

Enseñanza de la Economía Doméstica y modernización del cuidado en México a principios del siglo XX

Teaching Home Economics and modernization of caregiving in Mexico at the beginning of the 20th century

Antonio Padilla Arroyo

 <https://orcid.org/0000-0001-6411-6473>
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
apadilla@uaem.mx

Lorena Mejía Mancilla

 <https://orcid.org/0009-0007-8784-4175>
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
lorna_mejman@hotmail.com

Abstract

This article analyzes some aspects of the modernization processes of female caregiving through the teaching of Home Economics, a subject that was taught mainly to women in the early decades of the 20th century. The purpose of this knowledge was to provide a set of skills intended to fulfill what was considered the main social function assigned to women: caring for the home and family. Caregiving was conceived as a social relationship that was produced and reproduced through the sociocultural representations and practices of femininity, both in the symbolic and material spheres.

Keywords: caregiving; Home Economics; education; gender; school textbooks.

Resumen

Este artículo analiza algunas facetas de los procesos de modernización del cuidado femenino mediante la enseñanza de la Economía Doméstica, asignatura que se impartía especialmente a las mujeres durante las primeras décadas del siglo XX. El propósito de este conocimiento era proporcionar un conjunto de saberes orientados a cumplir lo que se consideraba la principal función social asignada a las mujeres: el cuidado del hogar y la familia. El cuidado se concebía como una relación social que se producía y reproducía mediante las representaciones y prácticas socioculturales de *lo femenino*, tanto en el ámbito simbólico como en el material.

Palabras clave: cuidado; Economía Doméstica; educación; género; libros escolares.

Recibido: 11 de abril de 2025 / Aceptado: 14 de agosto de 2025 / Publicado: 16 de diciembre de 2025



Esta obra está protegida bajo la
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-Sin
Derivadas 4.0 Internacional



CÓMO CITAR: Padilla Arroyo, Antonio y Mejía Mancilla, Lorena (2025), "Enseñanza de la Economía Doméstica y modernización del cuidado en México a principios del siglo XX", *Korpus* 21, 5, e240, <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212025240>

Introducción

La historia de los cuidados constituye un aspecto fundamental para comprender la historia de las mujeres como actores sociales y contribuye a reconfigurar las identidades femeninas y cuestionar las normas sociales. Las propuestas teóricas de género, en especial los estudios acerca de la división sexual del trabajo, han contribuido a desvelar las relaciones sociales subyacentes y a desarrollar una crítica teórica y práctica en tanto construcción social y cultural. La división sexual del trabajo se fundamenta en preceptos culturales que ordenan y naturalizan la distribución de actividades consideradas propias de cada género, ya sea femenino o masculino. Bajo este supuesto, las mujeres son concebidas como proveedoras del cuidado; mientras que los hombres, como los encargados del sustento monetario (Todaro, 2016).

El espacio doméstico se configura como el lugar central de las mujeres. Las principales labores incluyen el cuidado del hogar, la reproducción de la familia y la crianza de los hijos e hijas; en una palabra, la economía doméstica. El cuidado se entiende como parte del deber ser femenino, que contempla:

Todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo y para que podamos vivir en él de la mejor manera posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, a nosotros mismos y nuestro entorno, todo lo que se entreteje en la red compleja que sustenta la vida (González y Blanco, 2024: 5).

En palabras de Ferreyra, el cuidado se define como “la gestión cotidiana del bienestar propio y ajeno; contiene actividades de transformación directa del entorno, pero también actividades de vigilancia que requieren de disponibilidad” (2018: 27). Esta concepción contribuye a entender cómo el rol de género asignado a las mujeres como principales proveedoras de cuidados se construye y fija social y culturalmente. Las ideas y prácticas delimitan el acto de cuidar como una expresión femenina, vinculada a una sensibilidad específica para identificar las necesidades de los otros, así como a la habilidad de esperar, observar y adaptarse para satisfacer las demandas de cuidado personal y colectivo. De este modo, el acto de cuidar femenino es resultado de la división sexual del trabajo y constituye una categoría de diferenciación (González y Blanco, 2024). Se trata de un largo proceso de feminización del trabajo y de los cuidados, entendido como un resultado histórico y cultural (Duque, 2010). Este

texto se apoya en la teoría de género propuesta por Joan Scott y Judith Butler, quienes examinan la importancia de la producción de las representaciones culturales y las prácticas de género que confieren identidades genéricas y prescriben los comportamientos de hombres y mujeres. El género, en particular el femenino, involucra distintos niveles de estudio, debido a las múltiples y contradictorias representaciones de la mujer como símbolos culturalmente disponibles (Scott, 1997).

Scott (1990) puntualiza que el concepto y el uso de género aluden a aquellas áreas —tanto estructurales como ideológicas— que comprenden las relaciones entre los sexos. Otro nivel analítico son las interpretaciones de los significados de los símbolos culturalmente disponibles, los cuales se transforman en conceptos normativos. La propuesta de género de Scott es clave para descifrar los significados de la interacción humana y de los actores sociales, así como para evidenciar que los argumentos sobre las diferencias biológicas han tendido a invisibilizar las producciones culturales del género, es decir, la “significación subjetiva y colectiva que una sociedad otorga a lo masculino y lo femenino y cómo, al hacerlo, confiere a hombres y mujeres sus respectivas identidades de género” (Scott, 1990: 32).

La construcción sociocultural del género —y del sexo— es un “discurso cultural hegemónico basado en estructuras binarias que se manifiestan como el lenguaje de la racionalidad universal” (Butler, 2007: 59). Este discurso normativo, por un lado, restringe la libertad del lenguaje y la concepción de los géneros, y, por el otro lado, refuerza los roles de género, los comportamientos y las identidades, lo cual se inculca, enseña y aprende en la familia, la educación y el sistema legal (Butler, 2007). Frente a esto, Butler (1993) sostiene que es posible subvertir, desafiar, desestabilizar, resignificar y sustituir las normas y expectativas que regulan la normatividad de género, las concepciones de lo femenino y las identidades del género. La autora plantea que la performatividad es un modo de rebeldía que utiliza la parodia y la repetición no normativa de actos de género, y que también se manifiesta en los movimientos sociales y el activismo político (Butler, 2007).

Ahora bien, las convergencias teóricas de Scott y Butler pueden resumirse en que la construcción y la performatividad del género son concepciones culturales, lo que implica que los discursos y usos establecidos de la feminidad y la masculinidad son contingentes y contextuales, y se inculcan por distintos mecanismos. Estos niveles analíticos conllevan planteamientos metodológicos que permiten identificar los cambios históricos de las representaciones culturales de las mujeres y el proceso de feminización del cuidado del hogar, la familia y la comunidad.

En esta tesitura, la propuesta de la historia cultural enriquece el estudio de las representaciones como referencias que guían los actos, las conductas, los comportamientos, las instituciones y los actores, así como los procesos individuales y colectivos en función de la época y de los recursos culturales que se emplean. También proporciona herramientas para interpretar la historicidad, la especificidad de las ideas, los juicios, las creencias, las opiniones, las sensibilidades, las emociones y los comportamientos, lo que comprende la producción tanto de significados y sentidos como de lenguajes orales, escritos y corporales que visibilizan las tensiones que articulan las capacidades inventivas de los individuos o de las comunidades (Chartier, 1999).

Aquí nos interesa destacar la función de los actos de leer y escribir en cuanto prácticas culturales que revelan múltiples diferenciaciones en la significación de un texto —libro, impreso, periódico o revista— según el contexto en el que se produce: la escuela, el hogar, la plaza pública, en compañía o soledad, en voz alta o en silencio. El estudio de las representaciones expone la observación y el control tanto del discurso como de la conducta de las personas y de las colectividades. Estas apropiaciones hacen posible la distinción y la construcción de significado (Chartier, 1999). En este sentido, existe un amplio margen para la subjetividad que los protagonistas sociales pueden y deben imprimir a sus prácticas; de ahí que, desde la historia cultural, resulte posible comprender los cambios socioculturales producidos en torno a la feminización del cuidado.

Dicho lo anterior, y de acuerdo con el objetivo central del presente artículo —analizar el proceso de feminización del cuidado durante las primeras décadas del siglo XX en México, así como las implicaciones de su institucionalización—, es pertinente plantear algunas interrogantes: ¿cómo el texto configura lo femenino desde el orden político y pedagógico?, ¿de qué manera se pueden analizar las transformaciones genéricas vinculadas a las representaciones culturales que asocian el cuidado como cualidad femenina?, ¿qué papel tuvo la educación, y en particular la escuela, en el doble proceso de reproducción y resignificación del discurso sobre *lo femenino*?, ¿de qué manera los libros escolares destinados a mujeres reprodujeron y, al mismo tiempo, cuestionaron las representaciones culturales sobre lo femenino?

Para brindar algunas respuestas, se realizó un análisis de la historiografía del tema de estudio, y se dividió el texto en dos apartados vinculados con las preguntas previamente formuladas, además de la metodología, el estado de la cuestión y las reflexiones finales. En el primer apartado, se indagó sobre la

conveniencia de la educación doméstica como quehacer específico de las mujeres, así como sobre las ideas y las prácticas para institucionalizar los cuidados y el bienestar familiar desde distintos agentes, entre ellos el Estado. También se profundizó en el impacto del feminismo liberal de corte positivista que aportó nuevas concepciones sobre lo femenino. Si bien no cuestionaba el orden patriarcal desde una perspectiva radical, sí reconocía la importancia de la educación integral para las mujeres y promovía la mejora de sus condiciones de vida, especialmente en la época posrevolucionaria. En el segundo apartado, se analizaron los cambios y las continuidades en torno a la enseñanza de la economía doméstica a raíz de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como parte de la búsqueda de efectividad de los derechos sociales y políticos heredados de la Revolución mexicana.

Metodología

Este trabajo de investigación parte de la historia cultural que tiene como propósito comprender las construcciones de significación —representaciones y prácticas— que dan sentido a los individuos en un tiempo y lugar determinados. Desde esta perspectiva es posible “pensar históricamente las formas y las prácticas culturales” (Cavallo y Chartier, 1997: X-XI). La historia cultural se entiende como la construcción de significaciones, es decir, la historia de las representaciones y de las prácticas, así como de las formas y los mecanismos mediante los cuales las comunidades perciben y comprenden su sociedad y su historia (Ruiz, 2013).

La categoría de representación permite examinar las configuraciones intelectuales a través de las cuales la realidad adquiere sentido y se vuelve inteligible, así como las prácticas que buscan hacer reconocible una identidad social —desde la cual se expresa una manera propia de ser en el mundo— y las formas institucionalizadas y objetivadas que sitúan a los actores como personas, grupos, comunidades o clases (Cavallo y Chartier, 1997). Estas formas simbólicas funcionan como mecanismos mediante los cuales una cultura organiza, narra y transmite su visión del mundo, del poder y de los sujetos. A través de estas representaciones culturales, los individuos sostienen estructuras sociales, legitiman jerarquías y moldean subjetividades. Las formas simbólicas de una cultura pueden observarse en diversos dispositivos culturales, entre ellos el texto impreso, como los libros escolares y las revistas feministas o pedagógicas, y en su relación con los usos y las interpretaciones que el lector realiza.

En el caso que aquí se estudia, las publicaciones escolares femeninas constituyen un *corpus* de dispositivos culturales que nos habla del ideal femenino. Resulta importante señalar que, al configurarse como dispositivos culturales que expresan valores, conocimientos, hábitos y actitudes, también operan como marcos normativos que definen un modelo de feminidad. De manera particular, este análisis toma como eje central la representación de la mujer y del espacio doméstico, el cual se concibe como un microcosmos moral y nacional, en el que el orden doméstico refleja el orden republicano. Otro aspecto relevante de esta investigación es la comprensión de la cultura escrita a principios del siglo XX. Como construcción múltiple de las prácticas del lenguaje escrito, los eventos de la cultura escrita se desarrollan en marcos institucionales y sociales específicos, en contextos de relaciones de poder que involucran distintas tradiciones discursivas (Street, 1984).

Desde el ámbito educativo, la propuesta culturalista permite analizar las prácticas alfabetizadoras que enraízan formas de conocimiento, identidad y ser, mismas que se desarrollan en contextos educativos específicos y pueden acompañarse de transformaciones en las maneras de percibir, aprender, pensar y expresar nuevos saberes. Comprender estas prácticas alfabetizadoras constituye un elemento clave en el estudio de los procesos que configuran las representaciones culturales en torno a la educación y a la alfabetización de las mujeres.

Desde esta perspectiva, el texto no es un ente neutro, sino un conjunto de representaciones y prácticas culturales institucionalizadas que reproducen el género y se insertan en dinámicas pedagógicas, políticas y simbólicas. Ya sea desde la postura cultural o desde el análisis del discurso, la noción de agencia implica reconocer a las mujeres como agentes históricos y sociales, cuyas acciones surgen como respuesta a lo ya establecido.

La propuesta de performatividad de Butler aporta un marco clave: los mecanismos performativos lo atraviesan todo, por lo que no existe un afuera. Sin embargo, su propuesta no es determinista, sino que “el propio sistema que proporciona reconocimiento y exclusión da también las herramientas que posibilitan la agencia. La resistencia, como el poder, se extiende por todo el cuerpo social” (Cano Abadía, 2014: 5). En este sentido, las mujeres reconocidas como agentes sociales e históricos, toman la iniciativa para expresar su propia voz a través de los textos educativos, escriben y leen desde estructuras sociales y culturales previamente establecidas, y, al mismo tiempo, tienen la capacidad de actualizar dichas estructuras: se apropian de ese marco histórico-cultural, lo resignifican y generan nuevos sentidos (Belvedresi, 2018).

Otro de los conceptos metodológicos clave en la historia cultural es el de apropiación, un espacio construido por los técnicos de la producción que corresponde a un nivel de producción organizada, racionalizada, ruidosa y centralizada (Certeau, 1999). Se trata de un espacio definido y orientado a informar —y formar— a una población de acuerdo con prácticas socioculturales determinadas. Aunque también se presenta como indeterminado, ya que existe lugar para la creación o fabricación de maneras de hacer, es decir, para la invención: son las formas en que los individuos se apropian de una producción dada y, al mismo tiempo, la reproducen con nuevos significados.

Considerando los objetivos antes mencionados, este trabajo pretende analizar los discursos sobre la mujer y la feminidad que se difundieron en los libros escolares de principios del siglo XX en México. Los textos seleccionados son los siguientes: *La mujer en el hogar* (1919), de Dolores Correa Zapata; *La llave de la dicha doméstica* (1922), de Delfina Rodríguez; y *Principios de economía doméstica. Para ayudar a las maestras rurales* (1934), de Elena Torres. La elección de estas obras responde a su trascendencia, ya fuera como lecturas para niñas en edad escolar o como manuales escolares dirigidos a profesoras. Además, comparten la característica de ser escritos por mujeres mexicanas, principalmente profesoras y autoras autodenominadas como feministas. Otro rasgo importante de estas publicaciones fue su amplia recomendación por sus propuestas pedagógicas y editoriales novedosas, lo cual las convertía en textos fundamentales dentro de la enseñanza de la economía doméstica.

Otra fuente primaria utilizada para comprender este proceso de feminización de los cuidados es la prensa pedagógica, particularmente la publicación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), *El Maestro Rural*, que pretendía dotar a los profesores de medios materiales e intelectuales para perfeccionar su labor pedagógica y social, a la vez que se constituyó como un medio de expresión docente (Ruiz, 2013). Para el caso de estudio, la edición de *El Maestro Rural* de 1930 representa una ventana privilegiada a la mirada femenina sobre la condición de la educación de las mujeres en el medio rural.

Tanto los libros escolares como la prensa pedagógica constituyen medios de acercamiento a las representaciones culturales y a las prácticas que las sustentan y reproducen. En el caso de la feminización del cuidado y las representaciones culturales de la feminidad, los recursos difundidos por este medio resultan indispensables, porque producen y divulgan los significados de lo que se

concibió como femenino. Para este análisis, los libros escolares y las publicaciones pedagógicas se consideran fuentes históricas, entendidas como artefactos materiales y simbólicos por medio de los cuales se difundió una concepción sociocultural de lo femenino, cuyo propósito fue promover ideas, creencias y opiniones, así como comportamientos y acciones acordes con el ideal femenino vigente.

Desde esta perspectiva, los libros de texto no son únicamente fuentes de contenido, sino también artefactos performativos, cargados de normas, valores y disputas simbólicas en torno al género, la nación y la educación. No sólo representan al género, sino que lo producen mediante la repetición de normas discursivas: actos lingüísticos, prescripciones morales, modelos de virtud, silencios y disposiciones materiales que configuran el deber ser femenino.

Estado de la cuestión

La historiografía del género en México ha representado un aporte a los estudios sobre la historia de las mujeres. Con el objetivo de visibilizarlas, se han diversificado los temas y enfoques teórico-metodológicos, lo que ha enriquecido de manera significativa la historiografía en general.

Respecto al tema educativo y al periodo elegido, se han realizado múltiples estudios centrados en el acceso de las mujeres a la educación formal y en el impacto histórico de su profesionalización, especialmente en lo concerniente al tema del magisterio femenino. Una de las ideas centrales para este trabajo es la aceptación sociocultural de la mujer como maestra, concebida como una extensión del amor y el cuidado maternal (Palencia Villa y González Jiménez, 2015). Estudios como los de Elsie Rockwell (2007), Gabriela Cano (1993) y Oresta López Pérez (2006) muestran que las maestras mexicanas han sido fundamentales no sólo como transmisoras de conocimientos, sino también como agentes comunitarias, proveedoras de cuidados y sostenedoras del tejido social. En especial, en zonas rurales o marginadas, las maestras asumían tareas de atención a niños huérfanos, alimentación y cuidado de enfermos, así como organización de redes solidarias, lo que las convirtió en mediadoras del orden social moderno (Armas, 2017).

Otra línea de investigación que ha sido abordada en torno al magisterio femenino en México se centra en los procesos de profesionalización de la carrera, así como en la importancia de esta actividad como opción laboral para muchas mujeres mexicanas (Galván, 2013). A través de estos estudios biográficos, se profundiza en el análisis del contexto histórico y en las aportaciones de las maestras, quienes se convirtieron en paradigmas profesionalizantes y modelos alternativos de feminidad (Alvarado, 2009, 2015; Bazant, 2015). También han sido muy relevantes los análisis sobre las contribuciones de las maestras como impulsoras de ideas feministas que buscaban la consolidación de los derechos políticos de las mujeres a través del sufragio femenino, particularmente durante la época revolucionaria y posrevolucionaria (Infante, 2015).

En cuanto a la contextualización histórica de la feminización de los cuidados, puede señalarse que una de las expresiones de la labor de las mujeres como las encargadas de los cuidados fue la presencia de asociaciones de asistencia social en la segunda mitad del siglo XIX. Un ejemplo es la Asociación de Señoras de la Caridad, creada en 1863 en la Ciudad de México, cuya misión era brindar asistencia social voluntaria a personas pobres. Sus servicios incluían visitas domiciliarias, atención a enfermos y presos, y administración de orfanatos, escuelas, hospitales y talleres, actividades acompañadas de un trabajo catequético (Arrom, 2007). Los cuidados ofrecidos eran tanto espirituales como corporales. En el primer caso, se debía rezar por cada uno de los enfermos y prepararlos para recibir los santos sacramentos; en el segundo, se encargaban de conseguir médicos, medicinas, ropa y dinero, e incluso realizaban labores domésticas como “barrer el cuarto, hacer la cama y otras cosas semejantes” (Arrom, 2007: 457).

Esta feminización de la caridad tuvo un cambio significativo con la consolidación del Estado liberal, cuando las tareas del cuidado empezaron a ser asumidas gradualmente por las instituciones estatales, que reemplazaron a la Iglesia, aunque ello no implicó la desaparición de la caridad religiosa. Con las reformas liberales, el Estado mexicano inició el proceso de secularización de la beneficencia y la reorganización de la asistencia social. La promulgación de la Ley de Hospicios y Hospitales (1861) permitió al Estado tomar el control de orfanatos, hospitales y casas de acogida (Fajardo Ortiz, 2012).

Con la aprobación de estas reformas liberales, el Estado se encargó de las tareas de cuidado mediante la creación de instituciones educativas especializadas, como la Escuela de Obstetricia (1870) y la Escuela Normal para Profesoras (1887). Estas medidas representaron un proceso de institucionalización de los cuidados, en el cual la carrera magisterial se configuró como una forma moderna de cuidado femenino (Galván, 2012).

El éxito de estas reformas educativas, que favorecían el acceso de las mujeres a la profesionalización, se reflejó en la amplia aceptación social del magisterio femenino, porque se consideraba una profesión acorde con el perfil del deber ser femenino: el cuidado de los niños y su educación. Además, se atribuía a las maestras una cualidad femenina fundamental para la impartición de clases de primeras enseñanzas: la ternura maternal (González, 2007; Menéndez, 2017). Este proceso de feminización del magisterio se convirtió en un factor clave de la institucionalización femenina de los cuidados. Como mediadoras entre el Estado y el mundo privado, las maestras transmitieron al hogar los valores de orden, progreso y nacionalismo, que eran considerados necesarios para la construcción de las naciones modernas y democráticas.

Economía doméstica y feminización del cuidado

Uno de los objetivos de las sociedades modernas fue la creación de un sistema público orientado al progreso de los ciudadanos, que contemplaba la satisfacción de los derechos de bienestar social, entre ellos la salud, entendida como higiene física y mental. La salud se convirtió en un valor moderno que debía priorizarse para alcanzar el tan anhelado progreso económico. Una sociedad productiva debía reflejarse como una sociedad moderna, sustentada en los principios científicos que constituían la base ideológica de la modernidad.

Para lograr la construcción de esta sociedad moderna era indispensable la ordenación del espacio privado y público sobre valores como la ciencia, la razón, el trabajo, la salud y la productividad. En este proceso, se concedió a las mujeres la función social de la reproducción social y el trabajo doméstico, privilegiando el cuidado del hogar y de la familia. Este ordenamiento social de los sexos implicaba una clara diferenciación de los roles dentro del ámbito familiar: “la mujer está sujeta y obligada a obedecer al marido así en lo doméstico como en la educación de los hijos y en la administración de los bienes” (Ramos Escandón, 2001: 132).

Esta concepción también se vio reflejada en los contenidos escolares. Aunque el nombre formal de los conocimientos a impartir era moral cívica, la materia fue conocida como educación moral obligatoria. Ésta tuvo un papel sobresaliente en la configuración de las representaciones femeninas al inculcar valores y establecer controles sobre los movimientos, gestos, palabras y pensamientos de las niñas, incluso se censuraban lecturas y juegos. Los manuales

de urbanidad y buenas maneras funcionaron como nuevos catecismos civilizatorios de las mujeres, que prescribían valores y conductas laicas y religiosas de sociabilidad (López Pérez, 2008).

Con esta diferenciación de los roles de género, se consolidó una organización social basada en la dualidad entre feminidad y masculinidad como esferas claramente delimitadas e instituidas en lo privado y lo público. El mundo femenino se constituyó como el mundo de lo privado —doméstico—, caracterizado por lo emocional, la delicadeza, la docilidad y el buen carácter, cualidades propias del ideal femenino que convirtieron a la mujer en *ángel del hogar*.

Una de las principales misiones sociales del ámbito doméstico fue el cuidado del hogar y la familia; sin embargo, para contribuir a la transformación social del país, debía modernizarse. Tradicionalmente, dicho cuidado se organizaba en tres dimensiones familiares específicas: el material —alimento, vestido, higiene, salud, hogar—; el moral —disciplina, sentido del deber y la responsabilidad, socialización de los menores—, y los afectivos —las relaciones familiares y sociales, preocupación por el otro, amor filial y amor a la patria o nación— (Martín Palomo, 2008). La preocupación por el mundo doméstico significó, en gran medida, la homogenización de los cuidados modernos, ya fuese en el ámbito material, moral o afectivo, a través de la enseñanza de la economía doméstica, dirigida especialmente a mujeres de clase acomodada. En este sentido, puede afirmarse que las obras escritas por las mujeres intelectuales contribuyeron al proceso de institucionalización de la educación femenina durante las primeras décadas del siglo XX, cuyo objetivo era modernizar la feminización de los cuidados del hogar y los hijos, pero, al mismo tiempo, contribuía al establecimiento de un orden social basado en los roles de género masculino —público— y femenino —privado—.

De este modo, se promovió la idea de la educación como un signo de progreso social, en particular para las mujeres, aunque ésta debía centrarse esencialmente en las habilidades domésticas, la moral y las buenas costumbres, con el fin de cumplir su principal función social: ser buenas madres y esposas. Así, se consolidó la noción de que el lugar idóneo de las mujeres era el ámbito doméstico y una de sus cualidades esenciales era la virtud. Su identidad y valor social se definían, entonces, en función de su rol como esposa y madre (Bolufer, 1998). Por tanto, el avance educativo de las mujeres no modificó sustancialmente la idea del *bello sexo*. La enseñanza doméstica se consideraba fundamental para brindarles una buena

educación que las dotara de herramientas y destrezas necesarias para cumplir con su misión de madre de familia y desempeñar con eficiencia las labores propias de su género: lavar, planchar, guisar, dominio de la repostería, aprender a comprar, hacer cuentas, organizar el tiempo, casarse y hacer del hogar un lugar feliz. Se trataba de tareas que recaían sobre las mujeres y que se vinculaban con sus cualidades morales, dotándolas de humanidad, en tanto dejaban de ser vistas como objetos para ser reconocidas como personas (González, 2007).

Debido a que la educación dirigida a las mujeres debía enfocarse en el cuidado del hogar y de los hijos —futuros ciudadanos—, se enseñaron asignaturas que reforzaban los valores tradicionales de género. A partir de la celebración del Primer Congreso Nacional de Instrucción (1889-1890) y del Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891), se acordó que el Estado debía proporcionar educación a las mujeres con la finalidad de lograr el progreso de la nación. Para ambos géneros, se determinó la impartición de las siguientes asignaturas: Instrucción Cívica, Nociones de Ciencias Físicas y Naturales, Aritmética, Nociones de Geografía, Dibujo, Música Vocal, Lengua Nacional, Nociones de Prácticas de Geometría, Nociones de Historia General, Caligrafía y Gimnasia (González, 2007).

En el caso de la asignatura de Economía Doméstica, su enseñanza se volvió obligatoria para las mujeres al considerarse propia de su género y de sus deberes, pues a ellas correspondía el gobierno de la casa (Santoyo Torres, 2022). Con ello se buscaba que participaran en el cuidado del hogar, la familia y los hijos, poniendo en práctica saberes modernos de higiene, alimentación y vestido, pero desde el arquetipo de *ángel del hogar o bello sexo*, mujer atenta, sumisa, discreta, contenida, subordinada y sonriente.

La enseñanza de Economía Doméstica representó una medida que reafirmó el rol de las mujeres como las encargadas del cuidado familiar, pero desde una mirada científica. La organización y administración del hogar, la preparación de alimentos, el mejoramiento de la vestimenta y los conocimientos básicos de higiene debían asumirse desde la óptica de la ciencia, alejados de las supersticiones. Uno de los aspectos fundamentales de la asignatura era su contribución a la optimización de los medios de subsistencia del varón. A través de la economía doméstica, las mujeres adquirirían conocimientos del ahorro y de la distribución de gastos: “la economía es la que enseña los medios de obtener el bienestar, manteniendo el orden” (*El Monitor Republicano*, 1874: 2).

Esta propuesta educativa reafirmaba el rol social de las mujeres como las encargadas del cuidado del hogar y de los hijos; marcaba una relación social y de poder entre los sexos, como afirma Scott (1990); y confinaba a las mujeres al dominio del espacio privado. No obstante, tal concepción pudo debatirse gracias, en gran medida, a la aparición del movimiento feminista, que supuso la búsqueda del reconocimiento intelectual femenino. Este cuestionamiento fue realizado por profesoras, quienes consideraban que el cuidado del hogar y de la familia constituía una de las misiones más importantes de las mujeres, pero no debían limitarse otros anhelos de vida. También se puso en evidencia la desigualdad frente a los varones, quienes gozaban de una cualidad natural de intelectualidad, mientras que a las mujeres se les excluía de esta condición.

Un hecho relevante de la segunda mitad del siglo XIX fue la mayor presencia editorial y escritural de las mujeres ciudadanas en México. Impulsadas por las ideas del feminismo liberal, la participación de mujeres —especialmente profesoras, y después profesionistas— se caracterizó por una marcada demanda de redefinir nuevos atributos femeninos, como el derecho al desarrollo intelectual y, con ello, a la educación. Feministas como Laureana Wright de Kleinhans, Laura Méndez de Cuenca, Dolores Correa Zapata, Rita Cetina Gutiérrez, Cristina Farfán y Gertrudis Tenorio consideraron que la mujer no sólo era un ser emocional, sino también racional, y que podía instruirse para contribuir en el proceso económico del país. Un ejemplo de esto fue su participación como editoras y escritoras de revistas feministas que buscaban impulsar la emancipación intelectual de la mujer mexicana. ¿Qué significó para estas mujeres maestras, escritoras y feministas redefinir sus propios roles sociales? ¿Qué implicó este proceso de empoderamiento de la mujer mexicana en términos de transformar los roles sociales vinculados al cuidado de la familia y el hogar?

Sin duda, la contribución de estas autodenominadas feministas se convirtió en un referente importante de participación femenina en el espacio público, al promover un mayor protagonismo de las mujeres como agentes de cambio. Esta visión fue compartida por el gobierno porfirista, que aceptó la idea de que las mujeres accedieran a la educación, pues las consideraba agentes de progreso en la medida en que desempeñaran de manera ejemplar su principal labor como cuidadoras del hogar y la familia. Esta paulatina transformación derivada del acceso de las mujeres a la educación y, con ello, al magisterio, fue vista como un avance para el desarrollo económico y social del país. Además, se reforzaba

la idea de la mujer moderna que se incorporaba al mundo laboral, aunque, al mismo tiempo, se esperaba que conservara lo esencial de la mujer: su cualidad femenina, la cual implicaba cuidar el hogar y la familia (Ramos Escandón, 2006).

Sin embargo, las voces feministas postularon que la participación de las mujeres en el ámbito público debía ser mayor, con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida. Sostenían que las mujeres debían tener acceso al conocimiento de la ciencia y rechazaron el rol de las mujeres vinculado al cuidado del hogar y de los hijos como la única opción de vida. En este contexto, la enseñanza de la Economía Doméstica funcionó como un saber que formaba a las mujeres para el cuidado y el servicio del hogar desde una racionalidad estatal que la convertía en una pedagogía doméstica, es decir, una pedagogía de género, cuyo principal objetivo era reproducir los valores del Estado liberal en el ámbito familiar articulando el conocimiento técnico con la virtud cívica.

Desde este punto de vista, es importante indagar los contrastes que provocó dicha pedagogía de género en el sentido en que confinó a las mujeres al ámbito doméstico, pero, al mismo tiempo, gracias a la postura crítica de profesoras y escritoras autodenominadas feministas, permitió el acceso de las mujeres a la educación superior. A pesar de su carácter formativo, esta enseñanza fue cuestionada por ser la única opción de conocimiento para las mujeres. Desde la propuesta teórica de Scott (1997) y Butler (2007), la división social del conocimiento representaba una diferenciación del género que implicaba una condición social de subordinación en tanto no se concedía la posibilidad de elegir otras opciones de vida. Este tipo de educación femenina no sólo transmitía conocimientos prácticos sobre el cuidado del hogar y la familia, sino que también moldeaba activamente las identidades femeninas desde los ideales de la nación moderna.

El modelo de mujer moderna estaba impregnado por el dominio de la ciencia a favor del cuidado del hogar y la familia, lo que permitió que la educación femenina se convirtiera en un medio para que el Estado liberal —de corte positivista— considerara el género femenino como parte de un orden social y simbólico establecido como parte del *performance* del género. El magisterio femenino, institucionalizado bajo la pedagogía del cuidado, se configuró como una tecnología estatal del género destinada a consolidar un orden moral, social y nacional.

El orden performativo del género establecido por el Estado liberal en la segunda mitad del siglo XIX fue ampliamente cuestionado por las autodenominadas feministas. Voces como las de Rita Cetina, Laureana Wright de Kleinhans, Concepción Jimeno Flaquer, Juana Belén Gutiérrez de Mendoza y Elena Arizmendi Mejía expresaron su descontento por limitar la influencia de la mujer mexicana al ámbito de lo doméstico. Dichas críticas se difundieron en diversas publicaciones dirigidas especialmente al público femenino, sobre todo al sector del magisterio. Revistas como *La Siempreviva* (1870), *La Mujer Mexicana* (1904-1908), *Violetas del Anáhuac* (1887-1889) y *El Vésper* (1901-1911) manifestaron un rechazo a la enseñanza de la Economía Doméstica como forma de educación femenina, ya que impedía una participación más activa en el orden público. Asimismo, defendieron la libertad intelectual de las mujeres y pusieron en entredicho la maternidad como única vía de reconocimiento social (Hernández Carballido, 2012).

La intervención crítica de estas profesoras feministas sobre el elemento performativo del género se profundizó con los postulados del discurso revolucionario en torno a la educación y la justicia social. Juana Belén Gutiérrez de Mendoza planteó nuevas concepciones sobre la educación y la participación de social de la mujer. Promovía la formación de un modelo femenino que participara en actividades intelectuales y sociales hasta entonces reservadas a los hombres. Para Gutiérrez, la educación femenina debía concebirse como un medio de superación personal y una vía de participación social (Villaneda, 1994).

Ante estas voces feministas y revolucionarias, que cuestionaban la idea de que la función social de las mujeres se reducía al cuidado del hogar y de la familia, lo que las circunscribía al ámbito privado, surgió la demanda de una participación activa en la búsqueda de los derechos políticos de las mujeres, ya que se consideraba que las mujeres sufrían discriminación y era necesario un cambio en el sistema legal que regulara la convivencia social entre los géneros. Cabe entonces preguntarnos cuáles fueron las implicaciones de estos ideales revolucionarios para la educación de las mujeres, en especial en su relación con los postulados de la economía doméstica.

Los ideales revolucionarios de justicia social, particularmente el derecho a la educación, se materializaron en demandas sociales que buscaban la transformación social, económica y política del país. En este contexto, las voces feministas que aspiraban a abrir nuevos espacios públicos para las mujeres mexicanas se unieron a los discursos revolucionarios que abogaban por el acceso de la educación como un derecho legítimo del pueblo mexicano.

Estas nuevas condiciones políticas, orientadas a la creación del Estado revolucionario, basado inicialmente en las transformaciones constitucionales, tuvieron el objetivo de emprender las diversas reformas sociales con la promulgación de la Constitución de 1917, cuya principal aportación fue la consolidación de los derechos sociales, como los artículos 27.º y 123.º, al “establecer un régimen de equidad y justicia en el juego de los intereses individuales y prevenir los abusos de los fuertes en perjuicio de los débiles o en el detrimento de los intereses superiores de la colectividad” (Meneses, 1998b: 76).

El pueblo, como centro de las nuevas políticas sociales y educativas, se convirtió en la figura protagonista del discurso nacionalista posrevolucionario, que “pedía escuela con la misma solicitud con que solicitaban pan” (Meneses, 1998b: 94). Ante esta necesidad, se discutieron temas como la federalización educativa, la obligatoriedad de la enseñanza, el laicismo y la gratuidad de la educación. Para hacer efectivos los ideales educativos revolucionarios se implementaron diversas medidas, entre las que destacan la promulgación de leyes y reglamentos en materia educativa, la creación de escuelas y de un mecanismo de supervisión, el reconocimiento a profesores, la apertura de bibliotecas, el desarrollo de la prensa pedagógica y la organización de concursos destinados a la producción y selección de obras nacionales de carácter pedagógico, así como:

Llevar a la práctica la comunicación de ideas entre profesor y la familia, por conferencias y otros medios, con el fin de popularizar la idea relativa a la eficiencia de la escuela en el mejoramiento social, y para destruir, hasta donde sea posible, los vicios del hogar, contrarios a la obra del maestro (Meneses, 1998b: 98).

La preocupación por llevar los ideales cívicos, de alimentación, salud y en general de bienestar se centró en garantizar el adecuado desarrollo del niño como sujeto principal de las nuevas políticas educativas y sociales del Estado posrevolucionario. Un cambio importante en este proceso de materializar los derechos sociales del país, en especial de las comunidades rurales y campesinas, fue que el Estado mexicano asumió la responsabilidad del cuidado del hogar, la familia y, en especial, de los niños. En este sentido, puede considerarse un segundo proceso de institucionalización de los cuidados, que, si bien, se asumía debían ser proporcionados por las mujeres —madres de familia, maestras, trabajadores sociales, enfermeras—, al menos en el discurso pedagógico, comenzaban a presentarse como responsabilidades que debían ser compartidas por los padres de familia.

Las nuevas propuestas pedagógicas y sociológicas subrayaban que el contexto en el que se desenvolvían los alumnos era determinante para su aprendizaje integral. El estudiante se concebía como un ser que era afectado por el ambiente que lo rodeaba, como la herencia fisiológica y moral, la situación familiar y social, y la carencia de espíritu religioso en los ámbitos individual, familiar y social (*Revista Mexicana de Educación*, 1920).

En este marco, el papel de la escuela se volvía trascendental en el desarrollo del niño. La formación de un futuro ciudadano ya no sólo era la labor de la madre de familia, sino que todo el aparato estatal educativo debía intervenir para lograr su óptimo desarrollo integral. Esto se convirtió en una prioridad para lograr la tan anhelada unidad nacional, uno de los objetivos de las misiones culturales y de la alfabetización desde un sentimiento nacionalista (Navarro, 2009). En relación con el papel del hogar se mencionaba lo siguiente: “Se ha sostenido que la escuela debe ser la continuación del hogar y como más adelante demostraré, esto es un error, porque la escuela viene a formar intensamente los prejuicios del hogar” (*Revista Mexicana de Educación*, 1920: 15).

La idea de que el hogar constituía el primer centro de aprendizaje para el niño representó un cambio importante provocado por la radicalización en la ejecución de los derechos sociales que debían cumplirse a través de la escuela. La responsabilidad del cuidado del hogar y de los hijos correspondía, al menos en el discurso educativo, tanto a los padres como a las madres de familia, considerados como parte esencial del medio ambiente social de los niños. En el caso de la higiene, por ejemplo, se recomendaba que la escuela debía “dar conferencias a los padres y madres de familia para enseñarles nociones elementales de higiene personal y ponerlos en aptitud de colaborar estrechamente con la escuela en la educación higiénica de niños” (*Revista Mexicana de Educación*, 1921: 31). Incluso se llegó a postular que “las madres sí eran importantes, pero lo eran más las condiciones sociales y educativas del niño” (*Revista Mexicana de Educación*, 1920: 15).

Desde las propuestas pedagógicas influenciadas por las aportaciones sociológicas del momento, se planteaba que en el entorno social y educativo del niño debía evitarse la aspereza femenina, la violencia masculina, la improductividad de los padres, la indisciplina y el descuido del hogar. Para garantizar un ambiente saludable y adecuado para los niños, en el Primer Congreso Mexicano del Niño, se recomendó que la escuela debía contribuir a

construir un ambiente social y educativo adecuado para la infancia través de la lucha antialcohólica, la creación de hospitales para niños, el servicio higiénico escolar, la creación de bibliotecas y la construcción de casas amiga de la obrera (*Revista Mexicana de Educación*, 1921: 32-36).

La propuesta de tomar en cuenta al ambiente social del niño como un factor pedagógico importante fue un elemento novedoso de la pedagogía de inicios del siglo XX, lo que contribuyó en gran medida a considerar la intervención del Estado como la entidad institucional que reafirmaba el valor de la mujer en el cuidado del hogar y de la familia, pero que reconocía la influencia de ambos padres en el proceso educativo del alumno. Esta idea de tipo pedagógico se puede observar en el libro escolar de Dolores Correa Zapata, *La mujer en el hogar. Libro primero. Obra adoptada como texto de economía doméstica en la Escuela Normal para Profesoras y como libro de lectura en las escuelas de instrucción primaria del Distrito Federal y en algunos estados de la República* (1919), y en la obra de la profesora Delfina C. Rodríguez, *La llave de la dicha doméstica* (1922). La profesora Rodríguez, egresada de la Escuela Normal Primaria de la Ciudad de México, ex inspectora técnica de las escuelas oficiales primarias de la metrópoli y catedrática de la Escuela Normal, definía a la mujer como un ser que se perfeccionaba constantemente mediante el ejercicio de las virtudes femeninas y las buenas costumbres. En un fragmento de su texto, Rodríguez entrelaza los fines, los deberes y las funciones de la mujer mexicana en una narrativa muy sugerente:

[...] es de carácter dulce, alegre, y comunicativo, lo que significa que no está constantemente enojada, sino que, por el contrario, está siempre dispuesta a reír, como ríen las personas que tienen la conciencia tranquila y, en fin, la mujer realmente buena posee otras muchas cualidades de que os hablaré alguna otra vez, y que la hacen un verdadero ángel... ¿No quisiérais ser vosotras así? [...] Cuando eran pequeñas oyeron y se propusieron seguir firmemente los consejos que recibieron de sus papás y maestras, y de allí, naturalmente, que ahora sean buenas. En la escuela se les enseña a las niñas el buen camino, se les hace conocer lo bueno y lo malo, con el objeto de que sigan lo primero y se aparten de lo segundo; se les enseña la senda de la virtud para que por ella caminen siempre, pues ser virtuosa es ser feliz, y para que más tarde, cuando sean esposas o madres, sepan, a su vez, inculcarles, a sus hijos el amor al bien y guiarlos por el mismo buen camino" (Rodríguez, 1922: 11).

Además de los elementos morales, la educación de las mujeres se nutrió de saberes modernos que implicaron la adquisición o el reforzamiento de nuevos valores y hábitos como parte de la educación higiénica del hogar. A través de la

enseñanza de la economía doméstica, se promovía la salud en los hogares y se contribuía al desarrollo óptimo de los niños y adultos. De manera especial, se hacía énfasis en la importancia de la higiene en las habitaciones, el vestido, el alimento y el cuerpo. La higiene se definía como “la parte de la medicina que enseña el arte de conservar los órganos del cuerpo en buen estado y funcionamiento normal, del cual depende la salud y la resistencia que la naturaleza presenta a los gérmenes destructores” (Rodríguez, 1922: 378).

Desde esta perspectiva, se buscaba una forma particular de educar a la mujer moderna en oposición a la mujer pedante, caracterizada por preocuparse por vestidos y diversiones, alejada de la imagen de la mujer que se quedaba en casa y que, siendo instruida, era capaz de educar a los hijos. Quizá uno de los atributos más apreciados de la mujer instruida era escuchar al marido y conversar con él, pero siempre cumpliendo con los cánones de la unión conyugal (León-Palencia, 2021). Así, la construcción de la imagen de la mujer se representó en dos momentos que marcan el tránsito del concepto del bello sexo —débil, pasiva recatada y devota— hacia la mujer moderna, concebida como esposa y madre. En el primer caso, la mujer debía de dominar y practicar ciertos saberes, por lo que era indispensable su educación. En el segundo caso, la mujer moderna era exaltada en su condición de reina del hogar, un reconocimiento que, hasta hace algunas décadas, se consideraba deseable. Su papel de mujer fue favorecido, entre otros factores, porque de ella dependía la felicidad de la familia, dado su carácter afable y lo apacible de su trato hacia los demás (León-Palencia, 2021).

Con un modelo pedagógico semejante, pero con una visión mucho más práctica de la economía doméstica, la obra de Rodríguez planteaba la trascendencia de la educación integral para las niñas y del estudio para las mujeres, aunque seguía privilegiando la misión sublime de la mujer como la cuidadora del hogar y la familia, naturalizando así el rol social de las mujeres como las encargadas de los cuidados. La estructura didáctica del libro de Rodríguez se compone de capítulos breves, enunciados imperativos, ejemplos morales y consejos prácticos sobre el cuidado del hogar (higiene, alimentación, cultivos, cocina, costura, aseo y organización).

De este modo, la madre de familia y cuidadora del hogar era la encargada de llevar los valores modernizadores del Estado, entre los que destacaban el orden como sistema organizativo social y político. Para enseñar estos valores se impartían lecciones que ejemplificaban los riesgos sociales de una educación femenina inadecuada, como la desobediencia, las distracciones, las mentiras o el desorden.

Estas conductas debían corregirse mediante la práctica repetida de hábitos de higiene, ahorro, previsión y buena conducta. La obra de Rodríguez refleja los objetivos inalterables de la educación de la mujer, enfocados en el cuidado del hogar y la familia, lo que puede considerarse como un planteamiento conservador, especialmente si se compara con la propuesta de Dolores Correa Zapata. Sin embargo, lo que es definitivo en la obra de Rodríguez es el valor otorgado a la educación integral de la mujer y al reconocimiento de su papel en los planos moral, educativo y afectivo.

Esta ambivalencia es clave para comprender los cambios en la función social de las mujeres: al mismo tiempo que las confinaban al hogar, las convertían en mediadoras indispensables entre el Estado, la familia y la infancia, así como entre la moral pública y la vida privada. Si bien Rodríguez no explicitaba el uso de la ciencia como un saber accesible y adecuado para la mujer, consideraba que los conocimientos de la economía doméstica se fundamentaban en el saber científico, por lo que eran útiles para cumplir la principal misión de la mujer: el cuidado hogar. Desde esta postura, se privilegiaba un modelo de conducta cercano al arquetipo del *ángel del hogar*.

En el caso de *La mujer en el hogar* (1919), Correa aborda temas como la administración del hogar, higiene, cuidado del esposo e hijos, labores domésticas, urbanidad, civismo y conducta pública. Dichos temas se articulan en torno a la idea de que la mujer debía sostener el equilibrio moral de la nación desde el hogar, señalando que “la felicidad de los pueblos se elabora en el hogar” (Correa, 1919: 1). La mujer se propone como un ser moralizante pero subordinado, destinado al servicio de los demás, cuyas virtudes —obediencia, pureza y deber— constituían un modelo femenino basado en la maternidad y el sacrificio, mismos que iban acordes al nacionalismo posrevolucionario.

Sin embargo, la obra también muestra algunos destellos de cambio, principalmente respecto a la responsabilidad compartida en la educación y el cuidado de los hijos, que, según Correa, corresponde a ambos padres, a los maestros y al gobierno. Un aspecto fundamental que plantea la autora es que el estudio de la economía doméstica no limita la influencia social de la mujer únicamente a estos ámbitos. La profesora concibe la educación doméstica como una formación integral de la mujer, destinada a desarrollar todas sus facultades, pues no sólo se reduce a un conocimiento meramente mecánico, sino que se entiende como un arte científico. Para lograrlo, y como un aspecto determinante y novedoso, la educación integral de la mujer debía partir tanto del corazón como de la razón. La formación

integral incluía conocimientos antropológicos, sociológicos y médicos, que no sólo se aplicaran a la educación y cuidado de los hijos, sino que a la vez pudieran ser utilizados para su propio beneficio.

Esta propuesta educativa sienta las bases de una nueva relación entre escuela y hogar, al mostrar que el principal rol social de las mujeres no estaba conflictuado con el reconocimiento de su inteligencia y el cultivo de su voluntad, como lo expresa la profesora Correa Zapata:

¡Cuántas razones mal fundadas, cuánto pretexto para nulificar a la mujer, obscureciendo su inteligencia y atrofiando su voluntad, incapacitándola así para llenar su misión en el hogar... ¡Ya es el respeto a su inocencia o a sus creencias religiosas; ya es el culto a su belleza o a su exquisita sensibilidad; o ya, vanos múltiples temores provenientes de la ignorancia, o del egoísmo masculino, o de ambas cosas, los que han pretendido hacer y casi han hecho del ama de casa una especie de autómatas inconscientes, de maquinaria viva, servible sólo para desempeñar mecánicos oficios. Increíble parece que exista todavía tan injustificable prevención contra la ciencia! ¡Pensar que puede haber antagonismo entre la buena marcha de la escuela y el buen gobierno del hogar! ¡Pretender que la ignorancia sea el mejor escudo para la mujer! Cuando es precisamente su misión de ama de casa la que exige conocimientos científicos más complejos! (Correa, 1919: 36-37).

La fundamentación pedagógica y política de la obra de Dolores Correa Zapata radica en la idea de que la ciencia constituye una enseñanza accesible para las mujeres, tanto en su papel como futuras madres de familia como en su rol de sujetos cívicos y patrióticos. En este sentido, la enseñanza de la economía doméstica no debía limitarse a lo técnico, sino concebirse como parte de una educación integral de la mujer cuyo objetivo era la búsqueda de la equidad social entre hombres y mujeres.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la obra de Rodríguez tuvo un alcance menor que la obra de Correa Zapata. En primer lugar, porque su texto fue declarado como texto oficial para la Escuela Normal de Profesoras y como libro de lectura en las escuelas de instrucción primaria del Distrito Federal y en algunos estados de la República; además, fue premiada en la Exposición Universal de París en 1900 y en la Exposición Panamericana de Buffalo de 1901. Asimismo, la obra de Correa Zapata fue reconocida por Enrique Conrado Rébsamen Egloff, pedagogo de origen suizo que llegó a México a los 26 años (Meneses, 1998a). Con una marcada influencia en el ámbito educativo, la postura de Rébsamen sobre la importancia del medio circundante en la educación del niño se convirtió en el eje de la educación posrevolucionaria. Rébsamen subrayó la necesidad de una

educación integral que contribuyera al desarrollo físico, intelectual y moral del niño, además de considerar a la pedagogía objetiva como el medio para lograr la unidad nacional. La recepción de la obra de Correa respondía, por tanto, a la necesidad de contar con una obra propiamente mexicana acorde a las necesidades educativas del país. Así lo expresaba Rébsamen:

La enseñanza de la economía doméstica en nuestras escuelas de niñas se encuentra aún muy abandonada, debido sin duda, en gran parte, a la falta de un libro que pudiera servir de guía a las maestras. Porque aun cuando existe un tratadito traducido del francés, hay que tener presente la diferencia de nuestras costumbres y condiciones sociológicas, que lo inutilizan en parte, La obrita de la señorita Correa Zapata, viene, por consiguiente, a llevar un gran vacío, pues es netamente nacional y describe a la mujer mexicana tal como es, con sus virtudes y defectos, y tal como llegará a ser con la influencia de una educación sana y racional, que por tiempo se le ha negado (citado en Correa, 1919: 25).

Para la profesora Dolores Correa Zapata, el objetivo de la enseñanza y la educación doméstica era que la mujer se convirtiera en una buena administradora de los recursos disponibles del hogar, además de ser un referente moral para la sociedad. Estas funciones concretaban la idea de que “la felicidad de los pueblos se elabora en el hogar” (Correa Zapata, 1919: 17). Perseguir y desempeñar esos roles encarnaban los deberes de la mujer moderna y de la ciudadanía femenina, orientada a encauzar el buen camino y a cumplir con el papel socialmente aceptado. Entre esos deberes, Correa afirmaba que uno de los principales era ser la felicidad de los otros, es decir, convertirse en el medio a través del cual los integrantes de la familia alcanzaran el éxito. En otras palabras, al acceder a una educación doméstica, la mujer debía enfocarse en lograr la felicidad del hogar, objetivo primordial de la educación femenina y de su institucionalización. “La felicidad de los pueblos se elabora en el Hogar porque —según la propia autora— la mujer en el hogar “pretende obtener la felicidad de la familia en el presente y el porvenir” (Correa, 1919: 9-13).

Los textos de Rodríguez y de Correa Zapata constituyen obras fundamentales para comprender, por un lado, la disrupción de nuevas ideas sobre la función social de las mujeres en la sociedad moderna y, por otro, la manera en que estas propuestas se materializaron en publicaciones elaboradas por profesoras y destinadas a la enseñanza de la economía doméstica en México. En particular, el escrito de Correa Zapata sobresale por varios motivos: por las innovaciones sociológicas y pedagógicas que formula, por una obra de producción nacional y por su capacidad para describir y observar la realidad mexicana.

La escuela rural: educación doméstica y nueva mirada de la feminidad

Uno de los cambios que se gestaron como consecuencia del proceso revolucionario fue la redefinición de lo femenino. Esta transformación resultó esencial para dotar de nuevos significados a lo que se concebía como mujer, los cuales, a su vez, enriquecieron los contenidos de la economía doméstica y, con esto, la feminización del cuidado. Las mujeres fueron partícipes directas en la modificación de sus propias condiciones sociales de vida, tanto en lo teórico como en la práctica. Su visibilidad en el movimiento revolucionario es un claro ejemplo de una participación activa y más extrema que la expresada por algunas figuras de la lucha feminista en México, como Correa y Rodríguez. Una vez que las mujeres crearon y ejercieron nuevas ideas y prácticas sociales —mayor intervención en la vida pública del país— se amplió la concepción misma de la feminidad y de los espacios que se le atribuían, específicamente, el mundo doméstico y familiar.

En efecto, parte de la explicación de este cambio reside en la influencia del movimiento feminista difundido en México hacia finales del siglo XIX y radicalizado por la herencia revolucionaria que se adoptó en las décadas de 1920 y 1930. Una de los aspectos que destacaron fue la idea de las facultades intelectuales, que redelineó los atributos de la feminidad: éstas no se reducían a la disciplina y a la falta de voluntad, sino que incluían la autodeterminación y la autonomía de las mujeres. Las demandas sociales y políticas impulsadas por las autoproclamadas feministas fueron reivindicadas como derechos legítimos del pueblo mexicano, en el que las mujeres se convirtieron en agentes fundamentales que se incorporaron al discurso revolucionario.

Uno de los cambios educativos posrevolucionarios fue privilegiar una política nacional que centraba sus esfuerzos en garantizar el derecho del pueblo mexicano a la educación. Esto implicó una mayor presencia del Estado en los diversos procesos educativos y en la construcción de las diferencias de género entre hombres y mujeres con la finalidad de sostener un orden social según las jerarquías de poder basadas en los sexos (Muñiz, 2002). Tomando en cuenta estas preocupaciones, los gobiernos posrevolucionarios establecieron las bases jurídicas retomando parte de los ideales revolucionarios. En el caso de la educación, ocurrieron varios cambios pedagógicos y políticos, como que el centro de la enseñanza era el niño, por lo que las diversas medidas educativas se debían de adaptar a este precepto. En cuanto a la propuesta sociológica de

la educación, se consideraba importante la enseñanza del individualismo, pero con objetivos colectivos, para que el alumno se convierta en un miembro útil tanto para sus semejantes como para la sociedad. Meneses reconoce que:

La nueva escuela recuerda que el hombre tiene una naturaleza social y, según ésta, su desenvolvimiento debe hacerse conforme al orden externo de las actividades y necesidades sociales. La plenitud de satisfacción en el propio desarrollo se logra solo dentro del sistema democrático, por definición: el que satisface las necesidades humanas dándoles una máxima libertad (1998b: 5).

En el caso de la educación femenina, se le atribuía un papel primordial dentro de “la obra de la regeneración nacional, haciéndose mexicana y no ‘romana’, desfanatizándose y emancipándose de las garras del clero” (Meneses, 1998a: 227)

Entendida como un bien popular, la educación debía llegar a todas las clases sociales, no sólo a los sectores medio y alto como en el Porfiriato, sino también a campesinos, obreros, mestizos e indígenas. Como explica Meneses, “existía, sí un esfuerzo por incrementar el número de escuelas para educar a niños y jóvenes de las grandes ciudades, pero sobre todo a los analfabetos de las aldeas y villorios perdidos en las serranías o en las selvas tropicales” (1998b: 267). Una de las campañas alfabetizadoras más relevantes de la época fue la propuesta de José Vasconcelos, quien consideraba que la educación primaria debía incluir saberes aritméticos, lectura y escritura, pero sobre todo “el maestro debía enseñarle a pensar con claridad, a expresarse con precisión y hacerle sentir simpatía por lo bueno, lo útil y lo bello” (Meneses, 1998b: 369). Para él, la educación se concebía no como una adaptación al medio, sino como parte del proceso de transformación social, que iniciaba con el interés y las necesidades del alumno a partir de su relación con la vida social, económica y política de sus comunidades. En el caso de la educación de la mujer, se reconocía que “la nueva época del país exigía un cambio en el lugar y las funciones sociales de la mujer, anteriormente, la silenciosa y abnegada esposa del campesino miserable y callada” (Meneses, 1998b: 354). Tanto en el ámbito urbano como en el rural, la educación de las mujeres buscaba superar la visión que las consideraba como menores de edad y, desde la perspectiva de la educación como medio de transformación social, se les reconoció como actores protagonistas de la obra alfabetizadora del país.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la economía doméstica adquirió relevancia no sólo para las alumnas de educación primaria y secundaria o las estudiantes de las normales superiores, sino también para las propias madres

de familia, especialmente en comunidades rurales. El carácter transformador con enfoque social de la escuela moderna asignó una labor determinante para la mujer mexicana, en particular a la madre del medio rural. En este sentido, una de las metas de las misiones culturales fue difundir conocimientos de higiene, prácticas agrícolas, cultura física, servicio sanitario, organización escolar y técnica de la enseñanza, música y orfeones, pequeñas industrias y economía doméstica, siendo Elena Torres su primera directora.

De convicciones feministas, la profesora Torres desempeñó un papel clave en la enseñanza de la economía doméstica en México. Su idea sobre la mujer sintetizaba la postura de las feministas del liberalismo constitucionalista impulsado por la herencia revolucionaria que aspiraba al reconocimiento social y político de las mujeres como sujetos autónomos e independientes. Al respecto, la profesora Torres afirmaba:

La mujer que no aprende, que no estudia y que ve como única finalidad de su vida encontrar un marido, porque, no sabe trabajar, no puede formar hombres libres; porque debemos tener presente que quien no se ha hecho independiente económicamente, no podrá independizar a los demás (citado en Rocha, 2021: 53).

Con el discurso revolucionario que enfatizaba que la educación era un medio de liberación, la formación del futuro ciudadano resultaba fundamental no sólo para mantener un orden social determinado —como ocurría en el Porfiriato—, sino incluso para transgredirlo si fuese injusto. De ahí que el nuevo sistema educativo incluyera la Economía Doméstica como una disciplina que priorizaba el espacio doméstico y cuyo objetivo era fortalecer la educación femenina poniendo énfasis en el cuidado del hogar y la familia con nuevos y renovados discursos sobre el orden ciudadano (Ceminari y Stolkier, 2018).

Los objetivos de la enseñanza doméstica formaban parte del diseño y de la puesta en marcha de un plan gubernamental que cumpliera con los propósitos que se consideraban básicos para impulsar la transformación social del país, entre ellos procurar el bienestar de los hogares campesinos. Para Narciso Bassols, secretario de Educación Pública en aquella época, “la escuela era una herramienta esencial por lo que debía llegar a todas las masas ‘desnutridas, enfermas e ignorantes’” (citado en Meneses, 1998b: 591). La enseñanza de la economía doméstica respondía a la necesidad de atender los problemas económicos y sociales del país, sobre todo mediante una mejora distribución de los medios de producción —capital, tierra, trabajo— y una organización más justa de la riqueza (Meneses, 1998b).

Durante el régimen cardenista (1934-1940), la educación socialista promovió el valor de la solidaridad e impulsó el cooperativismo y el comunitarismo como pilares de la transformación social. Dichos principios fueron considerados prioritarios en el marco de una política educativa orientada al desarrollo social y económico de las comunidades rurales del país.

El cooperativismo fue la base ideológica de los propósitos de transformación del medio social y económico, la cual debía llevarse a cabo de un modo gradual y pacífico, respetando las bases del orden social y de las instituciones democráticas de la República (Bautista, 2022). De ese modo, se pretendía contribuir a armonizar las relaciones entre capitalistas y trabajadores, proceso que debía construirse desde la educación rural.

El principal objetivo de la educación rural fue atender las necesidades de los campesinos a través del perfeccionamiento de la enseñanza agrícola —en el marco de la reforma agraria como medio de justicia social— y de la acción económico-social como factor de cambio. Para ello, se crearon diversas instituciones educativas, como las primarias rurales, las centrales agrícolas, las escuelas regionales campesinas y las normales rurales, con la participación de maestros, trabajadoras, médicos y enfermeras rurales (Meneses, 1998b). Otra de las prioridades de esta educación fue reformar el espacio doméstico. Se buscaba que los hogares campesinos incorporaran nuevas ideas y prácticas relacionadas con la economía, la salud y el cuidado de los integrantes de la familia rural. La enseñanza doméstica, en este marco, implicaba poner en marcha un programa integral para el bienestar de los hogares campesinos y, con ello, contribuir al proyecto de transformación social del país.

Para cumplir con estas metas, se estimó necesario fortalecer el vínculo entre escuela y hogar. A manera de ejemplo, Elena Torres, en sus textos, brindó sugerencias para elevar la calidad de la nutrición y de la salud en el medio rural. La profesora aseguraba que “el mejoramiento general de la vida campesina depende en gran parte del mejoramiento de los hogares y éste a su vez no puede ser una realidad, si no se atiende preferentemente a la educación de la mujer” (Torres, 1934: 56).

Para Torres, el movimiento social-revolucionario que México había experimentado a principios del siglo XX representó un mecanismo para dotar a los ciudadanos de una “nueva actitud ante la vida y oportunidades que generalicen la posesión de cierto grado de riqueza que permita la abundancia y favorezca convenientemente el acceso a la cultura a un mayor número de gentes” (1934: 56).

Con esta nueva lectura de la realidad social, modificar la vida rural del país dependía en gran medida de la producción de riqueza y del acceso a la cultura, lo cual recaía en gran medida en el ama de casa. Al respecto, la profesora Torres sostenía: “Esta tendencia de la Revolución Mexicana alcanza, como es natural a la mujer. De hecho, el movimiento ha impreso en la vida de los hogares cambios muy radicales que serán los que le den una nueva fisionomía a la vida social mexicana” (1934: 56).

Elena Torres afirmaba que para alcanzar estos fines debían cuestionarse las funciones tradicionales asignadas a las mujeres y los roles que había desempeñado. Esta tarea era particularmente urgente y delicada, porque, como se había demostrado, el quehacer de la mujer campesina resultaba estratégico para la reproducción social y simbólica de la familia y del mundo rural. Una de las nuevas cualidades que se consideraban idóneas, en especial en la época socialista, era su capacidad para crear y proveer los recursos materiales y humanos indispensables en el hogar, la cual debía reconocerse e integrarse a la educación femenina. Por ejemplo, ante la escasez de alimentos y vestido, se valoraba el ingenio y la creatividad de la mujer para adquirir estos bienes y garantizar el bienestar de su familia.

De hecho, gran parte de los recursos materiales eran producidos por las mujeres, lo que hacía indispensable fomentar la cría de animales y el cuidado de huertos productivos, incorporando nuevos métodos de producción y cuidado. En consecuencia, había que ampliar y enriquecer los contenidos enseñados en las escuelas rurales, incorporando hábitos útiles y modernos en todos los ámbitos de la vida social rural, sobre todo en materia de higiene y alimentación, constituyéndose como un factor esencial de la economía del nuevo orden social y de los saberes femeninos.

Torres enumeraba los hábitos higiénicos que estimaba de primer orden y que debían sistematizarse: cuidado de las habitaciones de la familia, atención de anexos como huertos, ríos y milpas, y limpieza de calles y zanjas. Según la profesora, se trataba de tareas diarias que el ama de casa debía realizar o designar a alguien para hacerlas; por lo tanto, era fundamental que recibiera una educación que le permitiera realizar cada actividad correctamente, incluyendo conocimientos de agricultura, los cuales, en su contexto, eran necesarios (Torres, 1934), porque, entre otros motivos, en ciertas temporadas, la ayuda que le brindaba a su esposo con los cultivos era insustituible.

Además del cuidado del hogar y de los hijos, aspecto considerado casi natural en las mujeres, otra dimensión fundamental fue la diligencia. “Dar ejemplo de diligencia y prevenir los desastres, es el negocio principal del ama de casa” (Torres, 1934: 41). La cualidad de la diligencia se definía como la buena administración de los recursos disponibles. Al respecto, se enfatizaba en el hecho de que las mujeres campesinas debían producir nuevos alimentos con lo que tenían para evitar gastar dinero en ello. De esta manera, las verduras, los huevos, los pollos, la manteca, la leche y la fruta debían ser transformados en otro tipo de productos, por lo que la mujer campesina “necesita adquirir conocimientos que le permitan ordenar, ejecutar y dirigir todas las tareas que impone a una mujer la vida rural; vida que debe ajustarse a los postulados de orden, economía, diligencia y alegría” (Torres, 1934: 43).

En general, el aspecto novedoso de la enseñanza de la economía doméstica fue que pretendía no sólo destacar la importancia del trabajo doméstico, sino también redefinirlo y dotarlo de una nueva función social y cultural. Esta nueva mirada se enmarcaba en la concepción de justicia social que el Estado mexicano intentaba concretar mediante políticas culturales y sociales que suponía necesarias para modernizar a la sociedad mexicana. La modernización del trabajo doméstico tenía una dimensión instrumental: implicaba la introducción, el dominio y el manejo de técnicas, la innovación de los utensilios y métodos que se empleaban en la vida doméstica a fin de favorecer y facilitar las labores cotidianas de las mujeres en el hogar, así como el aprendizaje y la utilización de saberes científicos. Estas innovaciones técnicas tenían el propósito de simplificar el trabajo doméstico, sobre todo el de las mujeres, tanto en la gestión de recursos materiales como en la reorganización del tiempo para cumplir las labores domésticas.

Por ejemplo, la enseñanza de la economía doméstica permitía llevar a cabo los trabajos domésticos tomando en cuenta tiempos, espacios e instrumentos; por ejemplo, esto se podía aplicar en los procesos de cocción, lo que a su vez favorecía la higiene y la conservación de los alimentos, elevando la calidad de la comida. La modernidad también comprendía la enseñanza de conocimientos administrativos del hogar con el fin de aprovechar mejor los recursos disponibles y garantizar que las adquisiciones resultaran útiles para la familia y los hijos (*El Maestro Rural*, 1934a).

Una vez lograda la reorganización del trabajo doméstico, la mujer campesina tendría el tiempo social para participar activamente en otras labores, especialmente comunitarias, con lo cual contribuiría a la prosperidad, al bienestar y al

perfeccionamiento de la familia. En suma, en el mundo rural, el hogar y la vida familiar se concebían en relación con el bien común. La labor de las mujeres no se limitaba únicamente al cuidado del hogar y de sus miembros, sino que se extendía a parientes, amigos y vecinos, integrándolas a la vida social y cultural como ciudadanas (*El Maestro Rural*, 1934b).

Esta idea del bien comunitario quedó plasmada en el Programa de Enseñanza Doméstica, el cual debía adecuarse tanto a las particularidades de la vida cotidiana de las mujeres como a la vida social de las comunidades. El cuidado de la alimentación, la higiene, el vestido, el aseo personal, entendidos como factores sociales de comodidad y salud, contribuían al proceso de mejoramiento de la sociedad campesina y, en consecuencia, al desarrollo nacional (*El Maestro Rural*, 1934a).

En esta construcción del bien comunitario, la influencia de la mujer era fundamental. Destacar este rol de género resultó significativo porque planteó una nueva idea de maternidad: la maternidad social. Ésta puede definirse como la extensión del cuidado del hogar hacia el ámbito público, lo que permitió el reconocimiento social y comunitario de las mujeres. La maternidad social implicaba que las mujeres participaran del bien común a través de las actividades agrícolas y comunitarias, como el cuidado del huerto, la participación en cooperativas comunitarias, la crianza de animales o el mantenimiento higiénico de las calles. Estas labores integraban una serie de conocimientos, valores y hábitos que se adquirían a través de la enseñanza de la economía doméstica.

Al respecto, la profesora Torres afirmaba que la mujer del campo debía iniciar desde temprana edad las actividades higiénicas del hogar, atender el huerto y colaborar en la limpieza de calles. Además, debía formarse en conocimientos de agricultura, porque, en caso de la ausencia del marido, ella debía encargarse del cultivo de la tierra. Se señalaba que la mujer campesina debía tener como obligaciones materiales:

La mujer campesina, hemos de tener presente que no sólo tiene, a su cuidado y bajo su responsabilidad la habitación de la familia. Quedan, además, bajo su cuidado todos los elementos de producción, como la cría de gallinas, engorda de cerdos, el huerto, el jardín, y en ocasiones también las vacas (...) La joven campesina debe además acostumbrarse a seguir con interés el proceso del trabajo de su marido, así conocerá el tiempo en que cada laboreo debe ser hecho y en caso de ausencia o de enfermedad, será ella quien lo sustituya en interés de toda la familia (*El Maestro Rural*, 1934b: 5).

Las labores de la mujer en el campo no se limitaban a la maternidad ni al cuidado del hogar, sino que también implicaban tener una participación más activa en la vida comunitaria. La maternidad social debía ser ennoblecida en la medida en que expresaba un propósito colectivo: asumir su tarea como proveedora de bienes materiales y simbólicos, y, por añadidura, ser una parte esencial de la responsabilidad económica en la reproducción y el sostenimiento de la familia. A ello se sumaba el deber moral, que descansaba tanto en el ejemplo de abnegación, como en inculcar los valores comunitarios, lo que garantizaba una conducta solidaria de todos los miembros de la familia (Torres, 1934).

Más allá de esta noción, la maternidad social en la mujer mexicana redefinió el arquetipo de la mujer moderna, revistiéndola de una cualidad indispensable para la transformación social de las comunidades rurales: el trabajo. La mujer trabajadora era una mujer comprometida con la causa obrera y campesina, y, en consecuencia, útil a la revolución social, en la cual participaba combatiendo la ignorancia, los vicios, la esclavitud, los prejuicios, el servilismo y el fanatismo que impedían el progreso de su clase social. En esas representaciones de la feminidad, la mujer trabajadora garantizaba el nuevo orden social a través del amor a sus camaradas, el cuidado de sí misma, la disciplina y la valentía. En su condición de madre de familia, su compromiso y deber era preparar a los hijos para lograr la transformación social del régimen económico imperante (*El Maestro Rural*, 1935).

Estos planteamientos sobre la influencia de la mujer en el hogar y en la comunidad se reforzaron con las ideas del cooperativismo, promovidas por el gobierno cardenista. Para éste, los cambios sociales, económicos, políticos y culturales del país dependían del éxito de las ideas cooperativistas, cuya consolidación se encomendó a la escuela. En el ámbito del hogar, le correspondía a la mujer impulsar la creación de cooperativas como una forma de mejorar sus condiciones de vida.

En este marco, la responsabilidad social de la mujer campesina la comprometía a asumir una participación activa al lado del hombre, no subordinada a él; se trataba de una acción social conjunta orientada al porvenir del país. En este nuevo papel, las mujeres se incorporaban a un modo de vida colectivo que le permitía fortalecer la toma de conciencia acerca de su condición social —de clase específicamente—, lo que las motivaba a superar y favorecer diferentes condiciones de vida de ellas y de sus congéneres. De ahí que las escuelas rurales incluyeran la enseñanza de la economía doméstica y, dentro de ésta, la enseñanza de la producción agrícola para que la mujer tuviera una mayor independencia económica.

Reflexiones finales

Uno de los objetivos principales de las sociedades occidentales modernas fue lograr el progreso social y económico. En el caso de México, los diversos gobiernos liberales de la segunda mitad del siglo XIX retomaron este planteamiento y sentaron las bases para promoverla, especialmente mediante la educación. Estos propósitos liberales, influidos por los ideales de justicia social de la revolución mexicana se centraron en la modernización del país a través de la mediación del hogar y el Estado.

En este proceso de mediación, la educación de las mujeres resultó fundamental para lograr el orden y la construcción de una sociedad democrática. Específicamente, a través de la enseñanza de la economía doméstica, las mujeres adquirían conocimientos modernizadores que reforzaban la feminización del cuidado. Libros escolares como los de Delfina C. Rodríguez, Dolores Correa Zapata y Elena Torres Cuéllar muestran una mirada a la participación de las mujeres como promotoras de una educación destinada a las niñas, que enfatizaba su papel en la esfera doméstica y vinculaba el cuidado con la identidad femenina y con valores como la moral, la disciplina y la responsabilidad social.

Desde una postura patriarcal, esta incorporación —especialmente en el campo educativo— confinó a las mujeres al espacio doméstico y consolidó un modelo concreto de mujer como agente de progreso social. De ahí la importancia de delimitar y definir las virtudes y prácticas que la mujer debía poseer. Uno de los principales medios para materializar tal modelo fue la enseñanza de la economía doméstica, la cual priorizaba el saber de los cuidados de la familia e hijos, considerada la base de la formación de los futuros ciudadanos.

Esta enseñanza doméstica estuvo acompañada de dispositivos culturales que funcionaron como vehículos de naturalización y reproducción de las representaciones que asignaban a las mujeres el rol de cuidadoras. Estos dispositivos culturales, como la obra de la profesora Delfina C. Rodríguez, por ejemplo, muestran corrientes pedagógicas que reforzaron los roles tradicionales y la idea de la mujer cuidadora. Sin embargo, en el marco de los cambios políticos y sociales surgidos a raíz de la Revolución mexicana y de la difusión de ideas feministas, que trajeron consigo una mayor participación de las mujeres en el ámbito público, también fungieron como espacios en donde se negociaban las identidades de género y se ponían en entredicho los límites de la participación femenina en la esfera pública. Tales cuestionamientos pusieron en el centro del debate temas tan fundamentales como la concepción del cuidado como una dimensión naturalmente femenina.

Este proceso puede entenderse como la feminización del cuidado del hogar y de la familia, que llegó a configurar una forma específica de orden social. A las mujeres se les otorgó el dominio del espacio privado, legitimando representaciones sociales y prácticas culturales de la feminidad. Durante las primeras décadas del siglo XX, las políticas educativas y culturales diseñadas en México se concretaron en herramientas culturales y dispositivos materiales y simbólicos incorporados en el currículo oficial como un medio de legitimación institucional. Con ello, se reforzó la idea de que la esencia de la mujer correspondía a un deber hacer-ser: la mujer que cuida y se realiza a través de los otros.

Al mismo tiempo, este proceso de consolidación del cuidado como un hacer y deber femenino, se vio atravesado por una resignificación de las representaciones culturales como mutaciones simbólicas que interrumpieron y transformaron los discursos hegemónicos. En este sentido, las obras de Dolores Correa Zapata y Elena Torres representan una perspectiva de agencia femenina que permiten comprender que las representaciones culturales no son fijas ni determinantes. Desde la economía doméstica se visibilizaron las posibilidades de cambio frente a los condicionamientos performativos de la división sexual del trabajo, así como la reelaboración de las expectativas sociales hacia las mujeres. A partir de la agencia femenina es posible transformar los contextos inmediatos, lo que constituye una práctica valiosa para imaginar y promover procesos educativos que permitan resignificar las prácticas de cuidado y fomentar relaciones de género más equitativas en la comunidad.

Agradecimientos

Este artículo contó con el financiamiento de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), a través del proyecto “Cuerpo, género y ciudadanía en las publicaciones pedagógicas en México, siglo XX”.

Fuentes consultadas

- Alvarado, María de Lourdes (2009), “Las maestras en México. Re-cuento de una historia”, *Perfiles Educativos*, 31 (126), <https://doi.org/qg8m>
- Alvarado, María de Lourdes (2015), “‘Alas para volar’. Vida y obra de Dolores Correa Zapata, maestra excepcional (1853-1924)”, en Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, *Las Maestras de México. Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata* (pp. 47-88), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

- Arrom, Silvia Marina (2007), "Las Señoras de la Caridad: pioneras olvidadas de la asistencia social en México, 1863-1910", *Historia Mexicana*, 57 (2), 445-490.
- Armas, Luz Amelia (2017), "La maestra rural María de la Luz Barrera López y el proyecto educativo del gobernador Saturnino Osorio. Querétaro, 1928-1935", en Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, *Las Maestras de México. Maestras urbanas y rurales siglos XIX y XX* (pp. 131-166), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México-Secretaría de Educación Pública.
- Bautista, Diego (2022), "Orígenes del cooperativismo en México. Notas para historiar la otra economía", *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7 (31), 1-14, <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i31.904>
- Bazant, Milada (2015), "Laura Méndez de cuenca: 'Gloria de su sexo'", en Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, *Las Maestras de México. Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata* (pp. 81-130), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Belvedresi, Rosa E. (2018), "Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas. Epistemología e historia de la ciencia", *Memoria Académica*, 3 (1), 5-17, <https://acortar.link/PFI8QZ>
- Bolufer Peruga, Mónica (1998), *Mujeres e Ilustración: la construcción de la feminidad en la Ilustración española*, Diputación Provincial de Valencia-Instituto Alfons el Magnanim.
- Butler, Judith (2007), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós.
- Butler, Judith (1993), *Bodies that matter. On discursive limits of "sex"*, Routledge.
- Cano Abadía, Mónica (2014), "Transformaciones performativas: agencia y vulnerabilidad en Judith Butler", *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 5, 1-16. <https://goo.su/yrXEo>
- Cano, Gabriela (1993), "Revolución, feminismo y ciudadanía en México", en Georges Duby y Michelle Perrot (Eds.), *Historia de las mujeres en Occidente V* (pp. 749-762), Taurus.
- Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (Coords.) (1997), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus.
- Ceminari, Yanina y Stolkiner, Alicia (2018), "El cuidado social y la organización social del cuidado como categorías claves para el análisis de políticas públicas", *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología/XXV Jornadas de Investigación/XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires (38-41), Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires (Coords.), <https://lc.cx/VXUYCe>
- Certeau, Michel de (1999), *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana.

- Chartier, Roger (1999), *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, Gedisa.
- Correa Zapata, Dolores (1919), *La mujer en el hogar*, Librería de la Vda. De Ch. Bouret.
- Duque, Carlos (2010), "Judith Butler y la teoría de la performatividad de género", *Revista de Educación y Pensamiento*, 17, 85-95, <https://lc.cx/ZqnDII>
- El Maestro Rural* (1935), Revista quincenal, Órgano del Departamento de misiones Culturales de la SEP, "Hay que formar conciencias de clase", 1 de marzo, tomo VI, p. 6.
- El Maestro Rural* (1934a), Revista quincenal, Órgano del Departamento de misiones Culturales de la SEP, Sección Pedagógica: "La mujer y el arreglo general de la casa", 15 de noviembre, tomo V, núm. 10, p. 9.
- El Maestro Rural* (1934b), Revista quincenal, Órgano del Departamento de misiones Culturales de la SEP, Sección Pedagógica: "La mujer y la vida rural", 1 de septiembre, tomo V, núm. 5 p. 5.
- El Monitor Republicano* (1874), Variedades: "Economía Doméstica", vol. 257, año XXIV, 28 de octubre, p. 2.
- Fajardo Ortiz, Guillermo (2012), "México 1861. Perspectiva histórica de la secularización de los hospitales", *Revista de la Facultad de Medicina*, 55 (5), 44-47, <https://acortar.link/OdSqCq>
- Ferreira, Marta (Coord.) (2018), *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas*, ONU-Mujeres, <https://lc.cx/DINGZg>
- Galván Lafarga, Luz Elena (2013), "La formación de maestros en México", *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (17), 51-74, <https://acortar.link/x9WliO>
- Galván Lafarga, Luz Elena (2012), "Los inicios de profesores en México (1821-1921)", *Revista História de Educação*, 16 (38), 43-62, <https://acortar.link/iqQWB7>
- González Moya, Maricela y Blanco, Osvaldo (2024), "Historia, cuidados y género: discusiones y agendas futuras para la investigación historiográfica", *Revista de Estudios Sociales*, 89 (03), 179-195, <https://lc.cx/3L1T9P>
- González y Lobo, Ma. Guadalupe (2007), "Educación de la mujer en el siglo XIX mexicano", *Tiempo Cariátide*, 99, 53-58, <https://lc.cx/fNUCWy>
- Hernández Carballido, Elvira (2012), "Periódicos pioneros fundados por mujeres: *Las Hijas del Anáhuac*, *El Álbum de la Mujer*, *El Correo de las Señoras* y *Violetas del Anáhuac* (1873-1889)", *Derecho a Comunicar*, 6, 1-28, <https://acortar.link/ZA81I5>
- Infante, Lucrecia (2015). "Rita Cetina Gutiérrez. Primera mentora yucateca (1846-1908)", en Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, *Las Maestras de México. Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata* (pp. 13-37), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

- León-Palencia, Ana Cristina (2021), "Gobernar la casa, la ramilla y a sí misma: imperativos de la educación infantil femenina en Colombia (primera mitad del siglo XX)", *Revista Colombiana de Educación*, 82, 411-428, <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11381>
- López Pérez, Oresta (2008), "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", *Relaciones*, 29 (113), 33-68, <https://lc.cx/Pk34KC>
- López Pérez, Oresta (2006). "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles", *Revista Electrónica Sinéctica*, 28, 4-16, <https://acortar.link/5mtiJu>
- Martín Palomo, María Teresa (2008), "Los cuidados y las mujeres en las familias", *Política y Sociedad*, 45 (2), 29-47, <https://lc.cx/7JdNsF>
- Meneses Morales, Ernesto (1998a), *Tendencias educativas oficiales en México. Tomo I, 1821-1911*, Universidad Iberoamericana-Centro de Estudios Educativos.
- Meneses Morales, Ernesto (1998b), *Tendencias educativas oficiales en México. Tomo II, 1911-1934*, CEE-Universidad Iberoamericana.
- Menéndez, Rosalía (2017), "Juvencia Ramírez viuda de Chávez: una profesora de la élite educativa porfirista (1864-1937)", en Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, *Las Maestras de México. Maestras urbanas y rurales siglos XIX y XX* (pp. 25-66), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México-Secretaría de Educación Pública.
- Muñiz, Elsa (2002), *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco-Miguel Ángel Porrúa.
- Navarro, Abraham (2009), "Revolución en rojo. Nación, modernidad y educación socialista en 'El maestro rural'. Órgano de la Secretaría de Educación Pública consagrado a la educación rural (1934-1938)", tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palencia Villa, María de las Mercedes y González Jiménez, Rosa María (2015), "Rosaura Zapata: Genealogía de una profesión", en Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, *Las Maestras de México. Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata* (pp. 139-179), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Ramos Escandón, Carmen (2006) *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, El Colegio de México, A.C.
- Ramos Escandón, Carmen (2001), "Legislación y representación de género en la nación mexicana: la mujer y la familia en el discurso y la ley (1870-1890)", en Eugenio Francisco dos Santos (Coord.), *Actas de XII Congreso Internacional de AHILA* (vol. 3, pp. 115-133), <https://n9.cl/zdsob>

- Revista Mexicana de Educación* (1921), "Primer Congreso Mexicano del Niño", Periódico mensual, 15 de marzo, 31-38.
- Revista Mexicana de Educación* (1920), "Raíz de la delincuencia infantil", Periódico mensual, 15 de agosto, 14-16.
- Rocha, Martha (2021), "La singularidad de Elena Torres Cuéllar, educadora y feminista mexicana (1893-1970). Biografía y autobiografía", *Antropología. Revista Interdisciplinaria de INAH*, 5 (10), 42-59.
- Rodríguez, Delfina (1922), *La llave de la dicha doméstica*, Librería de la Vda. De Ch. Bouret.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-El Colegio de Michoacán, A.C.
- Ruiz Lagler, Verónica (2013), "El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar al país desde la editorial", *Signos Históricos*, 15 (29), 36-63, <https://n9.cl/vwzzj>
- Santoyo Torres, Antonio (2022), "El impacto de una nueva economía doméstica en la modernización de la capital mexicana, entre finales del siglo XIX e inicios del XX", *Signos Históricos*, 24 (47), 204-233, <https://n9.cl/apu6z>
- Scott, Joan W. (1997), "El problema de la invisibilidad", en Carmen Ramos Escandón (Comp.), *Género e historia: la historiografía sobre la mujer* (pp. 38-65), Instituto Mora.
- Scott, Joan W. (1990), "El género: una categoría útil para el análisis histórico. Género: la construcción cultural de la diferencia sexual", en James S. Amelang y Mary Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 23-58), Edicions Alfons el Magna `nim-Centre Valencia d'Estudis i d'Investigació.
- Street, Brian V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press.
- Todaro Cavallero, Rosalba (2016), "Flexibilidades, rigideces y precarización: trabajo remunerado y trabajo reproductivo y de cuidado", en Dídimo Castillo Fernández, Norma Baca Tavira y Rosalba Todaro Cavallero (Eds.), *Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral* (pp. 185-202), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Torres, Elena (1934), *Principios de economía doméstica para ayudar a las maestras rurales*, Secretaría de Educación Pública-Talleres Gráficos de la Nación.
- Villaneda, Alicia (1994), *Justicia y libertad. Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, 1875-1942*, Documentación y Estudios de Mujeres, A.C.

Reseñas curriculares

Antonio Padilla Arroyo. Doctor en historia por El Colegio de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 2. Sus líneas de investigación son la historia de la educación e historia cultural comparada, la historia de las instituciones, los actores y los procesos de control social en los siglos XIX y XX. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: como autor, “Dimensiones, cuadros de escolaridad y alfabetismo en el estado de Chiapas, México, 1920-1940”, en Yamila Liva y Carlos Escalante Fernández (Coords.), *Educación para indígenas. Experiencias latinoamericanas de los siglos XIX-XX* (pp. 447-492), El Colegio Mexiquense, A.C. (2024); como coautor, “Maestros y educadores en Chiapas en el siglo XX. Itinerarios y destinos; trazos y narraciones”, en Oresta López Pérez, Flávia Obino Correa Werle, Alba Nidia Triana Ramírez (Coords.), *Balance y memoria de un siglo de Educación Rural en América Latina. Entre resistencias y esperanzas: maestras, indígenas y comunidades, en los desafíos de la educación rural del siglo XX en América Latina* (volumen II, pp. 305-332), El Colegio de San Luis, A.C.-Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (2024); “Feminismo patriótico en libros escolares de principios del siglo XX en México”, *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, 20 (52), 1-10 (2025); “Género y ciudadanía en la revista feminista ‘Mujer. Periódico independiente’, 1926-1929”, *Letras Históricas*, (30), 1-25 (2024).

Lorena Mejía Mancilla. Doctora en educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Actualmente realiza una estancia posdoctoral (SECIHTI) en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, candidata. Sus líneas de investigación son la historia de la educación, el género y la cultura impresa, y, recientemente, el género, cuerpo y ciudadanía en las publicaciones pedagógicas de México en el siglo XX. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: como coautora, “Feminismo patriótico en libros escolares de principios del siglo XX en México”, *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, 20 (52), 1-10 (2025); “Género y ciudadanía en la revista feminista ‘Mujer. Periódico independiente’, 1926-1929”, *Letras Históricas*, (30), 1-25 (2024); y como autora: “Empoderamiento del espacio público. Las mujeres morelenses y la construcción de una voz propia. Un análisis historiográfico”, en Ignacio Marcelino López Sandoval, Gerardo Hernández Hernández y Alicia González Lira (Coords.), *Gobernanza y políticas públicas en los gobiernos locales del estado de Morelos* (pp. 199-232), Tirant lo Blanch (2024).