

CUERPO, CIUDADANÍA, SUBJETIVIDAD: LA RELACIÓN DE TRES CONCEPTOS EN LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES DEL SIGLO XIX

Magnolia Aristizábal¹
Universidad del Cauca

RESUMEN

Las mujeres de la sociedad colombiana del siglo XIX, período de 1848-1868, no eran ciudadanas en el pleno sentido de la palabra, no ejercían profesiones liberales, y aunque sí accedieron a muchos oficios, en particular el de maestra, lo hicieron desde su condición de subordinación e inferioridad de las decisiones importantes de la Provincia: no participaban del sufragio, no fueron alcaldesas, ni miembros de los cabildos en los distritos parroquiales. Mucho menos participaron del Congreso de la república.

Bajo estas circunstancias, la construcción de la subjetividad de las mujeres de la Provincia de Bogotá en este período se produjo en condiciones muy precarias. Su participación en las formas de poder estuvo localizada en el “reino del hogar”, y seguramente sus estrategias de resistencia para emplear tal poder debieron ser de diversa índole. La precariedad en esta construcción de subjetividad de las mujeres, debe verse también en cuanto que ésta fluctúa de acuerdo con la posición que se ocupe en la red de relaciones sociales, determinadas por la condición social, la territorialidad, la etnia, el género, la edad, la opción religiosa, la opción sexual. Así, no sería lo mismo tal construcción en el caso de las mujeres que tuvieron posi-

Rhec No. 8, 2005, pp. 117-134

bilidades de acceder a la escritura, por ejemplo, de las que ni siquiera tocaron a las puertas de una institución educativa. El hecho de que las mujeres sólo tuvieran posibilidades de educación en el nivel de instrucción primaria elemental, ningún acceso a una educación secundaria y superior, de hecho limitó el acceso a profesiones tan liberales como el derecho, la medicina y la teología, territorio exclusivo de los varones. Inclusive, el ejercicio de la docencia, labor que aún en este período no era patrimonio exclusivo de las mujeres, fue desempeñado en condiciones de inferioridad.

Tanto la construcción de subjetividad como la ciudadanía para las mujeres está relacionada directamente con una concepción específica de cuerpo y corporeidad, desarrollada por las diferentes instituciones: iglesia, familia, escuela. Esta ponencia intenta realizar un análisis del entramado de cuerpo, subjetividad y ciudadanía con miras a ofrecer elementos que contribuyan a la comprensión de las inequidades presentes todavía hoy en el siglo XXI.

Palabras clave: *Subjetividad, ciudadanía, educación de las mujeres.*

BODY, CITIZENSHIP, SUBJECTIVITY: THE RELATION OF THREE CONCEPTS OF WOMEN EDUCATION IN THE 19TH CENTURY.

Magnolia Aristizábal
Universidad del Cauca

ABSTRACT

Women of the 19th century Colombian society (1848-1868), were not citizens in the full meaning of the word and did not practice liberal professions. Although they had access to many jobs, particularly those of teaching, they did their jobs from a subordinate and inferior perspective. Inequality was overwhelming and therefore women were not involved in any of the important decisions of their provinces, they did not have the right to vote, nor were they mayors or members of the town councils in their parochial districts or participated in the Congress of the Republic.

Under these circumstances, the construction of female subjectivity from the Province of Bogotá in this period took place in very precarious conditions. The participation of women in systems of power revolved around the “kingdom of home”, and surely their strategies of resistance to make use of power must have included a wide range of techniques.

The uncertainty in this construction of female subjectivity, must also be regarded as fluctuating depending on the position that women held in the web of social relation, set up by social conditions, territory,

Rhec No. 8, 2005, pp. 117-134

ethnicity, gender, age, religious and social option. Thus, such construction was not the same for women that had access to writing as for those who did not enroll in educational institutions. The fact that women did not get education at the elementary, secondary and university level, prevented them from having access to liberal professions such as law, medicine and theology, professions reserved exclusively for men. Even the teaching profession, which in this period was not restricted exclusively to women, was practiced in inferior conditions.

The construction of women subjectivity and citizenship was directly related to a specific conception of body, developed by different institutions: church, family, school. This essay intends to develop an analysis of the interaction among body, subjectivity and citizenship, with a view to offering elements that contribute to the understanding of these inequalities, still present in the 21st century.

Keywords: *Subjectivity, citizenship, women education.*

1. El punto de partida

El presente trabajo es un desarrollo de algunos planteamientos centrales señalados en mi tesis doctoral titulada “La educación de las mujeres durante el período de la libertad de enseñanza en la Provincia de Bogotá: 1848-1868”. Recuerdo con especial acento las palabras de una de mis lectoras de la tesis en el evento de la defensa, año 2001, quien planteó la importancia de la rejilla construida para leer los documentos del siglo XIX y, en especial, su referencia a la necesidad de profundizar en la reflexión alrededor de las implicaciones que tendría para las mujeres de la época haber sido sometidas a un reglamento en el cual el cuerpo aparecía como el centro del control por parte de la sociedad decimonónica.

Estas sabias palabras me han seguido rondando en la cabeza, y en la medida en que he ido realizando procesos de decantación de lo trabajado con tanta presión para una investigación doctoral, se ha tornado luego en una tarea de largo aliento. A ello se suman los nuevos desarrollos y las ideas venidas de otras latitudes, encuentros y nuevos libros. En este sentido, las reflexiones desde la perspectiva de la complejidad, por un lado, y de la motricidad humana, por el otro², han seguido nutriendo mis preguntas, han señalado nuevos caminos y han abierto nuevas posibilidades de construcción.

En últimas, mi búsqueda se ha centrado en la pretensión de lograr la integración tanto de saberes como de vivencias personales, en una perspectiva claramente histórica, que pueda ayudarnos a desentrañar el entramado tejido de la construcción de subjetividades, recorriendo los hilos de los acontecimientos del pasado y su resonancia en el siglo XXI.

2. El contexto de la educación de las mujeres en el siglo XIX en Colombia

La educación de las mujeres en el siglo XIX discurrió por el camino de construcción de un proyecto de nación. De acuerdo con las pesquisas realizadas en la tesis doctoral mencionada, esta educación fue analizada desde aspectos como: el acceso de las mujeres a la escolarización, el ideal de formación promovido por la familia y la Iglesia, los mensajes que contenían los manuales escolares, los discursos públicos que circulaban sobre el “deber ser” de la educación de las mujeres. Todos ellos muestran más que cambios, una tendencia clara a mantener la tradición de manera muy arraigada, en la confinación de las mujeres a sus papeles más convencionales. Una suerte de atavismo colonial que pervivió hasta finales del siglo XIX, solo tenuemente transformado

Rhec No. 8, 2005, pp. 117-134

por una cierta ampliación de la cobertura femenina en las escuelas públicas, colegios y casas de educación privadas. Son entonces más las continuidades que las rupturas. De todas maneras, algunos textos -caso de la novela *Manuela* o del mismo *Tratado de Economía Doméstica*³- dejan vislumbrar algunos cambios, poco perceptibles, acerca de lo que pudiera ser una concepción distinta de las mujeres, expresando valores diferentes. Tal es el ejemplo de aquellas que comenzaron a acceder al trabajo asalariado en los pueblos o aquellas que se atrevieron a criticar la exageración de las prácticas religiosas.

La caracterización de las materias de enseñanza que se impartían a las mujeres que tuvieron acceso a las instituciones públicas y privadas, ubicada en las tareas de la vida doméstica exclusivamente, difieren de las recibidas por los varones. En este aspecto, la segregación específica por sexo estaba en relación directa con la muy diferente idea que se tenía de lo que debía ser una mujer y un varón en la época. En líneas generales, él era un ciudadano con plenos derechos y ella no. Un concepto de ‘supuesta naturalidad’ rondaba esta concepción, de manera que era considerado “normal” que las mujeres fueran educadas para el mundo de lo privado, en el sentido más estricto del término, y los varones para el mundo de lo público. Suena a lugar común, pero, es necesario reiterarlo, puesto que las implicaciones para el futuro de esta condición vienen arrastrándose aún como una larga deuda que no logra saldarse todavía aún a comienzos del siglo XXI.

El ideal de formación para las mujeres se mostraba atado a una concepción esencialista de la identidad de género que las colocaba en el lugar de su “naturaleza” como seres biológicos, destinados exclusivamente a garantizar la procreación, la inserción de los hijos e hijas en la civilización y la cultura, la socialización de las nuevas generaciones, todo lo cual se convertía en la tarea fundamental del “bello sexo”. De ahí que la educación que se les otorgara debiera estar en función de este ideal y bajo el interés de una concepción utilitarista de sus cualidades y el trabajo considerado adecuado para ellas. Se veía esta educación como la necesaria para que el proyecto de nación prosperara, en tanto las mujeres asegurarían la existencia de las nuevas generaciones que dirigirían los destinos de la patria. Entre los sectores liberales y los conservadores de distinto tinte, esta concepción tuvo muy sutiles diferencias, casi imperceptibles, que fueron alentadas de manera persistente por la Iglesia Católica durante todo el período estudiado.

Por ello, aunque estos 20 años, de 1848 a 1868, fue el período en el cual se gestó la propuesta liberal radical, que buscaba una tajante separación entre los intereses del Estado y los de la Iglesia Católica, la institución religiosa como tal no perdió su posición hegemónica en la imposición de sus concepciones sobre

la formación de las mujeres en tanto buenas cristianas, con los correspondientes valores de virtud, silencio, abnegación, recato, obediencia, sumisión y castidad. El modelo católico permaneció incólume e intacto. En tal sentido puede decirse que el proceso de secularización y laicización de la sociedad colombiana fue muy débil.

En estas circunstancias, en general, las mujeres de la sociedad colombiana de este período no fueron ciudadanas en el pleno sentido de la palabra, no ejercieron profesiones liberales, y aunque sí accedieron a muchos oficios, en particular el de maestra, lo hicieron desde la condición de subordinación e inferioridad. Sostenían con su trabajo espacios de la economía muy importantes, como el de la distribución del agua en la provincia de Bogotá, fabricaban las velas que alumbraban a la capital, eran las panaderas, lavanderas, etc. Oficios todos vitales para el funcionamiento de una comunidad, pero de una escasísima valoración social. Todo esto configuraba una sociedad en extremo antidemocrática, aunque sus dirigentes arengaran a los cuatro vientos que construían una sociedad democrática. Los términos de inequidad fueron abrumadores, hasta el punto de que las mujeres no tuvieron acceso a ninguna de las decisiones importantes de la Provincia: no participaban del sufragio, no fueron alcaldesas, ni miembros de los cabildos en los distritos parroquiales, mucho menos participaron del Congreso de la República.

Bajo esta situación, la construcción de una subjetividad autónoma e independiente por las mujeres de la Provincia de Bogotá en este período se produjo en condiciones muy precarias. Su escaso acceso a los bienes de la cultura a través de la escritura, por ejemplo, tendría que limitar claramente sus posibilidades de amplio desarrollo personal. Solo unas cuantas mujeres de la élite pudieron hacerlo. Y de todas maneras, éstas lo lograron en un campo muy restringido. Su participación en las formas de poder estuvo circunscrita y localizada en el “reino del hogar”, y seguramente sus estrategias para emplear tal poder debieron ser de diversa índole, hecho que debería estudiarse en el futuro.

La precariedad en esta construcción de la subjetividad de las mujeres debe verse también en cuanto que ésta fluctúa de acuerdo con la posición que se ocupe en la red de relaciones sociales, determinadas por la condición social, la territorialidad, la etnia, el género, la edad, la opción religiosa, la opción sexual. La categoría “mujer” no es universal. No podemos hablar de una construcción de la subjetividad similar en el caso de las mujeres que tuvieron posibilidades de acceder a la escritura, por ejemplo, de las que ni siquiera pudieron soñar con tocar a las puertas de una institución educativa.

El hecho de que las mujeres solo dispusieran de posibilidades de educación en el nivel de instrucción primaria elemental y no tuvieran ningún acceso a

una educación secundaria y superior, limitó, en la práctica, el acceso a profesiones tan liberales como el derecho, la medicina y la teología, territorio exclusivo de los varones. Inclusive el ejercicio de la docencia, labor que en este período aún no era patrimonio exclusivo de las mujeres, fue desempeñado en condiciones de inferioridad. Solo eran maestras de niveles inferiores y en colegios de mayor importancia, como el de La Merced; estuvieron confinadas a las actividades “propias de su sexo”: la economía doméstica y las labores manuales. Todo ello configura una enorme inequidad.

En tanto el modelo pedagógico predominante en la época estudiada era el de enseñanza mutua, combinado en ocasiones con el de educación simultánea, los manuales escolares pudieron haber jugado un papel determinante para el desarrollo de las materias de enseñanza que se impartían en las escuelas y colegios. Puesto que la presencia del maestro en el aula era acompañada por monitores seleccionados de entre los mismos alumnos, muy posiblemente el manual escolar entraría a ocupar un lugar privilegiado como discurso oficial en el aula, para repetir y memorizar. Tanto los catecismos de moral como los tratados de urbanidad y de economía doméstica, fueron los instrumentos más utilizados y más expeditos para promover los valores de silencio, virtud, abnegación, recato y sanas costumbres en las niñas asistentes a las instituciones escolares. Seguramente los tratados de urbanidad y de moral también fueron utilizados para la educación de los varones, pero no hubo un tratado de economía doméstica para ellos.

Las anteriores afirmaciones, fruto de la investigación citada, son unas pinceladas tenues para ubicar en el contexto del siglo XIX en Colombia, las condiciones en las cuales se desarrolló la educación de las mujeres. Deseo ahora afinar el oído y aguzar la vista para leer entre líneas algunos documentos que nos pueden ofrecer mayores y mejores visiones de las implicaciones de una educación como la descrita en la construcción de ciudadanía y subjetividad para las mujeres y, por extensión, para los varones.

3. Cuerpo, ciudadanía, subjetividad: un entramado para cumplir el ideal de educación de las mujeres

Desde una perspectiva relacional, abordaremos el entramado de estos tres conceptos utilizando como fuentes primarias principales, las constituciones colombianas del siglo XIX y uno de los reglamentos, el más elaborado, promulgado en 1865 para la regulación de la educación de las niñas que asistían al Colegio de La Merced, colegio de mayor tradición en la Provincia de Bogotá en el período referenciado.

Rhec No. 8, 2005, pp. 117-134

En *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*⁴, Michel Foucault nos presenta la paulatina expansión de una tecnología nueva: el desarrollo del siglo XVI al XIX de un conjunto de procedimientos para controlar y encauzar a las personas y hacerlas “dóciles y útiles”. El surgimiento de estos procedimientos en instituciones como las escuelas, los hospitales, los ejércitos y las cárceles, hace aparecer la disciplina como la estrategia garante en el sometimiento de los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas. Esta sociedad disciplinaria desarrollada con fuerza en el siglo XIX significó la presencia de las libertades pero con un subsuelo profundo y sólido: la sociedad disciplinaria en la que aún estamos inmersos.

Los hechos, para el caso de las mujeres educadas en el siglo XIX en Colombia son bastante elocuentes. La primera fuente revisada, el Reglamento para el Colegio de niñas de La Merced de 1865, nos reporta abundante material para comprender la concepción de cuerpo implícita y explícitamente señalada en el documento.

El reglamento del 21 de noviembre de 1865, sancionado por el presidente del Estado Soberano de Cundinamarca, señor Rafael Mendoza, era una recopilación completa de las diferentes disposiciones que se habían producido desde la fundación de la Institución, organizadas de manera que recogieran la experiencia acumulada y, además, para dar cumplimiento a lo estipulado en el Código de Instrucción Pública de 1858 en sus artículos 356 y 372. El reglamento estaba constituido por 8 capítulos, en los cuales se legislaba sobre las becas gratuitas, las educandas, las empleadas internas del colegio en sus funciones y obligaciones, los empleados externos, la enseñanza, el sistema correccional y por último, los contratos. Hay que llamar la atención sobre el artículo 90º, el cual planteaba que “el Presidente en persona, sus Secretarios, el Inspector i el Sindico, visitarán el Colejio para cerciorarse de la marcha del establecimiento, advertir las faltas si las hubiere, i providenciar lo conveniente, a fin de que los resultados, respecto de la educación de las niñas, correspondan a las miras del lejislador i del Poder Ejecutivo”⁵. Este artículo evidencia claramente cómo existía un intencionado control sobre la institución, que podría entenderse aun más, si se tiene en cuenta que las alumnas del mismo eran las hijas de sectores de élite de la provincia de Bogotá.

El primer elemento significativo para comprender la concepción de “cuerpo dócil” lo señala Foucault como “[...] la disciplina exige a veces la *clausura*, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo [...] Colegios: el modelo de convento se impone poco a poco; el internado aparece como el régimen de educación no más frecuente, al menos el más perfecto [...]”⁶. Sobre este particular siempre hubo debate entre los sectores

liberales y conservadores en la mitad del siglo XIX en Colombia. Así, por ejemplo, se refirió el gobernador Rafael Mendoza en el año de 1852, en relación con algunos cambios que deberían registrarse en el Colegio de La Merced:

“Paso a hablaros de la mejora i arreglos que deberían hacerse, mediante el conocimiento que me ha suministrado la experiencia i corroborado la opinión del Sr. Inspector i de otros sujetos inteligentes.

*Desde luego os hablaría del proyecto de montar el establecimiento bajo el pié de **clausura, para las niñas, por todo el año**, i desenvolvería las ventajas que a la moral i a la enseñanza reportaría el que las niñas permaneciesen en el Colejio, sin salir hasta el mes de las vacantes; pero ya sea porque la idea corre el riesgo de no ser bien acogida, ya sea porque todo sistema de restricción choca con mis principios eminentemente liberales, i ya sea en fin, porque esta cuestión a vosotros es familiar, i a los padres de familia bien conocida, me abstengo de tratarla. Os manifestaré solamente, que los mas notables establecimientos que hoi hai en la Capital, están sujetos a la clausura durante el año, i que a **esta medida, que influye tanto en la moral i en los adelantos de las niñas, deben su justa reputación.***

En mi concepto la adopción o repulsa de esta medida, pende de los padres de familia, de quienes con razón se ha dicho que para que los progresos de la educación sean una realidad, debería principiarse por subordinar su exajerado sentimiento de amor, que anula los más benéficos medios de hacer fructuosa la instrucción. I en todo caso, en que haya de acordarse a las familias el derecho de visitar a las alumnas, este derecho en mi concepto debe ser reglamentado por la Gobernación”⁷.

El reglamento de 1865 señalaba expresamente en su artículo 7º “es prohibida la admisión de alumnas esternas”⁸. En el documento abundan las prescripciones de distinto orden para preservar la concepción de clausura. Se trata, en palabras de Foucault, de “establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico”⁹. Veamos qué nos dice el Reglamento:

“Art. 13. Los días festivos en que hai suspensión de tareas escolares, pero no salida de las niñas a sus casas, tendrán media hora de estudio por la mañana i otra por la tarde; en las demás horas se ocuparán en recreaciones honestas propias de su sexo i edad,

supervijiladas siempre por la directora i demás empleadas del colejo”.

“8º La prohibición de entrar persona estraña, principalmente hombres, al interior del Colejo sea de dia o de noche, es absoluta, i sobre la portera pesa una inmensa responsabilidad si por condescendencia u otra causa falta a esta terminante disposición; (Art. 39 sobre las funciones de las porteras)”¹⁰.

Otro elemento esencial al “cuerpo dócil” es el del empleo del tiempo. Establecer claramente los ritmos, regular distintos ciclos de repetición de modo que garanticen el aseguramiento de hábitos, obligar a ocupaciones determinadas, acciones todas éstas realizadas con exactitud, aplicación, regularidad. Es “el tiempo que penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder”¹¹. Señalemos algunos de estos aspectos en extenso en el Reglamento estudiado:

“3º. Cuidar de que las niñas, según la distribución del tiempo, se levanten de mañana, arreglen sus camas, recen sus oraciones, pasen luego al salón de aseo, a bañarse, peinarse i arreglarse el vestido, tomar el desayuno, i acto contínuo dar principio al estudio de las materias que a cada niña se le hayan señalado; hacer que concurran a las clases con orden, silencio i moderación, lo mismo estando en ellas i al salir; que el resto del día lo ocupen en repasar i aprender la lección y la tarea que se les haya impuesto; que las horas de descanso las empleen en recreaciones honestas, propias de su sexo i edad; que a la hora de acostarse cada niña lo haga sola i en su cama, después de haber rezado sus oraciones; visitar a diferentes horas de noche los dormitorios para celar que se conserve el orden en este respecto, i observar si alguna niña ha sido aquejada de accidente repentino para procurarle inmediatamente el remedio que fuere posible.

4º Cuidar que no se anticipen ni atrasen las horas designadas para servir el desayuno, almuerzo, comida i merienda, a fin de que no se alteren las horas de clase i estudio; hacer que las sirvientas preparen i arreglen bien la mesa para las comidas, que las niñas ocupen sus asientos i que durante la comida se bóxer el mejor orden, i actos de cortesanía y buena crianza entre las niñas. Una de las celadoras leerá, mientras se sirve la comida de medio día, un párrafo de urbanidad análogo al objeto” (Funciones de las celadoras. Art. 34)¹².

Unas palabras más sobre los elementos que caracterizaban la lógica interna de los reglamentos en las instituciones educativas y que nos permiten encon-

trar argumentos en relación con la pregunta ¿qué ciudadanía se pretendía para las mujeres? ¿qué subjetividad sería construida en este contexto para varones y mujeres?

La relación del cuerpo con el gesto, con los objetos y con el tiempo mismo, como hemos dicho, son otras coordenadas que nos develan una concepción específica de formación: alertas sobre la ociosidad y sus peligros, instrucciones precisas sobre la manera de vestir, definiciones taxativas sobre el uso del tiempo, cumplimiento estricto de las normas definidas para cada espacio, cada momento, cada acción, cada relación interpersonal. En fin, podría decirse que es un detalle minucioso que no es estéril, que provocará unas consecuencias previstas en el modo de ser y estar de las personas en el mundo. A ello nos referiremos al final. Veamos pues, nuevamente, dónde están las evidencias:

*“Capítulo 2º De las educandas. Art. 12. Los días domingo en que los padres de familia, tutores o encargados de las niñas quieran sacarlas a sus casas, ocurrirán al Colejio a las nueve de la mañana; pero para que tenga lugar la salida se necesita: que hayan hecho media hora de estudio i la primera comida (almuerzo); que estén aseadas i **vestidas con desencia**, i en fin, que no hayan dado motivo de impedirles la salida por razón de pena. La entrega de las niñas se hará por la directora o vicedirectora en la sala de recibo a los mismos padres de familia, tutores o encargados. De otra manera, no es permitida la salida de las niñas i la Directora asume la responsabilidad...*

*Art. 17. La Directora, asociada de la Vice-directora i con aprobación del Inspector, determinarán, cada dos años, el vestido que deben usar las educandas, ya sea para estar dentro del Colejio, para presentarse en los actos públicos i en comunidad, ya sea para salir a sus casas debiendo consultar lo siguiente: **la mayor modestia i honestidad en el traje, la uniformidad, la buena calidad i duracion de las telas, la mayor economía para no pensionar tanto a los padres de familia; i algo de elegancia, conformándose en lo posible al uso de actualidad (a la moda)**. El escudo del Colejio, bordado de oro o de seda, lo llevarán las niñas pendiente de una cinta encarnada en forma de collar, en los actos públicos i cuando salgan en comunidad...*

Capítulo 3º De la Vicedirectora. Art. 30º 5ª Vigilar en que las educandas no usen de juegos ni tengan conversaciones que desdigan del rectao i la decencia, que ser el ornamento de las niñas.

De las celadoras i sus obligaciones. Art. 34. 3ª Cuidar de que las niñas, según la distribución del tiempo, se levanten de mañana,

*arreglen sus camas, recen sus oraciones, pasen luego al salón de aseo, a bañarse, peinarse i arreglarse el vestido, tomar el desayuno, i acto contínuo dar principio al estudio de las materias que a cada niña se le hayan señalado; hacer que concurran a las clases con orden, silencio i moderación, lo mismo estando en ellas i al salir; que el resto del día lo ocupen en repasar i aprender la lección i la tarea que se les haya impuesto; **que las horas de descanso las empleen en recreaciones honestas, propias de su sexo i edad**; que a la hora de acostarse cada niña lo haga sola i en su cama, después de haber rezado sus oraciones; visitar a diferentes horas de la noche los dormitorios para celar que se conserve el orden en este respecto, i observar si alguna niña ha sido aquejada de accidente repentino para procurarle inmediatamente el remedio que fuere posible...*

7ª Celar en que las niñas no se rocen ni tengan trato íntimo con las sirvientes del establecimiento..."

*Capítulo 4º. Art. 46 Del Inspector. 6ª Cuidar de que las reglas de policía interior i exterior del establecimiento se observen; **que las niñas estén bien asistidas i con la decencia requerida; que en sus personas i vestido haya aseo i compostura, principalmente cuando hubieren de concurrir a un acto público o salir a la calle en comunidad...***

*Capítulo 5º De la Enseñanza. Art. 55... 6ª Dibujo lineal de perspectiva, flores i paisaje, i los principios de geometría indispensables para la enseñanza, con perfección de esta clase de dibujo. **Es prohibido, absolutamente, el dibujo humano i de mitología...**"¹³.*

La finura de todos estos detalles es necesario verla y estudiarla en relación con las implicaciones que éstos pudieron tener sobre la construcción de las subjetividades femeninas de la época. Uno de sus correlatos, el cual encaja perfectamente en la definición de quiénes eran personas dotadas de plenos derechos para la época, está en la expresión específica de quién era considerado "ciudadano" en las nacientes repúblicas latinoamericanas. La afirmación era reiterativa y aparecía claramente sancionada en las sucesivas constituciones que tuvo la nación colombiana desde 1821:

"Art. 3º. Son ciudadanos los varones granadinos que sean o hayan sido casados, o que sean mayores de veintiún años.

Art. 4º. La ciudadanía no se pierde ni se suspende sino por pena, conforme a las leyes; pudiendo obtenerse rehabilitación"¹⁴.

A lo largo del siglo XIX los textos de las constituciones en el aspecto de la ciudadanía variaron poco. Así, en la constitución de 1863, que definía Estados

Soberanos para la nación colombiana, período más definido como de la radicalización del federalismo, encontramos el texto de la Constitución Política del Estado Soberano de Cundinamarca en estos términos:

“TÍTULO III. Ciudadanía. Art. 9º. Son ciudadanos del Estado los vecinos varones mayores de diez y ocho años, que sepan leer y escribir.

Art. 10º. La ciudadanía no se pierde en ningún caso; pero se suspende en los que estén sufriendo pena corporal á virtud de sentencia judicial en los casos determinados por la ley, y en los que estén sometidos á la guarda de un curador.

TÍTULO V. Derechos de los ciudadanos. Art. 12º. Los ciudadanos tienen derecho para elegir: 1º. Los diputados á la Asamblea del Estado; 2º. El Presidente del Estado; 3º. Los Diputados del Estado á la Cámara de Representantes de la Unión; 4º. El Presidente de la Unión; 5º. Todos los demás cuya elección les atribuya la ley”¹⁵.

Todas las constituciones emitidas en Colombia durante el siglo XIX plantearon el concepto de ciudadanía restringido exclusivamente a un sector social específico: varones, adultos, propietarios, “cultos” (que supieran leer y escribir). Con algunas variaciones poco significativas, ese era el panorama. Era a todas luces una visión totalmente restringida de la ciudadanía.

La concepción de ciudadanía explícita en la normativa del siglo XIX debe entenderse en varios ámbitos: uno, el más evidente, como ámbito político referido estrictamente al ejercicio pleno de los derechos políticos, como el ejercicio del sufragio para elegir y ser elegido a los distintos entes administrativos y políticos del Estado. Otro, como ámbito civil referido al espacio de las libertades individuales tales como el derecho de propiedad, la libertad de decisión, la libertad de expresión, la libertad de movilización, entre otros. Y un tercero, como ámbito social relacionado con los ideales de participación y de acceso a todos los bienes públicos.

Si miramos con detenimiento esta visión de ciudadanía desde los tres ámbitos mencionados, las restricciones para muchos sectores de la población decimonónica, entre ellos las mujeres, no eran solo del orden político como a veces se señala. Eran del orden civil y social, también.

Esta prescripción de la ciudadanía señalada de este modo restrictivo, encaja muy bien con la idea de construcción de un cuerpo social y político para la instauración de un orden republicano que se constituye de manera excluyente. De ahí que la formación de “cuerpos dóciles”, ampliamente ilustrada en los

párrafos anteriores, ensambla perfectamente con la visión utilitarista de la Nación y Estados republicanos en la Colombia del siglo XIX. Esos “cuerpos dóciles”, los de las mujeres, que no eran considerados ciudadanos, tenían, sin embargo, una misión “sublime” desde la tarea de la maternidad, formar los nuevos ciudadanos de la república: “Las mujeres en calidad de depositarias del género humano y los niños como susceptibles de ser modelados por ellas son las dos figuras reincidentes en las preocupaciones del proyecto de orden social republicano”¹⁶. Una verdadera ironía. Mirando este horizonte con ojos del presente, es una triste paradoja que nos acompañó y hoy nos acompaña ostensiblemente en los efectos que ha producido para la construcción de subjetividades femeninas.

4. Una conclusión abierta e interrogadora

Para terminar, quiero cerrar con el tema de las subjetividades y su relación con el cuerpo y la ciudadanía. Es una reflexión que se constituye en final abierto a muchas posibilidades de interpretación y a muchos otros caminos de búsqueda. Está conectado con la comprensión de la historia como un hilo conductor entre el pasado, el presente y el futuro. Nos comprendemos en el presente, porque somos capaces de leer en nuestro pasado y proyectar hacia el futuro. Pero, en fin de cuentas, estamos en el presente y nuestras preguntas son las de hoy.

En este sentido, el siglo XXI ha inaugurado la emergencia de nuevas interpretaciones, nuevos modos de comprender las ciencias, nuevos caminos de asumir la investigación, entre ellas la investigación histórica y más específicamente la investigación histórica en educación y pedagogía. Esos nuevos paradigmas nos vienen planteando con persistencia sobre la necesidad de la reintroducción del sujeto en las maneras de conocer, ser y estar en el mundo. En palabras de Edgar Morin,

“Una gran tradición filosófica occidental se ha fundando en la noción de sujeto, pero sin poder fundarse ella misma en el mundo de la vida. La ciencia determinista ha disuelto al sujeto, la filosofía positivista y la filosofía estructural lo han expulsado. Y sin embargo, éste vuelve, aquí y allá, aunque sigue estando infundado.

*Ser sujeto supone un individuo, pero la noción de individuo sólo adquiere sentido si comporta la noción de sujeto. La definición primera del sujeto debe ser en primer lugar bio-lógica. Es una lógica de autoafirmación del individuo viviente, por ocupación del centro del propio mundo, lo que corresponde literalmente a la noción de egocentrismo. **Ser sujeto es situarse en el centro del mundo, tanto para conocer como para actuar**”¹⁷.*

Desde esta nueva perspectiva, entiendo las subjetividades o más bien la construcción de subjetividades como a ese complejo proceso cultural que realizamos los seres humanos en tanto individuos y en tanto colectivo en los distintos y diversos contextos de interacción, en la tendencia histórica a ser, en un momento dado, **capaces de autonombrarnos** como **seres**, mujeres y varones, en función de nuestros deseos y sueños, de desarrollar las potencialidades que poseemos. En tal sentido, este proceso pasa por la construcción de una **identidad** propia, en condiciones específicas familiares, sociales, culturales, económicas, políticas, religiosas. Más aún, sobre la base de este contexto, la subjetividad pasa también por la necesidad de crecer en la **autonomía** con conciencia de la interdependencia, identidad del sí y para sí (es decir de la relación entre un *yo* y un *tú* como unidad insociable), de la libertad y del límite, de la plenitud y de la finitud, entre otros.

Esta construcción de subjetividad se registra en contextos determinados, los cuales están mediados por cosmovisiones muy específicas, atravesadas por el **género** (somos varones y mujeres), la **etnia** (somos mestizos, blancos, negros, indígenas, etc.), la **condición socioeconómica** (somos pobres, ricos, etc.), la **territorialidad** (somos latinos, de las zonas de desplazados, etc.), la **religión** (somos católicos, protestantes, no creyentes, ateos, etc.), la **edad** (somos niños, jóvenes, adultos, viejos, etc.), la **opción sexual** (somos heterosexuales, bisexuales, homosexuales, etc.). El elemento característico de la subjetividad, es además, la existencia de la diferencia. Es evidente que la categoría género es transversal a las otras citadas, por lo cual cobra una importancia mayor para la comprensión del proceso de construcción de subjetividad.

Si la ciudadanía para muchos sectores sociales en el siglo XIX se constituyó en un hecho de exclusión desde la visión normativa, lo que hizo aparecer claramente fue la intención de ocultar las diferencias entre los sujetos, y no atenderlas. Por un lado, la noción de cuerpo dócil y por el otro el de una ciudadanía formalizada solo para unos, históricamente, por generaciones, fue produciendo la incorporación en la conciencia de las subjetividades femeninas estas exclusiones y estas negaciones. Fue y ha sido una labor colectiva subrepticia, como especie de punición a la sombra, que ha devenido en que hoy encontramos efectos devastadores en la construcción de subjetividades: los elementos de identidad, autonomía y diferencia, consustanciales a ellas, siguen siendo urgencias para la educación en el siglo XXI y sobre todo, para el tema que nos ocupa, para la educación de las mujeres.

Aunque hoy se ha documentado ampliamente sobre los avances alcanzados por las mujeres en el acceso a todos los bienes de la cultura de manera persistente y, a la vez, se ha explicitado la existencia aún de muchas inequidades,

Rhec No. 8, 2005, pp. 117-134

es necesario seguir profundizando en el estudio de los efectos que pudo tener para la construcción de subjetividades tanto femeninas como masculinas, hechos como los señalados en este documento. ¿Por qué hoy en el siglo XXI persisten -a pesar de los logros- actitudes de autoexclusión, automarginación, autodiscriminación en las subjetividades femeninas? ¿Qué elementos de las subjetividades del pasado persisten en el presente? Quizás otras perspectivas teóricas pensadas desde la relación Yo/Otro contribuyan a avanzar en la dilucidación de este y otros interrogantes. Una tarea para continuar.

NOTAS

1. Magnolia Aristizábal, docente e investigadora del Depto. de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Coordinadora del Grupo de Investigación Pedagogía y Currículo. Miembro del Comité Científico de la Revista Virtual IeRed de Unicauca. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali, Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED, Madrid, España.
2. En este aspecto confluyen dos experiencias significativas en las cuales estoy participando: una, la coordinación del Grupo Complejidad de la ciudad de Cali y, otra, la asistencia al Seminario Permanente sobre Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad del Cauca, orientado por la doctora Eugenia Trigo Aza. Ambos espacios confluyen en la necesidad de buscar caminos que permitan la construcción de nuevas subjetividades masculinas y femeninas de cara a los desafíos del siglo XXI.
3. Estas dos obras fueron analizadas ampliamente en la tesis doctoral referida. *Manuela*, escrita por Eugenio Díaz Castro y *Tratado de Economía Doméstica* escrito por Josefa Acevedo de Gómez. Ambas obras corresponden al periodo estudiado: 1848-1868.
4. FOUCAULT, Michel (1990): *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno editores, 18ª. Edición.
5. "Decreto reglamentario del Colejio de niñas de la Merced de esta capital". En: *El Cundinamarqués* (Bogotá) Nos. 192 (noviembre 22 de 1865) y 193 (diciembre 8 de 1865); p. 187.
6. FOUCAULT, M., Op. cit., p. 145.
7. MENDOZA, R. *Informe que el Gobernador de Bogotá, dirige a la Cámara de Provincia, en sus sesiones ordinarias de 1852*, Imprenta del Neogranadino, Bogotá, 15 de setiembre de 1852, p. 18. Lo que aparece en negrilla es mío. Se conserva la ortografía de la época.
8. Decreto reglamentario, Op. cit., p. 177.
9. FOUCAULT, M., Op. cit., p. 147.
10. Decreto Reglamentario, Op. cit., p. 178.
11. FOUCAULT, M., Op. cit., p. 156.
12. Decreto Reglamentario, Op. cit., p. 178.

13. Decreto Reglamentario, *Ibídem*, pp. 177-183.
14. Constitución Política de la Nueva Granada (20 de mayo de 1853). En: URIBE VARGAS, Diego (1985): *Las constituciones de Colombia. Textos 1810-1876*. Vol II, Madrid: Ediciones Cultura Hispánica. Instituto de Cooperación Iberoamericana.
15. Constitución Política para el Estado Soberano de Cundinamarca de 1863, *Ibídem*.
16. HENSEL, Franz: *Los cuerpos de la República: cuerpos ciudadanos y no ciudadanos en la Colombia del Siglo XIX*. Ponencia presentada en el XII Congreso Colombiano de Historia, Universidad del Cauca, Popayán, agosto 4-8 de 2003.
17. MORIN, Edgar (2003): *EL MÉTODO. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra, Madrid, p. 81. La negrilla es mía.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias:

Constitución Política de la Nueva Granada (20 de mayo de 1853). En: URIBE VARGAS, Diego: *Las constituciones de Colombia. Textos 1810-1876. Vol II*, Madrid: Ediciones Cultura Hispánica. Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1985.

MENDOZA, R. *Informe que el Gobernador de Bogotá, dirige a la Cámara de Provincia, en sus sesiones ordinarias de 1852*, Imprenta del Neogranadino, Bogotá, 15 de setiembre de 1852.

"Decreto reglamentario del Colejio de niñas de la Merced de esta capital", en: *El Cundinamarqués* (Bogotá) Nos. 192 (noviembre 22 de 1865) y 193 (diciembre 8 de 1865). p. 187.

Fuentes secundarias:

AMORÓS, Celia (1995): *10 palabras clave sobre Mujer. Pamplona (España)* Editorial Verbo Divino.

ARISTIZÁBAL, Magnolia (2001): *La educación de las mujeres durante el período de la libertad de enseñanza en la Provincia de Bogotá: 1848-1868*, Tesis doctoral, UNED, Madrid, España.

_____ (2002). *La escuela y la construcción de subjetividad. Una mirada desde la perspectiva de género*. En: *Revista Sociedad*, Año 4, No. 5 (junio, 2002); Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia.

FOUCAULT, Michel (1990): *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno editores: 18ª. Edición.

HENSEL, Franz. *Los cuerpos de la República: cuerpos ciudadanos y no ciudadanos en la Colombia del Siglo XIX*. Ponencia presentada en el XII Congreso Colombiano de Historia, Universidad del Cauca, Popayán, agosto 4-8 de 2003.

MORIN, Edgar (2003): *EL MÉTODO. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid, Cátedra.

ROJAS, Cristina (2001): *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá, Grupo Editorial Norma, Pontificia Universidad Javeriana.

Rhec No. 8, 2005, pp. 117-134