

Proyectos de educación femenina. Discursos del quehacer femenino en la primera mitad del siglo XIX en Colombia*

Mayra Alejandra García Jurado**

Recibido: 10 de octubre de 2019 • Aprobado: 28 de octubre de 2019

Resumen

Este artículo presenta una reflexión frente a los proyectos institucionales y privados de educación femenina durante la primera mitad del siglo XIX en Colombia. Desde una revisión documental —leyes, reformas y manuales—, se exponen los discursos morales que fundamentaron dichos proyectos, con el fin de comprender cuáles fueron los cambios de la función social que se otorgó a las mujeres de la época. Aunque entonces hubo importantes cambios políticos, se evidencia poca variación en los discursos sobre el rol de las mujeres en la sociedad colombiana. El permanente interés del sector eclesiástico por mantener el papel tradicional de las mujeres frenó las intenciones de las élites políticas de tendencia liberal, que pretendían institucionalizar la educación femenina. Se concluye que, aunque a finales del periodo de estudio los liberales lograron introducir algunas de estas ideas instalando escuelas e incluyendo nuevos campos de formación, la finalidad de estas iniciativas continuaba afirmando que la educación femenina debía girar en torno a una función principal: la formación moral de los ciudadanos.

Palabras clave: Colombia, discurso, educación, mujeres, siglo XIX.

* Artículo de reflexión. Citar como: García, M. (2020). Proyectos de educación femenina. Discursos del quehacer femenino en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. *Análisis*, 52(96), 45-57. doi: <https://doi.org/10.15332/21459169/5346>

** Socióloga de la Universidad Santo Tomás, mayragarcia@usantotomas.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2181-054X>

Women's education projects. Discourses of the feminine task in the first half of the 19th century in Colombia

Mayra Alejandra García Jurado

Abstract

This article presents a reflection on institutional and private projects of female education during the first half of the 19th century in Colombia. From a documentary review - laws, reforms and manuals - the moral discourses that founded these projects are presented, in order to understand what were the changes in the social function granted to the women of the time. Although there were important political changes then, there is little variation in the discourses on the role of women in Colombian society. The continuing interest of the ecclesiastical sector in maintaining the traditional role of women restrained the intentions of the political elites of liberal tendency, who sought to institutionalize women's education. It is concluded that, although at the end of the period under study the liberals managed to introduce some of these ideas by installing schools and including new training fields, the purpose of these initiatives continued to affirm that female education should revolve around a main function: moral training of citizens.

Keywords: Colombia, discourse, education, women, 19th century.

Projets d'éducation féminine. Discours sur le métier féminin au XIX siècle en Colombie

Mayra Alejandra García Jurado

Résumé

Cet article cherche à présenter une réflexion sur les projets institutionnels et privés d'éducation féminine dans la première moitié du XIX^e siècle en Colombie. Et ce par le biais d'une révision de documents — lois, réformes et manuels— dans lesquels se trouvent les discours moraux qui sont à la base des projets en question, afin de bien comprendre les changements dans la fonction sociale des femmes à cette époque. Malgré quelques changements politiques importants, restent plutôt faibles les transformations de fond dans le rôle des femmes dans la société colombienne. L'intérêt de l'église pour maintenir le rôle traditionnel des femmes semble avoir fait reculer les intentions des élites politiques libérales, tendant quant à elles à institutionnaliser l'éducation féminine. Pour conclure, on voudrait montrer qu'à la fin de la période analysée s'est introduit une certaine vision libérale suite à la création d'écoles dont le but était celui de contribuer à la formation morale des citoyens.

Mots clés : Colombie, discours, éducation, femmes, XIX^e siècle.

Introducción

En el presente artículo se desarrolla una reflexión frente a las posturas dominantes que impusieron y reprodujeron, desde proyectos educativos, los lineamientos sobre el quehacer femenino en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. Para ello, se hace referencia a fuentes primarias como manuales, catecismos y leyes, que dan cuenta de los planteamientos propuestos por los sectores eclesiásticos, liberales y conservadores frente a la educación femenina.

Tras la Independencia, abundaron los intentos de construir una nación moderna a través de proyectos de índole político, económico y cultural. Uno de los proyectos considerados como instrumento político fue la educación, concebida como institución formadora de ciudadanos para el nuevo Estado (Sanabria, 2010). Como bien sabemos, estos proyectos fueron desarrollados y generalmente dirigidos a ciudadanos —hombres de élite—, característica que reforzó un protagonismo exclusivo de la figura masculina en la construcción de la nación colombiana.

Esta situación, duradera en el tiempo, ha suscitado un insuficiente reconocimiento de la participación femenina en la cimentación de la estructura institucional del país. En respuesta a ello, desde la década de los 90 se han venido desarrollando esfuerzos académicos por rescatar el papel de las mujeres en la historia local y global. Una de las pioneras en alegar la necesidad de incluir a las mujeres como partícipes activas de las dinámicas del mundo social fue Joan Scott, una historiadora que trabajó en un conjunto de categorías (género, trabajo doméstico, mujer trabajadora, entre otras) desde las que fue posible estudiar a las mujeres como protagonistas en la historia, sin atribuirles, como era frecuente, características de opresión e invisibilidad (Scott, 1991).

Dichos esfuerzos se tradujeron en el contexto nacional gracias a la inclusión de estudios de género y sobre la mujer en las instituciones de educación superior. En el caso de los estudios que enfatizaron sobre el lugar de las mujeres en el siglo XIX, se encuentran los de Bermúdez (1987, 1993, 1994), Ramírez (2000, 2010, 2014), Dueñas (2002, 2014) y Rodríguez (1994, 2011), quienes han disertado sobre la noción del “bello sexo”, la instrucción femenina, los vínculos familiares, la vida privada y el trabajo femenino durante el siglo XIX.

Ya en materia de análisis de manuales y reformas, se encuentran trabajos como el de García (2005), quien indaga sobre la transición de la educación doméstica de la Colonia a la República, y plantea que con el paso de la educación doméstica a la institucional se otorga un reconocimiento a las mujeres como formadoras de la moral civil. Por otro lado, el estudio de Afanador y Báez (2015) realiza un recorrido por los manuales de urbanidad del siglo XIX, elemento que según los autores sirvió como mecanismo de control para formar ciudadanos civilizados, siendo las acciones femeninas las más limitadas y estrictas.

Teniendo en cuenta estos aportes, se reconoce entonces que, aunque en los discursos políticos de del siglo XIX en Colombia las mujeres ocupaban lugares poco pertinentes, sí hubo transgresiones a dicho discurso por parte de mujeres, como Manuela Sáenz, en la práctica de la vida pública y privada. Podría afirmarse que algunas neogranadinas fueron partícipes activas en la construcción de nación desde los “campos de acción femeninos” (Tarrés, 1989). Estos campos de acción se situaron en el ámbito de lo privado y lo personal (la familia, el matrimonio y las redes personales), siendo estos los más significativos para la élite republicana en la toma de decisiones políticas (Dueñas, 2014).

Con el propósito de realizar un aporte a esta línea de estudios, a continuación se exponen los resultados de una reflexión del discursivo alrededor de los proyectos de educación femenina en la primera mitad del siglo XIX. En ellos se evidencian las nociones del Estado y de la Iglesia frente al papel de las mujeres en la sociedad, que se vinculó generalmente con la idea de *servir a los otros* (esposo, hijos, Estado).

Conocer las características que otorgaron estas instituciones al rol femenino permite ubicar las barreras socioculturales que debieron enfrentar las mujeres de la época. Lejos de acudir a un marco hermenéutico de victimización, aquí se pretende entender el contexto político y cultural en el que estaban inmersas las mujeres, sobre el entendido de que estos discursos alimentaron y orientaron los significados sociales de lo femenino en un intervalo temporal que quizás vaya más allá del periodo estrictamente considerado en este estudio.

Metodología

El marco metodológico que orientó el desarrollo de este artículo fue el hermenéutico interpretativo. La información recolectada se centró en fuentes primarias que echaron luz sobre los planteamientos acerca de la educación femenina de personajes destacados en los sectores examinados (eclesiástico, liberal y conservador).

En un primer momento se realizó una búsqueda de fuentes primarias; luego, se analizaron las fuentes de manera individual, tomando los apartados que tuvieran un mayor contenido relacionado con las restricciones de las acciones femeninas, especialmente las relacionadas con la educación, la adquisición y la comunicación de conocimiento; posteriormente, se categorizaron y compararon dichos apartados para, finalmente, dar cuenta de las rupturas y semejanzas entre la posición de los sectores implicados.

El anterior ejercicio sirvió como base para desarrollar una reflexión sobre los discursos del quehacer femenino dominantes en la primera mitad del siglo XIX. A continuación, se presenta una tabla que da cuenta de las fuentes primarias correspondientes a cada sector.

Tabla 1. Categorización de fuentes primarias

Sector eclesiástico	Élite liberal	Élite conservadora
Catecismo Histórico	Codificación Nacional, tomos I, IV y VI	Breves nociones de urbanidad para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada.
Instrucción de la mujer cristiana.		
Eufemia o la mujer verdaderamente instruida.		

Fuente: Elaboración propia.

Discursos del quehacer femenino

En términos de las raíces del discurso aquí considerado, habría que decir que la tradición colonial y el poco interés estatal mantuvieron intactas las nociones de educación femenina en los inicios de la independencia. Entidades religiosas como el Monasterio La Enseñanza, fundado en 1783 (Rodríguez, 1957), llevaron las riendas de la educación femenina en el país. Allí se enseñó costura, bordado, escritura, “algo de contar” y doctrina cristiana (Martínez, 2011). El establecimiento de este tipo de monasterios fue incrementando en los primeros años del siglo XIX, en parte gracias a las ideas que se estaban constituyendo respecto a la educación femenina y que Francisco de Paula Santander terminó por concretar en el proyecto educativo de 1821. Sobre ello se profundizará más adelante.

Un material elocuente para examinar los discursos sobre educación femenina del siglo XIX son los manuales que se utilizaron como herramienta educativa. Allí se describen y justifican las pautas de comportamiento y la forma de instruir a las mujeres. También son importantes los documentos con los que se enseñó la doctrina cristiana, como los catecismos históricos de Claudio Fléuri y Gaspar Astete. Estos hacían alusión a las mujeres a partir de referencias teológicas y bíblicas, como la del pecado original y el relato de la creación: la mujer cae en la tentación de comer del fruto prohibido y persuade a su compañero a imitarla “y así de ella dimanaron todos los pecados que conducen a la muerte eterna” (Fleury, 1718, p. 10). Por esta razón, Dios “declaró que de la mujer habría de nacer el que quebrantaría la cabeza; es decir, el Redentor del mundo” (Fleury, 1718, p. 9).

El contenido de estos manuales, que se difundió a partir de la repetición de preguntas y respuestas, presentó lo propio de lo femenino a partir de tres puntos centrales: la debilidad física y mental; la condena por la torpeza de sus acciones, y la reivindicación de sus terribles pecados. Los límites de las acciones femeninas estaban, pues, fundamentados en la historia del pecado original; la mujer debía comportarse con cuidado y mesura para no ser juzgada a la luz de sus faltas pasadas.

También existieron manuales que se refirieron concretamente a la forma en la que se debía instruir a las mujeres. En *Instrucción de la mujer cristiana* (Vives, 1943), publicado originalmente en 1793, se afirma que a los hombres les corresponde conocer sobre múltiples tópicos, por lo que se debía invertir un buen tiempo en su enseñanza; contrario al caso de las mujeres, para quienes el tiempo de enseñanza debía ser mínimo. Vives (1943) afirma que la virtud principal que debía cosechar la mujer era la castidad, pues esta era la fuente de más virtudes femeninas, como la templanza, la moderación, la sobriedad, el pudor, la limpieza y la mesura. Otro caso interesante es el de *Eufemia o la mujer verdaderamente instruida* (Campe, 1806), manual que plantea cómo es que el destino de las mujeres consiste en servir a los demás:

Han nacido, las que no son llamadas al estado de celibato, para ser esposas, buenas madres y prudentes gobernadoras de sus casas y familias; [...] Como esposas deben con el interés íntimo, con el amor más tierno, con sus desvelos y trabajos suavizar la vida de los hombres, templar el rigor de nuestras desgracias, llenas de consuelos nuestros días desventurados, i hacernos olvidar los amargos pesares y las fatigas que son el patrimonio de nuestro sexo. Como madres, no solo deben dar hijos al estado y a la patria, sino que deben imprimir en ellos las primeras semillas de su inteligencia. [...] Como amas, o gobernadoras de su casa i familia, deben, mientras que el esposo se entrega a los negocios de su destino, asegurarle su honor y su sociego, presidir la sociedad doméstica, emplear una vigilancia activa para mantener el buen orden. (Campe, 1806, p. 6)

El rol de las mujeres en las dinámicas sociales, según este manual, se dividiría en dos posibilidades: el celibato o el establecimiento de una familia. Por la extensión de la justificación, se puede decir que tuvo más valor la segunda posibilidad: debían las mujeres servir a sus maridos, a sus hijos y al Estado; parir un hijo y formarlo moralmente sería su gran aporte a la sociedad. Es claro que el lenguaje utilizado en estos documentos resalta de forma positiva los elementos mencionados anteriormente, como consta en la escogencia de las metáforas, orientadas a crear un tono amigable y persuasivo:

Así como los débiles arroyuelos tienen una relación inmediata con la fuente o manantial de que nacieron, así todos los ciudadanos la tienen con las mujeres que les comunican las primeras impresiones del bien o del mal, que no se borrarán jamás: los arroyos formarán ríos grandes, i los ciudadanos formaran las naciones (Campe, 1806, p. 7)

Las mujeres —como “arroyuelos”— tendrían la importante tarea de formar a los hombres —como “ríos grandes”—, para que ellos construyan las naciones, un papel definido como importante. Las mujeres, entonces, deben cargar de buena gana con un sinfín de limitantes entre las que se cuentan la invisibilidad y la discreción. Lo anterior se evidencia de nuevo, como vimos en el manual de Vives (1943), con la concepción de lo que se debía enseñar a las mujeres:

¿Sera bueno que una mujer tenga grandes conocimientos en las ciencias i la literatura, que sepa las lenguas antiguas i modernas, que haya leído mucho, que tenga gusto para juzgar de las obras de espíritu, i aun que se ponga en estado de componerlas?. No tengo necesidad de demostrarte, hija mia, que el mérito literario no puede ser útil a una persona de tu sexo. (Campe, 1806, p. 19)

Pocos argumentos se encuentran en este tipo de afirmaciones, cuya apuesta es claramente retórica. La oposición a que las mujeres aprendan de ciencia y literatura no se desarrolla sino alrededor de la condición misma de ser mujer, negando así el desenvolvimiento de acciones que permitieran un rol protagonista en la construcción de Nación. Por ello, se sugiere que las “buenas intenciones” de establecer una función social a las mujeres en realidad fue una justificación para incluir discursos patriarcales tradicionales en la proyección de un Estado moderno. Este último elemento es fundamental, por lo que se retomará más adelante.

No fue sino hasta la Codificación Nacional de 1821 que se abarcó el tema de la educación femenina en términos oficiales. Los proyectos de educación de la joven República incluían, como responsabilidad del Estado, la educación básica a niños y niñas de todas las clases. Antes de ello, solo se aceptaban mujeres de la élite en los establecimientos religiosos de educación femenina.

En dicha Codificación se consideraba, por ejemplo, “que la educación de las niñas y de las jóvenes que deben componer una porción tan considerable y de tanto influjo en la sociedad exige poderosamente protección del gobierno” (Ley del 6 de agosto de 1821: sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos); no obstante, como se mencionó, dado que las riendas de la educación femenina las llevaba la Iglesia, el papel de los eclesiásticos se consideró fundamental para el establecimientos de nuevos colegios para niñas. De hecho, fueron los conventos los espacios asignados por el gobierno para la educación de niñas de todas las clases sociales.

Uno de los cambios significativos del establecimiento de esta ley fue precisamente la consideración de ofrecer a las niñas de todas las clases una enseñanza básica, que en su momento se limitó a “leer, escribir y moral cristiana”, lo que implicó la fundación de estas instituciones en cabeceras y cantones (Art 1. y Art. 17 de la Ley del 6 de agosto de 1821). El mayor número de estas instituciones se concentró en Mompox, Antioquia, Bogotá y Cartagena.

En el transcurso de este periodo, y dada la precaria ejecución de este proyecto, la preocupación de las élites liberales por la educación de sus hijas llevó a que se fundaran escuelas femeninas privadas, como la que estableció Josefa Suárez en 1827 o Matilde Baños en 1830. Estos centros de enseñanza se distanciaron de la propuesta original de Santander, en el sentido de que se dictaban clases de religión, moral, escritura, aritmética, dibujo, historia, geografía, música, gramática, francés, costura, bordado, gobierno de la casa y cocina (Pita, 2016).

En las escuelas privadas se ampliaron los tópicos de la instrucción femenina. Pese a que el acceso fue exclusivo a mujeres de la élite y los discursos de la enseñanza poco se diferenciaron de lo impartido en los monasterios alrededor de la virtud y la pureza, fue en estos establecimientos donde hubo el mayor avance en la educación de la mujer en el país (Londoño, 1994).

Pareciera, entonces, que a inicios del siglo XIX la educación femenina estuvo liderada por la iglesia católica y por sectores de la élite. El primer proyecto serio ejecutado por el gobierno se consumó hasta 1832 con el colegio La Merced; por medio del Decreto de 30 de mayo de 1832 se estableció su fundación, considerando (1) deber del Gobierno fomentar la educación de las jóvenes y (2) la falta de colegios para niñas versus la cantidad de colegios para hombres. La enseñanza en el colegio La Merced se planteó de la siguiente forma:

Art 3. Habrá cinco cátedras, una para enseñar a leer, escribir y contar; otra para enseñar las gramáticas española y francesa; otra para el dibujo y labor propia del sexo; otra en que se enseñen los principios de moral, religión y urbanidad y la economía doméstica, y otra para enseñar elementos de música vocal e instrumental. El Gobierno podrá retirar dos o más cátedras, según lo tenga por conveniente, y enseguida según los adelantamientos que vayan haciendo las jóvenes y el aumento que puedan ir teniendo los fondos, podrán establecerse cátedras de geografía, historia, literatura y otras, en que se enseñen ramos igualmente útiles e importantes. (Decreto 30 de mayo de 1832)

De los elementos diferenciales de la propuesta de enseñanza básica en 1821, se resalta la reiteración de la necesidad de una educación femenina en el país y la inclusión de cátedras de gramática española, francés, dibujo, urbanidad, economía doméstica y música. En realidad esta propuesta no discrepa de lo que en el momento estaban llevando a cabo las escuelas privadas y los monasterios, como lo demuestra la consideración de que el comportamiento de las mujeres debía ser “fino y modesto, que estén siempre con el mayor aseo, que no haya entre ellas rivalidades” (Codificación Nacional Tomo IV, Art. 5, Decreto de 30 de mayo de 1832).

Además, como se evidencia Artículo 3 de dicho Decreto, existía la posibilidad de eliminar o agregar alguna cátedra dependiendo de los fondos con los que contaba el Gobierno para invertir en La Merced. Aún con la fundación de un colegio oficial y con el establecimiento de escuelas públicas en diferentes regiones, la brecha entre la pertinencia de la educación femenina en comparación con la masculina fue muy amplia, afectando la calidad de la educación que allí se impartía. Por esta situación se generó una reforma a la fundación de La Merced en 1836, durante el segundo gobierno de Santander. En ella se hace referencia a la distribución de los fondos en el colegio, aunque también se aborda la cuestión de un plan de estudios que incluye la aritmética, el diseño lineal y la lectura:

Art 18. La enseñanza se distribuye en cuatro años, cuatro clases correlativas: Primer año: lectura, religión y moral, escritura y

costura en blanco. Segundo año: lectura, religión y moral escrita, aritmética, diseño linear, costura y labor en blanco. Tercer año: elocución castellana, lengua francesa, costura, bordado, dibujo de flores. Cuarto año: lo mismo que el tercio, y principios de urbanidad y economía doméstica. (Codificación Nacional, Tomo VI, Decreto del 8 de octubre de 1836, que reforma la organización del colegio de niñas de La Merced de Bogotá)

En el mismo Decreto se establecen medidas para el control de la calidad en la educación y del cumplimiento de las labores de maestros, maestras y directora. El contenido de las leyes, decretos y reformas de los proyectos de educación femenina estuvo relacionado con la concepción del papel femenino en la sociedad propuesto por las ideas liberales europeas.

Pérez (1999) describe los planteamientos de Auguste Comte (1798-1857) como gran influencia de las ideas sobre el rol femenino en la naciente República. Comte consideró que las mujeres tenían menos capacidades de razonar y entender que los hombres, por lo que su tarea consistía en ser compañía "sentimental" de los hombres, en desarrollarse en la vida doméstica y en capacitar moralmente a sus esposos, hijos y demás ciudadanos.

Sin lugar a dudas, los proyectos de educación femenina propuestos por el gobierno en la primera mitad del siglo XIX fueron avances importantes tanto para la enseñanza de conocimientos a las mujeres como en el mejoramiento de su posición social. No obstante, su precaria ejecución y la dominación de la iglesia frente a la enseñanza femenina hicieron de los avances un proceso torpe y de pocos cambios de fondo, puesto que a lo largo de este periodo se siguieron limitando las acciones femeninas a los espacios privados y de poco reconocimiento.

La situación de restricción de actividades femeninas a la esfera privada perduró hasta buena parte del siglo XIX. Por ejemplo, en los fragmentos del manual realizado en 1838, pero mayormente difundido en 1853 por el conservador Rufino Cuervo, *Breves nociones de urbanidad, extractadas de varios autores y dispuestas en forma de catecismo para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada*, se señalan los elementos por los cuales se debe educar a las mujeres. Allí se siguen manteniendo las características de lo expresado en los monasterios de educación femenina de fines de la Colonia:

La mujer modesta, entendida en las haciendas domésticas, piadosa, en una palabra, la mujer bien educada inspirará más respeto i amor i ejercerá una influencia más benéfica en la sociedad i en la familia, que una mujer inculta y pervertida. (Cuervo, 1856, p. 4)

Según Cuervo, las mujeres no debían participar en conversaciones sobre temas profundos o polémicos. Aunque tuvieran algo significativo que agregar, su deber era resaltar lo dicho por los demás, tal y como también aparece en el manual *Eufemia o la mujer verdaderamente instruida* (Campe, 1806), en donde se otorga una función de servicio a las mujeres, de *permitir o posibilitar* a los demás

(hombres) ejecutar actividades de mayor importancia. Por el contrario, se corría el riesgo de entorpecer las acciones contrarias a ello, entorpecer los procesos de los hombres, el recto curso de las cosas:

Culta i modesta, esmerándose mas por hacer brillar el talento de los demás que el suyo: sus frases deben ser puras i castizas, i empleadas con oportunidad: los objetos se han de tocar lijaramente sin profundizarlos demasiado, porque el hablar mucho sobre un mismo asunto fatiga la atención. (Cuervo, 1856, p. 17)

Conclusiones

La exposición de los discursos alrededor de las intenciones y proyectos de educación femenina da cuenta de la concepción de las mujeres dentro de la ideología del sector eclesiástico, del liberalismo radical y del sector conservador. Se evidencia que los argumentos utilizados por cada sector son distintos: en el caso del eclesiástico, se acude a referencias bíblicas y de santidad del cuerpo; por su parte, el sector liberal utiliza un discurso institucional, modernista y de civilización de los ciudadanos; el sector conservador, algo similar a los fines civilizatorios del liberal, se refiere al control del cuerpo y el pensamiento como punto clave para transformar a los individuos en ciudadanos. Sin embargo, el fondo de las tres posturas defendía la misma idea: el rol de la mujer es servir y formar.

Aunque la brecha ideológica de estas apuestas es extensa en términos políticos y económicos, se evidencia una cercanía en la representación femenina y su papel dentro de la sociedad. Esta situación se puede considerar normal dada la herencia colonial y las ideas de la ilustración, ambas con un sesgo patriarcal típico de la época.

Si bien es cierto que este resultado era esperado, es necesario resaltar la importancia de conocer los patrones de conducta femeninos que se consideraron como ideales. Exponer las características del quehacer femenino permite comprender los comportamientos transgresores que configuraron el tejido social de la época, ya que en el siglo XIX hubo una gran brecha entre los discursos y la práctica.

Referencias

- Afanador, M., & Báez, J. (2015). Manuales de urbanidad en la Colombia del siglo XIX: Modernidad, pedagogía y Cuerpo. *Revista Historia y Memoria*, 11, 57-82. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.3110>
- Bermúdez, S. (1987). Mujer y familia durante el Olimpo Radical. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 15, 57-90. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/11943/1/bermudezqsuzy.1987.pdf.pdf>

- Bermúdez, S. (1993). El “bello sexo” y la familia durante el siglo XIX en Colombia. Revisión de publicaciones sobre el tema. *Historia Crítica*, 8, 34-51. doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit8.1993.02>
- Bermúdez, S. (1994). Tijeras, aguja y dedal. Elementos indispensables en la vida del bello sexo en el hogar en el siglo XIX. *Historia Crítica*, 9, 21-26. doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit9.1994.03>
- Campe, J. H. (1806). *Eufemia o la mujer verdaderamente instruida*. Madrid: Imprenta de Villalpando.
- Codificación Nacional. (1924). Tomo I, años: 1821 a 1824. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Codificación Nacional. (1925). Tomo IV, años: 1829 a 1832. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Codificación Nacional. (1925). Tomo VI, años: 1836 y 1837. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cuervo, R. (1853). *Breves nociones de urbanidad, extractadas de varios autores y dispuestas en forma de catecismo, para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada*. Bogotá: Imprenta de Francisco Torres Amaya.
- Dueñas, G. (2002). Matrimonio y familia en la legislación liberal del siglo XIX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 29, 167-193. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12010/1/du%C3%B1asguiomar.2002.pdf>
- Dueñas, G. (2014). *Del amor y otras pasiones. Élite, política y familia en Bogotá, 1778-1870*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fleury, C. (1718). *Catecismo histórico que contiene en compendio la historia sagrada y la doctrina cristiana*. Traducido al español por Juan Interian de Ayala. Madrid: Juan Interian de Ayala.
- García, B. (2005). La educación doméstica en Colombia: 1820-1830. *Revista Científica*, 7, 409-435. Recuperado de <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%202020%20pags%20409-435.pdf>
- Londoño, P. (1994). Educación femenina en Colombia 1780-1880. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 31(37), 20-59. Recuperado de https://publicaciones.banrep-cultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/1970/2026
- Martínez, A. (2011). *Memorias de la escuela pública – Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774-1821*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

- Pérez, M. (1999). La educación femenina en Colombia 1850-1886. Entre los parámetros morales de la iglesia y las tendencias seculares del liberalismo. En E. Gutiérrez (Ed.), *Memorias del tercer coloquio de historia de la educación colombiana* (pp. 67-77). Popayán: Editorial de la Universidad del Cauca.
- Pita, R. (2016). De niñas escolares a esposas: restricciones a la educación femenina en Colombia durante la temprana vida republicana, 1820-1828. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 3(5), 22-56. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v3i5.100>.
- Ramírez, M. (2000). *Las mujeres y la sociedad colonial de Santafé de Bogotá -1750-1810-*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ramírez, M. (2010). Las mujeres en la Independencia de la Nueva Granada. Entre Líneas. *Revista La Manzana de la Discordia*, 5(1), 45-54. doi: <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v5i1.1529>
- Ramírez, M. (2014). *Las mujeres y la Independencia de la Nueva Granada. Historiografía e iconografía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, M. (1957). *Fundación del Monasterio de La Enseñanza*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, P. (1994). *Mujer y vida familiar en la Nueva Granada*. En G. Castellanos, S. Accorsi & G. Velasco (Eds.), *Discurso, género y mujer* (pp. 129-148). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Rodríguez, P. (2011). *Historia de la vida privada en Colombia*. Bogotá: Taurus.
- Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método Lancasteriano y a su aprobación en Colombia. *Historia de la Educación Colombiana*, 13(13), 47-76. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719>
- Scott, J. (1991). Historia de las mujeres. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 59-88). Madrid: Alianza.
- Tarrés, M. (1989). Más allá de lo público y lo privado. Reflexiones sobre la participación social y política de las mujeres de clase media en Ciudad Satélite. En O. de Oliveira (Coord.), *Trabajo, poder y sexualidad* (pp. 197-218). Ciudad de México: Colegio de México. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctv26d9qb.17>
- Vives, J. (1943). *Instrucción de la mujer cristiana*. Buenos Aires: Editora Espasa-Calpe.

