

La “educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia*

por Zandra Pedraza**

Fecha de recepción: 23 de junio de 2011
Fecha de aceptación: 2 de septiembre de 2011
Fecha de modificación: 30 de septiembre de 2011

RESUMEN

Este texto estudia la constitución de mujeres modernas durante el siglo XIX en Colombia, y ahonda en los cambios que en los años de 1930 y 1940 inflamaron el debate sobre este tópico, justamente cuando aumentaron las reivindicaciones de igualdad entre los sexos, se agudizaron las luchas por la emancipación femenina y diversas transformaciones sociales hicieron inminente revisar la doctrina sobre la *educación de las mujeres*. Al margen de las diferencias expresadas respecto a la conveniencia de que las mujeres adquirieran el derecho al voto y ampliaran su educación escolar y su participación en la vida pública, tanto promotores como detractores de estas transformaciones coincidieron en proteger el núcleo básico de la educación de la mujer, constituido en el siglo XIX en sus expresiones de ama de casa, madre y esposa. Durante estos años se sumó la belleza al conjunto de deberes de la feminidad, que de don natural pasó a ser asequible mediante el consumo y el esfuerzo acumulados en el capital corporal femenino.

PALABRAS CLAVE

Educación de las mujeres, cuerpo y género, biopolítica, educación del cuerpo, belleza femenina.

“Education of Women”: The Progress of Modern Forms of Femininity in Colombia

ABSTRACT

This article examines the constitution of modern women in Colombia during the twentieth century. In particular, it focuses on the changes during the 1930s and 1940s that incited debate on this topic. Just as the demands for sexual equality began to rise, the struggles for women’s emancipation intensified and various social transformations made it necessary to revise the doctrine on female education. Despite different opinions regarding the desirability of giving women the right to vote, extending their primary education, and increasing their participation in public life, both proponents and critics of these transformations agreed on protecting the basic nucleus of a woman’s education that was established in the nineteenth century around her roles of housewife, mother, and wife. During these decades, beauty, which went from being a natural gift to something accessible through consumption and accumulated investments in feminine bodily capital, was added to the list of duties of femininity.

KEY WORDS

Education of Women, Body and Gender, Biopolitics, Bodily Education, Feminine Beauty.

A “educação das mulheres”: o avanço das formas modernas de feminidade na Colômbia

RESUMO

Este texto estuda a constituição de mulheres modernas durante o século XX na Colômbia, e afunda nas mudanças que nos anos de 1930 e 1940 inflamaram o debate sobre este tema; justamente quando aumentaram as reivindicações de igualdade entre os sexos, aguçaram-se as lutas pela emancipação feminina e diversas transformações sociais fizeram iminente revisar a doutrina sobre a *educação das mulheres*. À margem das diferenças expressas a respeito da conveniência de que as mulheres adquiriram o direito ao voto e ampliaram sua educação escolar e sua participação na vida pública, tanto promotores quanto detratores destas transformações coincidiram em proteger o núcleo básico da educação da mulher, constituído no século XIX em suas expressões de dona de casa, mãe e esposa. Durante estes anos, somou-se a beleza ao conjunto de deveres da feminidade, que passou de ser um dom natural para se tornar acessível através do consumo e do esforço acumulados no capital corporal feminino.

PALAVRAS CHAVE

Educação das mulheres, corpo e gênero, biopolítica, educação do corpo, beleza feminina.

* Este trabajo es un resultado parcial del proyecto de investigación en curso, titulado: “Higiene y pensamiento social en Colombia”.

** Doctora en Antropología Histórica y Pedagógica, Freie Universität Berlin, Alemania. Profesora asociada del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales, Universidad de los Andes, Colombia. Correo electrónico: zpedraza@uniandes.edu.co

Los debates ilustrados que fundamentaron el ordenamiento jurídico y social de las mujeres en algunos países europeos durante el siglo XVIII, si bien brindaron las principales interpretaciones para cimentar en el siguiente siglo la condición de sus congéneres en las repúblicas hispanoamericanas, no se ventilaron con el mismo interés en las jóvenes naciones. En Colombia y en otros países se adoptó sin mayor crítica el principio del ordenamiento de los sexos subyacente en la Declaración de los Derechos del Hombre. Esta afiliación implicó acoger los principios de la familia burguesa como núcleo de la sociedad y, con ello, impulsar la tarea de formular los deberes y los quehaceres de los distintos miembros de esta familia. Si en la práctica la familia burguesa nunca llegó a consolidarse en Colombia como la principal forma de organización social (Urrego 1997), en el orden discursivo es posible reconocer un ingente esfuerzo cultural emprendido para encauzar las relaciones familiares hacia las labores, las subjetividades, las prácticas y los principios morales que hicieron de la familia burguesa una instancia predilecta para el ejercicio biopolítico. El Estado nacional moderno, cuya gestión también robusteció el significado de la familia burguesa, emergió tras la fundación de las repúblicas como aquel con la capacidad de materializar el cuerpo de los ciudadanos. Como efecto de poder, el cuerpo de los ciudadanos del Estado nacional moderno se convirtió en condición y expresión de su forma de gobernar y administrar la vida.

Entre las muchas tareas biopolíticas que emprendieron los Estados nacionales en América, este trabajo explora la de proponer y fortalecer el orden social basado en el ideal de situar la familia como su núcleo. Este esfuerzo abarcó cuando menos el ordenamiento de edades y sexos y la definición tanto de funciones prácticas y simbólicas de los miembros de la familia como de las relaciones que gestan la unidad familiar. Entre las relaciones que una analítica del poder permite identificar sobresalen las que establecieron los Estados modernos con los ciudadanos, especialmente a partir del siglo XIX, en ámbitos como la educación, la salud, la "cuestión social", las regulaciones laborales o la planeación urbana. Los asuntos biopolíticos comprometieron algo más que las acciones en torno de indicadores y descriptores demográficos como mortalidad, morbilidad, longevidad, natalidad o matrimonios. Considerar el ejercicio del poder y los actos de gobierno de la vida como hechos biopolíticos reconoce la actividad del Estado moderno en las instituciones sociales, las formas

de intervención y la producción discursiva, que se hacen inteligibles como ingredientes y procesos de la racionalidad de la administración de la vida. Este fenómeno lo ilustra el entramado de prácticas, disposiciones y discursos que estrecharon las relaciones entre la familia, la escuela y el aparato sanitario, en el cual se coció el carácter biopolítico del Estado moderno. En Colombia, el apoyo incondicional de la Iglesia católica contenido particularmente en el esfuerzo de fortalecer los asuntos vinculados a la gestión de la familia y la educación formal, bien puede sumarse a los principios de la voluntad biopolítica de gobierno del Estado nacional moderno.

La transición hacia la constitución republicana significó para la organización familiar que la condición de subordinación jurídica de la mujer se justificara a partir de aspectos localizados en la corporalidad y subjetividad femeninas, que durante el siglo XVIII consiguieron relegar a las mujeres del pacto social (Pedraza en prensa). La exclusión estuvo acompañada de un proceso que apostó a la mujer en el ámbito del gobierno doméstico y comenzó a alejarla de la clausura piadosa, característica de la vida colonial. Por su condición de ama de casa, la mujer se insertó de una forma nueva en la vida ciudadana. Las obligaciones recientemente adquiridas no significaron que las mujeres abandonaran las prácticas asociadas a las virtudes católicas, pero sí acarrearón un cambio del sentido de estas prácticas en el hogar, porque la casa dejó de ser el sitio de retiro de la vida pública para convertirse en bisagra del vínculo con el mundo público, y el hogar pasó a ser el lugar donde se comenzó a administrar técnicamente la economía doméstica y a generar la riqueza de la nación. En el hogar y en el cumplimiento de los deberes de la hacienda doméstica, la mujer ocupó un nuevo lugar práctico y simbólico donde encarnar las virtudes que hasta la Colonia debía cumplir preferentemente en el asilamiento y la clausura de la devoción. En el nuevo escenario las actividades domésticas se transmutaron en expresión de virtud católica, y esta innovación llevaría paulatinamente a las mujeres a construir un sentido moral afincado en la conducción del hogar y en la identidad del "ama de casa", elementos ambos que producen y reproducen el cuerpo moderno, tanto el propio como el de los ciudadanos y el de la nación.

La economía doméstica se vinculó al núcleo de la organización capitalista de la riqueza. La reorganización del trabajo reproductivo que trajo consigo la industrialización (Oliveira 2006) transformó a lo largo del siglo XIX la situación de la mujer. Algunos signos puntuales se muestran claramente en las primeras décadas del siglo XX: la mujer convertida en "reina del hogar", festejada

el Día de la Madre y celebrada como la esposa que expone con el paso del siglo una sexualidad y una belleza ensambladas en la producción del cuerpo moderno.

Las obligaciones del ama de casa, a la vez que demuestran la subordinación jurídica y social de la mujer, representan un lugar singular de la economía capitalista, que cifra sus posibilidades de crecimiento y reproducción en la administración del flujo y la producción de la riqueza en el hogar. La organización científica del trabajo doméstico, que posteriormente se tradujo en la creación de la economía doméstica como carrera universitaria, asoma en el siglo XIX en tratados que comenzaron a reorientar las ocupaciones de la vida diaria de las mujeres y a disponer sus principales experiencias en el hogar. La nueva comprensión de las funciones de las mujeres en la República oxigenó las ideas sobre las necesidades de una educación acorde con tales expectativas. Para conocer esta situación, este trabajo parte de los principios de la ciencia de la mujer que sirvieron de sustento para fijar y naturalizar la posición de subordinación de las mujeres y recurre a los avances de diversos investigadores colombianos y latinoamericanos en el campo de la historia de las mujeres y los estudios de género, para proponer y caracterizar el campo denominado la *educación de las mujeres*. Para ello también se sirve de textos de pensadores, letrados, fisiólogos morales y médicos que sugieren el sentido de esta educación a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX. Por ser un acercamiento preliminar, este trazado no incluye un estudio minucioso de un mayor espectro de fuentes primarias y secundarias que permitiera matizar y considerar variaciones de lo que sin duda fue una evolución con grandes diferencias entre sectores sociales y grupos culturales. En la parte final, el texto plantea los elementos que remozaron en el siglo XX las tareas de las mujeres, cuando se introdujeron masivamente nuevas tecnologías en el hogar y proliferaron los recursos para la producción ilimitada de la belleza.

La *educación de las mujeres* fue un asunto determinante para la constitución de las mujeres modernas a partir del siglo XIX. Este proceso recuerda los discursos del cuerpo que tuvieron injerencia en el ordenamiento de la experiencia de las mujeres, y el tipo de experiencias que se propusieron para encarnar la feminidad. La *educación de las mujeres* se expone aquí como un dispositivo pedagógico primordial para ordenar la división sexual práctica y simbólica que acompaña la consolidación del Estado-nación en relación con las prácticas de gobierno que afianzan el vínculo entre familia y escuela. El estudio se prolonga hasta la mitad del siglo XX, con el

propósito de ilustrar el alcance del complejo de discursos, prácticas, representaciones y recursos que abarcó la *educación de las mujeres*, y cómo este saber permaneció incólume a los cambios ocurridos en los años de 1930 y 1940, cuando, a contrapelo de las tendencias en favor de la ampliación de los derechos de las mujeres, se agregó a la doctrina de la *educación de las mujeres* aspectos que vinieron a resultar constitutivos de un obligado capital corporal como es el de la belleza.

He expuesto otros aspectos comprometidos con este estudio en un trabajo sobre la concepción anatómica del cuerpo de las mujeres como fundamento de su irracionalidad (Pedraza 2008), y en uno segundo sobre la manera como entre el siglo XIX y el XX, los conocimientos de algunas disciplinas médicas vincularon la imagen del cuerpo de la mujer con formas particulares de intervenir la subjetividad femenina. Estos principios subjetivos aparecieron estéticamente compuestos en el aspecto, la conducta, la autopercepción, la definición política y social de los deberes y derechos, y en la comprensión de las capacidades y limitaciones femeninas (Pedraza en prensa). Los mismos excluyeron a las mujeres del ejercicio de la ciudadanía y las ocuparon en el gobierno del hogar. Este artículo se limita a señalar los principales componentes de la *educación de las mujeres* como expresión del saber idealizado e ideologizado sobre las mujeres que diversos escritores –casi siempre hombres letrados– aunaron para prescribir las tareas propias del sexo femenino. Parte de este saber consistió en exponer las bases para las relaciones familiares modernas y las tareas de las mujeres en la familia, como éstas se entendieron en el marco republicano y en la dinámica de transformación de las relaciones entre ciudadanía y Estado (Elias 1998). La intención fundamental de este texto es ilustrar algunas de las tensiones, las contradicciones y los cambios que sufrió este modelo cuando las transformaciones políticas, sociales y jurídicas vividas en los años treinta y cuarenta en Colombia obligaron a reconsiderar la situación de las mujeres, y señalar que este debate, sin embargo, eludió la discusión de los fundamentos de su subordinación al no poner en duda la obligación de las mujeres de cumplir las tareas que se les habían asignado en el siglo XIX.

El cuerpo de la mujer moderna y el gobierno de la vida

La *ciencia de la mujer* se consolidó como un campo de conocimiento durante el siglo XVIII y de modo paralelo a la *ciencia del hombre* (*Science de l'homme*). Fue específica-

mente en Montpellier donde el vitalismo dio lugar a la tradición intelectual que integró entre 1750 y 1850 las formas de conocimiento que posteriormente surgieron como disciplinas independientes: antropología, fisiología y medicina filosófica (Williams 1994). Por su parte, la *ciencia de la mujer* decayó, pero dejó un legado interpretativo fundamental para el posterior surgimiento de la ginecología y para el pensamiento sobre las diferencias entre los sexos (Pedraza en prensa).

El pilar de la *ciencia de la mujer* es el argumento de que la diferencia entre hombres y mujeres no es de grado sino de esencia. Con el paso a la medicina científica fundada en la anatomía y la fisiología se desestimó el principio que consideraba a la mujer un hombre cuya evolución no se había perfeccionado, idea que a través de Galeno prolongó la doctrina hipocrática y aristotélica hasta la Ilustración. Esta doctrina encontraba que la mujer era un hombre imperfecto. Con los conocimientos obtenidos por la anatomía descriptiva sobre el esqueleto, los órganos, su tamaño y su disposición, se propuso una nueva visión radical de la diferencia entre los sexos (Laqueur 1987; Pedraza 2008 y en prensa). Esta diferencia incommensurable entre el organismo de las mujeres y el de los hombres alimentó el ansia de contar con un conocimiento especializado en la mujer, tal como se proponía también para pueblos y razas diferentes, actividad que en Francia estuvo a cargo de la "Société des observateurs de l'homme" (Moravia 1970). El efecto de esta ideologización de las diferencias anatómicas se nutrió del contexto social y político en el que se discutían por entonces los principios para forjar un nuevo orden social. Al afianzarse el capitalismo y ganar ímpetu en el siglo XVIII, el rumbo de la querrela sobre la condición humana de las mujeres viró y se resolvió a la luz de las necesidades sociales de establecer una nueva organización del trabajo y la producción, en la cual las mujeres debían participar en unas condiciones específicas.

Pero este debate también se desplegó siguiendo la división del conocimiento que en el siglo XIX consolidó la antropología moderna como el *estudio del hombre*, paso que se dio a comienzos del siglo XIX tras redefinirse la naturaleza humana como compuesto de funciones vitales diferentes pero homogéneas. Si bien esta enunciación no eliminó el dualismo cuerpo-alma propio del discurso de la *ciencia del hombre*, esbozó una solución que permitió descartar de los estudios antropológicos modernos los razonamientos fisiológicos característicos de la medicina antropológica. Con ello evitó también la intromisión en su campo de estudios de las especulaciones morales distintas de la medicina filosófica.

Otra suerte corrió la *ciencia de la mujer*. Mientras que a mediados del siglo XIX el hombre dejó de ser objeto de una ciencia específica que lo considerara a partir del dualismo cuerpo-mente, para pensarlo en la diferencia que logró articular la noción de cultura, la mujer continuó siendo observada por sus particularidades corporales. Si bien en el transcurso del siglo XIX la *ciencia de la mujer* evolucionó hacia la ginecología, esta nueva disciplina médica continuó subrayando la división cuerpo-mente, siguió empleando la fisiología como principio epistemológico y afianzó el recurso ideológico de la medicina filosófica para moralizar la feminidad.

Esta evolución del conocimiento situó la vida y las realizaciones masculinas en el terreno de la cultura, la política y la sociedad, a la vez que la vida y las ocupaciones femeninas se consideraron jurisdicción del conocimiento médico. A su turno, y en cuanto el cuerpo de la mujer continuó definiendo su identidad, ésta quedó anclada en el ámbito de la naturaleza, y las acciones de las mujeres permanecieron situadas fuera de la historia (Crampe-Casnabet 1992). Si la medicina hipocrática había sustentado en el temperamento húmedo la inferioridad femenina, la medicina moderna encontró un nuevo recurso para justificar la diferencia: el útero. Este órgano, demostrativo de la alteridad absoluta de las mujeres (Berriot-Salvadore 1992), vino a reconocerse como causante de la completa diferencia con respecto a los hombres y, por "irascible", se convirtió en el vehículo para "medicalizar" el cuerpo y la vida de las mujeres. A partir del siglo XVIII, primero la *ciencia de la mujer* y después la ginecología regularon la vida diaria de las mujeres, estipularon y controlaron las diferentes etapas de su vida y legislaron sobre las normas de conducta y los derroteros a los que debían atenerse (Costa *et al.* 2007).

En las repúblicas hispanoamericanas, los efectos de la *ciencia de la mujer* y de la *educación de las mujeres* se pueden reconocer a partir de los años veinte del siglo XIX y, con mucho vigor, desde mediados del mismo siglo y hasta bien entrado el XX. Para sintetizarlos en un hecho ejemplar, baste señalar que en torno de la producción de textos para la *educación de la mujer* comparecieron en Hispanoamérica pensadores, políticos, médicos, literatos e, incluso, las temidas mujeres ilustradas (Nari 2004; Pedraza 2011; Tuñón 2008). Ni en la Nueva Granada ni en Colombia se debatió a lo largo del siglo XIX la cuestión de la condición ciudadana de las mujeres. Aquí, lo mismo que en otros países de la región, la "cuestión de las mujeres" ocupó casi exclusivamente a médicos y letrados moralistas, quienes durante los siglos XVIII y XIX produjeron una rica literatura sobre el tema (López 2007).

En el escenario en el que se firmó el nuevo pacto político en los albores del siglo XIX, las nacientes sociedades republicanas habían eludido derivar las consecuencias sociales y políticas que debían haber extraído de los conocimientos científicos de la Ilustración acerca de la condición humana. Durante esas primeras décadas del siglo se acometieron enormes esfuerzos culturales para educar a las mujeres en un sentido que naturalizara su condición humana, de forma que el gobierno del hogar resultara un deber irrefutable, pero fuese guiado por la razón masculina. Sin derecho a elegir ni ser elegidas en la arena pública, las mujeres “eligieron y fueron elegidas” para el gobierno del hogar. La fuerza de este mandato es la que emergió en los años treinta, cuarenta y cincuenta del siglo XX. Conminadas a considerar cuál podía y debía ser su lugar y función social, las posiciones no cuestionaron el vínculo indisoluble de las mujeres al gobierno doméstico. Si muchas mujeres y hombres paulatinamente se distanciaron de preceptos marianos y de prejuicios sobre las posibilidades de desempeño laboral, público, científico y político de las mujeres, no ocurrió lo mismo cuando se vio peligrar la responsabilidad de administrar el hogar.

La principal preocupación de los autores contemporáneos que expresaron su parecer en esta disputa remitía tarde o temprano a las exigencias que las transformaciones demandadas hacían al cuerpo de la mujer, de suyo limitado para ciertos esfuerzos y desempeños. Se consideraba que, de aceptarse el ingreso de las mujeres a los estudios superiores y a la fuerza laboral más calificada, la condición femenina se desviaría de sus principales tareas, para verse forzada en terrenos en los cuales su naturaleza mostraría sus limitaciones. Esta situación obraría en desmedro de la atención que requerían el hogar, la familia y el matrimonio. En el marco de las apreciaciones que fundaron el Estado nacional, la desviación en el orden social que podría acarrear una subjetividad femenina más autónoma apareció como “cuestión de Estado”. Se veían comprometidos la configuración del Estado nacional y los fundamentos prácticos de su gobierno, específicamente en el núcleo doméstico, donde se habían apalancado las formas modernas de gobierno de la vida. La naturalización de la diferencia de la mujer en el cuerpo “femenino” que ya se había asimilado en la *educación de las mujeres*, se avivó con la medicalización generalizada del cuerpo¹ que experimentaron las sociedades a lo largo del siglo XIX.

1 El ensamble de conocimientos médicos y reflexiones morales desembocó en la medicalización que experimentaron las sociedades a partir del siglo XVIII, esto es, en la interferencia de los conocimientos

Pero el debate postergado fue inevitable durante la primera mitad del siglo XX. La presión que ejercían mujeres, pensadores, periodistas, escritores, gobernantes, la prensa y el entorno internacional, se comenzó a canalizar con las reformas de los años treinta que iniciaron los gobiernos liberales. Finalmente, el movimiento sufragista se fortaleció hasta conseguir en los años 1954 y 1957 los nuevos derechos de ciudadanía para las mujeres.

La educación de las mujeres

La *educación de las mujeres* se cimienta en la sujeción a reglas de comportamiento “propias” de las mujeres burguesas; a la vez, es intrínseca a un régimen de subordinación legalmente constituido que goza del respaldo de un aparato social y moral con capacidad de sanción civil, penal, económica y simbólica que da por sentada la inhabilidad política. Tal insuficiencia la expresan las constituciones republicanas que negaron a las mujeres el derecho a la ciudadanía durante el siglo XIX y buena parte del XX. En cuanto disciplina del conocimiento –si es posible imaginarla así–, combina el conjunto de reglas explícitas e implícitas de una doctrina que engloba instrucción moral, comportamiento y apariencia con el dominio de artes y técnicas específicas. Los elementos técnicos del oficio comprenden las destrezas requeridas para satisfacer las dimensiones de la condición femenina de la mujer moderna: la economía doméstica, la educación de los hijos y la vida matrimonial. Con el tiempo, las tres pasaron a sustentar programas académicos formales y devinieron materia de dirección y consejería profesional. Las disposiciones de la mujer moderna se encarnan mediante la realización del conjunto de tareas prácticas que abarcan estas tres áreas –cumpliéndose la formación moral, de la conducta y de la apariencia “femeninas”–, y por el efecto de la sanción social y simbólica que se ejerce con respecto a sus procedimientos y resultados (Garcés 2004).

Al considerar en esta reflexión la manera como se vinculan el cuerpo y el género en la educación, vale recordar que el sujeto moderno puede constituirse en la medida en que determinados conocimientos, prácticas y discursos acerca del cuerpo y de la subjetividad forjan su experiencia y autocomprensión. No basta que circule un conjunto de representaciones sociales acerca del género para que hombres y mujeres se constituyan como sujetos y,

y prácticas provenientes de la medicina en la vida diaria de los individuos, a través de la imposición de reglas de conducta y del establecimiento de estándares acerca del comportamiento individual que fueron juzgados como sanos o insanos.

efectivamente, se comporten bajo determinados principios de masculinidad y feminidad, y para que encarnen sus vidas según las normas modernas de la división práctica y simbólica de los sexos. La confluencia de los valores específicos de género que se exponen corporalmente y que se ejercitan, entre otros planos, en la sexualidad brota en la modernidad de minuciosos y largos procesos de educación que son en sí mismos resultado de conocimientos específicos y, a su vez, transmiten conocimientos especializados (Pedraza en prensa).

El proceso particular de constitución de la mujer moderna reposa en los discursos del cuerpo que ordenaron las prácticas de las mujeres y propusieron también el conjunto de actividades que compondrían las experiencias necesarias para encarnar la feminidad. Este acercamiento discrepa del que considera que el proceso histórico de constitución de la mujer moderna en Colombia se gesta a partir de 1930, por efecto de las transformaciones ocurridas en el país en torno del movimiento sufragista, y especialmente en la década del cuarenta, para culminar en la década siguiente con el ejercicio del voto (Luna 2001 y 2004). Aquí considero que la producción corporal de la mujer y el hombre es un hecho fundacional de la modernidad. En el caso de la mujer, lo que en términos corporales se estableció como su naturaleza y logró traducirse en experiencias constitutivas de la subjetividad femenina devino soporte de las posibilidades de ser y decir de la mujer. En este proceso de larga duración, el movimiento sufragista colombiano es un episodio que modificó efectivamente la condición jurídica, civil y política de las mujeres. Asimismo, se destaca que, ya desde los años treinta, el mejoramiento en la educación escolar les permitió a las mujeres vincularse de manera transformadora al espacio público (Luna y Villarreal 1994). Con todo, las discusiones de la época, resumidas como el debate entre el feminismo y la feminidad (Luna 2004), se ventilaron paralelamente al afianzamiento de nuevos dispositivos de feminización que fortalecieron los tres campos básicos de la *educación de las mujeres*. De ellos, destacaré más adelante el de la belleza.

Entiendo la *educación de las mujeres* como un dispositivo primordial para ordenar la división sexual práctica y simbólica que acompaña la consolidación del Estado-nación en relación con prácticas de gobierno como las que confluyen en la articulación de la familia, la escuela y la higiene. En este caso se ilustran el contenido y el alcance de este complejo de conocimientos, prácticas, representaciones y recursos hasta la mitad del siglo XX, y como rama especializada de la educación moderna, la cual no suele tratarse como unidad coherente en los estudios

sobre educación y pedagogía. En Colombia se desarrolló particularmente durante el siglo XIX y a lo largo del siglo XX, aunque en las últimas décadas de éste se debilitaron sus modalidades más formales y estructuradas. Con todo, sigue operando hasta la actualidad como recurso de feminización (Peña 2005).

La *educación de las mujeres* se consolidó como una doctrina "pedagógica" que se transmite socialmente de una manera opaca, práctica y moral. Estos rasgos se refieren al hecho de que la *educación de las mujeres* fue promovida entre amplios sectores de la población como un juego impreciso de actividades que se realizan en el trasfondo de la sociedad y carecen del lustre de otros artes y oficios. No obstante, en ciertas ocasiones son motivo de alabanza en los círculos sociales a los que pertenezcan las mujeres –como sucede en los festejos–, y también de sanción, cuando no satisfacen expectativas en torno del hijo educado y limpio, la casa arreglada, la comida bien dispuesta. Así, aunque la economía doméstica, la puericultura y el servicio social llegaron a formar parte de programas ofrecidos en colegios mayores de cultura femenina y en universidades en los años treinta y cuarenta (Castro 2008; García 2003; Oliveira 2006; Peña 2005), no suele reconocerse todo el conjunto de los saberes y quehaceres de esta educación como el complejo de conocimientos que producen la feminización de las mujeres modernas. Este saber amalgama las disposiciones, como las llamó Pierre Bourdieu, y las artes de hacer que estudió Michel de Certeau: es un conocimiento que, al emplearse en las tareas que son su esencia, ordena la sociedad, realiza la identidad de la persona y anima las relaciones familiares.

En Colombia, como en otros países latinoamericanos, la *educación de las mujeres* nació directamente vinculada a la constitución del Estado nacional durante el siglo XIX,² aunque antes ya se habían introducido sus principios, especialmente debido al interés ilustrado de educar a la mujer (Quijano y Sánchez 2002). Su evolución acompañó la de la educación escolar pública, que, con el inicio de la República, se prescribió como obligación del Estado y entró en contradicción con la principal forma de educación practicada durante la Colonia: la *educación doméstica*, es decir, la que recibían niños y jóvenes en el seno de las familias, especialmente en centros urbanos, donde aprendían las artes y los oficios en la práctica cotidiana con los adultos. Al de-

2 En los países europeos donde florecieron estas formas de educación, los debates respectivos habían tomado mucha fuerza durante el siglo XVIII y resultaron definitivos para la organización de los derechos ciudadanos y la disposición de los deberes sociales y familiares de las mujeres.

terminar la Constitución de 1829 que se establecerían escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos, se inició una pugna entre la familia y el Estado por la potestad sobre la educación de niños y jóvenes (García 2007). La disposición no impidió que la educación doméstica se prolongara, siempre y cuando añadiera a sus objetivos los de la primera educación que ofrecía la instrucción pública, en particular, el aprendizaje de las primeras letras. García reconstruye los principales contenidos de la *educación doméstica*, que se entendía en primer término como aprendizaje de la virtud, y poco estimaba los conocimientos académicos.³ La transición comprometió el inicio de la educación pública en las primeras décadas del siglo XIX y causó, con la introducción de las instituciones de educación pública, la tensión, entre otras, de las figuras del padre y del maestro. Esta tirantez apareció porque la *educación doméstica*, hasta entonces supervisada y guiada en primera instancia por el padre, entró en conflicto con la tarea del maestro, quien pasó a ser, en la escuela y, por extensión, en la sociedad, el agente autorizado para educar a los niños y avalar las formas de conocimiento escolarmente impartidas.

Pese a las presiones que trajo a la familia introducir la instrucción pública como recurso privilegiado para la educación de los niños, la nueva forma, exógena y distante de la supervisión paterna, también comportó el nuevo campo de la *educación de las mujeres*. Así, mientras que el padre establecía una relación tensa con el maestro, la madre se alió paulatinamente con él, guiada por el médico y tutelada por el esposo-padre de familia. La relación entre escuela y familia se fortaleció entonces a través de la figura de la madre y en detrimento del poder paterno. Pero para que ello ocurriera, a la par con la educación pública se inició un proceso de *educación de las mujeres* que las transformó en asociadas imprescindibles para los procesos de gobierno de la vida distintivos de los Estados modernos.⁴

3 El conocimiento académico escolar resulta de procesos de decantación y sistematización que realizan algunas disciplinas consideradas parte de la instrucción que debe impartirse en la escuela. La gramática, la aritmética, la educación física o la historia son ejemplos de conocimientos que gozan de legitimidad y reconocimiento académicos. En contraste, la formación moral y religiosa, la urbanidad o la economía doméstica no siempre provienen de las academias ni reciben su aval. Los oficios, si bien exponen formas de conocimiento que no provienen de las academias sino de la práctica, han terminado por sistematizarse, de forma que pueden ser avalados por asociaciones que operan como lo hacen las academias y constituyen la base de la educación técnica de las artes y los oficios.

4 En adelante, si bien me referiré al Estado moderno considerándolo como la organización jurídica que consolida un territorio, es de parti-

La *educación de las mujeres* expone una modalidad de educación propia de las sociedades donde la familia burguesa deviene el objetivo y el agente de las formas de gobierno de la vida que giran en torno al eje en que se convierte la mujer moderna por efecto de dicha educación. Esta circunstancia se combina con la restricción del acceso de las mujeres a los derechos civiles decretada por cuenta de sus mermadas capacidades racionales y, a la vez, con el desarrollo del capitalismo, que se apalanca en una distribución sexual del trabajo que encarga a las mujeres, en calidad de amas de casa, del trabajo doméstico y de la reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo, es decir, del gobierno del hogar (Pedraza en prensa).

A diferencia del recogimiento que caracterizó el ideal de la vida de muchas mujeres hasta el siglo XVIII, la nueva domesticidad no privilegió la devoción y la virtud religiosas; propendió a la productividad y a la moralización “científica” del hogar. La introducción del conocimiento de la economía doméstica testimonia un cambio en el sentido de las tareas femeninas: las virtudes de las mujeres modernas desbordan las de la devoción y la sumisión, las de la lectura edificante y el aislamiento de la vida pública. La *economía doméstica*, la educación en el *cuidado infantil* y la educación en la *vida matrimonial* dejan de ser a lo largo del siglo XIX saberes intervenidos y controlados principalmente por la Iglesia y transmitidos por las mujeres, para convertirse en campos de conocimientos producidos y gestionados por médicos, pensadores y moralistas como parte de formas de gobierno biopolítico, y comunicados textualmente en manuales, artículos de prensa y compendios.

Con este conocimiento, la mujer moderna reproduce en su experiencia corporal y subjetiva vivida como ama de casa, madre y esposa, la división sexual práctica y simbólica que subyace en el Estado nacional. Para que esta división opere, se activan los discursos que conciben el cuerpo de formas singulares –sus formas de materialización– y arraigan en él las causas justificativas de una *educación de las mujeres* que las expuso, a su turno, al conjunto de experiencias capaces de constituir una subjetividad femenina efectivamente encarnada en estas tres funciones.

Ahora bien: el ordenamiento de las diferencias sexuales en la modernidad ocurre en relaciones dialógicas que

cular interés indicar aquí que el Estado moderno actúa en consonancia con la sociedad. Esto significa que, para efectos de la orientación que toman la familia y la educación, muchas instituciones y agentes sociales participan activamente en organismos y actividades del Estado, aunque no estén directamente bajo su jurisdicción.

comprometen igualmente la subjetivación del padre de familia como proveedor, esposo y *pater familias*, según los principios de la virilidad moderna (Erhart y Herrmann 1997), y la del niño, como *infans*, hijo y alumno (Dussel y Caruso 2006; Gimeno 2003; Vigarello 2005). Estos aspectos no serán tratados aquí, pero son consubstanciales a la experiencia femenina moderna, que no ocurre separadamente ni se reduce a actividades individuales realizadas de forma aislada, sino que cobra vida en la intersubjetividad de las prácticas y las relaciones sociales, que se ejecutan en especial, pero no de manera exclusiva, en el hogar.

Los estudios historiográficos sobre las mujeres en Colombia indican que este modelo burgués, dibujado aquí a grandes trazos, no acoge la situación de las mujeres de los sectores populares en las ciudades y en el campo; sólo parece ofrecer un punto de vista limitado a un estrecho sector de la ya reducida clase media y urbana colombiana, en donde se realizaban el matrimonio, la dependencia económica y la subordinación en un modelo mariano. Visto en el corto plazo, así puede lucir. En un panorama genealógico, sugieren otra interpretación diversos aspectos de los actuales programas de atención social que buscan educar a las mujeres de los sectores populares y muchas angustias de las mujeres de clases medias urbanas contemporáneas que, en su calidad de amas de casa, madres y esposas, reciben la atención de los terapeutas y de los consejeros de familia y de pareja. Puede ser que en la *educación de las mujeres* pervivan todavía hoy los elementos y dispositivos de aquello que el progresista Pierre-Ambroise Choderlos de Laclos (1741-1803) denominó la "educación imposible", a saber, la única que los hombres estarían en disposición de ofrecer a las mujeres y que nunca les daría a ellas la libertad, toda vez que tampoco les daría un cuerpo propio (Laclos 2010).

Experiencias y facetas de la educación de las mujeres

La *educación de las mujeres* es el principal dispositivo para fijar el género y la sexualidad femeninas. ¿Qué educación deben recibir quienes ostentan las características corporales del sexo femenino? Ya en los últimos años de la Colonia era claro que debía diferir de la que se ofrecía a los varones, pues desde el siglo XVIII había ganado fuerza el argumento de la diferencia radical que definía los dos sexos (Crampe-Casnabet 1992). Con la Nueva Granada surgieron planteles escolares que obedecieron los principios del modelo educativo para niñas inaugurado por *La Enseñanza* en 1783 (Quijano y Sánchez 2002). Este plantel concibió un modelo de educación moral que formaba a

las niñas y a las jóvenes para la reclusión y el claustro (Vahos 2002) mediante la educación en el pudor. La desconfianza en el comportamiento de las mujeres no pudo hacer otra cosa que aislarlas: prohibición de escribir, control estricto de las lecturas, encierro en la casa para la vida piadosa y virtuosa. Como indica Vahos, hasta bien entrado el siglo XIX, la precaución guió las prácticas educativas para las mujeres.

Fundada la República, brota la inquietud por las tareas de la mujer: el nuevo horizonte económico y social que dibuja el capitalismo burgués invita a refrescar e introducir novedades en la formación femenina. En contraste con el modelo de *La Enseñanza*, en 1832 abrió sus puertas el *Colegio de La Merced*. Entroncado con el interés de formar a la mujer moderna, *La Merced* promovió la educación para el hogar (Aristizábal 2007; García 2007) y propició el entorno pedagógico en el que las mujeres podían cumplir su destino "natural" y moldear en el niño el sujeto ciudadano (Vahos 2002). A diferencia de las prácticas para el encierro, el nuevo ideal buscó fortalecer el control y las normas sintonizados con los conocimientos que se articulaban al ejercicio de gobierno: higiene, pedagogía, administración, ingeniería. La mujer moderna debía ser católica y moral, pero ante todo eficiente, y seguir los principios de la racionalidad sugerida por sus tutores masculinos. Su diferencia femenina se fortaleció bajo la consideración de que una mujer mejor instruida sería una mejor ama de casa, madre y esposa: ella sabría guiar las inclinaciones de los hombres, cuidar la economía del hogar e inculcar en el corazón de sus hijos las ideas más sagradas (Quintero y Pérez 1997), para hacer de los niños ciudadanos responsables, y de las niñas, mujeres modernas que administraran la vida familiar. La intención de modelar bajo preceptos femeninos el alma, el corazón, el carácter, la voluntad, los modales y la apariencia de las mujeres para la utilidad doméstica (Ballarín 1993), no se acercaba a la formación para el conocimiento y la vida laboral; se trataba, en cambio, de encarnar mujeres buenas y sumisas, a la vez que eficientes en la vida hogareña. Incluso, proyectos para las mujeres trabajadoras, como *Las Marías*, creado por el Círculo de Obreros de la Acción Social Católica, combinaron estas dos características: dicho Círculo quiso inculcar principios de ahorro, pobreza y trabajo que encajaran con valores de un "modo de ser" (Londoño y Restrepo 1995) para la castidad, la obediencia, la piedad, la humildad y la mansedumbre. Pero estas virtudes no se fortalecían para que las mujeres se recluyeran; por el contrario, serían obreras, empleadas domésticas y trabajadoras activas, a menudo fuera de su propio hogar, pero listas para desempeñarse

en oficios “modernos”, llevar la contabilidad de los gastos domésticos, recibir un salario y conducir una vida económica autónoma.

A diferencia de la educación doméstica, que perduró hasta el siglo XVIII, la *educación de las mujeres* ni compuso un conocimiento transmitido directamente de madres a hijas ni expuso el saber propio de una tradición mujeril. Aunque seguramente el legado mimético de una a otra generación también está presente entre las mujeres modernas, hasta la actualidad, son los textos de economía doméstica, de urbanidad, de puericultura, y los manuales para la vida en pareja, los que compilan los conocimientos que hicieron modernas a las mujeres. En el siglo XX se sumó a los manuales la producción de la prensa escrita, las revistas, y, posteriormente, la de la radio y la televisión (Freire 2009; Goellner 2003; Nari 2004; Peña 2005; Quiceno 1997; Tuñón 2008). Y aunque muchas mujeres llegaron a disponer de gran competencia en estos saberes, especialmente en los aspectos morales y médicos relacionados con su conducta, la crianza de los hijos y las relaciones matrimoniales, estaban fuertemente controlados por hombres: médicos, pensadores, pedagogos y gobernantes que, como autores, consejeros y tutores, produjeron los textos y atendían y sancionaban la vida cotidiana de las mujeres a través del complejo de consejos, prácticas, instrucciones y formas de control que encaminaron la subjetividad de la mujer moderna. Por esta condición, cuando surgieron los programas universitarios para la *educación de la mujer*, se estructuraron a partir de asignaturas que enseñaron este conocimiento con un carácter escolar. Hasta el día de hoy es posible asistir a cursos o hacerse a textos donde se consigna el conocimiento propio de la *educación de mujeres*: cocina, *glamour*, belleza, decoración, educación de los hijos, vida en pareja, entre otros.

Las discusiones sostenidas en la prensa, en escritos de mujeres, pensadores, médicos y pedagogos, entre otros, se acalararon durante la década de los años treinta, cuando los gobiernos liberales avalaron el ingreso de las mujeres a la educación secundaria y a la universidad. Las posiciones más conservadoras, incluidas en ellas las de muchas mujeres, encontraban innecesaria la instrucción escolar femenina más allá de los niveles elementales; las más progresistas propendían al ingreso de las mujeres a la universidad, a su participación en cargos públicos y directivos e, incluso, a su desempeño en el campo científico (Bejarano 1936). Al margen de esta diferencia, todas las partes que abogaron por diferentes soluciones coincidieron en proteger el núcleo básico de la educación de la mujer constituido en el siglo XIX en sus expresiones de ama de casa, madre y esposa.

Además de los ya conocidos, la *educación de las mujeres* cumple otros propósitos. En términos morales, la actividad de la mujer moderna garantiza el vínculo entre la familia y la nación; asimismo, ordena la sexualidad de la pareja y de los hijos, y es garante de la reproducción social del orden heterosexual. En el plano político, le confiere legitimidad al derecho civil que dispone el acceso de la población a derechos y deberes en función del sexo y de la edad, y afianza el valor de la familia burguesa como núcleo de la sociedad. Pero en el contexto del desarrollo del capitalismo sobresalen los objetivos económicos. La economía doméstica es el denominador común de la *educación de la mujer* en todas sus variantes. Pese a un tácito acuerdo en torno a que el destino primero del cuerpo de la mujer es la maternidad, la realización de la feminidad moderna es posible en un hogar debidamente gobernado. Aunque la mujer no realice la maternidad –como ocurre con las mujeres solteras, las monjas, las infecundas o las que permanecen en el hogar paterno como cuidadoras, a menudo justamente las menos agraciadas, aunque eficientes–, está a su cargo la conducción doméstica. Esta imprescindible tarea obedece a una necesidad económica. Desde el punto de vista liberal, el progreso económico comienza con un comportamiento individual apropiado. La racionalización del gasto y el aprovechamiento de los recursos de la hacienda son la base de la acumulación capitalista. La mujer hacendosa está capacitada para gestar y gestionar la riqueza de su hogar y de la nación.

Justamente, a finales de los años veinte y a lo largo de los treinta, el lugar por antonomasia de este proceso inició una transformación definitiva: la cocina, la habitación que ha experimentado la mayor innovación estética y tecnológica en el último siglo, se modernizó. Las novedades perseguían los principios de eficiencia, higiene y estandarización, y la cocina se convirtió en el lugar en donde el ama de casa administraba la economía hogareña. El diseño de la cocina moderna se propuso en Alemania, y en su versión más popular –la cocina de Fráncfort– se orientó a la población obrera y buscó mejorar la calidad de vida e introducir el espíritu práctico y las novedades del diseño y la tecnología (MoMA 2010). Si bien en Colombia la modernización de las cocinas en los estratos medios urbanos ocurrió unos años después, es notable que a lo largo de la década en la que cobraron fuerza los movimientos de mujeres, la *educación de las mujeres* fuera también un proyecto en marcha que llevó la economía doméstica a la formación universitaria, consolidó la puericultura conducida por la pediatría y afianzó el hogar moderno como núcleo emocional. Urge recordar que la misma concepción de la racionalidad que suministró los principios de la administración que están en el origen de

la biopolítica (Foucault 2004) provino en buena parte de los desarrollos alcanzados en Alemania. También allí se diseñó la “nueva cocina”, que facilitaba la administración del hogar. Esta racionalidad se puede ilustrar con un texto selecto que muestra el estado del arte de la *educación de las mujeres* a finales de los años cincuenta: el *ABC práctico del hogar*, de la autora alemana Gertrud Oheim. El libro –traducido a varios idiomas, y en los años sesenta al español, y distribuido en Colombia por el Círculo de Lectores– abre con el capítulo titulado “El hogar, un Estado en miniatura”. La autora expone enfáticamente que

[...] las obligaciones del ama de casa no se limitan a las actividades privadas. Hay un punto de gran importancia pública. Cada casa es un Estado en miniatura. Todos estos pequeños mundos particulares regidos por una mujer forman la nación... cada uno de los varios miles o millones de casas que constituyen una ciudad o un territorio, representa una ruedecilla en la gran maquinaria económica del país y de todas ellas depende el buen funcionamiento del conjunto (Oheim 1969, 15).

Los principales conocimientos de la profesión ama de casa son la administración del hogar y la contabilidad doméstica. Es notable el avance con respecto a un reconocido manual de economía doméstica escrito un siglo antes (Acevedo 1848) y a varios de los usuales en el siglo XIX (Peña 2005). El de mediados del siglo XX aconseja sobre el arte de comprar, la organización científica del trabajo casero, el cuidado de las plantas y de las mascotas, las mudanzas y, ya incorporados a esta educación, los cuidados de belleza. Aquí se plantean las cuestiones centrales de este arte: la cosmetología, la gimnasia y el vestido.

A la ya establecida trilogía se sumó, justamente durante las primeras décadas del siglo XX, una de las más eficaces disposiciones de la feminidad de la mujer moderna: la belleza, que perfeccionó el principio de oposición complementaria con el hombre. Esta cualidad, antes escasa, se pudo conseguir mediante el consumo de productos cosméticos y de las prácticas y los servicios caligénicos (Pedraza 1999). Ambos enriquecieron el capital corporal de la feminidad a partir del siglo XX. Entre los aspectos que la *educación de la mujer* aviva en su segunda acometida sobre la feminidad sobresale el cuidado de la apariencia, la forma de intervención e intención estética que transmuta la belleza en signo privilegiado de la feminidad (Frevert 1995).

Durante el primer avance del embellecimiento femenino, ocurrido en los siglos XVIII y XIX, los médicos actua-

ron como guías de la vida de las mujeres. Esta solicitud propuso la mera intención de amplificar la diferencia esencial del cuerpo de la mujer en la apariencia y auspició la belleza como rasgo distintivo de la feminidad (Perrot 1984). Durante los años treinta y cuarenta, la belleza amasada con esfuerzo y consumo se consagró como componente de la *educación de las mujeres*. Si a la formación moral para la vida en el retiro la secundó la idea de que la belleza de las mujeres brotaba del alma, a lo largo del siglo XIX algunos de los valores estéticos asociados a las virtudes morales pudieron materializarse en la finura del talle, el contorno armónico de la figura, la tersura de la piel y la profundidad de la mirada. La mujer bella sugería al finalizar el siglo una imagen romántica que exhalaba gracia, alegría, pureza, ingenuidad y sencillez. Este talante estético dio un vuelco a partir de los años veinte y treinta (Goellner 2003): creció de forma exponencial la oferta de productos que les permitieron a las mujeres embellecer, y se promovieron sin tregua las técnicas corporales para una figura moderna: tonificada, fuerte, ágil. La coquetería y la vanidad, desdeñadas poco antes como causantes de la desgracia de los destinos femeninos, evolucionaron en los años treinta hasta considerarse atributos de la feminidad. En pocos años fue deseable lucir la desnudez de brazos y piernas, sugerir un torso tonificado y vestir pantalones que insinuaran el cuerpo torneado por la gimnasia (Goellner 2003; Pedraza 1999).

Los productos de belleza disponibles en el comercio nacional se ofrecían para renovar la piel, darle tersura, conservar el cutis suave y fresco y combatir el acné. Se podían comprar píldoras circasianas para realzar el busto y se ilustraban en las revistas movimientos y ejercicios abdominales para afinar la cintura y reducir las caderas. Lemas fundamentales para la *educación de las mujeres* limitados hasta entonces a indicar la actitud que debía caracterizar el trabajo en el hogar comenzaron a describir y valorar la dedicación, la disciplina y el esfuerzo requeridos para hacerse a la nueva belleza y derrotar la pereza, tenida por el pecado capaz de demoler todo vestigio de hermosura. Las reinas de belleza ocuparon las primeras planas. Los procedimientos de transformación se popularizaron, y pudieron reconocerse y modelarse detalles jamás atendidos. En 1941 se anunciaban rodillos y vibradores para modelar la figura; se consideraba oportuno perfeccionar las pantorrillas y se ofrecía una miríada de cosméticos y técnicas de maquillaje al alcance de “todas las mujeres”. En 1942, la reforma de la figura corporal se proclamaba como parte de la rutina diaria, que hasta pocos años antes se iniciaba con oraciones: “Todas las mañanas, al salir de la cama, las mujeres deben hacer con fe, con fervor y con determinación, estos ejercicios

que inician un ataque cerrado contra las curvas exageradas con que demasiado generosamente las ha dotado la naturaleza” (*Cromos* 1942, 8). Mucho antes de garantizarse el voto a las mujeres, el mercado puso a su disposición prácticas y productos que facilitaron convertir la belleza en una tarea central de su educación. La mujer moderna fue también bella.

Los proyectos de *educación de la mujer* que se multiplicaron durante la primera mitad del siglo XX, y que en Colombia incluyeron desde la educación de mujeres obreras hasta los programas universitarios institucionalizados en colegios mayores y en universidades, comparten con la literatura especializada en el tema, con la prensa y con la intervención de médicos, consejeros, sexólogos y otros especialistas en la vida diaria de las mujeres modernas, el recurso a una ciencia de la mujer que encuentra en el cuerpo un motivo que justifica producir práctica y simbólicamente un abismo de divergencia subjetiva entre los dos sexos, concebir experiencias educativas contrastantes para cada uno y distanciar socialmente las tareas, de forma que se acentúe y resulte insalvable la desigualdad. Este ejercicio se prolonga cuando la ciencia de la mujer deviene ginecología y los dispositivos de gobierno de la vida continúan encontrando que el cuerpo de la mujer es un lugar de producción natural de diferencia (Pedraza en prensa).

La función generadora seguía siendo hacia mediados del siglo XX un argumento que absolvía a las mujeres de sus imperfecciones naturales porque consagraba la maternidad como obra magna de feminidad. El alma femenina se liberaba de las imperfecciones que le deparaba el cuerpo; se salvaba también el niño, resultado de la labor de educación y gobierno del hogar a la que se había consagrado la madre. Pero el cuerpo de la mujer –el origen de la diferencia y de la imperfección– se perpetúa como instancia natural que condiciona la subjetividad de la mujer moderna y perdura para la continua intervención del biopoder. ∞

Referencias

1. Acevedo, María Josefa. 1848. *Tratado sobre economía doméstica para el uso de las madres de familia y de las amas de casa*. Bogotá: Imprenta de José A. Cualla.
2. Aristizábal, Magnolia. 2007. *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
3. Ballarín, Pilar. 1993. La construcción de un modelo educativo de “utilidad doméstica”. En *Historia de las mujeres*. El siglo XIX. *Cuerpo, trabajo y modernidad*. Tomo 8., eds. Michelle Perrot y Georges Duby, 293-305. Buenos Aires: Taurus.
4. Bejarano, Jorge. 1936. La mujer en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina* 5, no. 4: 289-291.
5. Berriot-Salvadore, Evelyne. 1992. El discurso de la medicina y de la ciencia. En *Historia de las mujeres. Del Renacimiento a la Edad Moderna. Discurso y disidencias*. Tomo 6., eds. Michelle Perrot y Georges Duby, 109-151. Buenos Aires: Taurus.
6. Castro, Beatriz. 2008. Las visitas domiciliarias femeninas en Colombia. Del trabajo voluntario a su profesionalización. *Revista Economía y Sociedad* 14: 106-128.
7. Costa, Tonia, Eduardo Navarro, Danielle Grynszpan y Maria do Carmo Borges. 2007. Naturalization and Medicalization of the Female Body: Social Control through Reproduction. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação* 10, no. 20: 363-380.
8. Crampe-Casnabet, Michèle. 1992. Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII. En *Historia de las mujeres. Del Renacimiento a la Edad Moderna. Discurso y disidencias*. Tomo 6., eds. Michelle Perrot y Georges Duby, 73-107. Buenos Aires: Taurus.
9. *Cromos*. 1942. no. 1347.
10. Dussel, Inés y Marcelo Caruso. 2006. *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
11. Elias, Norbert. 1998 [1980]. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
12. Erhart, Walter y Britta Herrmann. 1997. *Wann ist der Mann ein Mann? Zur Geschichte der Männlichkeit*. Suttgart Weimar: J. B. Metzler.
13. Foucault, Michel. 2004. *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Fráncfort: Suhrkamp.
14. Freire, Maria Martha de Luna. 2009. *Mulheres, mães e médicos. Discurso maternalista no Brasil*. Río de Janeiro: FGV.
15. Frevert, Ute. 1995. *Mann und Weib, und Weib und Mann. Geschlechter-Differenzen in der Moderne*. Múnich: Beck.
16. Garcés, Ángela. 2004. *De-venir hombre... mujer. Paso de la Villa de La Candelaria a la ciudad de Medellín 1900-1940*. Medellín: Universidad de Medellín.
17. García, Bárbara. 2007. *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
18. García, Miguel. 2003. *Una historia de la educación femenina en Colombia: el Colegio Mayor de Cundinamarca 1945-2000*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
19. Gimeno, José. 2003. *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

20. Goellner, Silvana Vilodre. 2003. *Bela, maternal e feminina. Imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Ijuí: Unijuí.
21. Laclos, Pierre-Ambroise Choderlos de. 2010. *La educación de las mujeres y otros ensayos. Traducción, introducción y notas de Julio Seoane Pinilla*. Madrid: Siglo XXI.
22. Laqueur, Thomas. 1987. Orgasm, Generation, and the Politics of Reproductive Biology. En *The Making of the Modern Body. Sexuality and Society in the Nineteenth Century*, eds. Catherine Gallagher y Thomas Laqueur, 1-41. Berkeley: University of California Press.
23. Londoño, Rocío y Gabriel Restrepo. 1995. *Diez historias de vida. "Las Marías"*. Bogotá: Fundación Social.
24. López, Oliva. 2007. *De la costilla de Adán al útero de Eva. El cuerpo femenino en el imaginario médico y social del siglo XIX*. México: Unam – Fesi.
25. Luna, Lola. 2001. La feminidad y el sufragismo colombiano durante el periodo 1944-48. *Otras Miradas* 1, no. 1: 108-125.
26. Luna, Lola. 2004. *El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia. 1930-1957*. Cali: Universidad del Valle.
27. Luna, Lola y Norma Villarreal 1994. *Historia, género y política. Movimientos de mujeres y participación política en Colombia, 1930-1991*. Barcelona: Universidad de Barcelona – Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología.
28. MoMA. 2010. *The New Kitchen*. Nueva York: Museum of Modern Art. http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/counter_space/the_new_kitchen (Recuperado el 10 de junio de 2010).
29. Moravia, Sergio. 1970. *Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung*. Fráncfort: Fischer.
30. Nari, Marcela. 2004. *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
31. Oheim, Gertrud. 1969 [1957]. *ABC práctico del hogar*. Barcelona: Círculo de Lectores.
32. Oliveira, Ana Carla Menezes de. 2006. Economía doméstica: origen, desenvolvimiento e campo de atuação profissional. *Vértices* 8, no. 1/3: 77-87.
33. Pedraza, Zandra. 1999. *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
34. Pedraza, Zandra. 2008. Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. En *Cuerpos anómalos*, ed. Max S. Torres, 205-234. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
35. Pedraza, Zandra. 2011. *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Segunda edición. Bogotá: Universidad de los Andes.
36. Pedraza, Zandra. En prensa. Atributos de ciudadanía y gobierno del hogar. El uso político de las imágenes médicas del cuerpo de la mujer. En *Anatomía y arte*, comps. Estela Restrepo, Mauricio Escobar y Ona Vileikis. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
37. Peña, Julie. 2005. *Las amas de casa y la economía doméstica en Colombia. Siglos XIX y XX*. Trabajo de grado de la Maestría en Antropología, Universidad de los Andes.
38. Perrot, Philippe. 1984. *Le travail des apparences. Le corps féminin. XVIII^e – XIX^e siècle*. París: Seuil.
39. Quiceno, Humberto. 1997. 1870-1960. Dos tendencias de la educación en Colombia: el arte de criar o dirigir y la educación disciplinaria. En *Mujer, familia y educación en Colombia*, coord. Lydia Muñoz, 243-253. Pasto: Academia Nariñense de Historia.
40. Quijano, María Solita y Marlene Sánchez. 2002. La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá, 1870-1929. En *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo 1, dir. Olga Zuluaga, 176-209. Bogotá: Idep.
41. Quintero, Elvia y Susana Pérez. 1997. Influencia sociopolítica en la educación predominante en Pasto durante la década de 1876-1886. En *Mujer, familia y educación en Colombia*, coord. Lydia Muñoz, 254-268. Pasto: Academia Nariñense de Historia.
42. Tuñón, Julia. 2008. El binomio madre-hijo, mujer-niño en la revista *Mujer* (1926-1929): la biología de cara a la emancipación femenina. En *Persistencia y cambio. Acercamientos a la historia de las mujeres en México*, ed. Lucía Melgar, 185-214. México: El Colegio de México.
43. Urrego, Miguel Ángel. 1997. *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá, 1880-1930*. Bogotá: Ariel – Universidad Central.
44. Vahos, Luis Arturo. 2002. *Mujer y educación en la Nueva Granada*. Bogotá: Comunicación Creativa.
45. Vigarello, George. 2005. *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
46. Williams, Elizabeth. 1994. *The Physical and the Moral. Anthropology, Physiology, and Philosophical Medicine in France, 1750-1850*. Cambridge: Cambridge University Press.