

Educación diferenciada por género en Colombia (siglo XIX): discursos y políticas

*Educação diferenciada por gênero na Colômbia
(século XIX): discursos e políticas*

*Gender-differentiated education in Colombia (19th
Century): discourses and policies*

Liliana Arias Ortiz¹

 [0000-0002-6748-1502](https://orcid.org/0000-0002-6748-1502)

Resumen: Este artículo examina cómo las políticas educativas decimonónicas colombianas produjeron un modelo de educación diferenciado por sexos. Analiza cuatro mecanismos: disposiciones administrativas, regulación docente, criterios de admisión y distribución de contenidos. Se demuestra cómo el sistema escolar funcionó como tecnología de gobierno que contribuyó a la reproducción del orden de género en el proyecto de construcción del Estado-nación (1820-1900).

Palabras-clave: Historia de la educación. Colombia siglo XIX. Educación diferenciada por género. Políticas educativas. Estudios de género.

Resumo: Este artigo examina como as políticas educacionais colombianas do século XIX produziram um modelo de educação diferenciado por sexos. Analisa quatro mecanismos: disposições administrativas, regulação docente, critérios de admissão e distribuição de conteúdos. Demonstra-se como o sistema escolar funcionou como tecnologia de governo que contribuiu para a reprodução da ordem de gênero no projeto de construção do Estado-nação (1820-1900).

Palavras-chave: História da educação. Colômbia século XIX. Educação diferenciada por gênero. Políticas educacionais. Estudos de gênero.

Abstract: This article examines how nineteenth-century Colombian educational policies produced a sex-differentiated model of education. It analyzes four mechanisms: administrative provisions, teacher regulation, admission criteria, and content distribution. It demonstrates how the school system functioned as a technology of government that contributed to the reproduction of the gender order in the nation-state building project (1820-1900).

Keywords: History of education. Nineteenth-century Colombia. Gender-differentiated education. Educational policies. Gender studies.

¹ Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Profesora Asociada en la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, donde imparte docencia en los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Ciencias Sociales. Miembro del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. *E-mail:* liliana.arias@correounivalle.edu.co.

Introducción

El presente artículo examina las políticas educativas y los discursos institucionales que produjeron y legitimaron un modelo de educación explícitamente diferenciado por sexos en Colombia durante el siglo XIX. Este análisis se inscribe en el estudio de discursos y políticas públicas sobre la infancia y la juventud, atendiendo a cómo el Estado republicano desplegó tecnologías de diferenciación sexual a través del aparato escolar.

La historiografía de la infancia y la juventud en América Latina ha transitado desde enfoques centrados en instituciones de control hacia aproximaciones que reconocen a niños, niñas y jóvenes como sujetos históricos con capacidad de agencia (Sosenski & Jackson, 2012; Zapiola, 2019). Sin embargo, Como han señalado diversas investigadoras (Lionetti, 2007; Rodríguez, 2012; Colangelo, 2014), el análisis de los discursos y políticas que configuraron las condiciones institucionales de sus experiencias continúa siendo fundamental para comprender los marcos normativos dentro de los cuales niños y niñas negociaron, resistieron o incorporaron los mandatos de género del período.

En el contexto colombiano decimonónico, la educación se constituyó en un ámbito estratégico donde confluyeron discursos teológico-morales, médicos y pedagógicos que, articulados con políticas públicas concretas, materializaron un proyecto de diferenciación sexual. Como han demostrado estudios sobre otros contextos latinoamericanos (Yannoulas, 1996; Armus, 2007; Di Liscia & Billorou, 2005), la escuela funcionó como espacio privilegiado donde el Estado intervino sobre las poblaciones infantiles estableciendo criterios diferenciados según género y clase. El caso colombiano presenta particularidades vinculadas a las tensiones políticas entre proyectos liberal-radicales y conservadores, así como a las condiciones específicas de construcción institucional en un contexto de guerras civiles recurrentes y limitaciones presupuestales significativas.

El trabajo adopta una perspectiva genealógica (Foucault, 1994) que permite rastrear la emergencia y consolidación de las políticas educativas diferenciadas desde la fase inicial de construcción republicana. Esta aproximación metodológica posibilita analizar el siglo XIX como unidad de análisis sin presuponer una evolución lineal, sino atendiendo a las discontinuidades, tensiones y transformaciones en los discursos y prácticas institucionales sobre la diferenciación sexual en la educación.

El análisis se apoya en un corpus documental diverso que incluye legislación educativa nacional y provincial, informes y memorias de secretarios de gobierno, reglamentos escolares, planes de estudio, tratados de higiene y moral, manuales pedagógicos, catecismos religiosos y cívicos, y textos de urbanidad del período 1820-1900. Este archivo permite rastrear tanto la producción de discursos sobre las diferencias sexuales como su concreción en políticas educativas. La documentación institucional analizada no recoge voces directas de niños y niñas, limitación propia de los archivos del período. El examen de estos discursos normativos permite, no obstante, reconstruir las condiciones materiales y simbólicas dentro de las cuales se desarrollaron las experiencias escolares diferenciadas.

Conceptualmente, el artículo se fundamenta en los aportes de los estudios de género que han demostrado que el género no constituye una realidad biológica preexistente sino una construcción histórica y social (Butler, 2006; Scott, 1996). Siguiendo a Bourdieu (1999), entendemos que el proceso de diferenciación sexual implica un trabajo de producción simbólica mediante el cual se naturaliza la construcción social del género, inscribiéndolo tanto en las estructuras objetivas del espacio social como en las disposiciones corporales y mentales de los sujetos. El concepto de dispositivo pedagógico de género (Estrada, 2004, Foucault, 1995) resulta particularmente productivo, al permitir comprender cómo diversos elementos — discursos, instituciones, reglamentos, prácticas — se articularon para producir y reproducir el orden de género a través del sistema educativo.

El análisis atiende específicamente a la intersección entre género y clase social como ejes articuladores de las políticas educativas decimonónicas. Si bien otros marcadores como la raza/etnia y la región fueron también determinantes — aspecto que amerita investigaciones específicas que exceden el alcance de este trabajo —, el presente artículo se concentra en examinar cómo la diferenciación sexual funcionó de manera transversal estableciendo límites comunes a las aspiraciones educativas de las mujeres independientemente de su origen social, al tiempo que se articulaba con jerarquías de clase para producir trayectorias educativas diferenciadas.

El artículo se estructura en cuatro secciones. La primera aborda los fundamentos discursivos de la diferenciación educativa. La segunda examina la institucionalización de la educación diferenciada a través de cuatro mecanismos: disposiciones administrativas, regulación del personal docente, criterios de admisión y separación, y distribución de



contenidos escolares. La tercera sección analiza cómo este proyecto educativo se articuló con la construcción de ciudadanías diferenciadas. Finalmente, las conclusiones sintetizan los hallazgos principales.

Los fundamentos discursivos de la diferenciación educativa

La naturalización de las diferencias sexuales como marco epistémico

La implementación de políticas educativas diferenciadas por sexo en la Colombia decimonónica requirió de un trabajo de legitimación que presentara tales diferencias como expresión de un orden natural e inmutable. Este proceso de naturalización, que articuló discursos provenientes de distintos campos de saber, proporcionó el sustento epistémico sobre el cual se construyó y justificó el proyecto de educación diferenciada. Como señala Viveros (2004, p. 175), la atribución de género ha procedido históricamente mediante mecanismos de naturalización, deshistorización y universalización, contribuyendo así a la esencialización de las diferencias y la legitimación de desigualdades.

La naturalización de las diferencias sexuales se ejerció a través de dos énfasis discursivos que se reforzaron mutuamente. El primer énfasis, de carácter teológico-moral, legitimaba las diferencias sexuales como parte del orden divino. Los catecismos escolares cumplieron un papel estratégico en esta naturalización. El *Catecismo de Astete* (1845, p. 29) establecía una continuidad directa entre mandato celestial y orden terrenal al señalar: “Dirigiéndose después el Señor a la mujer; multiplicaré, le dijo, tus penalidades y embarazos; en dolor parirás tus hijos; estarás bajo la potestad del marido; y él te dominará”. Esta interpretación presentaba la subordinación femenina como designio providencial, estableciendo así un fundamento aparentemente incuestionable para la diferenciación social y educativa.

El discurso teológico-moral prescribía con precisión los ámbitos de acción apropiados para cada sexo. Rubio (1865, p. 113) delimitaba el espacio femenino señalando que “La mujer [...] ha sido principalmente criada para vivir dentro del círculo de su familia y para llevar el gobierno interior de la casa”, mientras presentaba las disposiciones emocionales como cualidades naturales: “Cual si hubiésemos sido principalmente criadas para compartir y aligerar las desgracias ajenas, nos sentimos naturalmente inclinadas á entristecernos con los afligidos” (Rubio, 1865, p. 105). Esta triple delimitación — de espacios legítimos,

disposiciones morales apropiadas y relaciones jerárquicas naturales — conformó un dispositivo discursivo que hacía aparecer como natural aquello que era producto de una construcción social específica.

La argumentación teológica encontró un complemento estratégico en el desarrollo del discurso científico durante la segunda mitad del siglo XIX. Como señala Urresti (2001, p. 55), “[...] a lo largo del último cuarto del siglo XIX, la ciencia se convirtió en la forma de conocimiento más autorizada para explicar, justificar y perpetuar la supremacía masculina en todos los niveles de la vida social”. Este discurso se materializó principalmente a través de tratados médicos e higiénicos que circularon ampliamente en Colombia e influyeron en la formación de médicos, educadores y funcionarios públicos.

La diferenciación anatómica se tradujo en un proceso de medicalización del cuerpo femenino que tuvo consecuencias directas en el discurso educativo. Los tratados médicos establecían una marcada asimetría en el tratamiento de los sexos: mientras para los hombres se mencionaban brevemente aspectos de secreción seminal y potencia sexual, para las mujeres se desarrollaban extensamente catálogos de síntomas vinculados a funciones reproductivas (Merizalde, 1831). Esta supuesta diferencia constitutiva justificaba regímenes de vida específicos que incluían restricciones dietéticas, limitaciones en actividades físicas e intelectuales, y regulaciones sobre el comportamiento cotidiano.

La argumentación científica proporcionó además el fundamento para establecer limitaciones al acceso femenino a ciertos conocimientos. Tratados de higiene como el del médico catalán Pedro Felipe Monlau (1846, p. 453), ampliamente citado en el período, establecían una cadena argumentativa que vinculaba directamente diferencias anatómicas con capacidades intelectuales diferenciadas, desde la caracterización de una “textura general más floja y más blanda” hasta la conclusión de que “[...] las mujeres no han creado religión alguna, ni compuesto ningún poema épico, ni hecho grandes descubrimientos”. Esta estrategia discursiva resultaba efectiva porque, al describir las diferencias como hechos objetivos de la naturaleza, las producía simultáneamente, estableciendo un marco de inteligibilidad que hacía impensables otras posibilidades de desarrollo intelectual para las mujeres.

La confluencia entre argumentación teológica y científica produjo un régimen de verdad que hizo posible la implementación de políticas educativas explícitamente

diferenciadas sin que estas requirieran de justificaciones elaboradas en la normativa oficial. La naturalización operó con tal efectividad que la separación educativa y la distribución diferencial de conocimientos aparecían como expresión evidente de un orden preexistente. Así, cuando la Ley de 1821 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras instituyó la creación diferenciada de escuelas para niños y niñas (Congreso General de la República de Colombia, 1821), no ofreció argumentación alguna sobre las razones de tal separación: las diferencias naturalizadas funcionaban ya como verdad evidente que no requería demostración.

Modelos normativos de género: el ideal femenino y la masculinidad republicana

La naturalización de las diferencias sexuales estableció el marco epistémico, pero su efectividad dependió de un trabajo adicional de normativización que tradujo estas diferencias en prescripciones concretas sobre cómo debían ser, sentir y actuar niños y niñas. Este proceso conformó lo que Estrada (2004, p. 25) denomina dispositivo pedagógico de género, que se estableció a través de diversos soportes textuales — catecismos religiosos y morales, manuales escolares y de urbanidad, tratados de higiene, literatura prescriptiva — para definir ideales específicos de feminidad y masculinidad que estructuraban tanto posiciones sociales como las prácticas mediante las cuales los sujetos debían comprometerse con dichas posiciones.

La producción del ideal femenino constituyó un eje central de este dispositivo. Más que limitarse a prescripciones morales abstractas, este ideal implicó un trabajo constante de modelación que abarcó tres dimensiones interrelacionadas: la configuración de disposiciones morales y emocionales, la delimitación del espacio doméstico como territorio natural femenino, y la inscripción corporal de prácticas y gestos apropiados.

Las disposiciones morales y emocionales definidas para las niñas conformaron una economía afectiva que regulaba no solo qué debían sentir, sino también cómo y cuándo expresar tales sentimientos. La modestia, la docilidad, la dulzura, el recato y la prudencia se presentaban como virtudes inherentemente femeninas que requerían, sin embargo, de una vigilancia constante. Como advertía Campe (1829, p. 56), las niñas debían ejercitar “[...] un esfuerzo sobre [si] mismas para conservar la modestia”, evidenciando que estos atributos requerían en realidad de un trabajo pedagógico intensivo. La regulación se extendía también a

situaciones adversas: “Si él es injusto y llega a faltarle a su esposa, esta debe aguardar con paciencia el momento del arrepentimiento” (Acevedo de Gómez, 1852, p. 118), inscribiendo la subordinación en el registro mismo de las emociones legítimas.

La delimitación del espacio doméstico como territorio femenino constituyó un segundo mecanismo central. La economía doméstica emergió como un saber estratégico que articulaba conocimientos prácticos con la formación de disposiciones morales. Pascual de Sanjuan (1873, p. 56) sintetizaba esta articulación al señalar que “El ama de casa tiene obligación de verlo todo, de tocarlo todo, de inspeccionarlo todo, de vigilarlo, de ordenarlo todo”, estableciendo así una ética del cuidado total que convertía el espacio doméstico en ámbito de ejercicio de virtudes femeninas. Esta valorización del trabajo doméstico, como ha señalado Pedraza (2011, p. 74), no cuestionaba sino que reforzaba el confinamiento femenino al ámbito privado, transformando la domesticidad tradicional en una forma de productividad y moralización científica del hogar funcional al proyecto republicano.

La inscripción corporal del ideal femenino completaba este dispositivo mediante la regulación detallada de la apariencia, los gestos y la sexualidad. Las prescripciones sobre el vestido evidenciaban una tensión constitutiva del modelo: las niñas debían cultivar ciertos atractivos pero mantenerse dentro de estrictos límites morales que condenaban tanto el descuido como el exceso. El control se extendía a la gestualidad más mínima: Cuervo (1856, p. 24-25) establecía que una señorita debía mostrar “[...] un paso regular que no sea lento, ni precipitado: el cuerpo debe ir derecho, evitando todo contoneo [...] No se ha de fumar, ni cantar, ni mirar atrás”. La mirada, particularmente, era objeto de vigilancia constante: las jóvenes debían mantener “la expresión de la modestia” y evitar “miradas atrevidas”, ya que estas denotaban “la depravación del corazón” (Ospina, 1846, p. 120).

La construcción normativa de la masculinidad, aunque menos explícita en las fuentes, constituyó el complemento de este dispositivo. Si el ideal femenino se edificó sobre virtudes como la modestia y la docilidad, el modelo masculino se orientó en dirección opuesta, exaltando la fortaleza, la autonomía y el dominio. Este proceso se llevó a cabo principalmente a través de tres mecanismos: un trabajo activo de diferenciación respecto a lo femenino, la inscripción de una *hexis* corporal (Bourdieu, 1999) que expresara fuerza física y autocontrol, y la formación del carácter mediante el cultivo de virtudes masculinas específicas.

El trabajo de diferenciación respecto a lo femenino fue especialmente intenso. Los *Preceptos de moral* (1841, p. 18) advertían que “[...] importa mucho que los niños comprendan bien, cuan digna de desprecio es una vida afeminada y blanda”, mientras que Ospina (1846, p. 89) señalaba que “Nada tan despreciable como un hombre que solo piensa en sus vestidos, y que se presenta con tantos dijes como una señorita presumida y casquivana”. Como señala Badinter (1993, p. 70), esta sanción constante de cualquier rasgo considerado femenino evidenciaba que la masculinidad se construía principalmente por negación de lo femenino. El endurecimiento físico constituía parte esencial de esta pedagogía: era necesario “[...] criar a los niños de modo que sufran con serenidad las fatigas, el frío, el viento, el sol y los demás contratiempos” (*Preceptos de Moral*, 1841, p. 19).

La formación del carácter masculino experimentó transformaciones significativas a lo largo del siglo, desde un énfasis inicial en la fortaleza física hacia la valoración creciente de virtudes asociadas a la racionalidad y el autocontrol. El hombre de bien debía ser “[...] el que cumple la ley de Dios, y la de la sociedad en que vive: es el que vive de su trabajo respetando el de los demás” (*Preceptos de Moral*, 1841, p. 6), articulando así virtudes cívicas con disposiciones económicas particulares. El modelo de masculinidad republicana encontraba legitimación en un marco de relaciones sociales que asignaba a los hombres roles de autoridad y provisión económica: “El hombre que se resuelve a casarse, sabe que tiene obligación de vestir y alimentar su familia, de una manera correspondiente al rango que ocupa en la sociedad” (Acevedo de Gómez, 1852, p. 45).

La normativización de las relaciones entre los sexos completaba este dispositivo mediante la construcción de un principio de complementariedad jerárquica. El *Catecismo de Astete* (1845, p. 382) expresaba esta lógica al afirmar que: “Al marido toca cultivar la tierra, a la mujer cuidar de la casa y la familia; al marido adquirir los bienes, a la mujer distribuirlos”. La pretendida simetría en la distribución de tareas ocultaba una jerarquía constitutiva: mientras el espacio público masculino se asociaba con la generación de recursos y el ejercicio de la ciudadanía, el ámbito doméstico femenino se definía en función de su administración y conservación, quedando excluido del reconocimiento político.



La institucionalización de la educación diferenciada: políticas y mecanismos

Los modelos normativos de género analizados previamente se materializaron en un conjunto articulado de políticas educativas que establecieron las condiciones institucionales para la producción de subjetividades diferenciadas. La institucionalización de la educación diferenciada por sexos constituyó un proceso complejo que requirió de la implementación de diversos mecanismos — administrativos, regulatorios, curriculares — que materializaron las concepciones sobre las diferencias naturales en estructuras escolares concretas. Este proceso evidencia cómo el Estado republicano utilizó el aparato educativo como tecnología específica de gobierno sobre las poblaciones infantiles y juveniles.

Asimetrías fundacionales: disposiciones administrativas y distribución de recursos

La diferenciación sexual en la educación se estableció desde las primeras disposiciones legislativas republicanas mediante medidas administrativas que crearon condiciones materiales asimétricas para la escolarización de niños y niñas. La Ley de 1821 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras (Congreso General de La República de Colombia, 1821) instituyó la creación diferenciada de escuelas según el sexo del alumnado, inaugurando un patrón de asimetría presupuestal que se mantendría a lo largo del siglo: mientras la educación masculina se definía como prioritaria y obligatoria, la femenina quedaba condicionada a la disponibilidad de recursos excedentes.

Este patrón se expresó claramente en la Ley y reglamentos orgánicos de instrucción pública de 1826, que dispuso que “[...] en todas las parroquias de cada cantón habrá por lo menos una escuela de primeras letras para niños, y donde pudiere ser, otra para niñas” (Vicepresidencia de la República, 1826). La formulación normativa establecía un esquema diferencial: la escuela masculina como requisito básico, la femenina como aspiración condicionada. Esta lógica se profundizó en el Decreto de 1845 sobre instrucción primaria, que estableció que las escuelas femeninas se crearían solo “[...] donde el producto de las rentas i contribuciones destinadas para la instrucción primaria, después de cubiertos los gastos de la escuela elemental para niños, bastaren para sostener una escuela primaria para niñas” (Presidencia de la República, 1845).

Las consecuencias de esta asimetría administrativa fueron significativas. En 1872, el director de instrucción pública de Cundinamarca reportaba que mientras faltaban escuelas

masculinas en una quinta parte de las poblaciones, la situación era todavía más sensible respecto a las escuelas femeninas, existiendo apenas 13 en todo el Estado (Zapata, 1872, p. 27). La creación del Colegio de La Merced en 1832, primer colegio republicano para niñas, constituyó un antecedente importante pero también evidenció la fragilidad institucional de la educación femenina: el establecimiento enfrentó problemas recurrentes de financiamiento e incluso fue cerrado temporalmente durante la guerra civil de 1854, cuando fue convertido en cuartel militar (Junta de Inspección de Establecimientos Públicos, 1855).

La segunda mitad del siglo XIX evidenció algunas transformaciones en esta estructura, particularmente durante el período de las reformas liberales. Iniciativas provinciales como la Ordenanza de la Legislatura Provincial de Cartagena de 1854 (Legislatura Provincial de Cartagena, 1854) o la Ordenanza 33 de 1855 en Vélez (Legislatura Provincial de Vélez, 1855), mostraban un creciente interés por expandir la cobertura educativa para niñas. La Reforma Instruccionista intensificó este proceso: la Ley de 1873 del Estado Soberano de Cundinamarca estableció tanto la obligatoriedad de la educación para niñas entre 7 y 12 años como mecanismos concretos para garantizar su implementación (Asamblea Legislativa del Estado Soberano de Cundinamarca, 1873). El impacto de estas medidas se reflejó en un aumento significativo de la participación femenina en la educación, que pasó del 16% al 34% entre 1847 y 1870 (Londoño, 1994, p. 47).

Sin embargo, estas transformaciones no eliminaron completamente las asimetrías. La persistencia de brechas en la cobertura, la menor duración de la escolarización femenina, y la constante subordinación presupuestal de las instituciones para niñas evidenciaban la continuidad de concepciones que consideraban la educación de las mujeres como menos prioritaria para el proyecto nacional. Las disposiciones administrativas, al establecer condiciones materiales diferenciadas, producían la diferenciación sexual, creando las bases institucionales sobre las cuales operarían otros mecanismos del dispositivo pedagógico de género.

La regulación diferenciada del personal docente

La regulación del cuerpo docente constituyó un segundo mecanismo crucial en la institucionalización de la educación diferenciada. La legislación educativa estableció como principio organizador que el sexo de los maestros debía corresponder obligatoriamente con el

sexo de los estudiantes, instaurando así un modelo de transmisión donde cada grupo recibía instrucción de quienes personificaban los roles sociales que eventualmente deberían asumir.

Este principio se codificó tempranamente en la normativa educativa. El Plan de Estudios de Santander de 1826 estableció una junta específica para examinar a las maestras de las escuelas de niñas, compuesta exclusivamente por mujeres (Vicepresidencia de la República, 1826), mientras que el Proyecto de Código de Instrucción Pública de 1834 dispuso que “[...] la instrucción [en los colegios de niñas] en cuanto sea posible se dará por institutoras o maestras”, permitiendo preceptores masculinos solo “en caso de necesidad” y bajo vigilancia de superiores (Congreso de la Nueva Granada, 1834). Esta correspondencia sexual se mantuvo como principio rector durante todo el siglo, como lo evidencia el Decreto de 1866: “Las escuelas de niños estarán siempre separadas de las de niñas, teniendo cada cual maestros del sexo respectivo” (Dirección General de Instrucción Pública de Medellín, 1866).

Hacia finales del siglo se introdujeron ajustes limitados que revelaban concepciones sobre el desarrollo moral diferenciado según el sexo. El Decreto 429 de 1893 permitió que las escuelas elementales de varones fueran confiadas a señoras, pero solo cuando no concurrieran niños mayores de doce años (Vicepresidencia de la República, 1893), coincidiendo con el umbral que las normativas definían como crítico para la separación entre los sexos.

Las exigencias diferenciadas para maestros y maestras evidenciaban concepciones sobre las cualidades morales y profesionales según el género. Para los maestros varones, las disposiciones enfatizaban principalmente competencias académicas y conducta pública. El Decreto Orgánico de 1870 establecía como falta moral grave “[...] el roce con personas reputadas por mala conducta en el lugar, i la frecuentación de tabernas i casas de juego” (Dirección General de Instrucción Pública, 1870).

En contraste, para las maestras se establecía una duplicidad de requisitos que entrelazaba lo profesional con lo doméstico y moral, exigiendo tanto “[...] muy buena conducta moral i religiosa” como habilidad para enseñar “aquellos oficios propios de su sexo” (Presidencia de la República, 1845). Silva et al. (2024, p. 282) muestran un patrón análogo en el Brasil decimonónico, donde el currículo de formación docente femenina se construyó sobre la imagen de la maestra como educadora vocacional dotada de una naturaleza dócil, lo que permite apreciar una presencia más amplia de este dispositivo en la región.

La regulación del ejercicio docente de las mujeres incorporaba además variables de edad y estado civil que no tenían paralelo en las normativas masculinas. El Decreto de 1845 establecía que las maestras solteras jóvenes debían estar bajo la tutela de una “[...] parienta próxima de quien esté inmediatamente dependiente” (Presidencia de la República, 1845), mientras que el Proyecto de Código de 1834 determinaba que “[...] las mujeres casadas no podrán ser directoras ni subdirectoras, ni las que no hayan cumplido 35 años” (Congreso de la Nueva Granada, 1834).

La disparidad era notable: mientras que para ejercer como maestro se requería generalmente ser mayor de 18 años, para las maestras la edad mínima variaba según su estado civil. La Ordenanza 20 de 1854 de Medellín establecía 15 años para maestras casadas o bajo tutela paterna, pero 25 años para solteras independientes (Legislatura Provincial de Medellín, 1854). El Decreto de 1845 fijaba 16 años para maestras casadas o bajo tutela, pero 30 años para solteras independientes (Presidencia de la República, 1845). La gradación según el estado civil mostraba una desconfianza institucional hacia las mujeres solteras y jóvenes que debía compensarse con mayor madurez cronológica o con el estatus de casada. La tutela masculina funcionaba así como garantía de moralidad, evidenciando cómo la construcción de la autoridad pedagógica femenina se subordinaba a estructuras patriarcales de control.

Criterios de admisión y separación escolar: la construcción del espacio segregado

Los criterios de admisión de estudiantes, especialmente la regulación de las edades permitidas y las condiciones de separación, constituyeron un tercer mecanismo en la institucionalización de la educación diferenciada. El análisis de las fuentes evidencia una marcada desigualdad en las edades escolares que respondía a concepciones específicas sobre el desarrollo sexual y moral de cada género. Mientras para los niños la edad de ingreso solía extenderse hasta los 15 años, como establecía el Decreto Orgánico de 1870 (Dirección General de Instrucción Pública, 1870), para las niñas el límite superior oscilaba entre los 12 y 14 años, según se aprecia en múltiples disposiciones (Presidencia de la República, 1845; Legislatura Provincial de Medellín, 1854; Legislatura Provincial de Vélez, 1855).

La diferenciación etaria se vinculaba directamente con discursos médicos sobre el desarrollo sexual. Textos como la *Higiene del Matrimonio* de Monlau (1858, p. 109) situaban el inicio de la etapa reproductiva de las mujeres entre los 13 y 14 años, estableciendo una

correspondencia significativa entre estos límites de edad escolar y el desarrollo puberal. La regulación educativa funcionaba así como mecanismo de control sobre la sexualidad emergente, especialmente en las mujeres. Esta preocupación se expresaba explícitamente en el Decreto de 1845, que prohibía que en las escuelas privadas se reunieran “[...] personas de diferente sexo, cuando estas sean mayores de 9 años, a menos que establezcan salas separadas e independientes” (Presidencia de la República, 1845).

El imperativo de la separación sexual se mantuvo a lo largo del siglo, evidenciando una creciente ansiedad institucional sobre el contacto entre los sexos. En 1834, el Decreto de la Casa de Refugio establecía que la escuela debía mantener con la debida separación los internos de ambos sexos (Cámara de la Provincia De Bogotá, 1834), mientras que el Proyecto de Código del mismo año enfatizaba la necesidad de separación “[...] en el local de la escuela o en las horas de enseñanza: y en todo caso en el tiempo de entrar y salir de la escuela” (Congreso de la Nueva Granada, 1834). Esta insistencia se hizo cada vez más categórica: el Decreto de 1845 determinaba que no podrán admitirse personas de otro sexo en las escuelas públicas (Presidencia de la República, 1845), mientras que disposiciones de la década del sesenta establecían que “[...] en ningún caso se permitirá que a las escuelas públicas del estado concurren a un mismo tiempo niños de uno y otro sexo” (Dirección General de Instrucción Pública de Medellín, 1866).

Guarín (1876, p. 41) justificaba esta marcada separación apelando a “razones de moralidad, de higiene y conveniencia”, mostrando cómo la segregación sexual se sustentaba en un aparato discursivo que entrelazaba preocupaciones morales, argumentos médicos y consideraciones sobre el orden social. Sin embargo, las limitaciones materiales, especialmente en zonas rurales, requirieron soluciones pragmáticas. El Reglamento para las escuelas primarias de 1894 estableció un sistema de turnos según el cual se asignaban “[...] tareas desde las 6 a.m. hasta las 10 a.m. para los niños; y desde las 11 a.m. hasta las 3 p.m. para las niñas” (Ministerio de Instrucción Pública, 1894). La especificación del intervalo entre turnos y la exigencia de que “[...] la maestra de escuela encargará a un agente de policía que cuide esmeradamente de que los niños y niñas de la escuela no anden juntos por las calles” constata cómo la separación era una preocupación que requería dispositivos de control social que rebasaban el ámbito puramente educativo.

Los criterios morales para la admisión de los estudiantes evidenciaban también concepciones diferenciadas sobre la virtud según el género. Para las instituciones masculinas, los requisitos morales se expresaban en términos generales: el Colegio de San Bartolomé exigía “legitimidad, cristiandad, buenas costumbres” (Secretaría del Interior y Relaciones Exteriores, 1836). En contraste, para las instituciones femeninas se requerían certificaciones específicas sobre la modestia de las jóvenes y la ausencia de malos ejemplos en la familia (Asamblea Constituyente del Estado de Bolívar, 1857), extendiendo el control más allá de la conducta personal para abarcar el ambiente moral doméstico.

Los criterios de admisión y separación funcionaron así como tecnologías que materializaban en la organización del espacio y el tiempo escolares las concepciones sobre las diferencias sexuales. Al establecer edades diferenciadas, sistemas de separación rigurosa y criterios morales específicos según el género, estas normativas inscribían en la experiencia cotidiana de niños y niñas la diferenciación sexual como un proceso naturalizado.

La distribución diferenciada de contenidos escolares

La distribución de contenidos escolares constituyó la materialización más directa del proyecto de diferenciación sexual en la educación, convirtiendo los fundamentos discursivos y las estructuras administrativas en prácticas pedagógicas concretas. Este mecanismo se estableció mediante dos estrategias: por un lado, la fundamentación discursiva que vinculaba conocimientos específicos con los destinos naturales de cada sexo; por otro, la distribución efectiva de saberes que estableció trayectorias educativas divergentes para niños y niñas.

La vinculación entre conocimientos y destinos naturales funcionó como principio rector que justificaba la restricción de saberes considerados inapropiados para las mujeres. Campe (1829, p. 17) lo aludía en los siguientes términos: “[...] para determinar los conocimientos apropiados es necesario considerar estas personas en la situación que las espera, es decir, como esposas, como gobernadoras de su casa i como madres”. Para Chávez (1896, p. 128), “La instrucción de la mujer debe limitarse a lo que tenga relación con sus funciones”. Esta restricción se justificaba mediante una retórica del peligro: “La mujer que haya gustado una vez del fruto del árbol de la ciencia, desdeñará el alimento sencillo del espíritu que la naturaleza i la sociedad han preparado exclusivamente para su sexo” (Campe,

1829, p. 22), presentando el conocimiento científico como elemento contaminante que subvertiría el orden natural.

La exclusión de ciertos saberes se llevó a cabo mediante procedimientos de delimitación. Campe (1829, p. 40) se refería a la erudición teológica como una cosa vedada a las mujeres, mientras que el aprendizaje de lenguas extranjeras se consideraba “un estudio inútil, í aun perjudicial” para ellas (p. 48). La argumentación científica reforzaba esta exclusión al vincular supuestas limitaciones anatómicas con incapacidades intelectuales: el “cuerpo más débil” y el “entendimiento más vivo, pero menos profundo” (Pascual de Sanjuan, 1873) justificaban tanto el confinamiento doméstico como la restricción de actividades intelectuales.

La intersección entre género y clase social produjo una estratificación compleja en la distribución de conocimientos. Para los varones de sectores populares, la formación se orientaba hacia oficios que garantizaran la subsistencia. El Decreto de la Casa de Refugio destinaba a los jóvenes “según su capacidad, fuerzas e inclinaciones” a labores como carpintería, zapatería, talabartería (Cámara de la Provincia de Bogotá, 1834), mientras que la Escuela de Artes y Oficios establecía talleres de mecánica, herrería, fundición, modelería, carpintería, ebanistería, cerrajería, caldelería y hojalatería (Dirección General de Instrucción Pública De Antioquia, 1870). Para los sectores medios y altos, los colegios secundarios ofrecían una formación amplia que incluía matemáticas elementales y filosofía en todos sus ramos, física, urbanidad, religión, moral, historia sagrada, doctrina cristiana, geografía, historia universal, español, latín, francés, inglés, jurisprudencia, medicina, teología, derecho canónico, dibujo y teneduría de libros (Castro, 1866, p. 4).

Para las mujeres, la estratificación era aún más restrictiva. Las niñas de sectores populares accedían a saberes orientados exclusivamente hacia el servicio doméstico: la Casa de Refugio establecía formación en “[...] aquellos oficios propios de su sexo, como coser, hilar, bordar, cocinar, amasar, lavar” (Cámara Provincial de Bogotá, 1845). Estos conocimientos se consideraban indispensables para las niñas de cualquiera condición (Chávez, 1896, p. 129), revelando cómo el género funcionaba como principio organizador que excedía las diferencias de clase. Para las niñas de sectores medios y altos, Cuervo (1856, p. 5) establecía una gradación que podía incluir geometría, idiomas y música, aunque siempre subordinada y manteniendo como prioridad absoluta el gobierno doméstico. Para Rubio

(1865, p. 90), estos conocimientos adicionales no debían convertirse en “la principal ocupación de vuestra existencia”, debiendo subordinarse siempre a la formación doméstica.

La distribución efectiva de contenidos materializó estas concepciones en la práctica pedagógica cotidiana. La Ley de 1821 estableció la orientación diferenciada desde los inicios del período republicano: para los niños, además de contenidos básicos (lectura, escritura, aritmética, religión), se enfatizaba la enseñanza de los derechos y deberes del hombre en sociedad; para las niñas, se adicionaba coser y bordar (Congreso General de la República De Colombia, 1821). Un proceso similar de diferenciación curricular por géneros ha sido evidenciado por Silva et al. (2024, p. 281) para el caso de Brasil en el siglo XIX.

La diferenciación afectó incluso las materias comunes: en aritmética, los varones debían ejercitarse “hasta que hayan adquirido facilidad para calcular con rapidez i exactitud” (Legislatura Provincial de Medellín, 1854), mientras que para las niñas estos conocimientos debían centrarse en “los cálculos domésticos i comunes” (Pontón, 1849) orientados hacia “[...] los negocios de que tengan después que ocuparse para el buen arreglo de las rentas i gastos de sus casas” (Gobernación de Cundinamarca, 1847). La escritura seguía una lógica similar: los niños debían desarrollarla con soltura y rapidez, mientras las niñas se dirigían hacia la redacción de modelos de cartas para la comunicación familiar (Gobernación de Cundinamarca, 1847).

Con el avance del siglo, los contenidos masculinos se expandieron hacia ámbitos científicos y técnicos. Hacia finales del período, la Dirección de Instrucción Pública (1874) incorporó elementos de álgebra, de geometría y sus aplicaciones y nociones de física, mecánica, química, consolidando la orientación científico-técnica. Para las mujeres, la formación mantuvo el eje doméstico como prioritario. El Proyecto de Código de 1834 estableció que incluso en la instrucción secundaria, los conocimientos debían seleccionarse según fueran “propios a la educación de su sexo” y preparar a las niñas para “las virtudes de la vida doméstica” (Congreso de la Nueva Granada, 1834). El Decreto Orgánico de 1870 mantenía que en las escuelas femeninas las horas debían distribuirse “[...] entre la instrucción de tales ramos y la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres” (Dirección General de Instrucción Pública, 1870).

La economía doméstica emergió como contenido estratégico que articulaba saberes prácticos y disposiciones específicas. Más que una asignatura técnica, funcionaba como

dispositivo que vinculaba conocimientos, prácticas corporales y valores morales para la producción de la subjetividad femenina requerida. Como ha señalado Pedraza (2011, p. 76), este conocimiento garantizaba el vínculo entre familia y nación, estableciendo las bases para la acumulación capitalista a través de la racionalización del gasto y el aprovechamiento de recursos en el ámbito doméstico.

La instrucción moral también seguía orientaciones diferenciadas que reforzaban los roles asignados. Para los varones, enfatizaba la formación del juicio público y la productividad: la Ordenanza 20 de Medellín establecía que “[...] la instrucción moral comprenderá los deberes del hombre para con Dios, para con la patria, para con sus semejantes” (Legislatura Provincial de Medellín, 1854), vinculando virtudes cívicas con disposiciones laborales. Para las niñas, la formación moral se orientaba hacia la interiorización de virtudes domésticas mediante “[...] máximas i preceptos que las niñas puedan gravar en la memoria” e “historias, anécdotas i ejemplos morales” que hicieran “amables las virtudes i aborrecibles los vicios” (Gobernación de Cundinamarca, 1847), contribuyendo así a fomentar una sensibilidad moral específicamente femenina centrada en el cuidado y la abnegación.

La distribución diferenciada de contenidos escolares constituyó el mecanismo que contribuyó de manera más directa y cotidiana al proyecto de diferenciación sexual. Al establecer qué debían aprender niños y niñas, estas políticas no solo transmitían conocimientos sino que producían disposiciones corporales, morales e intelectuales, delimitando los horizontes de lo posible para cada sexo y preparando tipos particulares de sujetos funcionales al proyecto republicano: ciudadanos varones capacitados para la esfera pública y productiva, madres-esposas preparadas para el gobierno del hogar y la formación moral de las futuras generaciones.

Educación diferenciada y ciudadanías: articulación con el proyecto republicano

La institucionalización de la educación diferenciada analizada en la sección anterior no constituyó un fin en sí mismo sino que se articuló con un proyecto político más amplio de construcción del Estado-nación que requería la producción de tipos específicos de sujetos. La configuración de ciudadanías diferenciadas representó el punto de articulación entre el dispositivo pedagógico de género y el proyecto republicano, estableciendo formas asimétricas

de participación política que asignaban a hombres y mujeres posiciones y funciones distintas en el ordenamiento social.

La paradoja de la exclusión formal y la influencia moral

La configuración de las ciudadanías decimonónicas se caracterizó por una contradicción constitutiva: mientras se excluía formalmente a las mujeres del ejercicio ciudadano directo, se construía simultáneamente un discurso que exaltaba su influencia moral como elemento indispensable para el proyecto republicano. Esta paradoja funcionó como mecanismo estratégico que permitió resolver la tensión entre la necesidad de legitimar la exclusión política femenina y, al mismo tiempo, asegurar su participación en el sostenimiento del orden social emergente. La resolución de esta contradicción produjo lo que podemos denominar una ciudadanía mediada: una forma de participación política que las mujeres ejercían indirectamente, nunca como sujeto político autónomo sino a través de su influencia en la formación moral de los ciudadanos plenos.

Este mecanismo operaba mediante un doble movimiento discursivo. Por un lado, para los hombres se definió un modelo de ciudadanía activa vinculada explícitamente a lo masculino. El *Catecismo político* de Grau (1824, p. 56) definía al colombiano como “Hombre libre, valiente, jeneroso y justo hasta con sus propios enemigos, terror del despotismo, azote de los tiranos y amante y defensor de los derechos del hombre”, estableciendo un ideal de participación directa en la esfera pública que naturalizaba la ecuación entre masculinidad y ciudadanía. La educación masculina se dirigía precisamente hacia esta formación ciudadana: la enseñanza de los derechos y deberes del hombre en sociedad (Congreso General de la República de Colombia, 1821) y los ejercicios militares preparaban a los niños para el ejercicio futuro de la ciudadanía plena.

Por otro lado, para las mujeres se construyó una forma de participación subordinada a su función moralizadora en la vida doméstica. Campe (1829, p. 7) expresaba esta articulación claramente: “Convéncete bien a fondo de este grande i digno destino de tu sexo: repara cuanto depende la dicha de la sociedad entera del modo con que cumplas este destino”. La magnificación retórica de esta influencia —presentada como misión sublime y digna— coexistía con su confinamiento al ámbito privado.

La resolución discursiva de esta contradicción se articuló a través de la definición del ámbito doméstico como territorio natural femenino que, aunque subordinado en la jerarquía social, se presentaba como estratégicamente determinante para la estabilidad del orden republicano: “La vida pública de los hombres tiene relaciones con su vida doméstica: la felicidad de los estados nace de la felicidad de las familias; i la felicidad de las familias es casi toda obra de la mujer” (Campe, 1829, p. 7). Como ha señalado Ballarin (2007, p. 148), mientras la virtud del varón se alcanza con el ejercicio de la ciudadanía, la de la mujer en el desempeño del papel de esposa y madre.

La maternidad emergió como el vehículo privilegiado para el ejercicio de esta ciudadanía mediada, convirtiéndose en la función social femenina por excelencia. Diversos estudios historiográficos (Londoño, 1994; Aristizábal, 2005; Pedraza, 2011; Sáenz & Salcedo, 2020; León, 2021) han señalado cómo la exaltación de la maternidad se relacionó estrechamente con el proyecto civilizatorio republicano. Las fuentes del período evidencian esta articulación estratégica: Campe (1829, p. 6) enfatizaba que las mujeres “[...] como madres, no solo deben dar hijos al estado i a la patria, sino que deben imprimir en ellos las primeras semillas de su inteligencia”. A mediados de siglo, el informe del gobernador de la provincia de Bogotá reiteraba: “Cuando esas niñas lleguen a ser madres, podrán dirigir la educación de sus hijos, desde los primeros años de su infancia, i estará aquí la mejor i más abundante fuente de Ilustración para las masas populares” (Mantilla, 1850, p. 8).

Esta construcción discursiva articulaba directamente la educación diferenciada con el proyecto político republicano. La educación de las niñas se justificaba no tanto por su desarrollo individual sino por su capacidad futura para transmitir valores republicanos al interior de la familia. La Sociedad de los amigos de la ilustración (1838, s.p.) lo expresaba del siguiente modo:

Los hombres han llegado a persuadirse, que una mujer bien educada hace las delicias de su esposo, y la felicidad de su familia: que una mujer bien educada tendrá hijos bien educados: porque con la leche, nuestro primer alimento, se engendran los sentimientos, y con el ejemplo se forman los hábitos.

León (2021, p. 419) ha analizado cómo entre finales del siglo XIX y comienzos del XX se desarrolló un dispositivo de maternalización que definió una forma distintiva de ser mujer-madre, mientras que Pedraza (2011, p. 61) ha explorado cómo este proceso formó parte de una tecnología social más amplia que responsabilizó principalmente a la mujer en la socialización básica de los hijos como futuros ciudadanos. Para Aristizábal (2005, p. 131),

aunque estos cuerpos dóciles no eran considerados ciudadanos, tenían una misión sublime desde la tarea de la maternidad: formar los nuevos ciudadanos de la república.

La paradoja se expresaba también en la valoración diferencial del matrimonio como condición para el ejercicio de virtudes cívicas. Mientras para los hombres el estado matrimonial se presentaba como garantía de virtud cívica — José María Samper sostenía que “[...] un hombre soltero es infecundo para la sociedad, y no teniendo verdadero hogar, no reúne todas las condiciones necesarias para vivir con honradez, reprimir sus pasiones y servir convenientemente a Dios y a sus conciudadanos” (Samper *apud* Dueñas, 2014, p. 181) — para las mujeres representaba la única vía de participación social legítima, aunque mediada por la autoridad masculina. En otros países de la región, trabajos como los de Bassi (2023, p. 241) han mostrado como hacia finales del siglo XIX en Brasil, el matrimonio burgués emergió como discurso que instituía un lugar de destino para las mujeres, articulado con el amor romántico pero sometido a controles eugénicos del Estado en torno a la edad, la clase y la raza.

La configuración paradójica de la ciudadanía femenina debe entenderse, como sugiere Pedraza (2011), como parte integral del proceso de construcción de la modernidad política. La exclusión formal de las mujeres del pacto social fue acompañada estratégicamente de su reubicación en el ámbito del gobierno doméstico. Este proceso estableció las bases para una forma específica de participación femenina que, aunque subordinada, resultaba funcional al proyecto republicano: el Estado requería simultáneamente la mujer doméstica y el hombre político (Cobo, 1995, p. 234), asegurando así tanto la formación de ciudadanos en el espacio público como la reproducción moral en el espacio privado.

Fundamentos jurídicos de la diferenciación ciudadana

La configuración de ciudadanía diferenciadas encontró su concreción institucional en un corpus legal que estableció formalmente derechos y obligaciones específicas según el sexo. Este aparato jurídico fue el mecanismo que materializó las concepciones naturalizadas sobre las diferencias sexuales en estructuras normativas concretas que ordenaban el conjunto de las relaciones sociales.

Las constituciones de 1851 y 1853 establecían la exclusión formal de las mujeres al limitar explícitamente la ciudadanía a los varones (Congreso de la Nueva Granada, 1851;

1853a). Esta restricción constitucional se articulaba con un sistema más amplio de regulaciones en diversos ámbitos de la vida social. La Ley de mayoría de edad de 1850 instituyó un sistema de categorías etarias que establecían distinciones según la edad y el sexo, definiendo como menores, los individuos de ambos sexos que no han cumplido los 21 años (Congreso de la Nueva Granada, 1850, p. 3), pero estableciendo que la salida de la tutela ocurría al cumplir “14 años los varones, i doce las hembras” (Art. 13).

Sin embargo, esta pretendida precocidad en la emancipación femenina se revelaba ilusoria al considerar otras disposiciones. El artículo 2 establecía que “La mayoría de edad para los efectos civiles, será la exigida por la constitución para entrar en el goce de los derechos de ciudadanía” (Congreso de la Nueva Granada, 1850, p. 3). Al articularse con las constituciones que definían la ciudadanía exclusivamente para varones, esta disposición producía efectos diferenciados: mientras los varones alcanzaban la mayoría de edad ciudadana, las mujeres permanecían en una condición de minoría perpetua respecto al ejercicio de derechos políticos.

La regulación de la movilidad evidenciaba particularmente la condición jurídica de las mujeres casadas. La Ley de policía general de 1856 incluía en la categoría de vagos a

[...] toda persona que dependa de otra por razón de su estado o de contrato que traiga aparejada sujeción, como las mujeres casadas, hijos de familia, sirvientes i abandone la persona de quien depende, entregándose a la ociosidad con perjuicio de la moral i buenas costumbres (Asamblea Constituyente del Estado de Antioquia, 1856).

La equiparación explícita de las mujeres casadas con menores y sirvientes da cuenta de cómo el sistema legal naturalizaba su condición de dependencia.

El ordenamiento jurídico de las relaciones familiares constituyó otro ámbito donde se materializaba la diferenciación ciudadana. El Código Penal de 1837 establecía tratamientos radicalmente diferenciados para conductas similares en el ámbito conyugal. El artículo 468 disponía que “La mujer que abandonase la casa de su marido, o rehusare vivir con él” podía ser “arrestada o puesta en una casa de reclusión a solicitud del marido”, mientras que para los hombres: “El marido que hubiere abandonado a su mujer sin justa causa, sufrirá un arresto de dos meses a un año” (Congreso de la Nueva Granada, 1837). La disparidad era aún más pronunciada en el tratamiento del adulterio: el artículo 479 establecía que “La mujer casada que cometa adulterio, perderá todos los derechos de la sociedad marital, i sufrirá una

reclusión por el tiempo que quiera el marido con tal que no pase de diez años” (Congreso de la Nueva Granada, 1837), sin contemplar sanción equivalente para el adulterio masculino.

La Ley del Matrimonio de 1853 contenía disposiciones que profundizaban esta diferenciación. El artículo 36 establecía que “La mujer será depositada, durante el juicio [de divorcio], en la casa de sus padres o parientes más inmediatos” (Congreso de la Nueva Granada, 1853b, p. 142), tratando a la mujer adulta como menor que requería tutela. El artículo 2 del título primero determinaba además que ante el desacuerdo parental sobre el consentimiento matrimonial “prevalecerá la voluntad del padre”, estableciendo que los padres no tenían “obligación de expresar las causas en que fundan su negativa” y que contra tal decisión no habría “recurso de ninguna especie” (Congreso de la Nueva Granada, 1853b), consolidando así la autoridad patriarcal absoluta.

La regulación de la custodia en caso de divorcio revelaba concepciones particulares sobre las capacidades diferenciales de padres y madres. El artículo 42 establecía que “[...] los hijos menores de 7 años, i las mujeres, en todo caso, quedarán en poder de la madre, i los hijos varones mayores de 7 años, quedarán en poder del padre” (Congreso de la Nueva Granada, 1853b), reproduciendo así en la regulación de la custodia las concepciones sobre la diferenciación sexual que estructuraban el sistema educativo.

Este entramado jurídico funcionó como mecanismo de ordenamiento de la vida social. Al establecer categorías diferenciadas, limitar la movilidad femenina, regular asimétricamente las relaciones conyugales y consolidar la autoridad patriarcal, el derecho no solo reflejaba sino que producía la diferenciación sexual, inscribiéndola en la estructura misma del orden político y social.

Conclusiones

El análisis realizado a lo largo de este artículo ha permitido examinar cómo las políticas educativas y los discursos institucionales produjeron y legitimaron un modelo de educación explícitamente diferenciado por sexos en la Colombia decimonónica, evidenciando que el sistema escolar funcionó como tecnología estratégica de gobierno en el proceso de construcción del Estado-nación. Los hallazgos presentados contribuyen a mostrar cómo las instituciones educativas no solo respondieron a concepciones preexistentes sobre las diferencias sexuales sino que participaron en su producción, naturalización y reproducción

mediante la implementación de dispositivos que tradujeron discursos en estructuras institucionales, prácticas pedagógicas y subjetividades diferenciadas.

Las fuentes han evidenciado que la naturalización de las diferencias sexuales constituyó el marco epistémico sobre el cual se construyó el ordenamiento de género en la educación. La articulación entre discursos teológico-morales y científicos produjo un régimen de verdad que presentó las distinciones socialmente construidas como hechos naturales e inmutables. Este hallazgo confirma los planteamientos de Bourdieu (1999) sobre el trabajo de producción simbólica mediante el cual se naturaliza la construcción social del género, inscribiéndolo en las estructuras del espacio social y en las disposiciones corporales y mentales de los sujetos.

El análisis de los modelos normativos de género ha revelado cómo el dispositivo pedagógico de género (Estrada, 2004, p. 25) funcionó a través de múltiples soportes textuales para definir ideales específicos de feminidad y masculinidad que estructuraban tanto posiciones sociales como las prácticas mediante las cuales niños y niñas debían comprometerse con dichas posiciones. La producción del ideal femenino mediante la articulación de disposiciones morales, delimitaciones espaciales e inscripciones corporales, así como la construcción de la masculinidad republicana a través de la diferenciación activa respecto a lo femenino y el cultivo de virtudes cívicas, evidencian que el género tuvo, como señala Connell (1997, p. 35), una dimensión esencialmente práctica que involucró posiciones sociales y prácticas que produjeron efectos concretos en la experiencia social, corporal y subjetiva de la población infantil y juvenil.

La institucionalización de la educación diferenciada ha mostrado cómo estos discursos se concretaron en políticas particulares mediante cuatro mecanismos. Primero, las disposiciones administrativas establecieron desde las primeras legislaciones republicanas una asimetría estructural que subordinó el desarrollo de la educación femenina a la masculina mediante criterios presupuestales, expresando una concepción que priorizaba la formación de futuros ciudadanos varones como objetivo central del proyecto republicano.

Segundo, la regulación diferenciada del personal docente, que estableció correspondencias obligatorias entre el sexo de maestros y estudiantes y exigencias diferenciadas según género, edad y estado civil, se estableció como mecanismo que reprodujo y legitimó los modelos normativos de género en las propias figuras de autoridad pedagógica.

Tercero, los criterios de admisión y separación construyeron espacios escolares rigurosamente segregados mediante regulaciones sobre edades diferenciadas, sistemas de separación física y temporal, y exigencias morales según el género, inscribiendo así en la experiencia cotidiana de niños y niñas la naturalidad de su diferencia. Cuarto, la distribución diferenciada de contenidos escolares estableció de manera más directa las concepciones sobre los destinos naturales de cada sexo en trayectorias educativas divergentes.

El análisis de la intersección entre género y clase social ha mostrado que la diferenciación sexual se llevó a cabo de manera transversal estableciendo límites comunes a las aspiraciones educativas de las mujeres independientemente de su origen social, al tiempo que se articulaba con jerarquías de clase para producir estratificaciones complejas.

Mientras los varones de élite accedían a conocimientos científicos, jurídicos y filosóficos que legitimaban su posición dominante en los campos político y económico, y los de sectores populares recibían formación técnica para incorporarse como mano de obra, las mujeres de todos los sectores sociales debían dominar saberes domésticos como prioridad absoluta, accediendo las de élite a conocimientos adicionales en artes e idiomas, pero siempre dentro de los límites del ámbito privado. Esta doble articulación — entre género y clase — permitió que el sistema educativo funcionara como dispositivo que inscribió en cuerpos y subjetividades las disposiciones necesarias para reproducir tanto la división sexual del trabajo como la estratificación socioeconómica requerida por el proyecto de construcción nacional.

La articulación entre educación diferenciada y configuración de ciudadanías ha evidenciado cómo el dispositivo pedagógico de género se vinculó estratégicamente con el proyecto político republicano. La paradoja entre exclusión formal de las mujeres del ejercicio ciudadano y exaltación simultánea de su influencia moral se resolvió mediante la construcción de una ciudadanía mediada que las mujeres ejercían indirectamente a través de su función maternizadora y moralizadora en el ámbito doméstico.

Esta configuración, sustentada jurídicamente mediante la exclusión constitucional y un entramado de regulaciones que las mantenían en condición de dependencia perpetua, produjo los tipos de sujetos que el proyecto republicano requería: ciudadanos varones capacitados para la esfera pública y productiva, y madres-esposas preparadas para el gobierno del hogar y la formación moral de las futuras generaciones. Como ha señalado Cobo (1995, p. 234), este ordenamiento respondió a un proyecto político que necesitaba simultáneamente la

mujer doméstica y el hombre político, convirtiendo al hogar en soporte material e ideológico básico del estado.

Hacia finales del siglo XIX, se evidenciaron transformaciones significativas en los discursos sobre la posición social de la mujer, particularmente durante el período de las reformas liberales. La expansión de la cobertura educativa femenina, la apertura de espacios limitados en prensa y literatura, y la tecnificación de la maternidad mostraron tensiones entre iniciativas modernizadoras y la persistencia de estructuras de diferenciación.

Figuras como Soledad Acosta de Samper (1833-1913), reconocida escritora y miembro destacado de la burguesía nacional, ejemplifican esta tensión: mientras cuestionaban la infantilización de las mujeres y defendían sus capacidades intelectuales, mantenían la vinculación esencial entre lo femenino y la moralización social, ampliando los ámbitos de acción sin cuestionar la exclusión política. Este proceso reconfiguró sin subvertir el orden de género establecido, evidenciando la persistencia de las estructuras de diferenciación a pesar de transformaciones significativas en su expresión.

La aproximación genealógica adoptada en este trabajo ha resultado productiva para identificar discontinuidades, tensiones y transformaciones en los discursos y prácticas institucionales. El análisis evidencia que la diferenciación sexual en la educación no fue resultado de una imposición súbita sino de un proceso complejo que requirió de trabajo continuo de legitimación, implementación y ajuste a lo largo de todo el período. La recurrencia de disposiciones similares a lo largo del siglo constata la necesidad de reiterar y reforzar constantemente estos principios, revelando tanto su centralidad para el proyecto republicano como las tensiones y resistencias que posiblemente enfrentaron.

Este estudio presenta algunas limitaciones que abren líneas futuras de investigación. En primer lugar, la ausencia de voces directas de niños y niñas en las fuentes institucionales analizadas requiere ser complementada con investigaciones que recuperen las experiencias, agencias y estrategias de negociación de la población infantil y juvenil frente a los mandatos de género.

En segundo lugar, aunque este trabajo se concentró en la intersección entre género y clase social, otros marcadores como la raza/etnia y región fueron también determinantes, lo que abre líneas de investigación que exceden el alcance de este Trabajo.

En tercer lugar, el análisis comparativo con otros países latinoamericanos constituye una línea de investigación necesaria para comprender las similitudes y particularidades del caso colombiano. Finalmente, el estudio de la circulación y apropiación de discursos a nivel mundial/nacional/regional constituye una línea de investigación promisorias que permitiría comprender mejor cómo se articularon influencias globales con condiciones locales.

Fuentes primarias

Acevedo De Gómez, María Josefa. **Ensayo sobre los deberes de los casados**: escrito para los ciudadanos de la Nueva Granada. Bogotá: Imprenta Bénard y Cía, 1852.

Asamblea Constituyente del Estado de Antioquia. Lei sobre policía general. *In: Constituciones y leyes espedidas por la Asamblea Constituyente del Estado de Antioquia en sus sesiones ordinarias de 1856 i estraordinarias de 1857*. Medellín: Imprenta de Jacobo Facio Lince, 1856.

Asamblea Constituyente del Estado de Bolívar. Lei de 3 de diciembre de 1857 sobre instrucción pública. *In: Constitución i leyes del Estado de Bolívar, espedidas en 1857*. Cartagena: Imprenta de Hernández, 1859.

Asamblea Legislativa del Estado Soberano de Cundinamarca. Lei de 14 de enero de 1873 adicional a la 23 de enero de 1872, orgánica de la instrucción primaria. *In: Leyes i decretos espedidos por la Asamblea Lejislativa del Estado Soberano de Cundinamarca en sus sesiones de 1873*. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1873.

Astete, Gaspar. **Catecismo de la Doctrina Cristiana**. Bogotá: Imprenta de J.A. Cualla, 1845.

Cámara de la Provincia de Bogotá. Decreto Reglamentando la casa de refugio, instrucción y beneficencia de esta ciudad. *In: Colección de los decretos y resoluciones vigentes que espidio la Cámara de Provincia de Bogotá durante sus sesiones de 1834*. Bogotá: Imprenta de Nicolás Gómez, 1834.

Cámara Provincial de Bogotá. Ordenanza 5, Reglamentando la Casa de Refugio Instrucción i Beneficencia (2 de octubre de 1845). *In: Recopilación de las ordenanzas provinciales vijentes en la Provincia de Bogotá el 31 de agosto de 1847 y de los decretos de la Gobernación dados en su ejecución*. Bogotá: Imprenta de Vicente Lozada, 1847.

Campe, Joachim Heinrich. **Eufemia o la mujer verdaderamente instruida**. Bogotá: J. A. Cualla, 1829.

Castro, Néstor. **Informe sobre estadística que el secretario de gobierno del Estado Soberano de Antioquia dirige al secretario de lo interior i relaciones exteriores del gobierno de la unión**. Medellín: Imprenta de Isidoro Isaza, 1866.

Chávez, Lucio Milcíades. **Elementos de educación, o sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica, para uso de las escuelas y familias.** Bogotá: Imprenta de Zalamea Hermanos, 1896.

Congreso de la Nueva Granada. **Proyecto de código de instrucción pública para el estado de la Nueva Granada acordado por el Consejo de Estado, para presentarlo al Congreso en la sesión de 1834.** Bogotá: Imprenta de B. Espinosa, 1834.

Congreso de la Nueva Granada. Código Penal. *In: Colección de las leyes y decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1837.* Bogotá: Imprenta J. Antonio Cualla, 1837.

Congreso de la Nueva Granada. Lei (de 21 de marzo de 1850) sobre mayoría de edad. *In: Leyes y decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1850.* Bogotá: Imprenta del Neo-granadino, 1850.

Congreso de la Nueva Granada. Acto Legislativo (de 24 de mayo de 1851) reformando en su totalidad la constitución política de Colombia. *In: Leyes, decretos y actos legislativos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1851.* Bogotá: Imprenta del Neo-granadino, 1851.

Congreso de la Nueva Granada. Constitución Política de la Nueva Granada. *In: Leyes y decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1853.* Bogotá: Imprenta del Neo-granadino, 1853a.

Congreso de la Nueva Granada. Lei (de 20 de junio de 1853) sobre matrimonio. *In: Leyes y decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1853.* Bogotá: Imprenta del Neo-granadino, 1853b.

Congreso General de la República de Colombia. Lei (6 de agosto) de 1821 sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores. *In: Cuerpo de leyes de la república de Colombia.* Bogotá: [s.n.], 1821. v. 1.

Cuervo, Rufino. **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, 1856.

Dirección de Instrucción Pública Estado Soberano de Cundinamarca. Leyes sobre Instrucción Pública Primaria. *In: Zapata, D. Recopilación de leyes sobre Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca.* Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1874.

Dirección General de Instrucción Pública de Antioquia. **Reglamento de la escuela de artes y oficios del estado soberano de Antioquía.** Medellín: Imprenta del Estado, 1870.

Dirección General de Instrucción Pública de Medellín. **Decreto sobre plan general para la dirección y administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo.** Medellín: Imprenta de Isidoro Isaza, 1866.



Dirección General de Instrucción Pública. Decreto Orgánico de la Instrucción Pública. **La Escuela Normal**. Periódico Oficial de Instrucción Pública, n. 1-3, 1870/1871.

Gobernación de Cundinamarca. Decreto de la gobernación en ejecución de la ordenanza 2 de la cámara provincial reglamentando el Colegio de La Merced. *In: Recopilación de las ordenanzas provinciales vigentes en la Provincia de Bogotá el 31 de agosto de 1847 y de los decretos de la Gobernación dados en su ejecución*. Bogotá: Imprenta de Vicente Lozada, 1847.

Grau, José. **Catecismo político arreglado a la constitución de la Republica de Colombia, de 30 de agosto de 1821**: para el uso de las escuelas de primeras letras del departamento de Orinoco. Angostura: Imprenta de la Republica, 1824.

Guarín, Romualdo. **Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca**: Sistema moderno de enseñanza primaria. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1876.

Junta de Inspección de Establecimientos Públicos. **Exposición que la junta de inspección de establecimientos públicos, dirige por conducto del señor gobernador a la lejislatura constituyente de la provincia de Bogotá**. Bogotá: Imprenta de Francisco Torres Amaya, 1855.

Legislatura Provincial de Medellín. Ordenanza 20 (de 2 de enero de 1854) sobre instrucción primaria. *In: Constitución i ordenanzas municipales de Medellín, espedidas en los años de 1853 i 1854*. Medellín: Imprenta de Lince, 1854.

Legislatura Provincial de Vélez. Ordenanza 33 (de 18 de octubre de 1855) sobre instrucción publica. *In: Ordenanzas espedidas por la Lejislatura Provincial de Vélez en sus sesiones ordinarias de 1855*. Bogotá: Imprenta de Echeverría H., 1855.

Legislatura Provincial de Cartagena. Ordenanza sobre instrucción primaria. *In: Informe del Gobernador de Cartajena a la Legislatura Provincial de 1855*. Cartagena: Imprenta de Francisco de B. Ruiz, 1854.

Mantilla, José María. **Informe que el gobernador de la provincia de Bogotá dirige a la cámara de ella en sus sesiones ordinarias de 1850**. Bogotá: Imprenta del Neo-granadino, 1850.

Merizalde, José Félix. **Elementos de patología general: o introducción a la medicina doméstica, según las doctrinas de Chomel y otros autores**. Bogotá: Imprenta Juan N. Barros, 1831.

Ministerio de Instrucción Pública. **Reglamento para las escuelas primarias**. Bogotá: Imprenta y Librería de M. Rivas, 1894.



Monlau, Pedro Felipe. **Elementos de higiene privada o arte de conservar la salud del individuo**. Barcelona: Imprenta Pablo Riera, 1846.

Monlau, Pedro Felipe. **Higiene del matrimonio o libro de los casados, en el cual se dan las reglas o instrucciones necesarias para conservar la salud de los esposos, asegurar la paz conyugal y educar bien a la familia**. París: Casa Editorial Garnier Hermanos, 1858.

Ospina, Pastor. **Educación de la infancia: lecciones de moral, virtud y urbanidad, tomadas de varios autores, para el uso de las escuelas primarias de la Provincia de Bogotá**. Bogotá: Impreso por V. Lozada, 1846.

Pascual de Sanjuan, Pilar. **Guía de la mujer, o, Lecciones de economía doméstica para las madres de familia**. Barcelona: Librería de Juan Bastinos e hijo, 1873.

Pontón, Sixta. **Colegio del Corazón de Jesús para niñas**. Bogotá: Imprenta del Corazón de Jesús, 1849.

Preceptos de moral privada, economía doméstica, pensamientos morales sobre el trabajo; educación física y moral de la infancia, profesores de artes y oficios. Bogotá: Imprenta de J.A. Cualla, 1841.

Presidencia de la República. **Decreto organizando la instrucción primaria**: dado en ejecución de la Lei de 2 de mayo de 1843. Bogotá: Imprenta de J. A. Cualla, 1845.

Rubio, Joaquín. **El libro de las niñas**. Madrid: Librería de J. Rubio Bajada de la Cárcel, 1865.

Secretaría del Interior y Relaciones Exteriores. **Reglamento para el régimen interior del Colegio de San Bartolomé de Bogotá**. Bogotá: Imprenta de Nicomedes Lora, 1836.

Sociedad de los Amigos de la Ilustración. **Educación del bello sexo**. Bogotá: Imprenta de Manuel Antonio Balcázar, 1838.

Vicepresidencia de la República. **Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en el año 1826**. Bogotá: Imprenta de Manuel María Viller-Calderón, 1826.

Vicepresidencia de la República. Decreto 429 de 1893 (20 de enero) por el cual se organiza la instrucción pública primaria. Bogotá: **Diario Oficial**, n. 9073, 12 de febrero de 1893.

Zapata, Dámaso. **Segundo informe anual del Director de Instrucción pública del Estado Soberano de Cundinamarca**. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1872.

Referencias

Aristizábal, Magnolia. Cuerpo, ciudadanía, subjetividad: la relación de tres conceptos en la educación de la mujer del siglo XIX. **Revista Historia de la Educación Colombiana**, v. 8, p. 121-122, 2005.



Armus, Diego. **La ciudad impura**. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950. Buenos Aires: Edhasa, 2007.

Badinter, Elisabeth. **XY La identidad masculina**. Madrid: Alianza, 1993.

Ballarin, Pilar. La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. **Revista Historia de la Educación**, n. 26, p. 143-168, 2007.

Bassi, Valeska. A crítica feminista da representação e do gênero como categoria universal: campo de disputas. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 227-247, 2023.

Bourdieu, Pierre. **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama, 1999.

Butler, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.

Coco, Rosa. **Fundamentos del patriarcado moderno**. Jean Jacques Rousseau. Madrid: Cátedra, 1995.

Colangelo, María Adelaida. La construcción médica del niño y del cuerpo infantil. *In*: Varea, Gonzalo; Zemaitis, Cecilia (Coords.). **Crianza, cuidado y desarrollo infantil**. Enseñanzas de la experiencia argentina. Buenos Aires: Fundación Kaleidos, 2014. p. 87-116.

Connell, Raewyn. La organización social de la masculinidad. *In*: Valdés, Teresa; Olavarría, José (Eds.). **Masculinidades**. Poder y crisis. Santiago de Chile: Isis Internacional/Flacso, 1997. p. 31-48.

Di Liscia, María Silvia; Billorou, María José (Eds.). **Mujeres y estado en Argentina**. Educación, salud y beneficencia. La Pampa: Prohistoria Ediciones, 2005.

Dueñas, Guiomar. **Del amor y otras pasiones: élites, política y familia en Bogotá, 1778-1870**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014.

Estrada, Angela María. Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares. *In*: Millán, Carmen; Estrada, Angela María (Eds.). **Pensar (en) género**. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004. p. 18-49.

Foucault, Michel. **Microfísica del poder**. Barcelona: Planeta De Agostini, 1994.

Foucault, Michel. **Historia de la sexualidad I**. La voluntad de saber. México: Siglo XXI, 1995.

León, Ana Cristina. Gobernar la casa, la familia y a sí misma: imperativos de la educación infantil femenina en Colombia en la primera mitad del siglo XX. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 82, p. 411-428, 2021.

Lionetti, Lucía. **La misión política de la escuela pública.** Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

Londoño, Patricia. Educación femenina en Colombia, 1780-1880. **Boletín Cultural y Bibliográfico**, v. 31, n. 37, p. 46-56, 1994.

Pedraza, Zandra. La "educación de las mujeres": el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. **Revista de Estudios Sociales**, n. 41, p. 72-83, 2011.

Rodríguez, Pablo (Coord.). **Historia de la infancia en América Latina.** Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2012.

Sáenz Obregón, Javier; Salcedo, Manuela. Prácticas formativas de la familia: la configuración de la mujer formadora. **Pedagogía y Saberes**, n. 52, p. 53-66, 2020.

Scott, Joan. El género: una categoría útil para el análisis histórico. *In*: LAMAS, Marta (Comp.). **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.** México: PUEG, 1996. p. 265-302.

Silva, Auricelia de Aguiar; Silva, Welington dos Santos; Ribeiro, Dimas dos Reis; Julio, Kelly Lislíe. A educação feminina no Brasil do século XIX: percursos e reflexões sobre a maranhense Carlota Carvalho. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 277-300, 2024.

Sosenski, Susana; Jackson, Elena (Coords.). **Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones.** México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012.

Urresti, Nerea. **Médicos, Donjuanes y Mujeres Modernas.** Los ideales de la feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2001.

Viveros, Mara. El concepto de "género" y sus avatares: interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias. *In*: Millán, Carmen; Estrada, Angela María (Eds.). **Pensar (en) género.** Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004. p. 170-193.

Yannoulas, Silvia. **Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930).** Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

Zapiola, María Carolina. Introducción. *In*: Cosse, Isabella; Llobet, Valeria; Villalta, Carla; Zapiola, María Carolina (Eds.). **Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX.** Buenos Aires: Teseo, 2019. p. 13-36.

Submetido em: 06 de fevereiro de 2026

Avaliado em: 14 de fevereiro de 2026

Aceito em: 13 de março de 2026