca en este asunto que, incluso desde la Independencia, sus habitantes no se vieron inmersos en grandes batallas o conflictos armados entre realistas e independentistas, y luego entre conservadores y liberales, como ocurrió en otras regiones del país. No obstante, la estabilidad de la dinámica regional estaba determinada por su composición étnica, cuyas fuertes tensiones estallaron en el siglo XIX cuando los mayas se rebelaron contra los blancos en un conflicto que es conocido como la Guerra de Castas. Adscribiéndose a la mentalidad en boga, fue común que para los gobiernos liberales de ambas regiones comparadas la civilización fuera un término relacionado a la educación y, en ese sentido, se buscó reformar la condición indígena y con ello repeler “la barbarie”, asociada fundamentalmente a la guerra entre los “indios” indómitos y el Estado. Aunque este asunto de la supuesta barbarie de los indios contrapuesta con la idea civilizatoria no pudo contemplarse en los objetivos que esta tesis manejó, la información revisada perfila un camino aún por explorar pues quedó en evidencia que, para el ejercicio de las maestras yucatecas y la efectiva aplicación de la legislación de 1877, hubo enormes obstáculos que impidieron la planeación y práctica docente que involucrara a las sociedades indígenas concentradas mayoritariamente en las haciendas y por tanto dispersas. Por su parte en el Estado del Magdalena, *la civilización* para naturales de los denominados territorios nacionales fue una de las pocas concesiones existentes entre

Iglesia y radicalismo liberal y el proceso, como en épocas previas del colonialismo español, estuvo liderado principalmente por sacerdotes y misioneros.

Si bien la legislación liberal propuesta en y para ambas regiones comparadas no pudo alcanzar su objetivo de educación universal, fue un hecho innegable que la disposición legal de obligatoriedad habilitó la creación de un espacio profesional para la docencia ante la inusitada demanda. Ello no fue ajeno a la instrucción de las niñas y por tanto al magisterio femenino, lo cual generó a su vez una nueva relación burocrática de las mujeres con el Estado en la figura del magisterio. Pero hay que señalar una relevante paradoja que solo puede entenderse si tenemos en cuenta la historia en común de las regiones estudiadas y el vínculo que mantuvieron mediante la interconexión caribeña. Mientras en Yucatán la legislación liberal en materia educativa tuvo que conciliar con el clero y los grupos conservadores, en Colombia a partir de 1886 los destinos político-administrativos de la nación se concibieron en función del ideal de civilización católica, pero, la legislación generada por los regímenes conservadores, retomó algunos elementos planteados originalmente en el DOIP en 1870. Por lo tanto, se continuó el plan de educación de profesoras en las escuelas normales, pero se ordenaron nuevas atribuciones a las docentes adaptadas al ideal de un Estado confesional y eminentemente católico, que incluyó la obligatoriedad del credo como requisito para ser maestra y la enseñanza de la religión en todas las escuelas públicas.

IV. La Maestras y la Burocracia.

Al cultivar y concretar la formación docente, lo mismo en el Instituto Literario de Niñas de Yucatán que en la Escuela Normal de Institutoras de Santa Marta, la alumna-titulada que obtenía asignación para ejercer en una escuela se convertía en empleada del Estado. En el momento de su nombramiento, que por lo general fue producto de un concurso o la validación de los conocimientos a través de un examen, las educadoras tomaban protesta del cargo como un requisito de procedimiento, aceptando formalmente la obligación de observar puntalmente los manuales internos y todas las disposiciones contenidas en la legislación y reglamentos emanados de ella. Aunque en ese momento las mujeres no gozaban de derechos políticos plenos, el ejercer la enseñanza les pudo significar *una inclusión sin*

*representación*⁹⁶² como funcionarias de la burocracia, que les permitió acceder a un sistema formal de trabajo con posibilidad de percibir un salario, gestionar licencias, objetar un despido o argumentar una renuncia, además de tener la posibilidad de solicitar una becas para ellas o sus alumnas. Asimismo les ofrecía, una posición en el espacio público al poder tener una vía de comunicación con otros funcionarios masculinos, que al menos aminoraba un poco la sujeción, aunque esto no significó que no tuvieran que lidiar con las animosidades y el trato peyorativo del proceso en el orden social establecido.

Desde el enfoque figuracional, la legislación que concibió la construcción de un maestro ideal pretendió regular los aspectos conductuales de los funcionarios de la educación y, aunque hubo varias excepciones a la regla, la información permite constatar la manera por la cual el Estado, en las dos regiones, implementó medidas de control, e incluso punitivas, aplicadas en el marco del proceso educativo. Ejemplos de este control son, por un lado la manera como se dirimió el conflicto entre catedráticos suscitado en el Instituto Literario de varones de Yucatán y por otro, en los escándalos que afectaron a las directoras de las escuelas niñas de Salamina y el Piñón, en el Magdalena. En todos los casos, resaltó el papel de la interacción social y la interdependencia en las relaciones alrededor del oficio del magisterio, la aplicación de la reglamentación y las sanciones, especialmente morales, que implicaba su ejercicio. Esta idealización, plasmada en la ley, de lo que debería ser un maestro fue algo muy importante en el proyecto de formación docente tanto femenino como masculino, pues se consideraba que ello determinaría la escala de valores que debía seguir el modelo de la ciudadanía. Salvo por el caso del despido de Elizabeth Meisel en Santa Marta y las otras excepciones involuntarias, puede afirmarse que las profesoras intentaron corresponder al patrón de funcionaria modelo y disciplinada, sin embargo, algunas ocasiones su ejercicio fue lastimado o estuvo asociado por las conducta de sus allegados, maridos y familiares, lo que interfirió en las valoraciones negativas hechas a su propia conducta.

Por otra parte, la inclusión de profesoras como trabajadoras formales en la burocracia, luego de haber acreditado una formación magisterial en las regiones que fueron comparadas, evidenció que el proceso educativo en el siglo XIX no se dio de

⁹⁶² María Emma Wills enfatizó que “incluir no es representar”, al referirse a un sistema de ciudadanía plena y a la marginación de las mujeres en la esfera pública. La idea de marginación en la esfera pública resulta debatible precisamente por la profesión de maestra y la propia militancia dentro del catolicismo. Ver: Wills, M., *Inclusión sin Representación*.

manera espontánea y por el contrario requirió de la asistencia de una planeación, legislación y organización estatal⁹⁶³. En ese sentido, el inicio de la formación magisterial femenina reflejó un momento de cambio favorable en el equilibrio de poderes entre los sexos, que permitió acceder a la representación social aceptable de una profesión femenina que fue consecuente con la modelo de maternidad y el orden de la naturaleza.

La función de la maestra resultó en la creación de empleos especializados en ambos contextos regionales, y se refirió a personas concretas, cultivadas, partícipes de los “procesos de integración o diferenciación”⁹⁶⁴. Las educadoras aquí analizadas son una muestra del accionar de aquellas personas que, como sujetos de la historia, respondieron a los cambios de su entorno y mostraron flexibilidad frente a la presión de plegarse a un modelo único de conocimiento y de acción. Pero el entorno es a veces determinante. Así se observó en Yucatán cuando el proyecto docente con una inspiración de corte liberal desembocó en la participación de las maestras formadas con este impulso en la organización del I. Congreso Feminista mexicano. En contraste, en el Magdalena el proyecto formativo de maestras desde su principio se adecuó estrictamente al propósito conservador y religioso.

Con la intención de visibilizar a las maestras que respondieron al esfuerzo por generar institutoras profesionales durante el siglo XIX, no se puede olvidar la presencia en los proyectos formativos de ambas regiones de las maestras alemanas, que encarnaron el deseo civilizador o la ola de modernidad pretendida en ambos espacios estudiados. Enriqueta Dorschéster merece el reconocimiento por su labor en la educación yucateca, que fue mucho más allá de lo que se les requirió para ejercer su encargo, pues durante su corto tiempo en la regencia en el Instituto Literario de Niñas lograron la modernización del plan de estudios establecido. Por su parte, en el Caribe colombiano, la labor de Elizabeth Meisel no fue menos meritoria, pero su empeño se asoció a la labor de su esposo Carlos Meisel, por lo que su despido, tuvo fundamentaciones y reticencias respecto a su condición femenina, a la vez que respondió al baladío clientelar de los regímenes políticos colombianos. A ambas maestras alemanas la crítica les exigió mucho más de lo que pudo haber dado cualquier otro maestro en su calidad y circunstancias, pues tuvieron que justificar con

⁹⁶³ Vera, W., “Presentación”, p. 28. Esto también fue visible en la creación de becas y en las regulaciones a las que se sometieron las alumnas.

⁹⁶⁴ *Ibíd.*, y Elías, N. “El Cambiante equilibrio”.

sus cargas de trabajo, su nacionalidad extranjera para ejercer la función de directora, y de cierta manera demostrar que estuvieron preparadas intelectualmente ante las presiones constantes a su gestión en medio de dificultades financieras e incluso externas al sistema educativo. Con todo, las coincidencias en esta historia se derivan del propósito y quizás, de la entelequia civilizadora de la élite gubernamental liberal, acerca de lo que ahora llamaríamos el primer mundo y el nivel de excelencia que ese primer mundo dictaba y que se pretendió alcanzar en un mismo plan de formación magisterial femenino para ambos lugares del Caribe.

Circulación de Saberes entre Ambas Regiones:

El discurso presente en las revistas pedagógicas, pudo evidenciar la relación de la cultura escrita con la pedagogía en ambos espacios de estudio. En donde circularon varios textos de la autoría de Rodolfo Menéndez de la Peña, principal editor de la *Revista La Escuela Primaria* de la ciudad Mérida. Esta conexión estableció la intención comunicativa entre el magisterio en la cual, la circulación de noticias, el fomento del diálogo, y la presentación pública de la experiencia docente formaron parte fundamental del proceso de conformación de los proyectos educativos decimonónicos.

La participación en congresos pedagógicos y la divulgación de escritos fueron dos de las principales vías a la que recurrieron los maestros para dar a conocer sus ideas respecto al desarrollo de la educación en sus respectivos espacios de acción. En ambos foros encontramos la figura de varios representantes de la región yucateca, en donde es de llamar la atención especialmente el reiterado caso de Menéndez de la Peña, pues su labor constituye un ejemplo del enlace que conecta el entorno educativo de México y Colombia a través de sus publicaciones.

A través de la educación, el Estado nacional se encargaría de que los maestros y las maestras fueran “los vehículos de expansión que provoca la lealtad” al sentimiento nacional. Sin dudar, de esto Menéndez fue un gran exponente a la vez que hizo visible la misma intencionalidad entre los editores que publicaron sus escritos en *la Revista de Instrucción Pública de Colombia*. Sin embargo, de la mano de estos sentimientos patrióticos, se impuso la realidad de una profesión que intentaba consolidarse en medio de las deficiencias del erario público a consecuencia de los conflictos civiles y las desavenencias políticas en Colombia.

De conformidad, uno de los principales asuntos a evaluar es el del ámbito de la educación cívica. En el caso del texto “La bandera nacional”, se expresa una relación directa con la tendencia del gobierno porfirista que pretendía infundir la unidad nacional a través de la instrucción pública en donde los maestros tenían la responsabilidad de formar ciudadanos orgullosos de su patria. La propuesta de Menéndez en este aspecto fue recomendar a todas las escuelas de la república y a todas las americanas, que incluyó a Colombia y su Caribe, apartar un lugar en sus respectivos recintos para sostener la bandera nacional. En este sentido se pone en evidencia la inserción de la región peninsular yucateca en la idea de uniformidad del gobierno mexicano en la tendencia educativa del porfiriato, desde la postura de un pedagogo.

En el ámbito de los métodos pedagógicos Menéndez manifestó recomendaciones que comportan apartes del sistema de enseñanza objetiva que fue uno de los contenidos educativos compartidos por México y Colombia. Un ejemplo lo constituye el escrito “La lista de presencia” que el maestro yucateco presenta como el barómetro escolar que permite regular la conducta de los alumnos y mantener el control sobre el grupo escolar.

Al plantearse el recurso de la comparación como una propuesta de análisis para la formación de educadoras en el Caribe, se tuvo por intencionalidad, la comprobación de una hipótesis que giro en torno al análisis de las coincidencias de las ideas liberales con las conservadoras. En efecto, el escrito de Rodolfo Menéndez de la Peña que circuló entre Yucatán y el Caribe evidencia la ambigüedad en un mismo proceso entre ambas tendencias ideológicas, en las que la mujer será la guardiana del hogar. No obstante, una nueva posibilidad se alzó para ellas a través de la docencia en donde no solo fueron funcionarias públicas sino que tuvieron el acceso al conocimiento que muy pocos por condición o voluntad no pudieron lograr en la última etapa del siglo XIX.

ANEXOS

ANEXO 1. Maestras Tituladas en el Instituto Literario de Niñas 1880-1915.

Alumnas Maestras Graduadas en el Instituto Literario de Niñas entre 1880 y 1915.	Año de Graduación
Mercedes González Shields	1880
Ramona Manzanilla	1881
Amanda Burgos	1881
Josefa Gamboa	1883
Luisa Ortiz	1883
Carolina García	1883
Wenefrida Chacón	1883
Mercedes Valencia	1883
Isidra Gómez	1884
Refugio Solís	1884
Trinidad León	1884
Andrea Campos	1884
Severiana Manzanilla	1885
Aurora Montalvo	1885
Sebastiana Chacón	1885
Macaria Sanguino	1885
Josefina Flórez	1885
Trinidad Pereira	1885
Josefa Vargas	1885
Amalia Barrera	1885
Herminia Barrera	1885
Ernilda Rosado	1886
Carlota Navarro	1886
Francisca Vargas	1886
Gregoria Montero	1886
Manuela Conrado	1886
Simona Quintero	1886
Josefa López	1886
Inés Padrón	1886
Otilia López	1886
Eulogia Maiguel	1886
Mercedes Gamboa	1886
Rosaura Baeza	1886
Adoralia Franco	1886
Pilar Rejón	1886
Juliana López	1886
Mercedes Sosa	1886
Candelaria Novelo	1886
Luisa Aldáz	1888

Marcelina Rufino	1888
Porfiria Ávila	1888
Genoveva Echeverría	1888
Jacinta Barrera	1888
Emilia Sabido	1888
Dolores Rosado	1888
Helena Valencia	1888
Leonor Franco	1888
Amalia Ruiz	1888
Narcedalia Puerto	1888
Mercedes Lansores	1888
Flordelinda Sobrino	1888
Felipa Ávila	1889
Felicitas Ferraez	1889
Candelaria Ruz	1889
Candelaria Solís	1889
Lucrecia Evia	1889
Clementina Mendoza	1889
Manuela Alonso	1889
Carolina Chacón	1889
Eufrasia García	1889
Libertad Menéndez	1889
Luz Campo	1889
Concepción Villamil	1890
Ángela Barrera	1890
Rudesinda Rosado	1890
Otilia López	1890
Ponciana Rivas	1890
Candelaria Urcelay	1890
Francisca Lansores	1890
Pilar Amezquita	1890
Rosenda Franco	1890
Teresa Cámara	1890
Josefa Magaña	1890
Orfelina Cervera	1890
Luz Rendón	1890
Clotilde Baquero	1890
Florencia Romero	1890
Teresa Palmero	1890
Devia Pavía	1890
Rosario Gurrutía	1890
Mercedes Montañez	1890
Felicia Cámara	1891
María Cámara	1891
María Preen Fortuny	1891

Inés Cetina	1891
Mercedes Frava Rendón	1892
Ángela Ortega	1892
Celestina Domínguez	1892
Carmen Vargas	1892
Valeria Blanco	1892
Lucrecia Castellanos	1892
Martina García López	1892
Rosario Cetina	1892
Candelaria Moreno	1892
Fidelia Cámara	1892
María Solís	1892
Exaltación Ortega	1892
Delfina Vallejos	1893
Matilde Acevedo	1893
Manuela Soberanis	1893
Amparo González	1893
Concepción Negrón	1893
Concepción Ursulay	1893
Guadalupe Hernández	1893
Aurelia Blanco	1893
Rosaura Lansores	1893
Consuelo Andrade	1893
Candelaria Gil	1893
Josefa Padrón	1893
Primitiva González	1893
Aurora Pérez	1893
Olegaria Arzola	1893
Serafina Medina	1893
Petrona López	1893
Isabel Palma	1894
Leonor López	1894
Eugenia Reyes	1894
María Espinosa	1894
Leopoldina Ortega	1894
Nelly Friay	1894
Marcela Campos	1894
Natalia Gamboa	1894
María Torres-Podría ser Rosa María Torres	1894
Rosa Barrera	1894
Baltazara Ávila	1894
Angélica Osorio	1894
Micaela Rivero	1894
Judith Pacheco	1895
Leonor Traconis	1895

Rosalía Cardona	1895
Inés Ruiz	1895
Lucinda Ávila	1895
Tiburcia Domínguez	1895
Adelfina Valencia	1895
Amparo Elvia	1895
Carlota Solís	1895
Epifanía Pasos	1895
Cristina Jibaja	1895
Feliciana Jibaja	1895
Serafina Duran	1895
Agripina Torres	1895
Maria Lauri	1895
Juana Lugos	1895
Carmen Alberto	1895
Francisca Castellanos	1895
Antonia Cuevas	1896
Lucila Ontiveros	1896
Cristina Castro	1896
Dominga García	1896
Lucia Manzanilla	1896
Margarita Rosa	1896
Ernilda González	1896
Amelia Angulo	1896
Dolores Pérez	1896
Clementina González	1896
Isabel Lujan	1896
Celia Ojeda	1896
Concepción Sabido	1896
Josefa Osorno	1896
Severiana Navarrete	1896
Consuelo Zabala	1897
Rosa Maldonado	1897
Rosa Pavía	1897
Gertrudis Rodríguez	1897
María Díaz	1897
Amelia Flores	1897
Amelia Pereira	1897
Celia Aguayo	1897
Raquel Prieto	1897
Agripina Silva	1897
Carmela Flórez	1897
Celia Franco	1897
Desideria Méndez	1897
María Alcocer	1897

María González	1897
Erlinda Díaz	1897
Elvira Carrillo	1897
Uldarica Aguilar	1897
Esperanza Rojas	1897
Asunción Carrillo	1897
Carmela Cortes	1897
Adela Barrera	1897
Esther Valencia	1897
Esther Díaz	1898
Amada Flórez	1898
Delia Tamayo	1898
Marciala Manzanilla	1898
Carmen Manzanilla	1898
Raquel Job	1898
Soledad Vásquez	1898
Sara Palomeque	1898
Adela Martínez	1898
Amalia Gómez	1898
Narcedalia Montalvo	1898
Lucrecia López	1898
Evelia Ruz	1898
Esther Tello	1899
Dolores Basso	1899
Elisa Carrillo	1899
Joaquina Rosado	1899
Rosario Cárdenas	1899
Elisa Cárdenas	1899
Haydee Osorno	1899
María Rosado	1899
Mercedes Guerra	1899
Carolina Arjona	1899
Margarita Cervantes	1899
Adriana Mendoza	1899
Candelaria Forre	1899
Mercedes Valencia	1899
María Rosas	1899
Antonia Basto	1899
Adela Reyes	1899
Margarita Aguilar	1899
Ana González	1899
Faustina Olivera	1899
Aurora Domínguez	1900
Mercedes Pérez	1900
Clemencia Ávila	1900

Ramona Gómez	1900
Micaela Rosado	1900
Manuela Castro	1900
María Brito	1900
Agustina Ríos	1900
Átala Garibaldi	1900
Emilia Bolio	1900
Maclovia Cárdenas	1900
Marina Fuyi	1900
Carolina Favero	1900
Ofelia López	1900
Julia Rivera	1900
Bernarda Pasos	1900
Esperanza Manzanilla	1900
Josefina Gutiérrez	1900
Consuelo Magaña	1900
Eulalia Campos	1900
Rosa Medina	1900
Mercedes Villamil	1900
Abigail Lauri	1900
Celia Lauri	1900
Piedad Baquero	1900
Ernilda Villanueva	1900
Carmen Aguilar	1900
Rafaela Sánchez	1900
Eva Romero	1900
Coralía Manzanilla	1900
Eduvigis Guillermo	1900
Adela Ontiveros	1901
Erminia Cámara	1901
Luisa Jibaja	1901
Mercedes Rivas	1901
Teresa Vidiella	1901
Amelia López	1901
Eva Pérez	1901
Concepción Tello	1901
María Cárdenas	1901
Felicitas Lira	1901
Estela Díaz	1901
Tomasa Carrillo	1901
Crescencia Castro	1901
Consuelo Rodríguez	1901
Esperanza Marín	1901
Pilar Domingo	1901
Victoria Gamboa	1901

Francisca Manzanilla	1901
Mariana Manzanilla	1901
Romualda Sánchez	1901
Concepción Muñoz	1901
Josefa Gamboa	1901
Ana María Salazar	1901
María Ceballos	1902
Ramona Deporto	1902
Carmen Pérez	1902
Sara Cantón	1902
María Jesús Pérez	1902
Susana Villamil	1902
Lucía Valles	1902
Concepción Cantero	1902
Dolores Cepeda	1902
Emilia Salas	1902
Gumersinda Gutiérrez	1902
Desideria Castillo	1902
Estela Saldarriaga	1902
Amparo Aguilar	1902
Amelia Cámara	1903
Sara Rosas	1903
Flora Ojeda	1903
Amparo González	1903
Rosaura Salazar	1903
Mercedes González	1903
Rosina Magaña	1903
María Vásquez	1903
Consuelo Cisneros	1903
Eulalia Sandoval	1903
Eneida Carrillo	1903
Amelia Arancoya	1903
Adolfina Escalante	1903
Carmen Pérez	1903
María Helena Góngora	1903
Josefa Sosa	1903
Angélica Sosa	1903
Elia Rivas	1903
Isabel Martínez	1903
Alberta Méndez	1903
Juana Casas	1903
Juliana Fuentes	1903
Estrella González	1904
Carolina Ortiz	1904
Eva Abreu	1904

María Abreu	1904
María Tenorio	1904
Delfina Pescador	1904
Adriana Cárdenas	1904
Leonor García	1904
Sara Peniche	1904
María Jesús Pinzón	1904
María Laura Salazar	1904
Ana María Castellanos	1904
Hortensia Ayala	1904
Esther Tamayo	1904
Carolina Bates	1904
Jacinta López	1904
Fortunata Navarrete	1904
Teresa de Jesús Cuevas	1905
Carolina Villalobos	1905
Dolores Lauri	1905
Piedad Peniche	1905
Candelaria Villanueva	1905
Rita Chacón	1905
María Llanos	1905
Lorenza Zapata	1905
Mercedes Cárdenas	1905
Clotilde Manzanilla	1905
Esperanza Carrillo	1905
Concepción Maldonado	1905
Eufrasia Gómez	1905
Concepción Vannetti	1905
Margarita Salazar	1905
Erlinda Cetina	1905
Norida Correa	1905
Juana Rosado	1905
Carolina Villafaña	1905
Encarnación López	1905
Andrea Aguilar	1905
Helena Narváez	1905
Ernilda Osorio	1905
Ramona Palmar	1905
Pilar Rivero	1905
María Barrero	1905
Fidelia Quintal	1905
María Ávila	1905
Guadalupe Domingo	1907
Adriana Badillo	1907
Amalia Badillo	1907

Manuela González	1907
Ofelia Cantón	1907
María Solís	1907
Soledad Aguilar	1907
Adriana Fajardo	1907
Rita Rivadencira	1907
Ellisa Lauri	1907
Aida Rejón	1907
Alicia Carvajal	1907
Ángela Alfaro	1907
Evelia Forre	1907
Leonor Alfaro	1907
Concepción Pérez	1907
Ana Morales	1907
Mústiala Burgos	1907
Argentina Mendoza	1907
Mercedes Betancourt	1907
Manuela Casares	1907
Mercedes Carreño	1907
Aquilea Masa	1907
Natalia Aguilar	1907
Carmela Montalvo	1908
Refugio Peniche	1908
Consuelo Barrera	1908
Dea Gonzales	1908
María de la Cruz Cervera	1908
Josefina Rivera	1908
Filomena Osalde	1908
Rufina Chalé	1908
Luzana Magaña	1908
Concepción Badillo	1908
Consuelo Peniche	1908
Eloísa Jiménez	1908
Ubertina Alcalá	1908
América González	1908
Carmela Vásquez	1908
Herminia Valencia	1908
Barbaciana Valencia	1908
Delfina Ancora	1908
Rosa Forrè	1908
Adriana Vela	1908
Adela Cordero	1908
Carmen Gómez	1908
Pastora Cetina	1908
Elvia Cárdenas	1908

Fidelia Quintal	1908
Carmen Cervera	1908
Roselia Sierra	1909
María Pérez	1909
Carolina Moguel	1909
María Lía Lonza	1909
María Lía Jib	1909
Marina Rivas	1909
Gertrudis Martínez	1909
Delia Gómez	1909
María del Rincón	1909
Sara Villanueva	1909
Mercedes Gutiérrez	1909
Ana Peroza	1909
Hilaria Alcocer	1909
Dolores Puerto	1909
Marcia Lauri	1909
Etelvina Cervera	1909
Francisca Peraza	1909
Agustina Pérez	1909
Mercedes Barrera	1909
Edilberta Aguilar	1909
Magdalena Drive	1909
Ángela Arjona	1910
Fidelia Escalante	1910
Sara Buenfil	1910
Francisca Samanaga	1910
Raquel Mendoza	1910
Carmela Cosgaya	1910
Raquel Romero	1910
Olga Magaña	1910
Pastora Fraga	1910
Carmen Menéndez	1910
Emilia Fierros	1910
Pastora Amabilis	1910
Esperanza Aguilar	1910
María Aguilar	1910
María Escalante	1910
América Martín	1910
Martina Aguilar	1910
Ramona Eroza	1910
María González	1910
Concepción Giménez	1910
Esperanza Pescador	1910
María Quintal	1911

Guadalupe Leal	1911
Sara García	1911
Josefa Sánchez	1911
Celestina Rodríguez	1911
Carmela Molina	1911
Lucrecia Badillo	1911
Consuelo Ruz	1911
Candelaria Rodríguez	1911
Amada Pacho	1911
Celia Gamboa	1911
Martina Gutiérrez	1911
Haydee Cetina	1911
Rosa Shaffer	1911
Lucrecia Aguilar	1911
Rosa María Benítez	1911
Manuela Cetina	1911
Dolores Rincón	1911
María Machado	1911
Mercedes Pinto	1911
Lilia Rosado	1911
Amelia Pérez	1911
Sofía Pabón	1911
Isabel Oliver	1911
Josefa Mañé	1911
Delfina Vargas	1911
Dea Alpuche	1911
Minerva Gonzales	1911
Constancia Ceballos	1911
Gualina Briceño	1911
Helda Ravelo	1912
Bertha Rábiala	1912
Rita Gamboa	1912
Concepción Sabido	1912
Rosario Mendoza	1912
Evelia Manrique	1912
Manuela Pinto	1912
Encarnación Rosado	1912
Ernestina Díaz	1912
Amelia Vásquez	1912
Dolores Mendoza	1912
Mercedes Vidal	1912
Mercedes Casares	1912
Manuela Vélez	1912
María Alfaro	1912
Miriam Betancourt	1912

Carolina Castellanos	1912
Lucrecia Aguilar	1912
Estela Sánchez	1912
María Luisa Guerra	1912
Josefa Martínez	1912
María Cosgaya	1912
Consuelo Pastrana	1912
Laura Díaz	1912
María Pacheco	1912
Ramona Ortiz	1912
Soria Peña	1912
Teresa Heredia	1912
Rosario Pérez	1912
Delfina Ancora	1912
Erlinda Zapata	1912
Isolina Lauri	1912
Hilaria Rodríguez	1912
Aurora Carrillo	1913
Clementina Fajardo	1913
Rosalía Bach	1913
Amparo Monsorte	1913
Guadalupe Flórez	1913
Olegaria Jiménez	1913
Rita Ayala	1913
Isabel Pérez	1913
Carmen Conrado	1913
Sara Carrillo	1913
Luzarda Betancourt	1913
Piedad Carrillo	1913
María Luisa Cabrera	1913
María Salazar	1913
Dolores Buenfil	1913
Virginia Escalante	1913
Fidelia González	1913
Beatriz Peniche	1913
Effi Negrón	1913
Julia Arce	1913
Esther Rendón	1913
Soledad Gamboa	1913
Rosario Villanueva	1913
Aida Castellanos	1913
Lorenza Gómez	1913
Candelaria Ojeda	1913
Josefa Sánchez	1913
Juana Baeza	1913

Pilar Domínguez	1913
Matilde Alpuche	1913
María Cristina Baeza	1913
Concepción Baeza	1913
Raquel Osorio	1913
Rosa Cervantes	1913
María Cervantes	1913
Juana Mex	1913
Isolina Domínguez	1913
Candelaria Mendoza	1913
Ana León	1913
Hortensia Badillo	1913
Josefa Rivas	1913
Carmen Heredia	1913
Mercedes Duarte	1913
Inés Ávila	1914
Otilia López	1914
Rossana Ávila	1914
Aurora Molina	1914
María Luisa Novelo	1914
Consuelo Moguel	1914
Saturnina Rodríguez	1914
Rosalía Rodríguez	1914
Gloria Salazar	1914
Francisca Ávila	1914
María Sosa	1914
Mercedes Capetillo	1914
Rita Correa	1914
Ana María Espinosa	1914
Mercedes Peniche	1914
Luisa Ontiveros	1914
Refugio Loria	1914
Rosario Rejón	1914
Juana Cervera	1914
Ana María Marín	1914
Carmen Osorio	1914
Isabel Peniche	1914
Antonia Castillo	1914
María Ocampo	1914
Antonina Martin	1914
Judith Baeza	1914
Rosalía Mendoza	1914
María Sánchez	1914
Elvia Guarín	1914
María Gamboa	1914

Manuela Carrillo	1914
María Arce	1914
Marbila Acevedo	1914
Teresa González	1914
Francisca Gómez	1914
Rita Alpuche	1914
Mercedes Baquero	1914
Marciala Pérez	1914
Ofelia Heredia	1914
Margarita Miller	1914
Concepción Solís	1914
Rosa Quintero	1914
Manuela Rodríguez	1914
Pastora Campos	1914
Elvia Amezcuita	1914
María Asunción Pérez	1914
María Moguel	1915
Amira Ruiz	1915
Carmen Franco	1915
María Alpuche	1915
Delia Rubio	1915
Francisca García	1915
María Méndez	1915
María Novelo	1915
María Galera	1915
Graciela López	1915
Margarita Espinos	1915
María Peniche	1915
Remigia Domínguez	1915
Flora Fuentes	1915
Guadalupe Ceballos	1915
María Méndez	1915
Sara Gálvez	1915
Elvira Rincón	1915
María Amparo Bohórquez	1915
María Manjarrez	1915
Sara Aguilar	1915
Pura Aguilar	1915
Magdalena Rivas	1915
Consuelo Brito	1915
Estela Godoy	1915
Rosario Alonso	1915
América Solís	1915

Fuente: *Elaboración propia a partir de AGEY- Fondo Rodolfo Menéndez de la Peña, Libros Históricos de la Escuela Normal Superior 1877-1960, Libro 59, Registro General de Profesoras.*

**ANEXO 2. ALUMNAS DEL INSTITUTO LITERARIO DE NIÑAS Y SU DESEMPEÑO
ESCOLAR POR MATERIAS EN 1877-1878.**

APELLIDO	NOMBRE	MATERIA	CALIFICACIÓN	FECHA EVALUACIÓN
CÁRDENAS	RAMONA	ORTOGRAFÍA Y LECTURA	BIEN	8 JULIO DE 1878
HERNÁNDEZ	ANTONINA		MUY BIEN	
HERNÁNDEZ	RUDESINDA		MUY BIEN	
MONSEREAL	MERCEDES		BIEN	
PEREZ	CARMEN		MUY BIEN	
PINEDO	JOAQUINA		BIEN	
ROMERO	EVELIA		BIEN	
SALAZAR	MERCEDES		MUY BIEN	
SOLÍS	FRANCISCA		BIEN	
TENORIO	CONCEPCIÓN		BIEN	
ACOSTA	PULENCIANA	ORTOGRAFÍA Y LECTURA	BIEN	8 JULIO DE 1878
ALDÁZ	MARÍA LUISA		REGULAR	
BASULTO	PAULA		BIEN	
CICEROL	MARÍA		MUY BIEN	
TRANCONIS	GUADALUPE		REGULAR	
FLÓREZ	ISABEL		BIEN	
HERRERA	PETRONA		BIEN	
ITURRALDE	MANUELA		BIEN	
LUJAN	FRANCISCA		REGULAR	
VERA	TRANSITO		MUY BIEN	
ELIZALDE	GUADALUPE	ORTOGRAFÍA Y LECTURA	BIEN	8 JULIO DE 1878
GUTIÉRREZ	CARMELA		MUY BIEN	
PEREIRA	TRINIDAD		MUY BIEN	
POU	EVA		BIEN	
PACHECO	MARÍA		MUY BIEN	
SALAZAR	RAFAELA		BIEN	
SOLÍS	VALERIANA		BIEN	

VERA	REFUGIO		MUY BIEN	
ZAPATA	BRÍGIDA		MUY BIEN	
CANTO	SOFÍA	ORTOGRAFÍA Y LECTURA	MUY BIEN	8 JULIO DE 1878
CANTO	BRUNA		MUY BIEN	
FRANCO	GREGORIA		BIEN	
PÉREZ	CAROLINA		BIEN	
SÁNCHEZ	SIMONA		REGULAR	
VERA	CANDELARIA		BIEN	
ACOSTA	PUDENCIANA	CALIGRAFÍA	BIEN	9 JULIO DE 1878
CICEROL	MARÍA		MUY BIEN	
ELIZALDE	GUADALUPE		MUY BIEN	
FLÓREZ	ISABEL		MUY BIEN	
FRANCO	GREGORIA		MUY BIEN	
SALAZAR	RAFAELA		REGULAR	
SOLÍS	VALERIANA		MUY BIEN	
TENORIO	CONCEPCIÓN		MUY BIEN	
ALDÁZ	MARÍA LUISA	CALIGRAFÍA	BIEN	9 JULIO DE 1878
TRANCONIS	GUADALUPE		REGULAR	
GUTIÉRREZ	CARMELA		MUY BIEN	
PACHECO	MARÍA		MUY BIEN	
PINEDO	JOAQUINA		MUY BIEN	
VERA	REFUGIO		MUY BIEN	
VERA	TRANSITO		MUY BIEN	
VERA	CANDELARIA		BIEN	
CICEROL	MARÍA	MORAL	BIEN	9 JULIO DE 1878

CANTO	BRUNA		MUY BIEN	
CANTO	SOFÍA		MUY BIEN	
CÁRDENAS	RAMONA		BIEN	
ELIZALDE	GUADALUPE		REGULAR	
FLÓREZ	ISABEL		MUY BIEN	
HERRERA	PETRONA		BIEN	
ITURRALDE	MANUELA		BIEN	
MONSEREAL	MERCEDES		BIEN	
PEREIRA	TRINIDAD		BIEN	
PÉREZ	CAROLINA		BIEN	
PINEDO	JOAQUINA		MUY BIEN	
SÁNCHEZ	SIMONA		REGULAR	
SOLÍS	FRANCISCA		BIEN	
TENORIO	CONCEPCIÓN		BIEN	
ZAPATA	BRÍGIDA		BIEN	
ACOSTA	PUDENCIANA	MORAL	REGULAR	9 JULIO DE 1878
ALDÁZ	MARÍA LUISA		BIEN	
TRANCONIS	GUADALUPE		REGULAR	
FRANCO	GREGORIA		BIEN	
GUTIÉRREZ	CARMELA		MUY BIEN	
PACHECO	MARÍA		BIEN	
SOLÍS	VALERIANA		BIEN	
SALAZAR	RAFAELA		BIEN	
VERA	CANDELARIA		REGULAR	
VERA	REFUGIO		BIEN	
VERA	TRANSITO		BIEN	
CANTO	BRUNA	ARITMÉTICA	REGULAR	10 JULIO DE 1878
CANTO	SOFÍA		BIEN	
ITURRALDE	MANUELA		REGULAR	

MONSREAL	MERCEDES		MUY BIEN	
PÉREZ	CARMEN		BIEN	
PEREIRA	TRINIDAD		MUY BIEN	
SOLÍS	FRANCISCA		REGULAR	
SOSA	FRANCISCA		BIEN	
ZAPATA	BRÍGIDA		BIEN	
TRANCONIS	GUADALUPE	ARITMÉTICA	REGULAR	10 JULIO DE 1878
FRANCO	GREGORIA		BIEN	
GUTIÉRREZ	CARMELA		MUY BIEN	
PACHECO	MARÍA		MUY BIEN	
SOLÍS	VALERIANA		REGULAR	
VERA	REFUGIO		MUY BIEN	
VERA	TRANSITO		MUY BIEN	
CÁRDENAS	RAMONA	ARITMÉTICA	BIEN	10 JULIO DE 1878
CICEROL	MARÍA		REGULAR	
ELIZALDE	GUADALUPE		REGULAR	
FLÓREZ	ISABEL		REGULAR	
PÉREZ	CAROLINA		REGULAR	
SÁNCHEZ	SIMONA		REGULAR	
ACOSTA	PUDENCIANA	ARITMÉTICA	REGULAR	10 JULIO DE 1878
ALDÁZ	MARÍA LUISA		BIEN	
BASULTO	PAULA		MUY BIEN	
HERRERA	PETRONA		MUY BIEN	
PINEDO	JOAQUINA		MUY BIEN	
POU	EVA		REGULAR	
SALAZAR	RAFAELA		REGULAR	
TENORIO	CONCEPCIÓN		MUY BIEN	
VERA	CANDELARIA		BIEN	

ALONZO	FELIPA	ORTOLOGÍA	BIEN	11 JULIO DE 1878
BURGOS	AMANDA		MUY BIEN	
CAMPOS	ANDREA		MUY BIEN	
CHACÓN	SEBASTIANA		MUY BIEN	
LEÓN	TRINIDAD		BIEN	
LÓPEZ	MARÍA		REGULAR	
ORTIZ	LUISA		BIEN	
ORTEGA	LUCIA		BIEN	
PARRA	NEMESIA		MUY BIEN	
SOLÍS	REFUGIO		MUY BIEN	
BOHÓRQUEZ	JOSEFA	ORTOLOGÍA	MUY BIEN	11 JULIO DE 1878
BOHÓRQUEZ	ANTONIA		MUY BIEN	
FUENTES	ROSALÍA		BIEN	
GÜEMES	ISABEL		MUY BIEN	
GARCÍA	CAROLINA		MUY BIEN	
GUTIÉRREZ	MATILDE		MUY BIEN	
NOVELO	ADORALIA		MUY BIEN	
OLIVAR	GUADALUPE		REGULAR	
ROSADO	CONSTANCIA		BIEN	
VÁZQUEZ	BRÍGIDA		BIEN	
CONRADO	MANUELA	ORTOLOGÍA	REGULAR	11 JULIO DE 1878
HERRERA	APOLONIA		REGULAR	
LÓPEZ	JOSEFA		BIEN	
LUJAN	EUGENIA		BIEN	
MONTALVO	AURORA		REGULAR	
RODRÍGUEZ	ESTELA		BIEN	
RODRÍGUEZ	MANUELA		BIEN	
SANGUINO	MACARIA		BIEN	

SOLÍS	LAUREANA		BIEN	
VERA	DELFINA		BIEN	
BOHÓRQUEZ	JOSEFA	ORTOLOGÍA	MUY BIEN	11 JULIO DE 1878
BOHÓRQUEZ	ANTONIA		BIEN	
FUENTES	ROSALÍA		BIEN	
GÜEMES	ISABEL		MUY BIEN	
GARCÍA	CAROLINA		MUY BIEN	
GUTIÉRREZ	MATILDE		MUY BIEN	
NOVELO	ADORALIA		MUY BIEN	
OLIVAR	GUADALUPE		REGULAR	
ROSADO	CONSTANCIA		BIEN	
VÁZQUEZ	BRÍGIDA		BIEN	
GALENA	JOSEFA	ORTOLOGÍA	BIEN	12 JULIO DE 1878
LÓPEZ	LANDELÏNE		REGULAR	
LÓPEZ	RAFAELA		REGULAR	
MENDOZA	PILAR		REGULAR	
PAVÍA	AGRIPINA		REGULAR	
QUIJANO	FRANCISCA		REGULAR	
TENORIO	ALBERTINA		MUY BIEN	
ALDÁZ	AGUSTINA	ORTOLOGÍA	REGULAR	12 JULIO DE 1878
BARRERO	NATALIE		MUY BIEN	
CÁRDENAS	CELSA		REGULAR	
LARA	LORENZA		REGULAR	
MANZANILLA	ANASTASIA		BIEN	
OSORIO	AGUSTINA		BIEN	
SOSA	MERCEDES		BIEN	
TENORIO	DOLORES		REGULAR	

DUARTE	VIRGINIA	ORTOLOGÍA	BIEN	12 JULIO DE 1878
GALENA	CARMEN		REGULAR	
GARRIDO	ESPECTACIÓN		MUY BIEN	
HERNÁNDEZ	ASCENSIÓN		BIEN	
LUJÁN	LUCRECIA		REGULAR	
NICOLI	MARÍA		MUY BIEN	
MARTÍNEZ	MANUELA		BIEN	
PÉREZ	MANUELA		MUY BIEN	
BUENFIL	CANDELARIA	ORTOLOGÍA	BIEN	12 JULIO DE 1878
ESCALANTE	LUISA		MUY BIEN	
ITURRALDE	JUSTA		MUY BIEN	
MARTÍNEZ	GREGORIA		REGULAR	
RENDÓN	MARÍA		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	CARMEN		BIEN	
VÁZQUEZ	CONSOLACIÓN		BIEN	
VÁZQUEZ	JUANA		BIEN	
FORRÉ	ANA	CALIGRAFÍA	BIEN	13 JULIO DE 1878
ORTIZ	LUISA		BIEN	
QUIJANO	FRANCISCA		BIEN	
SOLÍS	REFUGIO		BIEN	
SOLÍS	LAUREANA		BIEN	
RENDÓN	MARÍA		BIEN	
TENORIO	DOLORES		BIEN	
ANCONA	RAFAELA	DIBUJO LINEAL	MUY BIEN	13 JULIO DE 1878
ALONSO	FELIPA		MUY BIEN	

GÜEMES	ISABEL		BIEN	
NOVELO	ADORALIDA		MUY BIEN	
ORTEGA	LUCÍA		MUY BIEN	
SOLÍS	REFUGIO		BIEN	
BUENFIL	CANDELARIA	CALIGRAFÍA	REGULAR	13 JULIO DE 1878
CARDEÑAS	CELSA		MUY BIEN	
CHACÓN	SEBASTIANA		MUY BIEN	
CONRADO	MANUELA		MUY BIEN	
ESCALANTE	LUISA		BIEN	
GARRIDO	EXPECTACIÓN		MUY BIEN	
GARCÍA	CAROLINA		MUY BIEN	
GALERA	CARMEN		REGULAR	
LÓPEZ	JOSEFA		BIEN	
LÓPEZ	RAFAELA		BIEN	
LARA	LORENZA		MUY BIEN	
ITURRALDE	JUSTA		MUY BIEN	
MENDOZA	CONCEPCIÓN		BIEN	
NICOLI	MARÍA		BIEN	
PRAST	CONSUELO		REGULAR	
PÉREZ	MANUELA		BIEN	
RODRÍGUEZ	RAIMUNDA		REGULAR	
RODRÍGUEZ	ESTELA		MUY BIEN	
ROMERO	EVELIA		BIEN	
ROSADO	CONSTANCIA		BIEN	
SOLÍS	HIGINIA		BIEN	
TENORIO	ALBERTINA		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	JUANA		BIEN	
BARRERO	NATALIA	CALIGRAFÍA	BIEN	
CANTO	BRUNA		BIEN	13 JULIO DE 1878
CANTO	SOFÍA		MUY BIEN	

ESCOBEDO	JULIA		REGULAR	
FRANCO	ROSALÍA		BIEN	
GUTIÉRREZ	MATILDE		MUY BIEN	
HERRERA	APOLONIA		MUY BIEN	
LÓPEZ	MARÍA		MUY BIEN	
HERNÁNDEZ	ASCENSIÓN		BIEN	
HERNÁNDEZ	RUDESINDA		MUY BIEN	
MANZANILLA	ANASTASIA		REGULAR	
MONTALVO	AURORA		MUY BIEN	
MONREAL	MARÍA		MUY BIEN	
OLIVAR	GUADALUPE		MUY BIEN	
OLIVAR	CARMELA		BIEN	
OSORIO	AGUSTINA		BIEN	
PAVÍA	AGRIPINA		BIEN	
SANGUINO	MARÍA		MUY BIEN	
VERA	DELFINA		BIEN	
VALENCIA	JUANA		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	CANDELARIA		BIEN	
HERRERA	APOLONIA	GRAMÁTICA	BIEN	
LÓPEZ	JOSEFA		MUY BIEN	14 JULIO DE 1878
MANZANILLA	ANASTASIA		REGULAR	
OLIVAR	GUADALUPE		REGULAR	
OLIVAR	CARMELA		MUY BIEN	
RODRÍGUEZ	RAIMUNDA		BIEN	
SANGUINO	MACARIA		BIEN	
BUENFIL	CANDELARIA	GRAMÁTICA	BIEN	14 JULIO DE 1878
ESCALANTE	LUISA		BIEN	
GALERA	CARMEN		REGULAR	
GALERA	JOSEFA		REGULAR	
MENDOZA	PILAR		MUY BIEN	

MENDOZA	CONSUELO		BIEN	
PRAST	CONSUELO		REGULAR	
TENORIO	DOLORES		REGULAR	
CONRADO	MANUELA	GRAMÁTICA	BIEN	14 JULIO DE 1878
FORRÉ	ANA		MUY BIEN	
LARA	LORENZA		BIEN	
ROSADO	CONCEPCIÓN		BIEN	
RODRÍGUEZ	MANUELA		BIEN	
TREJO	TOMASA		BIEN	
SOLÍS	LAUREANA		REGULAR	
VERA	DELFINA		MUY BIEN	
LUJAN	EUGENIA	GRAMÁTICA	MUY BIEN	14 JULIO DE 1878
LUJAN	LUCRECIA		REGULAR	
MONREAL	MARÍA		BIEN	
PÉREZ	MANUELA		BIEN	
VARGAS	FRANCISCA		BIEN	
VÁZQUEZ	JUANA		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	CANDELARIA		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	CARMEN		BIEN	
VÁZQUEZ	BRÍGIDA	GRAMÁTICA	MUY BIEN	15 JULIO DE 1878
DUARTE	VIRGINIA		MUY BIEN	
MARTÍNEZ	GREGORIA		BIEN	
ORTEGA	LUCIA		BIEN	
SOSA	MERCEDES		MUY BIEN	
MARTÍNEZ	MANUELA	GRAMÁTICA	BIEN	15 JULIO DE 1878

PAVÍA	LANDELÏNE		REGULAR	
ROMERO	EVELIA		BIEN	
SOLÍS	HIGINIA		BIEN	
TENORIO	PILAR		REGULAR	
LÓPEZ	MARÍA	GRAMÁTICA	REGULAR	15 JULIO DE 1878
LÓPEZ	RAFAELA		BIEN	
MONTALVO	AURORA		BIEN	
NICOLI	MARÍA		BIEN	
PAVÍA	AGRIPINA		REGULAR	
RODRÍGUEZ	ESTELA		BIEN	
VALENCIA	JUANA		MUY BIEN	
CÁRDENAS	RAMONA	GRAMÁTICA	REGULAR	15 JULIO DE 1878
QUIJANO	FRANCISCA		MUY BIEN	
RENDÓN	MARÍA		REGULAR	
SOLÍS	REFUGIO		MUY BIEN	
TENORIO	ALBERTINA		MUY BIEN	
ALDÁZ	AGUSTINA	ARITMÉTICA	REGULAR	16 JULIO DE 1878
HERNÁNDEZ	ASCENCIÓN		REGULAR	
HERNÁNDEZ	ANTONINA		BIEN	
HERNÁNDEZ	RUDESINDA		MUY BIEN	
LARA	LORENZA		BIEN	
MANZANILLA	ANASTASIA		REGULAR	
NICOLI	MARÍA		BIEN	
PRAST	CONSUELO		MUY BIEN	
RODRÍGUEZ	RAIMUNDA		BIEN	
SOLÍS	LAUREANA		REGULAR	

BUENFIL	CANDELARIA	ARITMÉTICA	REGULAR	16 JULIO DE 1878
BARRERA	NATALIA		MUY BIEN	
GUTIÉRREZ	MATILDA		MUY BIEN	
LÓPEZ	JOSEFA		BIEN	
LÓPEZ	RAFAELA		BIEN	
MONTALVO	AURORA		MUY BIEN	
PAVÍA	AGRIPINA		BIEN	
RODRÍGUEZ	ESTELA		BIEN	
RENDÓN	MARÍA		BIEN	
ROMERO	EVELIA		MUY BIEN	
BOHÓRQUEZ	ANTONIA	ARITMÉTICA	MUY BIEN	16 JULIO DE 1878
DUARTE	VIRGINIA		MUY BIEN	
ESCOBEDO	JULIA		MUY BIEN	
FORRÈ	ANA		BIEN	
HERRERA	APOLONIA		REGULAR	
OSORIO	AGUSTINA		BIEN	
PAVÍA	LANDELÏNE		BIEN	
TENORIO	ALBERTINA		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	CANDELARIA		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	JUANA		BIEN	
CHACÓN	SEBASTIANA	ARITMÉTICA	REGULAR	16 JULIO DE 1878
LÓPEZ	MARÍA		REGULAR	
MONREAL	MARÍA		BIEN	
PÉREZ	MANUELA		REGULAR	
SOSA	MERCEDES		BIEN	
SANGUINO	MACARIA		REGULAR	
SALAZAR	MERCEDES		REGULAR	
ROSADO	CONSTANCIA		REGULAR	

TENORIO	PILAR		REGULAR	
VALENCIA	JUANA		MUY BIEN	
CONRADO	MANUELA	ARITMÉTICA	BIEN	17 JULIO DE 1878
ESCALANTE	LUISA		BIEN	
MENDOZA	PILAR		REGULAR	
MARTÍNEZ	MANUELA		REGULAR	
MARTÍNEZ	GREGORIA		REGULAR	
OLIVAR	GUADALUPE		REGULAR	
OLIVAR	CARMELA		REGULAR	
SOLÍS	HIGINIA		REGULAR	
VERA	DELFINA		MUY BIEN	
CARDEÑAS	CELSA	ARITMÉTICA	BIEN	17 JULIO DE 1878
BOJÓRQUEZ	JOSEFA		BIEN	
FUENTES	ROSALÍA		MUY BIEN	
GARCÍA	CAROLINA		MUY BIEN	
GALERA	JOSEFA		BIEN	
GALERA	CARMEN		REGULAR	
GARRIDO	ESPECTACIÓN		BIEN	
ITURRALDE	JUSTA		MUY BIEN	
PEREIRA	GENOVEVA		MUY BIEN	
RODRÍGUEZ	MANUELA		REGULAR	
TENORIO	DOLORES		REGULAR	
TREJO	TOMASA		BIEN	
VARGAS	FRANCISCA			
ALONZO	FELIPA	ARITMÉTICA	BIEN	17 JULIO DE 1878
FRANCO	ROSALÍA		MUY BIEN	
GÜEMES	ISABEL		MUY BIEN	

NAVARRO	CARLOTA		MUY BIEN	
ORTEGA	LUCIA		MUY BIEN	
ORTIZ	LUISA		MUY BIEN	
QUIJANO	FRANCISCA		MUY BIEN	
SOLÍS	REFUGIO		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	CARMEN		MUY BIEN	
VÁZQUEZ	BRÍGIDA		BIEN	
BARRERO	NATALIA	MORAL	NO APARECE NOTA	18 JULIO DE 1878
BUENFIL	CANDELARIA		BIEN	
GUTIÉRREZ	MATILDA		MUY BIEN	
HERRERA	APOLONIA		BIEN	
LÓPEZ	RAFAELA		BIEN	
LÓPEZ	JOSEFA		BIEN	
MONTALVO	AURORA		MUY BIEN	
PAVÍA	AGRIPINA		BIEN	
RENDÓN	MARÍA		BIEN	
RODRÍGUEZ	ESTELA		BIEN	
ROMERO	EVELIA		BIEN	
SANGUINO	MACARIA		BIEN	
DUARTE	VIRGINIA	MORAL	MUY BIEN	18 JULIO DE 1878
ESCALANTE	LUISA		REGULAR	
ESCOBEDO	JULIA		MUY BIEN	
HERNÁNDEZ	ASENCIÓN		BIEN	
HERNÁNDEZ	PRUDENCIA		BIEN	
MARTÍNEZ	MANUELA		BIEN	
MARTÍNEZ	GREGORIA		BIEN	
OLIVAR	CARMELA		NO APARECE NOTA	
OSORIO	AGUSTINA		BIEN	

PEREIRA	GENOVEVA		MUY BIEN	
RODRÍGUEZ	MANUELA		BIEN	
VALENCIA	JUANA		MUY BIEN	
VÁSQUEZ	JUANA		REGULAR	
VÁSQUEZ	CANDELARIA		BIEN	
CARDEÑAS	CELSA	MORAL	BIEN	18 JULIO DE 1878
GALERA	CARMEN		REGULAR	
GALERA	JOSEFINA		BIEN	
GARRIDO	EXPECTACIÓN		BIEN	
LARA	LORENZA		BIEN	
LÓPEZ	MARÍA		BIEN	
MANZANILLA	ANASTASIA		REGULAR	
MENDOZA	PILAR		REGULAR	
MONREAL	MARÍA		REGULAR	
NICOLI	MARÍA		BIEN	
PAVÍA	LANDELÏNE		REGULAR	
RODRÍGUEZ	RAIMUNDA		REGULAR	
SOLÍS	HIGINIA		BIEN	
SOLÍS	LAUREANA		REGULAR	
SOSA	MERCEDES		BIEN	
ALDÁZ	AGUSTINA	MORAL	REGULAR	18 JULIO DE 1878
BOJÓRQUEZ	ANTONIA		BIEN	
CHACÓN	SEBASTIANA		BIEN	
CONRADO	MANUELA		BIEN	
FORRÉ	ANA		REGULAR	
LUJAN	EUGENIA		BIEN	
LUJAN	LUCRECIA		REGULAR	
MENDOZA	PILAR		REGULAR	
OLIVAR	GUADALUPE		REGULAR	

PÉREZ	MANUELA		BIEN	
PRAST	CONSUELO		BIEN	
ROSADO	CONSTANCIA		REGULAR	
TENORIO	ALBERTINA		MUY BIEN	
TREJO	TOMASA		REGULAR	
VERA	DELFINA		MUY BIEN	
CARDEÑA	CELSA	GEOGRAFÍA DE YUCATÁN	BIEN	19 JULIO DE 1878
CHACÓN	SEBASTIANA		BIEN	
FUENTES	ROSALÍA		BIEN	
LEÓN	TRINIDAD		BIEN	
NICOLI	MARÍA		BIEN	
PEREIRA	GENOVEVA		BIEN	
CONRADO	MANUELA	GEOGRAFÍA DE YUCATÁN	BIEN	19 JULIO DE 1878
DUARTE	VIRGINIA		REGULAR	
ESCOBEDO	JULIA		BIEN	
LÓPEZ	JOSEFA		BIEN	
PÉREZ	MANUELA		BIEN	
TENORIO	ALBERTINA		MUY BIEN	
LÓPEZ	RAFAELA	GEOGRAFÍA DE YUCATÁN	BIEN	19 JULIO DE 1878
MONREAL	MARÍA		REGULAR	
OSORIO	AGUSTINA		REGULAR	
PAVÍA	LANDELÏNE		REGULAR	
SOLÍS	LAUREANA		REGULAR	
TENORIO	DOLORES		BIEN	
ALONZO	FELIPA	GEOGRAFÍA DE YUCATÁN	REGULAR	19 JULIO DE 1878

GALERA	JOSEFA		REGULAR	
MENDOZA	PILAR		REGULAR	
MENDOZA	CONCEPCIÓN		REGULAR	
QUIJANO	FRANCISCA		REGULAR	
VARGAS	FRANCISCA		REGULAR	
GARCÍA	CAROLINA	GEOGRAFÍA DE YUCATÁN	MUY BIEN	20 JULIO DE 1878
GARRIDO	EXPECTACIÓN		MUY BIEN	
HERNÁNDEZ	ASENCIÓN		MUY BIEN	
ORTIZ	LUISA		BIEN	
ORTEGA	LUISA		BIEN	
SOLÍS	REFUGIO		MUY BIEN	
CAMPOS	ANDREA	GEOGRAFÍA DE YUCATÁN	BIEN	20 JULIO DE 1878
FORRÉ	ANA		BIEN	
RODRÍGUEZ	MANUELA		BIEN	
ROSADO	CONSTANCIA		BIEN	
VÁZQUEZ	CANDELARIA		BIEN	
VÁZQUEZ	CARMEN		BIEN	
VÁZQUEZ	JUANA		BIEN	
LUJAN	EUGENIA	GEOGRAFÍA DE YUCATÁN	REGULAR	20 JULIO DE 1878
MARTÍNEZ	GREGORIA		REGULAR	
MARTÍNEZ	MANUELA		REGULAR	
SOSA	MERCEDES		BIEN	
TREJO	TOMASA		REGULAR	
VÁZQUEZ	BRÍGIDA		BIEN	
ANCORA	RAFAELA	GEOGRAFÍA DE YUCATÁN	BIEN	21 JULIO DE 1878

BOJÓRQUEZ	ANTONIA		MUY BIEN	
BOJÓRQUEZ	JOSEFA		MUY BIEN	
BURGOS	AMANDA		MUY BIEN	
FRANCO	ROSALÍA		MUY BIEN	
FLÓREZ	CLARA		MUY BIEN	
GÜEMES	ISABEL		BIEN	
MENDOZA	EETELVINA		MUY BIEN	
NAVARRO	CARLOTA		MUY BIEN	
NOVELO	ADORALIA		MUY BIEN	
PARRA	NEMESIA			
BURGOS	AMANDA	CALIGRAFÍA	MUY BIEN	21 JULIO DE 1878
BARRERO	FELICIANA		MUY BIEN	
FUENTES	ROSALÍA		MUY BIEN	
MENDOZA	EETELVINA		MUY BIEN	
NOVELO	ADORALIA		MUY BIEN	
OSORIO	BIBIANA		MUY BIEN	
PARRA	NEMESIA		MUY BIEN	
TENORIO	ADRIANA		MUY BIEN	
ANCORA	RAFAELA	CALIGRAFÍA	MUY BIEN	21 JULIO DE 1878
DIB	TEODOSIA		MUY BIEN	
LEÓN	TRINIDAD		BIEN	
MANZANILLA	RAMONA		MUY BIEN	
MARTÍNEZ	GREGORIA		BIEN	
MARTÍNEZ	MANUELA		BIEN	
ORTEGA	LUCIA		MUY BIEN	
SOLÍS	ENCARNACIÓN		MUY BIEN	
TREJO	TOMASA		BIEN	

ALONZO	FELIPA	CALIGRAFÍA	BIEN	21 JULIO DE 1878
BOJÓRQUEZ	JOSEFA		MUY BIEN	
BOJÓRQUEZ	ANTONIA		MUY BIEN	
CICEROL	ISABEL		MUY BIEN	
CAMPOS	ANDREA		MUY BIEN	
FLÓREZ	CLARA		MUY BIEN	
GALERA	JOSEFA		REGULAR	
GÜEMES	ISABEL		MUY BIEN	
NAVARRO	CARLOTA		BIEN	
PEREIRA	GENOVEVA		MUY BIEN	
RODRÍGUEZ	MANUELA		MUY BIEN	
SOSA	MERCEDES		REGULAR	
BARRERO	FELICIANA	ARITMÉTICA	BIEN	22 JULIO DE 1878
BURGOS	AMANDA		MUY BIEN	
CAMPOS	ANDREA		BIEN	
LEÓN	TRINIDAD		BIEN	
NOVELO	ADORALIA		MUY BIEN	
PARRA	NEMESIA		BIEN	
ROSADO	ROSARIO		BIEN	
SOLÍS	ENCARNACIÓN		BIEN	
ALONZO	FELIPA	GRAMÁTICA	REGULAR	22 JULIO DE 1878
CAMPOS	ANDREA		MUY BIEN	
CARDEÑA	CELSA		BIEN	
CHACÓN	SEBASTIANA		BIEN	
FLÓREZ	CLARA		BIEN	
GARCÍA	CAROLINA		MUY BIEN	
GARRIDO	ESPECTACIÓN		MUY BIEN	
GUTIÉRREZ	MATILDE		MUY BIEN	

LEÓN	TRINIDAD		BIEN	
BARRERO	NATALIA	GRAMÁTICA	BIEN	22 JULIO DE 1878
ESCOBEDO	JULIA		MUY BIEN	
FUENTES	ROSALÍA		BIEN	
FRANCO	ROSALÍA		MUY BIEN	
HERNÁNDEZ	ASENCIÓN		MUY BIEN	
ITURRALDE	JUSTA		MUY BIEN	
ORTIZ	LUISA		MUY BIEN	
PEREIRA	GENOVEVA		MUY BIEN	
ANCORA	RAFAELA	ARITMÉTICA	REGULAR	22 JULIO DE 1878
DIB	TEODOSIA		BIEN	
FLÓREZ	CLARA		BIEN	
MANZANILLA	RAMONA		MUY BIEN	
MENDOZA	EDELVINA		MUY BIEN	
OSORIO	BIBIANA		BIEN	
TENORIO	ADRIANA		MUY BIEN	
CICEROL	ISABEL		REGULAR	
BURGOS	AMANDA	MORAL	MUY BIEN	23 JULIO DE 1878
CAMPOS	ANDREA		BIEN	
GÜEMES	ISABEL		BIEN	
LEÓN	TRINIDAD		BIEN	
NOVELO	ADORALIA		MUY BIEN	
ORTIZ	LUISA		BIEN	
SOLÍS	REFUGIO		BIEN	
VARGAS	FRANCISCA		BIEN	

BOJÓRQUEZ	JOSEFA	MORAL	MUY BIEN	23 JULIO DE 1878
FUENTES	ROSALÍA		MUY BIEN	
FRANCO	ROSALÍA		MUY BIEN	
GARCÍA	CAROLINA		MUY BIEN	
ITURRALDE	JUSTA		MUY BIEN	
NAVARRO	CARLOTA		MUY BIEN	
QUIJANO	FRANCISCA		MUY BIEN	
CAMPOS	ADRIANA	DIBUJO LINEAL	MUY BIEN	23 JULIO DE 1878
FLÓREZ	CLARA		MUY BIEN	
LEÓN	TRINIDAD		MUY BIEN	
NAVARRO	CARLOTA		REGULAR	
ORTIZ	LUISA		BIEN	
ROSADO	ROSADO		MUY BIEN	
CICEROL	ISABEL		MUY BIEN	
TENORIO	ADRIANA		MUY BIEN	
BARRERO	FELICIANA	DIBUJO LINEAL	MUY BIEN	23 JULIO DE 1878
BURGOS	AMANDA		MUY BIEN	
DIB	TEODOSIA		MUY BIEN	
MANZANILLA	RAMONA		MUY BIEN	
MENDOZA	ETELVINA		MUY BIEN	
OSORIO	BIBIANA		MUY BIEN	
PARRA	NEMESIA		MUY BIEN	
BARRERO	FELICIANA	GRAMÁTICA	MUY BIEN	24 JULIO DE 1878
BURGOS	AMANDA		MUY BIEN	
DIB	TEODOSIA		MUY BIEN	
GÜEMES	ISABEL		MUY BIEN	

MANZANILLA	RAMONA		MUY BIEN	
NOVELO	ADORALIA		MUY BIEN	
OSORIO	BIBIANA		MUY BIEN	
PARRA	NEMESIA		MUY BIEN	
TENORIO	ADRIANA		MUY BIEN	
ANCORA	RAFAELA	GRAMÁTICA	REGULAR	24 JULIO DE 1878
BOJÓRQUEZ	JOSEFA		MUY BIEN	
BOJÓRQUEZ	ANTONIA		BIEN	
MENDOZA	ETELVINA		MUY BIEN	
NAVARRO	CARLOTA		REGULAR	
ROSADO	ROSARIO		MUY BIEN	
CICEROL	ISABEL		BIEN	
SOLÍS	ENCARNACIÓN		MUY BIEN	
ALONZO	FELIPA	CALIGRAFÍA	BIEN	24 JULIO DE 1878
BOJÓRQUEZ	JOSEFA		MUY BIEN	
CAMPOS	ANDREA		MUY BIEN	
FLÓREZ	CLARA		BIEN	
LEÓN	TRINIDAD		MUY BIEN	
MANZANILLA	RAMONA		BIEN	
MENDOZA	ETELVINA		REGULAR	
RODRÍGUEZ	MANUELA		MUY BIEN	
CICEROL	ISABEL		BIEN	
ANCORA	RAFAELA	CALIGRAFÍA	MUY BIEN	24 JULIO DE 1878
BARRERO	FELICIANA		MUY BIEN	
BURGOS	AMANDA		MUY BIEN	
FUENTES	ROSALÍA		MUY BIEN	
NOVELO	ADORALIA		BIEN	
OSORIO	BIBIANA		MUY BIEN	

PARRA	NEMESIA		MUY BIEN	
ROSADO	ROSARIO		MUY BIEN	
SOLÍS	ENCARNACIÓN		MUY BIEN	
TENORIO	ADRIANA		MUY BIEN	
BARRERO	FELICIANA	GEOGRAFÍA DE MÉXICO	BIEN	24 JULIO DE 1878
DIB	TEODOSIA		MUY BIEN	
MANZANILLA	RAMONA		MUY BIEN	
OSORIO	BIBIANA		BIEN	
ROSADO	ROSARIO		BIEN	
CICEROL	ISABEL		BIEN	
SOLÍS	ENCARNACIÓN		BIEN	
TENORIO	ADRIANA		MUY BIEN	
BARRERO	FELICIANA	GEOGRAFÍA GENERAL	BIEN	25 JULIO DE 1878
DIB	TEODOSIA		BIEN	
MANZANILLA	RAMONA		MUY BIEN	
OSORIO	BIBIANA		BIEN	
ROSADO	ROSARIO		BIEN	
CICEROL	ISABEL		BIEN	
SOLÍS	ENCARNACIÓN		BIEN	
TENORIO	ADRIANA		BIEN	
ALONZO	FELIPA	CONSTITUCIÓN	BIEN	26 JULIO DE 1878
ANCORA	RAFAELA		NO APARECE NOTA	
BARRERO	FELICIANA		MUY BIEN	
DIB	TEODOSIA		BIEN	
FLÓREZ	CLARA		BIEN	
MANZANILLA	RAMONA		MUY BIEN	
MENDOZA	ÉTELVINA		MUY BIEN	

NAVARRO	CARLOTA		NO APARECE NOTA	
ORTEGA	LUCIA		BIEN	
OSORIO	BIBIANA		BIEN	
PARRA	NEMESIA		MUY BIEN	
ROSADO	ROSARIO		BIEN	
SOLÍS	ENCARNACIÓN		BIEN	
CICEROL	ISABEL		BIEN	
TENORIO	ADRIANA		MUY BIEN	
ALONZO	FELIPA	MORAL	MUY BIEN	26 JULIO DE 1878
ANCORA	RAFAELA		MUY BIEN	
BARRERO	FELICIANA		MUY BIEN	
DIB	TEODOSIA		MUY BIEN	
FLÓREZ	CLARA		MUY BIEN	
MANZANILLA	RAMONA		MUY BIEN	
MENDOZA	EETELVINA		MUY BIEN	
ORTEGA	LUCIA		MUY BIEN	
OSORIO	BIBIANA		MUY BIEN	
PARRA	NEMESIA		MUY BIEN	
ROSADO	ROSARIO		MUY BIEN	
SOLÍS	ENCARNACIÓN		MUY BIEN	
CICEROL	ISABEL		MUY BIEN	
TENORIO	ADRIANA		MUY BIEN	

Anexo 3. Cuentas y Gastos Educativos en el Estado Soberano del Magdalena.

Acuerdo de Sostenimiento de Escuelas de Niñas 1890 en el departamento del Magdalena.

ACUERDO NUMERO 37	
SOBRE RENTAS Y GASTOS DE INSTRUCCIÓN PUBLICA	
SE ACUERDA DESTINAR LAS SIGUIENTES RENTAS PARA ATENDER CON SU PRODUCIDO A LOS GASTOS QUE DEMANDEN LAS ESCUELAS PUBLICAS DE NIÑAS ESTABLECIDAS EN EL DISTRITO ASI:	VALORES
Derecho de almacén y tiendas	en todo el año aproximadamente \$720
Dos por mil que le corresponde al distrito	en todo el año aproximadamente \$1160
derecho por el uso del matadero	en todo el año aproximadamente \$700
derecho por el uso del matadero en Camarones	en todo el año aproximadamente \$120
Total	\$2700
Distrito De Riohacha	
Sueldo de la directora de la escuela	en todo el año aproximadamente \$600
Arrendamiento del local donde funcional la escuela	en todo el año aproximadamente \$360
Material para la escuela	en todo el año aproximadamente \$48
Mobiliario para la escuela	en todo el año aproximadamente \$100
Material para inspección Local	en todo el año aproximadamente \$36
Corregimiento De Camarones	
Sueldo de la directora de la escuela	en todo el año aproximadamente \$360
Material para la escuela	en todo el año aproximadamente \$48
Arrendamiento del local donde funcional la escuela	en todo el año aproximadamente \$96
Mobiliario para la escuela	en todo el año aproximadamente \$50
Corregimiento De Dibulla	
Sueldo de la directora de la escuela	en todo el año aproximadamente \$360
Material para la escuela	en todo el año aproximadamente \$48
Arrendamiento del local donde funcional la escuela	en todo el año aproximadamente \$48
Mobiliario para la escuela	en todo el año aproximadamente \$50

Balance Departamento del Magdalena 1895, 1907.

Naturaleza de las cuentas	Situación originaria		Operaciones del mes		Sumas de la situación originaria con las operaciones del mes		Saldos	
	Debito	Crédito	Debito	Crédito	Debito	Crédito	Debito	Crédito
El tesoro								
caja								
cuentas del servicio del tesoro	\$ 9.031.800,00	\$ 9.057.697,00	\$ 71.187.948,00	\$ 71.183.199,00			\$ 8.200,00	\$ 8.200,00
balance de entrada					\$ 9.031.800,00	\$ 9.057.697,00	\$ 7.163.800,00	\$ 7.163.800,00
fondo de amortización	\$ 5.549.740,00	\$ 5.549.740,00	\$ 40.262.785,00	\$ 40.262.785,00			\$ 9.331.910,00	\$ 9.331.910,00
reintegros			\$ 8.200,00	\$ 8.200,00	\$ 5.549.740,00	\$ 5.549.740,00	\$ 1.089.738,00	\$ 1.089.738,00
el apoderado del gobierno en Bogotá	\$ 1.034,00	\$ 1.034,00	\$ 8.197.800,00	\$ 8.197.800,00			\$ 3.278.530,00	\$ 3.278.530,00
remesa a la tesorería de instrucción pública	\$ 5.948.770,00	\$ 5.948.770,00	\$ 15.280.680,00	\$ 15.280.680,00	\$ 1.034,00	\$ 1.034,00	\$ 5.554,00	\$ 5.554,00
remesa a la colecturía de hacienda	\$ 209.480,00	\$ 209.480,00	\$ 1.299.218,00	\$ 1.299.218,00	\$ 5.948.770,00	\$ 5.948.770,00	\$ 600.890,00	\$ 600.890,00
tesorerías de distritos	\$ 321.220,00	\$ 321.220,00	\$ 3.599.750,00	\$ 3.599.750,00	\$ 209.480,00	\$ 209.480,00	\$ 69.931.913,00	\$ 69.931.913,00
remesas a las colecturías de guerra	\$ 792,00	\$ 792,00	\$ 6.346,00	\$ 6.346,00	\$ 321.220,00	\$ 321.220,00		
remesas a la sindicatura del hospital	\$ -	\$ -	\$ 600.890,00	\$ 600.890,00	\$ 792,00	\$ 792,00	\$ 65,00	\$ 65,00
remesa a la colecturía de hacienda de Valledupar	\$ 13.855.210,00	\$ 13.855.210,00	\$ 83.787.123,00	\$ 83.787.123,00	\$ -	\$ -	\$ 10,00	\$ 10,00
remesa a la colecturía de hacienda de padilla					\$ 13.855.210,00	\$ 13.855.210,00	\$ 60,00	\$ 99,00

remesa a la colecturía de hacienda de Córdoba			\$ 65,00	\$ 65,00			\$ 15,00	\$ 15,00
remesa al director del colegio del magdalena			\$ 10,00	\$ 10,00			\$ 1.430,00	\$ 1.150,00
remesa al comisario de guerra	\$ 39,00		\$ 99,00	\$ 99,00			\$ 165,00	\$ 165,00
alcances			\$ 15,00	\$ 15,00	\$ 39,00		\$ 2.282.580,00	\$ 1.304.900,00
suplementos		\$ 280,00	\$ 1.430,00	\$ 1.430,00			\$ 209,00	\$ 94,00
descuentos			\$ 165,00	\$ 165,00		\$ 280,00	\$ 149.300,00	\$ 38,00
TOTALES	\$ 80,00	\$ 1.057.680,00	\$ 2.362.580,00	\$ 2.362.580,00			\$ 5,00	\$ 2.500,00
Cuentas de rentas y contribuciones		\$ 115,00	\$ 209,00	\$ 209,00	\$ 80,00	\$ 1.057.680,00	\$ 40,00	\$ 40,00
unidad nacional	\$ 36,00	\$ 147.300,00	\$ 185.300,00	\$ 185.300,00		\$ 115,00	\$ 209,00	\$ 209,00
producción de aguardiente		\$ 2.500,00	\$ 5,00	\$ 5,00	\$ 36,00	\$ 147.300,00	\$ 182,00	\$ 112,00
mercado guajiro			\$ 40,00	\$ 40,00		\$ 2.500,00	\$ 795,00	\$ 795,00
impuesto directo			\$ 209,00	\$ 209,00			\$ 509.930,00	\$ 224.970,00
intereses de la renta nacional		\$ 70,00	\$ 182,00	\$ 182,00			\$ 8,00	\$ 3,00
registro de servicios públicos y privados			\$ 795,00	\$ 795,00		\$ 70,00	\$ 24,00	\$ 9,00
impuesto al tabaco		\$ 284.960,00	\$ 509.930,00	\$ 509.930,00			\$ 12,00	\$ 12,00
Cuentas de gastos	\$ 1,00	\$ 6,00	\$ 9,00	\$ 9,00		\$ 284.960,00	\$ 213,00	\$ 85,00

secretario de gobierno	\$ 6,00	\$ 21,00	\$ 30,00	\$ 30,00	\$ 1,00	\$ 6,00	\$ 1.500,00	\$ 500,00
gastos varios			\$ 12,00	\$ 12,00	\$ 6,00	\$ 21,00	\$ 18,00	
secretario de instrucción publica		\$ 128,00	\$ 213,00	\$ 213,00			\$ 61.910,00	
secretario de hacienda		\$ 1,00	\$ 1.500,00	\$ 1.500,00		\$ 128,00	\$ 1.088,00	\$ 1.231,00
administración de aduanas		\$ 18,00	\$ 18,00	\$ 18,00		\$ 1,00	\$ 129,00	\$ 219,00
oficina general de cuentas		\$ 61.910,00	\$ 61.910,00	\$ 61.910,00		\$ 18,00	\$ 60,00	\$ 80,00
contaduría departamental	\$ 301,00	\$ 158,00	\$ 1.389,00	\$ 1.389,00		\$ 61.910,00	\$ 98,00	\$ 113,00
Capítulo 14 art.16 Dep. de Gobierno	\$ 120,00	\$ 30,00	\$ 249,00	\$ 249,00	\$ 301,00	\$ 158,00	\$ 49,00	\$ 29,00
Capítulo 5 art.14 Dep. de Gobierno	\$ 30,00	\$ 10,00	\$ 90,00	\$ 90,00	\$ 120,00	\$ 30,00	\$ 1.535.240,00	\$ 841.940,00
Capítulo 5 art.15 Dep. de Gobierno	\$ 30,00	\$ 15,00	\$ 128,00	\$ 128,00	\$ 30,00	\$ 10,00	\$ 33,00	\$ 25,00
Capítulo 3 art.5 Dep. de Gobierno	\$ 10,00	\$ 30,00	\$ 59,00	\$ 59,00	\$ 30,00	\$ 15,00	\$ 2.019.810,00	\$ 542.100,00
Capítulo 6 art.22 Dep. de Gobierno	\$ 50,00	\$ 743.300,00	\$ 1.585.240,00	\$ 1.585.240,00	\$ 10,00	\$ 30,00	\$ 30,00	\$ 9,00
Capítulo 1 art.1 Dep. de Gobierno	\$ 22,00	\$ 30,00	\$ 55,00	\$ 55,00	\$ 50,00	\$ 743.300,00	\$ 4.863.036,00	\$ 1.040.970,00
Capítulo 2 art.3 Dep. de Gobierno	\$ 290.540,00	\$ 1.768.250,00	\$ 2.310.350,00	\$ 2.310.350,00	\$ 22,00	\$ 30,00	\$ 710,00	\$ 244,00
Capítulo 7 art.22 Dep. de Gobierno	\$ 9,00	\$ 30,00	\$ 39,00	\$ 39,00	\$ 290.540,00	\$ 1.768.250,00	\$ 336,00	\$ 40,00
Capítulo 9 art.25 Dep. de Gobierno	\$ 1.573.158,00	\$ 5.396.125,00	\$ 6.436.195,00	\$ 6.436.195,00	\$ 9,00	\$ 30,00	\$ 13.730,00	\$ 6,00
Capítulo 1 art.2 Dep. de Gobierno	\$ 60,00	\$ 526,00	\$ 770,00	\$ 770,00	\$ 1.573.158,00	\$ 5.396.125,00	\$ 420,00	\$ 180,00

Capítulo 3 art.5 Dep. de Gobierno	\$ 96,00	\$ 392,00	\$ 432,00	\$ 432,0 0	\$ 60,00	\$ 526,00	\$ 625,00	\$ 305,00
Capítulo 3 art.7 Dep. de Gobierno	\$ 9,00	\$ 16.730, 00	\$ 22.730 ,00	\$ 22.73 0,00	\$ 96,00	\$ 392,00	\$ 2.526,0 0	\$ 1.639,00
Capítulo 4 art.10 Dep. de Gobierno		\$ 240,00	\$ 420,00	\$ 420,0 0	\$ 9,00	\$ 16.730 ,00	\$ 357.350 ,00	\$ 194.850, 00
Capítulo 4 art.11 Dep. de Gobierno	\$ 135,00	\$ 455,00	\$ 760,00	\$ 760,0 0		\$ 240,00	\$ 164.450 ,00	\$ 47,00
Capítulo 4 art.12 Dep. de Gobierno	\$ 290,00	\$ 1.177,0 0	\$ 2.816, 00	\$ 2.816, 00	\$ 135,00	\$ 455,00	\$ 7.734.3 63,00	\$ 4.538.52 8,00
Capítulo 5 art.14 Dep. de Gobierno	\$ 116,00	\$ 278.500 ,00	\$ 473.35 0,00	\$ 473.3 50,00	\$ 290,00	\$ 1.177, 00	\$ 14,00	\$ 4,00
Capítulo 5 art.16 Dep. de Gobierno		\$ 117.650 ,00	\$ 164.45 0,00	\$ 164.4 50,00	\$ 116,00	\$ 278.50 0,00	\$ 42,00	\$ 3,00
Capítulo 5 art.19 Dep. de Gobierno	\$ 2.035.9 60,00	\$ 5.231.7 95,00	\$ 9.700. 323,00	\$ 9.700. 323,0 0		\$ 117.65 0,00	\$ 1.260,0 0	\$ 660,00
Capítulo 5 art.20 Dep. de Gobierno	\$ 2,00	\$ 12,00	\$ 16,00	\$ 16,00	\$ 2.035. 960,00	\$ 5.231. 795,00	\$ 2.151.2 80,00	\$ 1.071.28 0,00
Capítulo 10 art.27 Dep. de Gobierno	\$ 16,00	\$ 55,00	\$ 58,00	\$ 58,00	\$ 2,00	\$ 12,00	\$ 212.500 ,00	\$ 87.500,0 0
Capítulo 12 art.29 Dep. de Gobierno		\$ 600,00	\$ 1.260, 00	\$ 1.260, 00	\$ 16,00	\$ 55,00	\$ 3,00	\$ 3,00
Capítulo 13 art.31 Dep. de Gobierno	\$ 577.740 ,00	\$ 1.657.7 40,00	\$ 2.729. 020,00	\$ 2.729. 020,0 0		\$ 600,00	\$ 395.050 ,00	\$ 325.200, 00
Capítulo 8 art.24 Dep. de Gobierno	\$ 35,00	\$ 160,00	\$ 247.50 0,00	\$ 247.5 00,00	\$ 577.74 0,00	\$ 1.657. 740,00	\$ 12,00	\$ 6,00
Capítulo 7 art.23 Dep. de Gobierno		\$ 3,00	\$ 3,00	\$ 3,00	\$ 35,00	\$ 160,00	\$ 3.500,0 0	\$ 500,00
Capítulo 9 art.26 Dep. de Gobierno		\$ 69.850, 00	\$ 395.05 0,00	\$ 395.0 50,00		\$ 3,00	\$ 370.260 ,00	\$ 87,00
Pasan	\$ 2,00	\$ 8,00	\$ 14,00	\$ 14,00		\$ 69.850 ,00	\$ 160,00	\$ 60,00
Capítulo 3 art.9 Dep. de Gobierno	\$ 4,00	\$ 7,00	\$ 7.500, 00	\$ 7.500, 00	\$ 2,00	\$ 8,00	\$ 3,00	\$ 3,00

Capítulo 3 art.28 Dep. de Gobierno	\$ 15.138, 00	\$ 434.640 ,00	\$ 521.64 0,00	\$ 521.6 40,00	\$ 4,00	\$ 7,00	\$ 152,00	\$ 152,00
Departame nto De Inst. Publica		\$ 100,00	\$ 160,00	\$ 160,0 0	\$ 15.138 ,00	\$ 434.64 0,00	\$ 34.035. 789,50	\$ 18.220.8 38,00
Capítulo 28 art.69 Dep. de Gobierno			\$ 3,00	\$ 3,00		\$ 100,00	\$ 30,00	
Capítulo 29 art.71 Dep. de Gobierno			\$ 152,00	\$ 152,0 0			\$ 260,00	
Capítulo 29 art.72 Dep. de Gobierno	\$ 6.127.7 78,50	\$ 21.942. 730,00	\$ 40.163 .568,0 0	\$ 40.16 3.568, 00				
Capítulo 30 art.74 Dep. de Gobierno		\$ 30,00	\$ 30,00	\$ 30,00	\$ 6.127. 778,50	\$ 21.942 .730,0 0	\$ 65,00	\$ 65,00
Capítulo 30 art.75 Dep. de Gobierno		\$ 260,00	\$ 260,00	\$ 260,0 0		\$ 30,00	\$ 1.166.3 10,00	\$ 723.660, 00
Capítulo 29 art.73 Dep. de Gobierno						\$ 260,00	\$ 31.500, 00	\$ 19.500,0 0
Capítulo 27 art.59 Dep. de Gobierno			\$ 65,00	\$ 65,00			\$ 268.250 ,00	\$ 268.250, 00
Capítulo 28 art.61 Dep. de Gobierno		\$ 462.650 ,00	\$ 1.166. 310,00	\$ 1.166. 310,0 0			\$ 5,00	\$ 5,00
Capítulo 28 art.62 Dep. de Gobierno		\$ 12,00	\$ 31.500 ,00	\$ 31.50 0,00		\$ 462.65 0,00	\$ 4,00	
Capítulo 29 art.64 Dep. de Gobierno			\$ 268.25 0,00	\$ 268.2 50,00		\$ 12,00	\$ 510,00	\$ 680,00
Capítulo 29 art.65 Dep. de Gobierno			\$ 5,00	\$ 5,00			\$ 3.054.1 90,00	\$ 827.300, 00
Capítulo 28 art.63 Dep. de Gobierno		\$ 4,00	\$ 4,00	\$ 4,00			\$ 104.500 ,00	\$ 19.500,0 0
Capítulo 29 art.60 Dep. de Gobierno	\$ 275,00	\$ 105,00	\$ 785,00	\$ 785,0 0		\$ 4,00	\$ 4.421.6 70,00	\$ 2.022.19 0,00
CUENTAS DEL SERVICIO DEL TESORO	\$ 780,00	\$ 3.006.8 90,00	\$ 3.834. 190,00	\$ 3.834. 190,0 0	\$ 275,00	\$ 105,00	\$ 30,00	\$ 20,00

Balance de entrada	\$ 53.730,00	\$ 136.730,00	\$ 158.330,00	\$ 158.330,00	\$ 780,00	\$ 3.006.890,00	\$ 14,00	\$ 1,00
alcances	\$ 120,00	\$ 2.519.480,00	\$ 4.541.670,00	\$ 4.541.670,00	\$ 53.730,00	\$ 136.730,00	\$ 20,00	
Remesa a la colecturía de Riohacha	\$ 10,00	\$ 20,00	\$ 40,00	\$ 40,00	\$ 120,00	\$ 2.519.480,00		
remesa a la colecturía de Valle de Upar	\$ 4,00	\$ 17,00	\$ 18,00	\$ 18,00	\$ 10,00	\$ 20,00	\$ 4.065.463,00	\$ 4.065.463,00
remesa a la colecturía de Banco		\$ 20,00	\$ 20,00	\$ 20,00	\$ 4,00	\$ 17,00	\$ 1.760.222,00	\$ 1.217.409,00
remesas a escuelas urbanas y rurales						\$ 20,00	\$ 250,00	
remesa a tesorería de este distrito			\$ 4.065.463,00	\$ 4.065.463,00			\$ 410,00	
remesa a los colectores de hacienda	\$ 66.826,00	\$ 123.428,00	\$ 1.827.048,00	\$ 1.340.834,00			\$ 250,00	
recepciones oficiales	\$ 485.200,00	\$ 15.300,00						
alcaldías	\$ 689.390,00	\$ 3.841,00						
corregimientos	\$ 337.836,00	\$ 2.479,00						
Instrucción secundaria	\$ 1.231,00	\$ 1.751,00						
oficina del ramo judicial	\$ 347,00	\$ 128,00						
tribunal de cuentas	\$ 229,00	\$ 150,00						
correos	\$ 9.600,00	\$ 96,00						
gastos varios	\$ 900,00	\$ 9,00						
Recapitulación		\$ 250,00	\$ 250,00	\$ 250,00	\$ 66.826,00	\$ 123.428,00	\$ 485.200,00	

El Tesoro		\$ 410,00	\$ 410,00	\$ 410,00		\$ 250,00	\$ 672.305,00	
Cuenta de caja		\$ 250,00	\$ 250,00	\$ 250,00		\$ 410,00	\$ 112.934,50	\$ 337.836,00
cuenta de rentas y contribuciones		\$ 485.200,00	\$ 485.200,00	\$ 485.200,00		\$ 250,00		
cuentas de gastos	\$ 17.085,00	\$ 689.390,00	\$ 689.390,00	\$ 689.390,00		\$ 485.200,00	\$ 374.041,987,00	\$ 73.340,350,00
cuentas del servicio del tesoro	\$ 224.898,00	\$ 337.836,00	\$ 337.836,00	\$ 337.836,00	\$ 17.085,00	\$ 689.390,00	\$ 62.156,148,00	\$ 62.125,502,00
					\$ 224.898,00	\$ 337.836,00	\$ 69.931,913,00	\$ 69.931,913,00

Cuentas del Departamento del Magdalena en 1907.

Naturaleza de las cuentas	Situación originaria		Operaciones del mes		Sumas de la situación originaria con las operaciones del mes		Saldos	
	Debito	Crédito	Debito	Crédito	Debito	Crédito	Debito	Crédito
El Tesoro	\$ 17.000,197,00	\$ 13.340,350,00						
Caja	\$ 62.156,148,00	\$ 62.125,502,00	\$ 9.031,800,00	\$ 9.057,697,00	\$ 71.187,948,00	\$ 71.183,199,00	\$ 4,79,00	
Cuentas de rentas y contribuciones								
indemnización por aguardiente, pieles	\$ 34.713,045,00	\$ 34.713,045,00	\$ 5.549,740,00	\$ 5.549,740,00	\$ 40.262,785,00	\$ 40.262,785,00		
Reconocimiento de la nación al dpto.	\$ 8.200,00	\$ 8.200,00			\$ 8.200,00	\$ 8.200,00		
derecho de pesca	\$ 7.163,800,00	\$ 7.163,800,00	\$ 1.034,00	\$ 1.034,00	\$ 8.197,800,00	\$ 8.197,800,00		
impuesto	\$	\$	\$	\$	\$	\$		

directo	9.331.910,00	9.331.910,00	5.948.770,00	5.948.770,00	15.280.680,00	15.280.680,00			
impuesto de registro	\$ 1.089.738,00	\$ 1.089.738,00	\$ 209.480,00	\$ 209.480,00	\$ 1.299.218,00	\$ 1.299.218,00			
reintegros alcances y aprovechamientos	\$ 3.278.530,00	\$ 3.278.530,00	\$ 321.220,00	\$ 321.220,00	\$ 3.599.750,00	\$ 3.599.750,00			
indemnización de salinas	\$ 5.554,00	\$ 5.554,00	\$ 792,00	\$ 792,00	\$ 6.346,00	\$ 6.346,00			
mercado Guajiro	\$ 600.890,00	\$ 600.890,00	\$ -	\$ -	\$ 600.890,00	\$ 600.890,00			
Totales	\$ 69.931.913,00	\$ 69.931.913,00	\$ 13.855.210,00	\$ 13.855.210,00	\$ 83.787.123,00	\$ 83.787.123,00			
Cuentas De Gastos									
Capítulo 1 art. 1 Dep. de Gobierno	\$ 65,00	\$ 65,00			\$ 65,00	\$ 65,00			
Capítulo 7 art.26 Dep. de Gobierno	\$ 10,00	\$ 10,00			\$ 10,00	\$ 10,00			
Capítulo 14 art.37 Dep. de Gobierno	\$ 60,00	\$ 99,00	\$ 39,00		\$ 99,00	\$ 99,00			
Capítulo 9 art.39 Dep. de Gobierno	\$ 15,00	\$ 15,00			\$ 15,00	\$ 15,00			
Capítulo 3 art.4 Dep. de Gobierno	\$ 1.430,00	\$ 1.150,00		\$ 280,00	\$ 1.430,00	\$ 1.430,00			
Capítulo 4 art.6 Dep. de Gobierno	\$ 165,00	\$ 165,00			\$ 165,00	\$ 165,00			
Capítulo 4 art.10 Dep. de Gobierno	\$ 2.282.580,00	\$ 1.304.900,00	\$ 80,00	\$ 1.057.680,00	\$ 2.362.580,00	\$ 2.362.580,00			
Capítulo 5 art.12 Dep. de Gobierno	\$ 209,00	\$ 94,00		\$ 115,00	\$ 209,00	\$ 209,00			
Capítulo 5 art.16 Dep. de Gobierno	\$ 149.300,00	\$ 38,00	\$ 36,00	\$ 147.300,00	\$ 185.300,00	\$ 185.300,00			
Capítulo 5 art.17 Dep. de Gobierno	\$ 5,00	\$ 2.500,00		\$ 2.500,00	\$ 5,00	\$ 5,00			
Capítulo 10 art.31 Dep. de Gobierno	\$ 40,00	\$ 40,00			\$ 40,00	\$ 40,00			

Capítulo 12 art.33 Dep. de Gobierno	\$ 209,00	\$ 209,00			\$ 209,00	\$ 209,00			
Capítulo 13 art.35 Dep. de Gobierno	\$ 182,00	\$ 112,00		\$ 70,00	\$ 182,00	\$ 182,00			
Capítulo 13 art.36 Dep. de Gobierno	\$ 795,00	\$ 795,00			\$ 795,00	\$ 795,00			
Capítulo 4 art.8 Dep. de Gobierno	\$ 509.93 0,00	\$ 224.970 ,00		\$ 284.960, 00	\$ 509.93 0,00	\$ 509.930,0 0			
Capítulo 4 art.9 Dep. de Gobierno	\$ 8,00	\$ 3,00	\$ 1,00	\$ 6,00	\$ 9,00	\$ 9,00			
Capítulo 4 art.11 Dep. de Gobierno	\$ 24,00	\$ 9,00	\$ 6,00	\$ 21,00	\$ 30,00	\$ 30,00			
Capítulo 14 art.16 Dep. de Gobierno	\$ 12,00	\$ 12,00			\$ 12,00	\$ 12,00			
Capítulo 5 art.14 Dep. de Gobierno	\$ 213,00	\$ 85,00		\$ 128,00	\$ 213,00	\$ 213,00			
Capítulo 5 art.15 Dep. de Gobierno	\$ 1.500, 00	\$ 500,00		\$ 1,00	\$ 1.500, 00	\$ 1.500,00			
Capítulo 3 art.5 Dep. de Gobierno	\$ 18,00			\$ 18,00	\$ 18,00	\$ 18,00			
Capítulo 6 art.22 Dep. de Gobierno	\$ 61.910 ,00			\$ 61.910,0 0	\$ 61.910 ,00	\$ 61.910,00			
Capítulo 1 art.1 Dep. de Gobierno	\$ 1.088, 00	\$ 1.231,0 0	\$ 301,00	\$ 158,00	\$ 1.389, 00	\$ 1.389,00			
Capítulo 2 art.3 Dep. de Gobierno	\$ 129,00	\$ 219,00	\$ 120,00	\$ 30,00	\$ 249,00	\$ 249,00			
Capítulo 7 art.22 Dep. de Gobierno	\$ 60,00	\$ 80,00	\$ 30,00	\$ 10,00	\$ 90,00	\$ 90,00			
Capítulo 9 art.25 Dep. de Gobierno	\$ 98,00	\$ 113,00	\$ 30,00	\$ 15,00	\$ 128,00	\$ 128,00			
Capítulo 1 art.2 Dep. de Gobierno	\$ 49,00	\$ 29,00	\$ 10,00	\$ 30,00	\$ 59,00	\$ 59,00			
Capítulo 3 art.5 Dep. de Gobierno	\$ 1.535. 240,00	\$ 841.940 ,00	\$ 50,00	\$ 743.300, 00	\$ 1.585. 240,00	\$ 1.585.240 ,00			
Capítulo 3 art.7 Dep. de Gobierno	\$ 33,00	\$ 25,00	\$ 22,00	\$ 30,00	\$ 55,00	\$ 55,00			
Capítulo 4	\$	\$	\$	\$	\$	\$			

art.10 Dep. de Gobierno	2.019.810,00	542.100,00	290.540,00	1.768.250,00	2.310.350,00	2.310.350,00			
Capítulo 4 art.11 Dep. de Gobierno	\$ 30,00	\$ 9,00	\$ 9,00	\$ 30,00	\$ 39,00	\$ 39,00			
Capítulo 4 art.12 Dep. de Gobierno	\$ 4.863.036,00	\$ 1.040.970,00	\$ 1.573.158,00	\$ 5.396.125,00	\$ 6.436.195,00	\$ 6.436.195,00			
Capítulo 5 art.14 Dep. de Gobierno	\$ 710,00	\$ 244,00	\$ 60,00	\$ 526,00	\$ 770,00	\$ 770,00			
Capítulo 5 art.16 Dep. de Gobierno	\$ 336,00	\$ 40,00	\$ 96,00	\$ 392,00	\$ 432,00	\$ 432,00			
Capítulo 5 art.19 Dep. de Gobierno	\$ 13.730,00	\$ 6,00	\$ 9,00	\$ 16.730,00	\$ 22.730,00	\$ 22.730,00			
Capítulo 5 art.20 Dep. de Gobierno	\$ 420,00	\$ 180,00		\$ 240,00	\$ 420,00	\$ 420,00			
Capítulo 10 art.27 Dep. de Gobierno	\$ 625,00	\$ 305,00	\$ 135,00	\$ 455,00	\$ 760,00	\$ 760,00			
Capítulo 12 art.29 Dep. de Gobierno	\$ 2.526,00	\$ 1.639,00	\$ 290,00	\$ 1.177,00	\$ 2.816,00	\$ 2.816,00			
Capítulo 13 art.31 Dep. de Gobierno	\$ 357.350,00	\$ 194.850,00	\$ 116,00	\$ 278.500,00	\$ 473.350,00	\$ 473.350,00			
Capítulo 13 art.32 Dep. de Gobierno	\$ 164.450,00	\$ 47,00		\$ 117.650,00	\$ 164.450,00	\$ 164.450,00			
Capítulo 14 art.33 Dep. de Gobierno	\$ 7.734.363,00	\$ 4.538.528,00	\$ 2.035.960,00	\$ 5.231.795,00	\$ 9.700.323,00	\$ 9.700.323,00			
Capítulo 5 art.15 Dep. de Gobierno	\$ 14,00	\$ 4,00	\$ 2,00	\$ 12,00	\$ 16,00	\$ 16,00			
Capítulo 4 art.13 Dep. de Gobierno	\$ 42,00	\$ 3,00	\$ 16,00	\$ 55,00	\$ 58,00	\$ 58,00			
Capítulo 3 art.6 Dep. de Gobierno	\$ 1.260,00	\$ 660,00		\$ 600,00	\$ 1.260,00	\$ 1.260,00			
Capítulo 3 art.8 Dep. de Gobierno	\$ 2.151.280,00	\$ 1.071.280,00	\$ 577.740,00	\$ 1.657.740,00	\$ 2.729.020,00	\$ 2.729.020,00			
Capítulo 6 art.21 Dep. de Gobierno	\$ 212.500,00	\$ 87.500,00	\$ 35,00	\$ 160,00	\$ 247.500,00	\$ 247.500,00			
Capítulo 7 art.26 Dep. de Gobierno	\$ 3,00	\$ 3,00		\$ 3,00	\$ 3,00	\$ 3,00			
Capítulo 13 art.30 Dep.	\$ 395.05	\$ 325.200		\$ 69.850,0	\$ 395.05	\$ 395.050,0			

de Gobierno	0,00	,00		0	0,00	0			
Capítulo 2 art.4 Dep. de Gobierno	\$ 12,00	\$ 6,00	\$ 2,00	\$ 8,00	\$ 14,00	\$ 14,00			
Capítulo 5 art.17 Dep. de Gobierno	\$ 3.500, 00	\$ 500,00	\$ 4,00	\$ 7,00	\$ 7.500, 00	\$ 7.500,00			
Capítulo 5 art.18 Dep. de Gobierno	\$ 370.26 0,00	\$ 87,00	\$ 15.138, 00	\$ 434.640, 00	\$ 521.64 0,00	\$ 521.640,0 0			
Capítulo 8 art.24 Dep. de Gobierno	\$ 160,00	\$ 60,00		\$ 100,00	\$ 160,00	\$ 160,00			
Capítulo 7 art.23 Dep. de Gobierno	\$ 3,00	\$ 3,00			\$ 3,00	\$ 3,00			
Capítulo 9 art.26 Dep. de Gobierno	\$ 152,00	\$ 152,00			\$ 152,00	\$ 152,00			
Pasan	\$ 34.035 .789,5 0	\$ 18.220. 838,00	\$ 6.127.7 78,50	\$ 21.942.7 30,00	\$ 40.163 .568,0 0	\$ 40.163.56 8,00			
Capítulo 3 art.9 Dep. de Gobierno	\$ 30,00			\$ 30,00	\$ 30,00	\$ 30,00			
Capítulo 3 art.28 Dep. de Gobierno	\$ 260,00			\$ 260,00	\$ 260,00	\$ 260,00			
Departamento de Inst. Publica									
Capítulo 28 art.69 Dep. de Gobierno	\$ 65,00	\$ 65,00			\$ 65,00	\$ 65,00			
Capítulo 29 art.71 Dep. de Gobierno	\$ 1.166. 310,00	\$ 723.660 ,00		\$ 462.650, 00	\$ 1.166. 310,00	\$ 1.166.310 ,00			
Capítulo 29 art.72 Dep. de Gobierno	\$ 31.500 ,00	\$ 19.500, 00		\$ 12,00	\$ 31.500 ,00	\$ 31.500,00			
Capítulo 30 art.74 Dep. de Gobierno	\$ 268.25 0,00	\$ 268.250 ,00			\$ 268.25 0,00	\$ 268.250,0 0			
Capítulo 30 art.75 Dep. de Gobierno	\$ 5,00	\$ 5,00			\$ 5,00	\$ 5,00			
Capítulo 29 art.73 Dep. de Gobierno	\$ 4,00			\$ 4,00	\$ 4,00	\$ 4,00			
Capítulo 27 art.59 Dep. de Gobierno	\$ 510,00	\$ 680,00	\$ 275,00	\$ 105,00	\$ 785,00	\$ 785,00			
Capítulo 28 art.61 Dep. de Gobierno	\$ 3.054. 190,00	\$ 827.300 ,00	\$ 780,00	\$ 3.006.89 0,00	\$ 3.834. 190,00	\$ 3.834.190 ,00			

Capítulo 28 art.62 Dep. de Gobierno	\$ 104.50 0,00	\$ 19.500, 00	\$ 53.730, 00	\$ 136.730, 00	\$ 158.33 0,00	\$ 158.330,0 0			
Capítulo 29 art.64 Dep. de Gobierno	\$ 4.421. 670,00	\$ 2.022.1 90,00	\$ 120,00	\$ 2.519.48 0,00	\$ 4.541. 670,00	\$ 4.541.670 ,00			
Capítulo 29 art.65 Dep. de Gobierno	\$ 30,00	\$ 20,00	\$ 10,00	\$ 20,00	\$ 40,00	\$ 40,00			
Capítulo 28 art.63 Dep. de Gobierno	\$ 14,00	\$ 1,00	\$ 4,00	\$ 17,00	\$ 18,00	\$ 18,00			
Capítulo 29 art.60 Dep. de Gobierno	\$ 20,00			\$ 20,00	\$ 20,00	\$ 20,00			
Cuentas Del Servicio Del Tesoro									
Balance de entrada	\$ 4.065. 463,00	\$ 4.065.4 63,00			\$ 4.065. 463,00	\$ 4.065.463 ,00			
alcances	\$ 1.760. 222,00	\$ 1.217.4 09,00	\$ 66.826, 00	\$ 123.428, 00	\$ 1.827. 048,00	\$ 1.340.834 ,00			
Remesa a la colecturía de Riohacha	\$ 250,00			\$ 250,00	\$ 250,00	\$ 250,00			
remesa a la colecturía de Valle de Upar	\$ 410,00			\$ 410,00	\$ 410,00	\$ 410,00			
remesa a la colecturía de Banco	\$ 250,00			\$ 250,00	\$ 250,00	\$ 250,00			
remesa al inspector de trabajo de los caminos de Riohacha	\$ 485.20 0,00			\$ 485.200, 00	\$ 485.20 0,00	\$ 485.200,0 0			
remesa a tesorería de este distrito	\$ 672.30 5,00		\$ 17.085, 00	\$ 689.390, 00	\$ 689.39 0,00	\$ 689.390,0 0			
remesa a los colectores de hacienda	\$ 112.93 4,50	\$ 337.836 ,00	\$ 224.89 8,00	\$ 337.836, 00	\$ 337.83 6,00	\$ 337.836,0 0			
Recapitulación									
El Tesoro	\$ 374.04 1.987, 00	\$ 73.340. 350,00	\$ 51.574. 093,00	\$ 16.815.2 31,00	\$ 88.978 .291,0 0	\$ 90.155.58 1,00			
Cuenta de caja	\$ 62.156 .148,0 0	\$ 62.125. 502,00	\$ 9.031.8 00,00	\$ 9.057.69 7,00	\$ 71.187 .948,0 0	\$ 71.183.19 9,00			
cuenta de	\$	\$	\$	\$	\$	\$			

el departamento-																			
Santa Marta, 15 de Noviembre de 1910																			
El Director General de Instrucción Publica																			

Cuadro Que Manifiesta Lo Gastado Por El Departamento En El Ramo De Instrucción Pública En Los Años Que Enseguida Se Expresan

					Años	Sumas Invertidas En Oro													
					En 1900	En Estado de Guerra													
					En 1901	En Estado de Guerra													
					En 1902	En Estado de Guerra													
					En 1903	\$ 2.450,18													
					En 1904	\$ 2.450,18													
					En 1905	\$ 26.088,10													
					En 1906	\$ 16.449,10													
					En 1907	\$ 28.784,10													
					En 1908	\$ 20.412,61													
					En 1909	\$ 25.196,61													
					En 1910	\$ 37.112,61													
					Total	\$ 158.942,07													

Nota: En los años 1900 a 1902 no figuran datos por haber permanecido turbado el orden público y en estado de guerra todo

el departamento-																			
Santa Marta, 15 de Noviembre de 1910																			
El Director General de Instrucción Publica																			

Fuente: Transcripción AHGM, Fondo Gobernación. Cuentas del servicio del Tesoro y de Ventas y Distribuciones de Gastos del Estado en el Magdalena. Años señalados.

BIBLIOGRAFÍA:

BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y SIGLAS:

- Biblioteca Nacional de Colombia-BNC.
- Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, Fondo Porfirio Díaz.
- Biblioteca Yucatanense BY-BVY
- Biblioteca Luis Ángel Arango- Banco de la República, Bogotá y Cartagena.-
BLA
- Archivo Casa de la Historia de la Educación-Mérida-ACHE.
- Archivo General del Estado de Yucatán-AGEY.
- Archivo Histórico del Atlántico, Barranquilla. AHA.
- Archivo Histórico del Magdalena Grande, Santa Marta - AHMG.
- Archivo Histórico Regional de la Universidad Industrial de Santander-
Centro de Documentación Histórica y Regional, Bucaramanga.- Archivo UIS-
CDHIR.
- Archive-New York Times.

FUENTES PRIMARIAS PUBLICADAS:

Bermúdez de Brauns, María Teresa. *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México: El Caballito, 1985.

Camacho de Figueredo, Pomiana. “Escenas de Nuestra Vida” en: *Novelas Santandereanas del siglo XIX*. Bucaramanga: editorial UNAB, 2001.

Colección de leyes de instrucción pública mandada formar por el Gobierno del Estado, Imprenta de Manuel Heredia Argüelles 1877.

Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia Sancionada el 8 de Mayo de 1863, Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1871.

Estado de la Industria, Comercio y Educación de la Provincia de Yucatán en 1892 y Causas de la Pobreza de Yucatán en 1821. Colección Ventana Yucateca, Transcripción por Víctor M. Suárez.

Estadísticas Históricas de Colombia-DANE.

La Siempreviva 1870-1872: El arte de combatir por la emancipación de las mujeres. Compilado por Campos, Melchor. Mérida: Instituto para la Equidad de Género en Yucatán-Instituto de Cultura en Yucatán, 2010.

García Cubas, *Atlas Metódico para la Enseñanza de la Geografía de la República Mexicana*, México: Sandoval y Vázquez impresores, 1899.

Kastos, Emiro. “Algo Sobre Las Mujeres” en: *Artículos Escogidos*, Bogotá: Banco Popular, 1972 (1855).

Knox, Thomas W. *The boyt ravellers in México: adventures of two youths in a journey to Northernan Central Mexico, Campeache y and Yucatan, with a description of the Republics of Central America and of the Nicaragua Canal*: New York: Harper&Brothersn Franklin Square, 1890.Traducción mía.

López de Santa Anna, Antonio. *Soy yo, Mi historia Militar y Política, Memorias Inéditas.* 1810-1874. México: Librería de la Viuda de Chauboret, 1905.

Reclus, Eliseo. *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*, Imprenta a cargo de Fosi3n Mantilla, Bogotá: 1869.

Say, Juan Bautista. *Tratado de Economía Política o Exposición sencilla del modo con que se Forman, se Distribuyen y se Consumen las Riquezas, Tomo I.* Madrid: Imprenta de Fermín Villalpando, 1821.

De Catalina, Severo. *La Mujer, Apuntes para un Libro.* 4º Edición, Madrid: A. de San Martín, 1870.

Turner, John. *México Bárbaro*, México: Época, 1978 (1920).

Pérez Felipe, *Jeografía Física I Política del Estado de Bolívar*, Bogotá: Imprenta de la Nación, 1863.

Quijano Wallis, José María, Esguerra, Nicolas, Torres, Carlos A; Perez Triana, Santiago. *Memorias Autobiográficas, Histórico Políticas y de Carácter Social*. Roma: Grottaferrata : Tip. Italo-Orientale, 1915.

Uribe, Juan de Dios. “Las Memorias de Darío Mazuera”. En: Tamayo, Dora Helena, Botero, *Inicios de una Literatura Regional: la Narrativa Antioqueña de la segunda Mitad del Siglo XIX, 1855-1899*. Medellín: Universidad de Antioquia. 2005.

Varios autores. *Liberales Ilustres Mexicanos*, México: Hijo de Ahuizote, 1890.

Wright de Kleinhans, Laureana. *Mujeres Notables Mexicanas, México*, Tipografía Económica, 1910.

DOCUMENTOS EN LINEA:

Constitución Política de la República Federal Mexicana de 1857.

Disponible en Biblioteca Jurídica UNAM; on-line: <http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf>, consultado el día 12/06/2016

Constitución Política de la República de Colombia de 1886, Disponible en Biblioteca Jurídica de la UNAM; on line: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2212/13.pdf>, consultado el día 16 /06/2016.

Censo 1910, INEGI. “Población según el idioma habitual (presentes)”, Disponible en <http://bit.ly/1hEHabp>, consultado el 16 de julio de 2016.

Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Bogotá: 1 de noviembre de 1870. Presentación por Jaime Jaramillo Uribe, Disponible on line: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf, consultado el día 10/08/2017. En adelante *Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Bogotá: 1 de noviembre de 1870*.

INEGI 1910, “Resumen general de población, según el idioma o lengua hablado” En: *Censo de Población y Vivienda 1910*. Archivo de Excel. Disponible en <http://bit.ly/1rCJwe0>, consultado el 16 de julio de 2016.

González Navarro, Moisés. Estadísticas Sociales del Porfiriato. Disponible en http://www3.inegi.org.mx/sistemas/componentes/previsualizador/vista.aspx?arch=/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1290/702825413576/702825413576_1.pdf&tipo=1, consultado el 20 de julio de 2016.

Melo, Jorge Orlando. *Selección de Documentos de historia de Colombia VI: El siglo XIX: progreso y guerras 1880-1930*. Disponible on line: https://www.academia.edu/37927358/DOCUMENTOS_DE_HISTORIA_DE_COLOMBIA_VI_1880-1930.docx, consultado el 06/01/2018.

OBRAS CONSULTADAS:

Acevedo Puello, Rafael. *Las letras de la provincia en la República.: Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa Atlántica colombiana, 1821-1886*. Bogotá: Unidades, 2017.

Ahern, Evelyn J.G, “El Desarrollo de la Educación en Colombia. 1820-1850”. Traducción de Guillermo Arévalo y Gonzalo Cataño, *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. N° 22-23, 1991.

Aguilera María y Meisel Roca, Alfonso. *Tres Siglos de Historia Demográfica en Cartagena de Indias*. Cartagena: Banco de la República, 2009.

Alarcón. Luis. “Maestros y Escuelas Normales en el Caribe Colombiano Durante el Régimen Federal”. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*: Tunja: UPTC-RHELA, Vol. 14 No. 18, enero – junio 2012.

Alarcón, Luis Alfonso; Conde Calderón, Jorge y Santos Delgado, Adriana. *Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena*. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002.

_____. Alarcón Meneses, Luis Alfonso, “Educación, nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el periodo federal 1857-1886”, *Tesis para optar al grado de Doctor*. Madrid: UNED, 2011.

_____. “Dios y la Religión o el Reino de la Autoridad Laica: Educación, Iglesia y Estado en el Caribe colombiano, 1863-1879”. En: *Historia Caribe*, 2017.

Álvarez J. “La Guerra de 1875 en el Caribe Colombiano Debate Electoral, Soberanía y Regionalismo Político”. En: *El Taller de Historia*, vol. IV, No. 4: Universidad de Cartagena. 2012.

Alvarado, María de Lourdes. *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

_____. “De La Escuela Secundaria para Señoritas a Normal de Profesoras, 1867-1890”. En: *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de San Luis, 2008.

Annino Antonio y Guerra François (Coord.), *Inventando la Nación: Iberoamérica, Siglo XIX*, México: FCE, 2003.

Anderson Benedict, *Comunidades Imaginadas*, México: FCE, 1983.

Arias, José; Burgos, Rafael; Padilla, Raquel. “Reconsideraciones en torno a Uaymitún, Yucatán. Los Yaquis y las Condiciones Laborales en el Exilio”, En: *CIENCIA ergo-sum*, Vol. 20-2, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 2013.

Arias, José; Burgos, Rafael; Padilla, Raquel. “Reconsideraciones en torno a Uaymitún, Yucatán. Los Yaquis y las Condiciones Laborales en el Exilio”, En: *CIENCIA ergo-sum*, Vol. 20-2, julio-octubre 2013.

Aróstegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.

Arévalo, Jorge Enrique. *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: 1964.

Abello Vives, Alberto y Giaino, Silvana. *Poblamiento y Ciudades del Caribe Colombiano*. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 2005.

Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.

Ballarín, Pilar. “La construcción de un modelo educativo de ‘utilidad doméstica’” En: Duby, George y Perrot, Michelle (dirs.), *Historia de las mujeres en occidente*, Tomo 8, Madrid: Taurus, 1993, pp. 193-305.

Blalock, Hubert. *Estadística Social*. México, FCE, 1960.

Bazant, Milada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, 1995.

Benítez. Laura. “Perdición, enganche y seducción. Prostitución y lenocinio en Jalisco, 1866-1885”. En: Speckman Guerra, Elisa y Bailón

Vásquez, Fabiola. *Vicio, prostitución y delito Mujeres transgresoras en los siglos XIX y XX*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2016. Disponible:http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/vicio/mujeres_transgresoras.html

Bermúdez, Susy. *El Bello Sexo La mujer y la familia durante el Olimpo Radical*. Bogotá: UNIANDES, 1993.

Bertrand, Carmen. “El Reto de las Historias Conectadas”. En: *Historia Crítica*, No. 70 · Octubre-diciembre., pp 3-22.

Bertrand, Romain. “Historia Global, Historias Conectadas: ¿Un Giro Historiográfico?”. En: *Prohistoria*, Vol. 24 , 2015.

Disponible
:http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042015000200001#21

Bolio Ontiveros, Edmundo. *Historia de la educación pública y privada hasta 1910*. Vol. IV, in *Enciclopedia Yucatanense*, by Carlos (ed.) Echánove Trujillo. México: Gobierno de Yucatán, 1945.

Borrego, María del Carmen; Pájaro, Francisco Manuel; Vásquez, Sigifredo. La trayectoria urbana de Cartagena de Indias hasta 1586. En: Haroldo Calvo Stevenson; Adolfo Meisel (eds.), *Cartagena de Indias en el siglo XVI*. Cartagena de Indias: Banco de la República, 2010.

Bloch, Marc. *Historia e Historiadores*. Madrid: Akal Ediciones, 1999.

Bracamonte Pedro, Lizama Jesús, Solís Robleda. *Un Mundo que desaparece: Estudio Sobre la Región Maya Peninsular*, México: Ciesas-Universidad del Oriente, 2010., pp 19-26.

Bracamonte, Pedro y Gabriela Solís Robleda. *Espacios mayas de autonomía. El pacto colonial en Yucatán*, Mérida: UADY, 1996.

Bracamonte, Pedro. *Amos y Sirvientes: Las haciendas de Yucatán 1789-1860*, México: Universidad Autónoma de Yucatán, 1993.

_____ Los Mayas y la tierra: la propiedad indígena en el Yucatán colonial, México: CIESAS, 2003.

_____ *La Encarnación de la Profecía Canek en Cisteil*, México: Porrúa-CIESAS, 2004

Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 1970.

Cataño, Gonzalo. “Prólogo” En: Helg, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Plaza & Janés, 2001.

Cano, Gabriela. “Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato. Magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología”. En: *Historia y grafía*, N° 14, 2000. , pp 207-243.

Campos García, Melchor (Coord.) *La Siempreviva, 1870-1872. El arte de combatir por la emancipación de las mujeres*, Mérida: Instituto para la Equidad y Género en Yucatán Instituto de Cultura de Yucatán, 2010.

Campos, Melchor. Estudio Introductorio. *La Siempreviva 1870-1872: El arte de combatir por la emancipación de las mujeres*, pp. XVII-XVIII. Mérida: Instituto para la Equidad y Género en Yucatán Instituto de Cultura de Yucatán, 2010.

_____. *Sociabilidades Políticas en Yucatán: Un Estudio Sobre los Espacios Públicos, 1780-1834*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, 2003.

Cardona Z, Marta. P. “La Educación Religiosa en la Reforma Educativa de 1870: Cristianizar, Civilizar y Moralizar. El Caso del Estado Soberano de Antioquia en el Marco de los Estados Unidos de Colombia. 1863-1885”. Medellín: EAFIT. 2011.

Comte, Auguste. *Discours sur L'esprit positif*. Paris: Carilian-Goeury et V. Dalmont, 1844.

Cohen. Lucy. *Colombianas a la Vanguardia*. Medellín: Colección Clío: Editorial Universidad de Antioquia, 2001.

Cook, Sherburne F; Borah, Woodrow. *Ensayos Sobre Historia de la Población: México y El Caribe*. México: Siglo XXI, 1977.

Cortés G, José David. *La Batalla de los Siglos: Estado, Iglesia y Religión en Colombia durante el Siglo XIX: De la Independencia a la Regeneración*. Bogotá: UNAL, 2016.

Cortina, Aurora. “Los Congresos Feministas de Yucatán en 1916 y su influencia en la Legislación Local y Federal”, en: Anuario Mexicano de la Historia del Derecho, Vol. 10, 1998., pp. 159-193.

Chevalier, François. “Prefacio”. En: Guerra, François Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

Chiaramonte, José Carlos, *Nación y Estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de las independencias*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2004.

Cosío, Villegas. Daniel. *Porfirio Díaz en la Revuelta de la Noria*. México: Editorial Hermes, 1953.

Cruz, Edwin. “El Federalismo En Colombia (1863-1880). Una Interpretación desde la Perspectiva Cognitiva”, En: *Principia UIRIS*, Vol. 20, N° 20, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2013.

Daniel Pete, "The Metamorphosis of Slavery, 1865-1900", En: The Journal of American History, Vol. 66, No. 1 (Jun., 1979), pp. 88-99, Disponible on line: <https://www.jstor.org/stable/1894675>

Dingwall, Robert. "Las Profesiones y el Orden Social en una Sociedad Global" En: *EDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1, 2004

Del Arenal. Jaime. . "Abogados en la Ciudad de México a principios del Siglo XX". En *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, México: UNAM, 1998.

Dumond, E. Don. *El Machete y la Cruz: La Sublevación de campesinos en Yucatán*, México: UNAM, 2005.

Duran Merk., Alma. *In Our Sphere of Life. German –Speaking Immigrants in Yucatán and Their Descendants, 1876-1914*. Madrid: Iberoamericana, 2015.

Elias, Norbert. *El Proceso de la Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. El Cambiante Equilibrio de Poder entre los Sexos. En: *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*. Bogotá: Norma, 1998., pp. 198-284.

Elías Caro, Jorge Enrique y Vidal Ortega, Antonio (Ed). *Ciudades Portuarias en la Gran Cuenca del Caribe: Visión Histórica*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. 2010.

_____, Renán, William. *La Educación Superior en la Provincia de Santa Marta y el Magdalena. Siglo XIX*. Santa Marta: Ediciones Universidad del Magdalena, 2016.

Elliott. John. H. *España en Europa: Estudios de Historia Comparada*. Valencia: Universidad de Valencia, 2003.

_____ *España y su Mundo*, 1500-1700. Madrid: Taurus, 2007.

Erosa-Barbachano, Arturo. "Historia de la Escuela de Medicina de Mérida". En *Revista Biomédica*, Vol. 8, Mérida: UADY, 1997.

Falcón, Romana *México descalzo. Estrategias de sobrevivencia frente a la modernidad liberal*, México: Plaza y Jánés, 2002.

Florescano, Enrique. *Imágenes de La Patria*. México: Taurus, 2005.

Francis, Michel. "Población, Enfermedad y Cambio Demográfico, 1537-1636. Demografía Histórica de Tunja: Una mirada crítica". En: *Fronteras de la Historia*, N° 7, Bogotá, 2002.

Foz y Foz, Pilar. *Mujer y Educación en Colombia, siglo XVI-XIX. Aportaciones del colegio de la enseñanza 1783-1900*. Santa Fe de Bogotá: Academia Colombiana De Historia, 1997.

Flórez Bolívar, Roicer y Solano, Paolo. "Indígenas, mestizaje, tierras y poder en el Caribe colombiano, siglo XIX". En: *Indiana*, N° 26, Berlín: Ibero Amerikanisches Institut, 2009.

Galeana, Patricia, "Mujer y democracia en México". En: *La verdadera historia de la ciudadanía de las mujeres. A 50 años del reconocimiento del Derecho a Votar*. México: H. Cámara de Diputados LVIII Legislatura, Comisión de Derechos Humanos, Asamblea Legislativa, Legislatura, Federación Mexicana de Universitarias, 2003.

_____. "De Madres y Esposas a Profesionistas Emancipadas", En: Colección Las Maestras de México, México: INHERM, 2015.

_____ (Comp.). *Historia Comparada de las Migraciones en América*. México: UNAM- Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2014.

Galván Lafarga, Luz Elena. La Corriente de los Annales y la Historia Social de la Educación, en Cantón, Valentina (Coord.), *Inventio varia*, México: UPN, 1999, pp. 81-95.

_____. "El Arte de Ser Maestra". En: *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México: CIESAS, UNAM, Disponible on line: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/>

_____, López, O (Coord.). *Entre Imaginarios y Utopías. Historia de las Maestras*. México: PUEG, COLSAN, CIESAS, 2008.

_____, Federico, Simón, Frank. *Poder Fe y Pedagogía*. México: UAM, 2014.

García, Bárbara. "La Educación Colonial en la Nueva Granada: Entre lo Doméstico y lo Público". En: *Revista de la Historia de la Educación Latinoamericana*, Vº 7, Tunja: UPTC, 2005.

_____, "De la educación doméstica a la educación pública: transiciones de la colonia a la república", Bogotá: Fondo De Publicaciones De La Universidad Distrital, 2007.

García, María Guadalupe. "Las Maestras Tapatías". En: *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de San Luis, 2008.

García, Julio Cesar. *Historia de la instrucción pública en Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1962.

García Bernal, Manuela. Yucatán, Población y Encomienda bajo los Austrias. Sevilla: Escuelas de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla-Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1978.

García García, Ana María. “La feminización de la enseñanza superior ante la modernización social y las nuevas oportunidades laborales en el porfiriato. El caso de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, Veracruz”. En: Oliva Solís Hernández/Norma Gutiérrez Hernández Coord. *Perspectivas de género. Historia, actualidades y retos desde una óptica interdisciplinaria*, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2015.

García Morales, Soledad. “Profesoras Normalistas Durante el Porfiriato en Veracruz”, En: *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de San Luis, 2008.

Gill. Richardson. *Las Grandes Sequías Mayas: Agua, Vida y Muerte*, México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

González Rey, Diana Crucelly. “La mujer institutora en el discurso de la Regeneración, 1886 – 1899”. *Tesis para optar al grado de Historiadora*, Bucaramanga: UIS. 2012.

_____. “La Educación de las Niñas en el Yucatán del Porfiriato. 1870-1911”. *Tesis para optar al grado de Maestría en Historia*, Mérida: CIESAS. 2014.

González Calderón, Marcela. “La Imprenta en la Península de Yucatán en el siglo XIX”. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, CIESAS, Agosto de 2014.

González, Fernán. “Guerras civiles y construcción del Estado en el siglo XIX colombiano: una propuesta de interpretación sobre su sentido

político”. En: *Boletín de Historia y Antigüedades* Vol. 93, No. 832. Bogotá, Ene-Mar. 2006.

González y González, Luis. *El Oficio de Historiar*. Zamora: EL Colegio de Michoacán. 1999.

González Navarro, Moisés. “La Vida Social en el Porfiriato”. En Cosío Villegas, Daniel. *Historia Moderna de México*, Tomo IV. México: Hermes, 1954.

Gonzalbo, Pilar. “Rupturas y Continuidades en la Educación Novohispana”, en Civera, Alicia; Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena, *Debates y Desafíos en la Historia de la Educación en México*, Toluca: El Colegio Mexiquense, 2002.

_____. *Historia y Nación: Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia*, México: El Colegio de México. 2002.

Guerra, François Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

Gutiérrez Edgar. “Los cabildos de negros en Cartagena de Indias” En: Ávila Domínguez, Fredy et al. Coord. *Circulaciones culturales. Lo afrocaribeño entre Cartagena, Veracruz y La Habana*. México: CIESAS, Universidad de Cartagena. 2011., pp. 297-300.

Gutiérrez Garduño, María del Carmen. “Ciudadanas Instruidas, Cultas, Honestas y Educadas. Una Historia de la Educación de las Mujeres en el municipio de Toluca 1867-1810”, *Tesis para optar al grado de Maestría en Historia*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1999.

Gruzisnsky, Serge. *Las Cuatro Partes del Mundo: Una Historia de la Mundialización*, México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

Hale, Charles. "Los Mitos Políticos de la Nación Mexicana: El Liberalismo y la Revolución" En: *Historia Mexicana*, Vol. 46, Núm. 4 (184) abril-junio 1997.

Hausberger, Bernd, Pani, Erika. "Historia Global. Presentación". En: *Historia Mexicana*, N° 68/1=269, México, D.F, 2018, pp. 177-196.

Helg, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Plaza & Janés, 2001.

Hernández, Gabriela, "Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX". En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 14, enero-junio, 2012.

Hernández, Francisco. *Voces, Rostros y Testimonios de Profesoras Potosinas en el Porfiriato. México-San Luis de Postosí: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*, Pedro Vallejo, 2012.

Herrera. Marta Cecilia. "Las Mujeres en la Historia de la Educación". En: *Las Mujeres en la Historia de Colombia, Tomo III, Mujeres y cultura*, Santa Fé de Bogotá, 1995.

_____. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia, 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janes editores.1999.

Herrera Ángel, Marta. "El Poblamiento en el siglo XVI. Contrastes entre el Caribe y el Interior Andino". En: *Banco de la República - Boletín Bibliográfico y Cultural*, Vol. 44, Núm. 75 Bogotá: 2007.

_____. "El Arrochelamiento: Nominar para Criminalizar". En: Polo Acuña, José y Solano, Paolo. (eds.). *Historia Social del Caribe Colombiano: Territorios, Indígenas, Trabajadores, Cultura, Memoria e Historia*, Bogotá: La Carreta histórica, Universidad de Cartagena, 2011.

Infante Vargas, Lucrecia. "Rita Cetina Gutiérrez: Primera Mentora Yucateca (1846- 1908)". En: *Colección las Maestras de México: Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata-Varias autoras*: México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2015.

Jaramillo Uribe, Jaime. "La Población Indígena de Colombia en el Momento de la Conquista y sus Transformaciones Posteriores", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, N°2, Bogotá: 1964.

Jaramillo, J. Juliana. "La Propuesta Conservadora frente al Proyecto Educativo del Liberalismo Radical: la Defensa de una Educación Católica a través de la Prensa y las Asociaciones". En: *Historia y Sociedad*, N° 30, 2016. , pp. 291-319.

Jurado J. Juan Carlos. "Reinventar la Nación a partir de la Fe Católica: De la Religión, el Clero y la Política en la Guerra Civil de 1851", En: *Historia y Sociedad*, N° 15, Medellín: Universidad Nacional, 2008.

Kalmanovitz Salomón. *Economía y Nación*. Bogotá: Tercer Mundo, 1997.

Katz, Friedrich. *México*. "La Restauración de la República y el Porfiriato". En Bethell, Leslie, Ed. *Historia de América Latina, Tomo IX- México, América Central y el Caribe, 1870-1930*. Madrid: Critica, 1990.

Korte, Herman. "Miradas sobre una larga Vida: Norbet Elias y la Teoría de la Civilización", en: Elias, Norbet. *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*, Bogotá: Norma, 1998.

Kicza, John. "Historia demográfica mexicana del siglo XIX". En: Malvido, Elsa; Cueya, Miguel Ángel. *Demografía Histórica de México, Siglo XVI-XIX*, México: UAM, 1993.

Kuntz. Sandra. “Mercado Interno y Vinculación con el Exterior: El Papel de los Ferrocarriles en la Economía del Porfiriato”. En: *Historia Mexicana*. Año XLV, Vol. 1. México: El Colegio de México. 1995.

Lazarín. Federico. “Historia, Cuantificación y Fuentes” en *Signos. Anuario de Humanidades*, Año X, 146, México, UAM, 1996.

Levine, Philippa. “Is Comparative History Possible? En: *History and Theory*, N° 53, 2014, pp. 331-347.

Lemoine. Ernesto. *La Escuela Nacional Preparatoria en el Periodo de Gabino Barreda, 1867-1878*, México: UNAM, 1995.

Lemperiere Annick, “De la república corporativa a la nación moderna, México, 1821-1860”, en Antonio Annino y Xavier Guerra (coord.), *Inventando la Nación*, México: FCE, 2003.

Lerner Gerda, *La Creación del Patriarcado*, Barcelona: Critica, 1986.

Lira. Andrés. “El Estado liberal y las Corporaciones en México”, En: Annino Antonio, Guerra, François Xavier. *Inventando la nación: Iberoamérica, siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 379- 394.

Loaiza Cano, Gilberto. “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”. En: *Historia Crítica*, Bogotá: Julio-Diciembre, 2007. Disponible on line: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/258/index.php?id=258>.

_____, *Sociabilidad, Religión y Política en la Definición de la Nación: Colombia, 1820-1886*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2011.

Loaiza C, Gilberto. *Poder Letrado. Ensayos sobre Historia Intelectual en Colombia, Siglos XIX y XX*. Cali: Universidad del Valle, 2014.

López, Oresta. “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles” En: *Sinéctica*, No. 28, 2006, pp. 4-16.

_____. “La Educación de mujeres en Morelia durante el porfiriato”, en Arredondo, (Coord.) *Obedecer, servir y resistir. La Educación de las mujeres en la historia de México*, México, Hermanos Porrúa Editores, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

Maier, Charles. “La Historia Comparada” En: *Studia Historica-Historia Contemporánea*, vol° X-XI, 1992-1993. , pp. 11-32.

Machuca, Laura. “Opinión Pública y Represión en Yucatán: 1808-1816”, En: *Historia Mexicana*, Vol. 66, n° 4, 2017.

_____. “Entre Yucatán y Nueva Granada: dos espacios conectados por Benito Pérez Valdelomar, 1811-1813”. En: *Historia Crítica*, N° 70, Octubre- Diciembre, 2018, pp. 87-107.

Macfarlene, Anthony. “Cimarrones y Palenques en Colombia: Siglo XVIII. En: *Historia y Espacio*, N°. 14 Cali: Universidad del Valle, 1991.

Malvido. Elsa. *La Población, Siglos XVI al XX*. México: UNAM-OCEANO, 2006.

Martínez, Armando. “Decid Colombia y os hará: La República de Colombia, 1819-1830 y el legado de una experiencia nacional para tres naciones vecinas”, Universidad Andina Simón Bolívar, Posdoctorado en Historia: Quito, 2014. *Libro en prensa*.

Martínez, Frédéric. *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845 – 1900*. Bogotá: Banco de la República, Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001.

Martínez, F. Juan Manuel. “Santa Marta en la Independencia: entre el Pragmatismo y la Insurrección”. En: *Folios*, N° 32, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2010.

Meisel Roca, Adolfo y Pérez, Gerson. “Geografía física y poblamiento en la Costa Caribe colombiana”. *Documento de Trabajo sobre Economía Regional*. Cartagena: Centro de Estudios Económicos Regionales-Banco de la República, N° 73, Junio de 2006.

Menéndez, Hernán. *Iglesia y Poder: Proyectos Sociales, Alianzas Políticas y Económicas en Yucatán (1857-1917)*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911*. Segunda Edición. México: Universidad Iberoamericana, 1998.

Meneses Alarcón, Luis Alfonso. “Educación, Nación y Ciudadanía en el Caribe Colombiano Durante el Periodo Federal 1857-1886”. *Tesis para optar al grado de Doctor en Historia*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2011.

Meyer, Jean. “Dos Siglos, Dos Naciones. México y Francia 1810-2010”. *Historias*, Documento de Trabajo, México: Conacyt, 2012.

Melo, Jorge O. La evolución económica de Colombia, 1830-1900. En: *Manual de Historia de Colombia*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1979.

_____. “La Constitución de 1886”. En: *La Nueva historia de Colombia*, Vol. III, Bogotá. Editorial Planeta. 1989.

Morales, Juan José. *La península que surgió del mar*, Mérida: Gobierno del Estado, 2009.

Müller Ceballos, Ingrid. "La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 20, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1989, pp. 24-45.

Munera, Leopoldo; Cruz Edwin. *La Regeneración Revisitada: Pluriverso y Hegemonía en la Construcción del Estado Nación en Colombia*. Medellín: La Carreta Histórica Editores, 2011.

Muñoz Vega, Alicia. "El Instituto Literario de Niñas, una alternativa de enseñanza superior para mujeres." *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán* 19, no. 230, 2004, pp :12-27.

Ocampo López, Javier. "Positivismismo Spenceriano y Tradicionalismo en la Constitución de 1886". En: *Universitas Humanistas*, Vol. 26, N° 26. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1986.

Olabarri, Ignacio. "Qué Historia Comparada". En: *Studia Histórica-Historia Contemporánea*, Salamanca: Universidad de Salamanca, Vol. X-XI, 1992-1993.

Ortega Cantero, Nicolás. "El Viaje Iberoamericano de Elisée Reclus". En: *Eria, Revista Cuatrimestral del Departamento de Geografía*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 1992.

Ortiz Meza, Luis Javier. *Ganarse el Cielo Defendiendo la Religión: Guerras Civiles en Colombia, 1840-1902*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.

Pani, Erika "Entre transformar y gobernar. La Constitución de 1857", en *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales.*, n° 11, Madrid: Universidad Complutense, Universidad Nacional de Educación a distancia, 2004.

Parsons, Talcott. *Ensayos de Teoría Sociológica*. Buenos Aires: Paidós, 1967.

Peniche, Paola. *Tiempos Aciagos: Las Calamidades y el Cambio Social del Siglo XVIII entre los Mayas de Yucatán*, México: Porrúa-CIESAS, 2010.

Peniche, Piedad. *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de Niñas: una cuna del feminismo mexicano 1846-1908*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, México, 2015.

Polo Acuña, José Trinidad y Acevedo, Rafael (Eds.). *Sociedad, Política y Cultura en Colombia, Siglos XVIII-XIX*. Medellín, 2014.

Posada Carbó, Eduardo. *El Caribe Colombiano: Una Historia Regional 1870-1950*. Bogotá, Banco de la República: Ancora Editores, 1998.

Quijada, Mónica, “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX” en Antonio Annino y Xavier Guerra (coord.), *Inventando la Nación*, México: FCE, 2003.

Quintana Porras, Laura. “Ezequiel Rojas y la moral utilitarista” En: Sierra Mejía, Rubén (Ed.) *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

Quezada, Sergio. *Historia Mínima de Yucatán*, México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Ramos Escandón, Carmen. “Legislación y Representación de Género en la Nación Mexicana: La Mujer y la Familia en el Discurso y la Ley”. En: Potthast, Barbara, Scarzenella, Eugenia (Coord.). *Mujeres y Naciones en América Latina*, Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2001.

Ramírez Bacca, Renzo. *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín, 2010.

Rey Sinning, Edgar. "Presencia de Negros en Santa Marta". En: *Palabra*, N° 3, Cartagena: Universidad de Cartagena, 2002.

Ribera Carbò, Eulalia. "Elisée Reclus, 1830-1905. Una Vida al Servicio de la Geografía y el Anarquismo". En: *Ichan Tecolotl*, México: CIESAS, junio 2017. Disponible online: <http://ichan.ciesas.edu.mx/puntos-de-encuentro/elisee-reclus-1830-1905-una-vida-al-servicio-de-la-geografia-y-el-anarquismo/>. Consultado el 8/07/ 2017.

Ripoll, María Teresa. *Redes Familiares y el Comercio en Cartagena: El Caso de Rafael del Castillo & Co., 1861-1960. Cuadernos de Historia Económica y Empresarial*, N° 5, Banco de la República, Cartagena de Indias, 2000.

Rodríguez. María de J. "México, Independencia, Mujeres, Olvido, Resistencia, Rebeldía, Dignidad y Rescate". En: *Alegatos*, N° 73, 2009.

Rodríguez Torres, Álvaro. "La Geografía es la Historia en el Espacio, lo mismo que la Historia es la Geografía en el Tiempo. Reclus, El hombre y la tierra". En: *Credencial Historia*, N° 35, Bogotá: Banco de la República, Noviembre, 1992. Disponible online: <http://www.banrepultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-35/eliseo-reclus-geografo-y-anarquista>, consultado el 1/11/2018.

Rojas castro, Daniel Emiro. *Elementos para una Reflexión Historiográfica de la Historia Comparada en América Latina*. Bogotá: Documento N° 79: Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales-CESO, Universidad de los Andes, 2004.

Ruiz Rivera, Julián. *Fuentes para la Demografía Histórica de la Nueva Granada*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos: 1872.

Ruz. Mario. "De antepasados y herederos: testamentos mayas coloniales". En *Alteridades*, vol 12, n° 24. México, UAM, 2002.

Ruz, Menéndez, Rodolfo. *Historia del Instituto Literario de Yucatán (1867-1922)*, Mérida: UADY, 1989.

Sabato, Hilda. “Historia Latinoamericana, Historia de América Latina, Latinoamérica en la Historia”. *Prismas: Revista de Historia Intelectual*, Vol. 19, n° 2 (2015) 135-145.

Sabido, Arcadio. *Los hombres del poder: monopolios, oligarquía y riqueza Yucatán, 1880-1990*. Mérida: UADY, 1995.

Safford, Frank. “Empresarios Nacionales y Extranjeros en Colombia durante el Siglo XIX”. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Año ° 2, N° 4. Bogotá, 1969.

Sánchez, Hugues. “Solicitando Tierras de Derecho: Adjudicación de Tierras Naturales e Indígenas de la Gobernación de Santa Marta. (Nuevo Reino de Granada), 1740-1810”. En: En: Polo Acuña, José Trinidad y Acevedo, Rafael (Eds.). *Sociedad, Política y Cultura en Colombia, Siglos XVIII-XIX*. Medellín, 2014.

_____. “Las Ciudades, Villas, Sitios y el Sistema Político Administrativo en el Caribe Colombiano”. En Bell, Gustavo (Comp.). *La región y sus Orígenes: Momentos de Historia Económica y Política en el Caribe Colombiano*. Bogotá: Editorial Norma, 2007.

Santos, Adriana “Formación de maestros, escuelas normales y misiones pedagógicas: ejes de la reforma educativa de los radicales en el estado soberano del Magdalena” En: *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, No. 6, 2001, pp. 281-303.

_____. “Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e Iglesia católica del Magdalena”. En: *Historia Caribe*, vol. VII, núm. 21, julio-diciembre, 2012, pp. 27-53.

_____. “¿Ni tan lejos ni tan Cerca! Construcción de La Iglesia En Tiempos del Liberalismo. La Experiencia del Magdalena en el Caribe Colombiano (1850-1880)”. *Tesis para Optar al Grado de Doctora en Historia Latinoamericana*, Sevilla: Universidad Pablo Olavide, 2015.

Sartori, Giovanni. “Comparación y método comparativo”. En: Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (Comp.) *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 1999.

Savarino, Franco. “Religión y sociedad en Yucatán durante el porfiriato (1891-1911)” En: *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, No. 3, 1996, pp. 617-651.

_____. Savarino, Franco; Pérez Marisa. *El Cultivo de las Élités: Grupos Políticos y Económicos en Yucatán en los Siglos XIX y XX*. México: Conaculta, 2001.

Scott, Joan. *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica-UAM, 2008.

Svampa, Maristella. *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus, 2006.

Solano, Paolo. “Sistema de defensa, artesanado y sociedad en el Nuevo Reino de Granada: El caso de Cartagena de Indias, 1750-1810”. En: *Memorias*, Año 10, N°19. Barranquilla, enero – abril 2013.

_____. “Poder, escritura y representaciones sociales. Padroneo de Población y configuración socio-racial del Nuevo Reino de Granada”, siglo XVIII. En: Polo Acuña, José Trinidad y Acevedo, Rafael (Eds.). *Sociedad, Política y Cultura en Colombia, Siglos XVIII-XIX*. Medellín, 2014.

Solís, Gabriela. *Bajo el signo de la compulsión. El trabajo forzoso indígena en el sistema colonial yucateco 1540-1730*. México: INAH - CIESAS -Instituto Cultural del Yucatán - Porrúa, 2003.

_____. *Las Primeras Letras en Yucatán. La Instrucción Básica entre la Conquista y el Segundo Imperio*. México: CIESAS - Porrúa, 2008.

_____. Sobre Matthew Restall, The Black Middle. Africans, Mayas and Spaniards in Colonial Yucatan. *Historia Mexicana*, [S.l.], julio (2012) 471-476.

Souto, Matilde, Salmerón, Alicia; Mayer, Leticia. *Hacia una Historia Global e Interconectada: Fuentes y Temas para la Enseñanza, Siglos XVI –XIX*. México: UNAM, Instituto José María Luis Mora, 2017.

Subrahmanyam, Sanjay “Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia”, *JSTOR*, Vol., 31, n° 3 (2012) 735-762.

Taracena Ariola, Arturo, “Propuesta de definición histórica para región”, En: *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Vol 35, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2008, pp: 181-204.

Tanamachi, Gerardo; De la Paz, Maria. “La Escuela Nacional de Ingenieros y las Ciencias Físicas en los Albores del Siglo XX”, En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, núm. 65, 2015

Tanck de Estrada, Dorothy. *La Educación Ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México. 1998.

Tilly, Charles. *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*. Madrid: Alianza, 1991.

Tirado Mejía. Álvaro. “El Estado y la Política en el Siglo XIX”. En Jaramillo, Jaime. *Manual de Historia de Colombia*, Tomo II, Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. 1979.

Tovar, Hermes. *Que nos Tengan en Cuenta: Colonos, Empresarios y Aldeas, Colombia, 1800-1900*, Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes, 2015.

Yturbe, Corina. “Las Leyes de Reforma, ¿Laicidad sin Secularización?”, En: *Isonomía: Revista de teoría y Filosofía del Derecho*, número 33, año 2010, México: Instituto Tecnológico y Autónomo de México.

Urrego, Miguel Ángel. *Intelectuales, Estado y Nación en Colombia. De la Guerra de los Mil Días a la constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2002.

Valencia, Carlos. *Las Escuelas Normales y La Formación del Magisterio, Siglo XX*. Manizales: Universidad De Caldas, 2006.

Valencia Llano, Alonso. “Darío Mazuera: un criminal colombiano que murió como héroe”. En: *Credencial Historia*, N° 140, Bogotá: Banco de la República, 2001.

Van Young, Eric. “Haciendo Historia Regional: Consideraciones Metodológicas y Teóricas”, en Pérez Herrero, Pedro. *La Crisis del Orden Colonial: Estructura Agraria y Rebeliones Populares de la Nueva España, 1750- 1821*. México: Alianza Editorial, 1992.

Vázquez, Josefina. *Nacionalismo y Educación*. Segunda edición. México: El Colegio de México, 2000.

Von Grafenstein. Johanna “El Caribe como Región”, en *Revista de Estudios Históricos Tzintzun*, -V° 4, N° 21, 1995, pp: 136-143.

_____. “Curso y piratería en el Golfo-Caribe durante las guerras de independencia hispanoamericanas”. En: Micksaël Augeron y Mathias Tranchant, *La violence et la mer das l’èspace atlantique, XIIe – XIXe siècle*. Rennes :Presses Unversitaires de Rennes, 2004, pp. 269-282.

Vidal Ortega, Antonino. *Cartagena de Indias y la Región Histórica del Caribe, 1580-1640*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos-Universidad de Sevilla, 2002.

Viloria de la Hoz, Joaquín. “Santa Marta: Ciudad Tairona, Colonial y Republicana”. En: *Credencial Historia*, N° 233. Bogotá: Banco de la República, 2008. Disponible on line: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio2008/santamar.ta.htm>, consultado el día 30/07/2017.

_____ “Santa Marta Real: los “mamatoqueros” y la “catalanada” como defensores del régimen colonial en Santa Marta, 1810-1830”. En: *Aguaita*, N°26, Cartagena: Revista del Observatorio del Caribe Colombiano, 2014.

Villegas, Abelardo. *Positivismo y Porfirismo. Textos de Gabino Barreda y otros*. México: SEP, 1972.

Weiler, Vera. (Comp.) *Figuraciones en Proceso*, Bogotá: Norma, 1998.

Werner, Michael; Zimmermann, Benedict. “Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity” En: *History and Theory*, N° 45, 2006, pp. 30-50.

Wills, María Emma: *Inclusión Sin Representación. La Irrupción Política de las Mujeres en Colombia 1970- 2000*. Bogotá: Norma, 2007.

Yturbe, Corina. “Las Leyes de Reforma, ¿Laicidad sin Secularización?”, En: *Isonomía: Revista de teoría y Filosofía del Derecho*, número 33, año 2010, México: Instituto Tecnológico y Autónomo de México.

Zuluaga, Olga Lucia. *La Educación Pública en Colombia 1845-1875*.
Santa Fe de Bogotá: Universidad de Antioquia-Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

