

## GUÍA DE LA CLASE 3. LA EDUCACIÓN COMO UN ASUNTO PÚBLICO

Fecha de publicación: **lunes 20 de abril**

Fecha de presentación del Trabajo Práctico N°2: **lunes 27 de abril**

### 1. Organización de la CLASE 3

Después de las primeras semanas de clases virtuales, en la que probamos distintas formas de trabajo y comunicación, decidimos utilizar esta propuesta simplificada para que todes puedan seguir el desarrollo de los temas, realizar los trabajos prácticos, y consultar sus dudas.

- La clase 3 tiene por título “La educación como asunto público” y se refiere a los temas y subtemas de la unidad 2 del Programa 2020: “La educación como asunto público y responsabilidad política” (podés consultar el programa [aquí](#))
- Publicamos la clase 3 el día **lunes 20 de abril**. La fecha límite de presentación del Trabajo Práctico N°2 es el **lunes 27 de abril** (podés ingresar al espacio para subir tu trabajo [aquí](#), y encontrarás más abajo la consigna y las características del trabajo que tenés que presentar).
- La clase 3 gira en torno a una de las lecturas del texto de la bibliografía obligatoria común de la Unidad 3: 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”, en: *Revisa Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, México: El Colegio de Michoacán. Podés descargar el texto [aquí](#).
- Te proponemos que organices tu semana para aprovechar el tiempo. En esta guía tenés los siguientes pasos de la clase:
  - a) Desarrollo del tema y los subtemas de la clase
  - b) Acceso comentado a la bibliografía obligatoria común de la clase
  - c) Guía de lectura del texto de lectura obligatoria común de la clase
  - d) Orientaciones para la presentación del trabajo práctico de la clase
- Te recomendamos que sigas estos pasos para la elaboración del trabajo práctico. Si tenés consultas, dudas u opiniones sobre los temas de la clase, podés escribir al foro de tu comisión (podés acceder al foro de tu comisión haciendo clic en el listado que encontrarás a continuación). Cuando entres al foro, te recomendamos leer los temas anteriores para no repetir preguntas, y

prestar atención a los comentarios de los profesores y compañeros. En caso de tratarse de una consulta que no haya sido realizada antes, podés abrir un nuevo tema o responder a un tema ya creado.

**FOROS DE CONSULTA POR COMISIÓN:**

[COMISIÓN A](#) [COMISIÓN B](#) [COMISIÓN C](#) [COMISIÓN D](#) [COMISIÓN E](#)  
[COMISIÓN F](#) [COMISIÓN G](#) [COMISIÓN H](#) [COMISIÓN I](#) [COMISIÓN J](#)  
[COMISIÓN K](#)

## 2. Desarrollo del tema y los subtemas de la clase 3

En la clase 1 presentamos una caracterización general de la historia de la educación en América Latina, teniendo en cuenta la producción actual o reciente. El texto de Nicolás Arata y Myriam Southwell que propusimos como lectura obligatoria, nos indica los temas que se han investigado recientemente, y los enfoques que en los últimos años han sido los predominantes.

En el marco de esas producciones, hemos organizado la materia en torno a la cuestión de la historia de los sistemas educativos nacionales latinoamericanos. El programa se organiza en tres partes:

- Primera parte: Construcción de los sistemas educativos nacionales
- Segunda parte: Cuestionamientos a los sistemas educativos nacionales
- Tercera parte: Reconfiguración de los sistemas educativos nacionales

La primera parte, a su vez, se compone de tres unidades (2, 3 y 4). La unidad 2 es la que abordamos en la clase 2, cuando estudiamos el triunfo de la escuela moderna, a partir de la lectura del texto de Martínez Boom. Allí el autor nos presenta un momento clave en la historia de la educación latinoamericana: las últimas décadas del siglo XVIII (lo que también se ha denominado como el período tardocolonial).

¿Por qué decimos que ese es el momento del triunfo de la escuela moderna? Desarmemos un poco la pregunta:

- En primer lugar, hablamos de “triunfo”. Nos referimos con esta palabra a la idea de que en esas últimas décadas del siglo XVIII podríamos reconocer distintas formas posibles de organizar lo educativo, de darle sentido, de darle forma, que estuvieron presentes pero frente a las cuales se impuso la escuela moderna. Algunas de esas formas fueron la actividad pastoral del clero, la formación en oficios de los distintos gremios artesanales del mundo colonial, la actividad de las reducciones y misiones con las que se pretendía subordinar a los pueblos guaraníes. Sin embargo, frente a estas y otras alternativas, se impuso la escuela, como la forma más generalizada de organizar la educación.
- En segundo lugar, hablamos de la “escuela moderna” y no solo de escuela, porque el término “escuela” ya circulaba en el mundo colonial desde hacía

mucho tiempo. Sin embargo, lo que vemos nacer y triunfar a partir de la década de 1770, es una forma de la escuela que se asemeja en aspectos fundamentales a las escuelas que conocemos hoy en día. Una forma escolar que llamamos “moderna”.

Esa escuela moderna cobra forma de manera sorprendente. En el transcurso de las tres décadas finales del siglo XVIII las fuentes que analiza Martínez Boom (los expedientes de los “planes de escuela”) nos muestran el siguiente proceso:

- Los **jesuitas** son expulsados de las colonias españolas en **1767**. Como eran la orden religiosa con más desarrollo en materia educativa, su expulsión deja un enorme lugar vacante.
- A los pocos años de su expulsión, las autoridades coloniales empiezan a recibir solicitudes de particulares para “**abrir escuelas**”. Estos particulares podían ser sacerdotes (en ocasiones, ex-jesuitas), pero también otras personas, que buscaban ganarse la vida con el oficio de la enseñanza.
- Las autoridades coloniales (hay toda una variada burocracia local y regional), autorizan en muchos casos estas escuelas, pero con **condiciones** que son cada vez más precisas y exigentes:
  - a) **Un espacio regulado.** Las escuelas debían poseer un recinto que sólo debía utilizarse para enseñar (no se podía compartir con otras tareas como las de un taller, una iglesia o una casa). Para eso se emplearon los edificios administrados por la Junta de Temporalidades (los que habían pertenecido a los jesuitas recién expulsados), también casas o habitaciones alquilados para enseñar y en algunas otras ocasiones el domicilio de los maestros autorizados.
  - b) **Un tiempo reservado.** Herencia de las regulaciones de las órdenes religiosas, las escuelas debían fijar horarios para cada actividad (parcelación de los ejercicios, rezos, lecturas). Pero también se va fijando un tiempo anual para la escuela, estableciendo fechas de inicio, finalización y recesos, así como los períodos marcados por festividades religiosas o públicas. La regulación sobre el tiempo escolar también contribuyó a su diferenciación como institución especializada. Si al principio estas escuelas podían

parecerse a la vida de un convento, eso permitió que se diferenciaron de la vida privada. Como recuerda Martínez Boom, era posible decirle a los niños “ya no estás en tu casa”.

**c) La especialización de los sujetos escolares.** Las autorizaciones establecen quién puede enseñar y quiénes pueden ser sus alumnos. Las escuelas de primeras letras surgen destinadas al confinamiento y el disciplinamiento de **niños pobres**. El crecimiento de la población urbana en el mundo colonial se convierte en un problema de gobierno. ¿Qué hacer con los niños ociosos? ¿Cómo evitar que sean un factor de desorden para las ciudades? La función de estas escuelas no era tanto transmitir conocimientos sino disciplinar un sujeto social que emerge.

En los primeros planes, la escuela se define en torno del **maestro**. Los maestros son personas autorizadas por los poderes públicos. Se regula cómo se pagará su trabajo: estipendios surgidos de las Temporalidades (nuevamente, los recursos que habían sido dejados por los jesuitas tras su expulsión), cobro a las familias de los alumnos que podían pagar, fondos propios de los Cabildos. Surge así el maestro público.

Como contraparte, las autoridades políticas controlan a los maestros a través de pruebas y exámenes, como podemos ver en el siguiente fragmento del informe de un funcionario del Cabildo de Buenos Aires en 1818, encargado de recorrer escuelas y examinar a los maestros:

“Con respecto a lo formal, en lo que se presentó más expedito fue en el conocimiento del valor de las letras; pero en lo demás bastante limitado. Por eso es que escribió vara con B, y aparece enmendado por mí, como igualmente ordenada la puntuación, que allí se ve. No es gramático en idioma alguno. Tiene principios de aritmética pero olvidados, pues la operación sencilla, que aparece en la plana se puso primero en borrador, y tanto allí como para asentarla en limpio, fue preciso armársela hasta colocarla en el orden que se presenta; sin embargo, como este joven no ha tenido tiempo (según dice) para prepararse, y por sus enfermedades anteriores hace medio año que no versa materia alguna de instrucción; como asimismo por la viveza, que se advierte en penetrar las contestaciones, apenas se le apuntan, creo que si se aplica en lo sucesivo promete mucho más lisonjeras esperanzas que Mariano Romero examinado también por mí el mes pasado, y menos apto que el presente.”

(Archivo General de la Nación, evaluación informada por el inspector Rufino Sánchez en **1818**, sobre el maestro Marcelo Capdevila, citado en: José Bustamante Vismara (sin fecha) Buscando los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800/1860). Programa Interuniversitario de Historia Política)

En síntesis, en la clase 2 vimos cómo cobraba forma eso que llamamos “escuela”, y se imponía a otras formas posibles de organizar la educación, tales como la crianza, la evangelización o la transmisión de un oficio.

Entonces, ya desde inicios del siglo XIX, en distintas regiones de América Latina encontramos escuelas, que se van separando paulatinamente de su origen religioso, y que van multiplicándose en las ciudades y en el campo. Sin embargo, aún no poseen una función, ni se trata de un tipo de institución que sea una preocupación de las autoridades políticas.

En la clase 3 vamos a ver cómo esas escuelas, y la educación en general, se convirtió progresivamente en un asunto público y una responsabilidad de las autoridades políticas.

### **La educación como un asunto público**

El ciclo de las independencias (entre 1810 y 1820) marcó un punto de inflexión en relación con el papel político de la educación. En el seno de los grupos que protagonizaron o condujeron este ciclo se ha rescatado todo un anecdotario de sus iniciativas educativas y culturales. Sin embargo, entre esas iniciativas y las instituciones escolares había un abismo: los políticos e intelectuales del movimiento emancipatorio hablaban de una educación que era algo muy distante y diferente de lo que sucedía en las escuelas realmente existentes.

Un ejemplo de ello podemos verlo en la iniciativa de Mariano Moreno que, como secretario de la Primera Junta de Gobierno en Buenos Aires, mandó a traducir e imprimir el libro “El Contrato Social” de Jean Jacques Rousseau, para que fuese distribuido en las escuelas de primeras letras de la ciudad, para ser utilizado como libro con el cuál enseñar a leer. Por supuesto, esta indicación nunca se cumplió, en parte porque el propio Moreno no pudo imponer su decisión, y en parte porque resultaba muy ineficaz tratar de enseñar a leer a los niños con el libro de Rousseau.

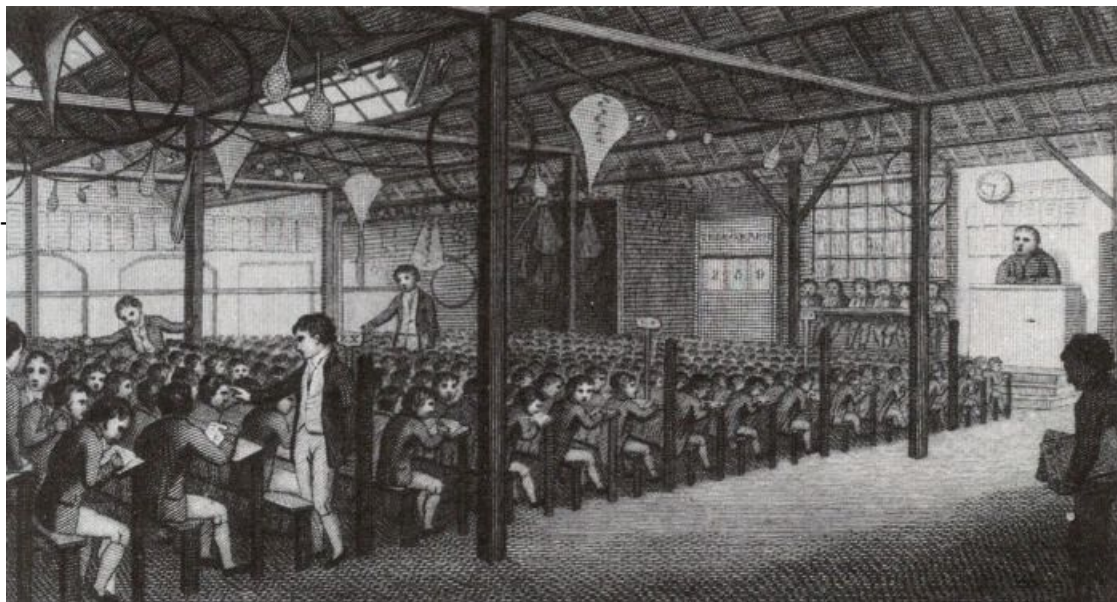
Entonces, si por una parte las escuelas que habían ido cobrando forma a fines del siglo anterior, se habían diseminado por el mundo colonial, por otra parte las élites ilustradas sostenían que la educación era una herramienta para la formación de las sociedades que debían sostener los nuevos regímenes políticos independientes. Sin embargo, entre una y otra cuestión, la conexión no fue inmediata.

## La introducción del método Lancaster

Desde la década de 1820 se produjo en distintas regiones de América Latina la adopción del método Lancaster, un método de enseñanza desarrollado a finales del siglo XVIII en Inglaterra, que fue calificado como el primer movimiento de globalización pedagógica.

¿Qué era el método Lancaster? Este método, también denominado método mutuo, sistema monitorial, entre otras denominaciones, fue un método de enseñanza y de organización de la educación que prometía mejorar sensiblemente la eficiencia de las instituciones educativas. El método posibilitaba a un maestro a cargo de la clase, conducir la enseñanza de grandes grupos de alumnos. De acuerdo con lo indicado por este método, el maestro organizaba a los alumnos en grupos de diez integrantes. Seleccionaba en cada grupo al alumno más “aventajado” que era designado como monitor (también se los denominaba “decuriones”). El maestro, mediante un sistema de señales (que podían ser banderines, campanillas, carteles u otras formas de indicación a distancia), marcaba a cada monitor el momento en que el grupo de alumnos a su cargo debía pasar de una actividad a la siguiente.

*Imagen 1. Grabado ilustrativo de un aula lancasteriana (circa 1820)*



En la imagen que presentamos se puede ver representado en un grabado de la época, un aula lancasteriana. En primer lugar, se puede ver al maestro al frente, sobre una tarima. Sobre él, en la pared, se ve un gran reloj, que resulta visible para todos los alumnos. Luego, pueden verse los grupos de alumnos sentados en filas y de pie, en cada una de esas filas, se puede ver a los monitores. Colgando del techo de la enorme aula, pueden verse los banderines conducidos por un sistema de poleas y cuerdas desde el frente, por el maestro.

Es difícil determinar en qué medida el funcionamiento real de las escuelas latinoamericanas se ajustó a este modelo, pero distintas fuentes (leyes, decretos,

ordenanzas y publicaciones de la década de 1820) nos indican que los gobiernos que se estaban conformando, buscaron en este método una herramienta para la difusión de la educación con bajo costo.

Un aspecto llamativo del método fue su gran difusión y la simultaneidad con la que fue adoptado en toda América Latina. Como puede verse en el mapa 1, desde México al Río de la Plata, el método Lancaster fue visto como una herramienta para difundir la educación elemental y a través de ella, producir una reorganización de la sociedad para sostener los nuevos regímenes políticos surgidos del proceso de independencia.

Mapa 1. Adopción y difusión del método Lancaster en América Latina



Entre las razones del atractivo del método para los nuevos gobiernos se basaba en una suma de factores: por un lado, el método prometía ser mucho más eficaz que las formas precarias de organización escolar existentes hasta el momento. En segundo lugar, el método resultaba más barato porque permitía (al menos teóricamente) que un solo maestro enseñara a centenares de alumnos. En tercer lugar, el método prometía masividad. Y como telón de fondo, el método se difundió en un clima político e intelectual en el que las élites se fascinaban con las modas de reforma social, sobre todo si su origen era británico.

[Marcelo Caruso](#) estudió los circuitos que permitieron esta difusión del método Lancaster. Entre estos circuitos, Caruso reconoce la circulación de publicaciones destinadas a la propaganda o la implementación del método, y sobre todo la traducción e impresión de manuales lancasterianos, que debían indicar a los maestros los pasos para la implementación del sistema de enseñanza mutua.



Otro de los circuitos se basó en la conformación de asociaciones o grupos lancasterianos, es decir, agrupaciones de miembros de las élites políticas latinoamericanas, admiradores de la experiencia británica, que conformaban “sociedades lancasterianas” cuya función era difundir y promover la implementación del método.

Aunque el más llamativo circuito de propagación del método fue el que dependió del impulso de los emprendedores, de ciertas personalidades que militaban en favor de una reforma social basada en la educación. Diego Thompson, un británico formado con el propio Joseph Lancaster, llegó a Buenos Aires en 1818 y reunió a una “sociedad lancasteriana”. Pasó luego a Chile, donde fundó otra de estas sociedades, y finalmente, fue convocado por José de San Martín a Lima, Perú, para poner en marcha allí el sistema lancasteriano.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia de la implementación del método Lancaster en distintas regiones de América Latina? ¿Cuál fue su impacto? Es posible rescatar múltiples consecuencias de la difusión de este método, tal como lo indican [Narodowski y López](#). Pero en esta clase, lo que queremos indicar como una de los resultados más relevantes de este proceso, es que el método significa, en sí mismo, la fijación de una forma de saber pedagógico.

Para organizar una escuela lancasteriana, no alcanzaba como en el pasado, con saber leer, escribir y contar. Era necesario, además, dominar las características del propio método. Un aula lancasteriana, aunque la descripción del método resulte esquemática, podía ser muy complejo. Los manuales prescribían no solo la distribución del aula, los agrupamientos, sino también los modos de detectar a los alumnos más aventajados que se convertirían en monitores, pero también la distribución del tiempo y del espacio, una contabilidad de los niños que asistían a la escuela, hasta una especie de coreografía en la que se describía el movimiento y la posición de los cuerpos de los niños durante las tareas y cuando cambiaban de una a otra actividad.

*Imagen 2. Organización de los grupos para la lectura de láminas en un aula lancasteriana (circa 1820)*



En la imagen 2 podemos ver a dos grupos de niños, parados en unos semicírculos señalados en el suelo, mirando una serie de láminas colgadas de la pared. El método Lancaster implicó la adopción de un complejo conjunto de técnicas, procedimientos y materiales para la enseñanza. Las láminas que se observan en el grabado de la

imagen 2, fueron diseñadas por maestros lancasterianos con modelos que se ofrecían como periódicas actualizaciones o mejoras al método. Se imprimían y se vendían, junto con los manuales lancasterianos, los silabarios, los bancos y otras herramientas para el trabajo cotidiano de la escuela.

Pero junto con esa “cultura material” de la escuela que el método Lancaster produjo (pizarras, bancos, láminas, manuales, relojes, instrumentos de matemática, etc.), también introdujo técnicas detalladas de control del cuerpo individual y de los cuerpos colectivos. En el siguiente fragmento, podemos leer por ejemplo, cómo se describía en un manual lancasteriano, la correcta postura para que un niño aprenda a escribir:

“Todos los alumnos están sentados, i se observa con atención que adquieran desde el principio el hábito de una buena posición, haciéndoles tomar bien el lápiz, que el cuerpo esté derecho, la cabeza alta i que el peso cargue sobre el lazo izquierdo, para que el brazo derecho quede enteramente libre. Todas estas circunstancias se desprecian como si fueran insignificantes, i de ellas depende sin duda la adquisición de una buena forma de letra, la espedición para escribir, i la facilidad para hacerlo sin fatigarse.”

Triana, J. M. (1845) Manual de enseñanza mutua para escuelas de primeras letras, Bogotá

La “correcta escritura” lleva a la correcta postura del cuerpo, que debe ser regulada por el maestro a través de los monitores. Pero también hay un correcto movimiento de los cuerpos del grupo, es decir, una regulación del cuerpo colectivo:

“La aritmética se practica una vez al día de las once a las doce: al abrirse la escuela los niños se colocan en las mesas para escribir: van después a la lectura, i no se separan para el cálculo, sino cuando llega el momento destinado a este trabajo, en que se les conduce de los semicírculos a las mesas. La marcha que deben hacer para llegar a ellas debe ser rodéandolas todas para que al paso entre cada niño a la clase que le corresponda. Este movimiento es necesario porque regularmente los mismos niños que componen una clase de lectura, no corresponden a las mismas de aritmética, pues es mui posible que un niño que pertenece a la 8va. clase de lectura, sea de la 1a o 2a de aritmética. El maestro i los monitores deben cuidar mucho que estas marchas i contramarchas se hagan en el mayor silencio.”

Triana, J. M. (1845) Manual de enseñanza mutua para escuelas de primeras letras, Bogotá

Podemos imaginar entonces lo complejo que resultaba para el maestro conducir un aula lancasteriana siguiendo el método: debía controlar los cuerpos individuales de una multitud de niños, agrupados de diez en diez. Debía hacerlo a través de los monitores, a los que periódicamente evaluaba y cambiaba en función de que adelantaran o no en las distintas materias. Debía además, regular la rotación de los grupos entre las distintas actividades siguiendo una suerte de coreografía, en la que los grupos pasaban de una actividad de lectura a una de aritmética, luego a una de escritura, a una de canto o de catecismo.

El método Lancaster o sistema de enseñanza mutua, fue empleado en distintas regiones de América Latina a partir de la década de 1820. En la mayor parte de las regiones en las que el método fue adoptado, fue impuesto como sistema obligatorio por las autoridades políticas. La duración de esta obligación fue variable. En la región rioplatense, por ejemplo, el método empezó a usarse aproximadamente en 1821, cuando el gobierno provincial decretó su uso obligatorio en las escuelas de primeras letras, pero hacia 1827 las fuentes indican que el método empezó a abandonarse, porque se había identificado con el predominio político liberal que retrocedía desde la caída de Rivadavia. En cambio, en México, una sociedad lancasteriana sostuvo escuelas mutuas hasta finales del siglo XIX.

Sin embargo, a pesar de esta duración dispar (en algunas regiones se implementó durante pocos años y en otras durante varias décadas), el método Lancaster dejó profundas huellas en la educación latinoamericana. Entre esas huellas destacamos dos: por un lado, es un método que impulsó la escolarización, es decir que bajo su influencia, aumentó la cantidad de escuelas, de maestros y de niños escolarizados; por otro lado, de la mano de este método se consolidó la idea de que para enseñar era necesario disponer de un saber especializado, un saber pedagógico.

### **La “educación popular”**

De todos modos, en las dos décadas posteriores al ciclo de independencia, aun no estaba claro para las élites políticas y los sectores dirigentes que la educación fuera un asunto de los gobiernos. En general, es posible registrar una inquietud al respecto por parte de los gobernantes de las nuevas formaciones políticas independientes, pero centrada todavía en la necesidad de contar con alguna herramienta o institución que permitiera el control y la contención de los niños, con un componente moralizador.

Recién en la década de 1840 vemos surgir en distintas regiones de América Latina, un discurso centrado en la educación como una responsabilidad de los gobiernos. La enunciación más acaba de ese discurso la encontramos en la obra de Domingo F. Sarmiento, “[Educación Popular](#)”, libro publicado en 1849 en Santiago de Chile.

Durante su exilio en el país trasandino, [Sarmiento](#) recibió el encargo del Ministro de Instrucción Pública de Chile, Manuel Montt, de elaborar una propuesta para la organización de la educación elemental en el país, a partir del estudio de los sistemas educativos de distintos países de Europa y Estados Unidos. Tras recorrer esos países y entrevistarse con inspectores, directores de escuelas normales y funcionarios educativos, Sarmiento elaboró un informe que luego publicó como libro.

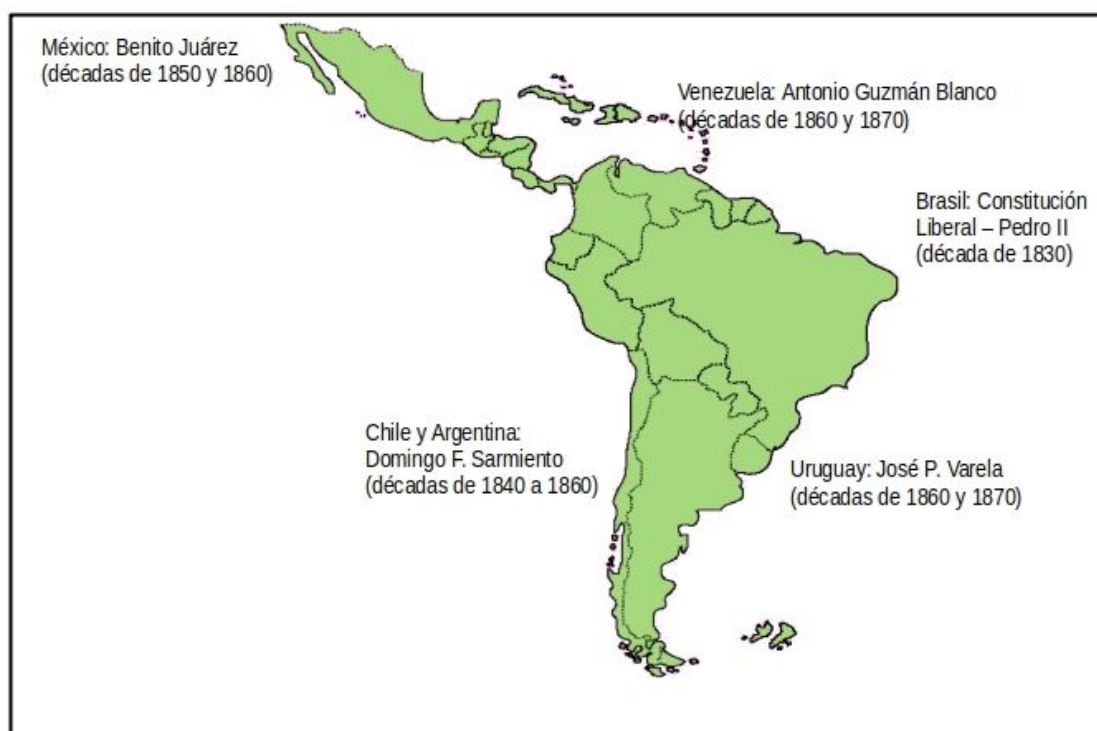
En esta obra enuncia lo que considera como el ideal de la educación para los países sudamericanos, siguiendo sobre todo la inspiración de la experiencia norteamericana. Sarmiento considera que las evidencias de los países más adelantados muestran que los pueblos avanzan en su participación política. Es decir, es cada vez más frecuente que los gobiernos se basen en la voluntad popular (expresada a través del voto, a través del parlamento, de la prensa política, etc.). Sin embargo, también resulta evidente – siempre según la opinión de Sarmiento – que no siempre el pueblo está preparado para decidir correctamente. Por lo tanto, los gobiernos tienen que asumir la responsabilidad de educar al pueblo, de educar su capacidad para expresar

correctamente su voluntad. Siguiendo este argumento, la educación se convierte en una responsabilidad de los gobiernos, que deben formar al pueblo para que pueda participar activamente de la vida política.

Además, Sarmiento sostiene que la mejor manera de cumplir con esta responsabilidad es educar desde la infancia (en cierta medida, Sarmiento sostiene que ya no se podrá modificar mediante la educación la voluntad de las generaciones adultas). Por eso, la educación popular es educación del pueblo, pero además es educación de los niños, es decir, educación elemental.

En el libro “Modelos educativos en la Historia de América Latina”, el historiador [Gregorio Weinberg](#) expuso la idea de que la educación popular funcionó como un modelo común para toda una generación de políticos e intelectuales latinoamericanos.

Mapa 2. Difusión del modelo de la “educación popular”



En el mapa 2 podemos ver cómo, con una diferencia de pocas décadas, en muy diversas regiones de América Latina, existieron quienes enunciaron ideas similares que corresponden a este modelo de la “educación popular”. Es decir: la idea de que los gobiernos debían educar al pueblo, para que éste pudiera participar de la vida política; y junto con ésta, otra idea, que esa educación del pueblo debía producirse desde la educación elemental.

Del esquema planteado por Weinberg llama la atención, en primer lugar, la relativa simultaneidad con que fue adoptado este modelo, aún en países o regiones con realidades muy diferentes. De Venezuela a Chile, o de Brasil a México, ideas similares fueron sostenidas por miembros prominentes de las clases políticas y, si al principio parecían ideas arriesgadas, al poco tiempo hubo amplios consensos en América

Latina respecto de que los nuevos gobiernos tenían entre sus responsabilidades la de garantizar la educación del pueblo.

¿Cómo se relacionó esta difusión del modelo de la “educación popular” con los procesos históricos precedentes? Hay que hacer notar que cuando se impulsó la idea de que la educación era un asunto de los gobiernos, y que esa educación tenía como destinatario al “pueblo”, hacía ya varias décadas que la educación *escolarizada* se había difundido (por eso, antes hablábamos del “triunfo de la escuela moderna”). Además, esas escuelas fueron adoptando una forma cada vez más homogénea y uniforme, llegando a emplear el mismo método de enseñanza cuando se produjo la adopción del sistema de enseñanza mutua.

Ahora bien, esta “educación popular”, homogénea, dirigida a todo el pueblo, ¿era una educación uniforme para todos? ¿Es posible reconocer en el advenimiento de la educación como un asunto de gobierno, un sistema de desigualdades educativas?

En el texto de lectura obligatoria de esta clase, el artículo de Oresta López Pérez, “Curriculum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México” que introducimos en la sección siguiente, nos permite elaborar una mirada crítica a los procesos de diferenciación y desigualdad sexual que organizaron la difusión de la educación popular en América Latina.

Te proponemos que leas el texto a partir de la presentación que hacemos en la próxima sección.

### 3. Bibliografía obligatoria común de la Unidad 3

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", en: *Revisa Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, México: El Colegio de Michoacán

Podés descargar el texto [aquí](#).

Podés acceder al video de presentación del texto [aquí](#).

#### Algunas precisiones sobre el texto:

- El texto se refiere específicamente al caso de México durante la segunda mitad del siglo XIX, pero muchas de las condiciones que la autora analiza, serían aplicables a otras regiones de América Latina.
- El texto tiene tres partes principales:
  - a) Una caracterización del "currículum sexuado" en todo México y en distintos estados del territorio mexicano.
  - b) Un estudio del caso de la Academia de Mujeres de Morelia (que es una escuela de nivel secundario que toma como ejemplo para analizar la educación secundaria femenina)
  - c) Una reflexión sobre lo que las propias mujeres buscaron decir y hacer sobre la educación femenina (sobre todo a partir de la mención de libros de texto escritos por mujeres)
- Cuando la autora se refiere a la "educación liberal republicana", está hablando de la organización de la educación mexicana que coincidió con el movimiento de la "educación popular". Véase, por ejemplo, lo que la autora indica en la pág. 38:

*"Es importante recordar que al mes de ratificar al presidente Benito Juárez para el período 1867-1871, éste promulgó la ley orgánica de instrucción pública considerando a la educación como uno de los medios más efectivos para "moralizar al pueblo" y para formar ciudadanos capaces de respetar las leyes y su gobierno."*

#### 4. Guía de lectura del texto de lectura obligatoria común de la Unidad 3

Esta guía tiene por objetivo orientarles en la lectura del texto de Pérez López (2008), identificando algunas de sus ideas más destacadas. Recordá siempre que un primer paso es identificar los objetivos de la autora, ¿qué se propone investigar?

- 1) Una dimensión del análisis de Perez Lopez es la parte “cuantitativa” sobre las escuelas de niñas. ¿Qué conclusiones arroja su investigación en base al “informe Covarrubias” de 1875?
- 2) ¿Por qué se entendía que la educación de las mujeres era una cuestión de orden privado? ¿Cuál era el “tipo ideal” de mujer sobre el que se apoyaba el discurso pedagógico?
- 3) En las páginas 52 y 53, podemos ver las materias que conformaban el currículum en distintos institutos de educación superior y secundaria en el DF. Subrayen aquellas que se identifican con “saberes del mundo femenino” y reflexionen: ¿por qué se asume que estos conocimientos son “de mujeres”? ¿qué se buscaba limitando la participación de las mujeres a esos campos?
- 4) A partir del caso de Morelia, ¿cómo caracteriza la autora la “política sexual” del Porfiriato? Identifiquen las limitaciones del proyecto de educación femenina en la Academia de Niñas.
- 5) Pérez López sostiene que hubo voces que resistieron algunos mandatos de feminidad hegemónica en las escuelas, ¿quiénes eran y qué espacio hubo para ellas?, ¿de qué maneras expresaron disidencias y resistencias?
- 6) Una vez finalizada la lectura, te proponemos escribir una conclusión de no más de diez renglones, donde incluyas una definición de “currículum sexuado”.

## 5. Orientaciones para presentación del TRABAJO PRÁCTICO DE CLASE 3

### **Consigna:**

A partir de la lectura del texto de Oresta López Pérez y de la guía de lectura, te pedimos que tomes la pregunta 6 y la desarrolles por escrito en un texto de una carilla. Tenés que subir este TRABAJO PRÁCTICO DE CLASE 3 al espacio específico indicado al final de la clase. También podés acceder a este espacio [aquí](#).

El trabajo debe ser presentado antes del **lunes 27 de abril**.

Allí mismo te enviaremos los comentarios sobre tu trabajo.