



Descentrada, Vol. 4, n° 1, marzo-agosto 2020, e105. ISSN 2545-7284
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG)

Disciplinar para la maternidad y la acción social en el Colegio Superior de Señoritas (Costa Rica, 1888-1940)

Discipline for motherhood and social action at the Colegio Superior de Señoritas (Costa Rica, 1888-1940)

Eugenia Rodríguez Sáenz

Programa de Investigación de Géneros e Identidades en América Latina del Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

eurosa61@gmail.com

RESUMEN:

El artículo analiza el papel que tuvo la disciplina en la construcción y redefinición de las identidades de género de las estudiantes del Colegio Superior de Señoritas en el período 1888-1940, durante el cual la enseñanza secundaria costarricense se expandió y desarrolló. Diversos estudios han demostrado que la educación tiene un papel fundamental en la conformación y transformación de las identidades de género. Sin embargo, el aporte original de este trabajo es el análisis de una dimensión específica del proceso educativo: aquella relacionada con la construcción y puesta en práctica de un régimen disciplinario. Se argumenta que, aunque la educación no emancipó a las mujeres, dicha institución tuvo un rol determinante en disciplinar a las jóvenes, contribuyendo, entre otros aspectos y específicamente, a la construcción y redefinición de sus identidades de género como madres, esposas, formadoras de ciudadanos y en agentes involucradas activamente en el cambio y la acción social.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria, Mujeres, Género, Disciplina, Jóvenes, Costa Rica.

ABSTRACT:

The article analyzes the role that discipline had over the construction and redefinition of gender identities of the students of the Colegio Superior de Señoritas in the period of 1888-1940, in which the Costa Rican high school education expanded and developed. Diverse studies have demonstrated that education has a fundamental role in the conformation and transformation of gender identities. However, the original contribution of this paper is to analyze a specific dimension of the educative process: such related with the construction and practical execution of a disciplinary regime. It is argued that such institution played a determinant role in disciplining young girls, and it contributed –among other aspects–, specifically to the construction and redefinition of their gender identities as mothers, wives, creators of citizens and actively involved in social change.

KEYWORDS: High school education, Women, Gender, Discipline, Young people, Costa Rica.

1. INTRODUCCIÓN

En un artículo de la obrera Dorotea T. de Barrera, publicado en 1913, se enfatizaba que a la mujer se le debía educar para que ejerciera su papel protagónico como madre y esposa garante del progreso social; por eso se le debía inculcar:

“(…) que está destinada a hacer la felicidad de sus padres, de su esposo, de sus hijos y de todos los que le rodean y se debe inculcar gusto por el cumplimiento de sus deberes (...) De la mujer depende el porvenir del niño y el progreso de las naciones, hay que educar a la mujer en la grandiosa trilogía de la VIRTUD, EL TALENTO Y EL TRABAJO (...)” (Barrera, 1913, p. 2).

Las autoridades educativas también compartían esta premisa en cuanto al tipo de educación que debían recibir las jóvenes colegialas. En este sentido, el principal objetivo de este artículo es analizar el papel que tuvo la disciplina en la construcción y redefinición de las identidades de género de las estudiantes del Colegio Superior de Señoritas (CSS), en el período 1888-1940, durante el cual la enseñanza secundaria costarricense

Recepción: 07 de febrero de 2019 | Aprobación: 21 de junio de 2019 | Publicación: 06 de marzo de 2020

Cita sugerida: Rodríguez Sáenz, E. (2020). Disciplinar para la maternidad y la acción social en el Colegio Superior de Señoritas (Costa Rica, 1888-1940). *Descentrada*, 4(1), e105. <https://doi.org/10.24215/25457284e105>



se expandió y desarrolló (Molina, 2016a, p. 81-292). Al igual que K. Rousmaniere et. al. (1997), en este trabajo se argumenta que “...desde el inicio, las escuelas formales en las sociedades capitalistas occidentales han sido designadas para disciplinar los cuerpos al igual que para regular las mentes...” (Rousmaniere et. al., 1997, p. 3). Además, se argumenta que aunque la educación no emancipó a las mujeres, múltiples estudios han demostrado que esta tiene un papel fundamental en la conformación y transformación de las identidades de género (Miller, 1991; Lavrin, 1995, p. 53-144; Besse, 1996, p. 89-163, López, 2001, p. 51-77; Lionetti, 2006, p. 849-869; Billorou, 2015, p. 1-18; Barrancos, 2007, p. 107-114; Goetschel, 2012, p. 337-372; González, 1992). Lo novedoso de este trabajo consiste en que centra su atención en una dimensión específica del proceso educativo: aquella relacionada con la construcción y puesta en práctica de un régimen disciplinario, una problemática que en los últimos años se ha abierto paso en las investigaciones históricas.

En efecto, una revisión sobre los estudios sobre la disciplina escolar y colegial, revela que en su mayoría se concentran en países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Gales, Suecia, Dinamarca, Italia, Alemania, Rusia y Australia (Stearns y Stearns, 2017; Rousmaniere, 1997; Smaller, 1997; Dehli, 1997; Middleton, 2008; Curtis, 1997; Norlin, 2016; Qvarsebo, 2013; Florin y Johansson, 1997; Coninck-Smith, 1997; Loparco, 2017; Schumann, 2007; Eklof, 1991; Windschuttle, 1980). Además, la mayor parte de estos trabajos se centran en analizar el manejo y los tipos de disciplina aplicada a los niños de las escuelas –y escasamente en los colegios–, entre los siglos XVIII y XX, enfatizando el uso del castigo corporal en mayor medida a los varones –e incluso la reclusión– (Conninck-Smith, 1997; Norlin, 2016), y con menor dureza a las mujeres (Rousmaniere, Dehli y Coninck-Smith, 1997, p. 3; Middleton, 2008, p. 272-273). A este respecto, Bruce Curtis (1997) argumenta que se dio un cambio con la expansión de la instrucción individual hacia la colectiva, la cual incluyó a los niños de la clase trabajadora entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX en la Europa que experimentaba el desarrollo del capitalismo industrial. A su vez, la extensión de la educación a nivel colectivo se vio acompañada “(...) de la marginalización y la limitación del rol de la violencia física en el proceso de gobernanza, y una creciente confianza en la disciplina moral y emocional (...)” (Curtis, 1997, p. 19).

Por lo tanto, es claro que el abordaje del tema de la aplicación de la disciplina y su impacto en la construcción y transformación de las identidades de género es muy escaso en las investigaciones. Para estos efectos, este artículo se centra en el caso del CSS, inaugurado en 1888, el cual fue la primera institución que tuvo un liderazgo clave en la de educación secundaria de alta calidad de las jóvenes, principalmente del entorno urbano josefino costarricense. A este plantel también se lograron incorporar muchachas pobres de la ciudad de San José y de las áreas rurales, gracias al sistema de becas (Barrantes et al., 1993, p. 45; Apuy Medrano, 1997, p. 269; Palmer y Rojas, 2003). Por lo tanto, en este trabajo se argumenta que dicha institución tuvo un rol determinante en disciplinar a las jóvenes, contribuyendo, entre otros aspectos y específicamente, a la construcción y redefinición de sus identidades de género como madres, esposas y formadoras de ciudadanos. Aunque existe una vasta bibliografía sobre la historia del sistema educativo costarricense (Molina, 2016a), la problemática de la disciplina, hasta ahora, apenas ha sido objeto de referencias esporádicas. De hecho, de las cinco investigaciones existentes sobre el CSS (Apuy Medrano, 1995, 1997; Malavassi, 2000; Palmer y Rojas, 2003), el tema de la disciplina apenas se menciona rápidamente en una de ellas como veremos más adelante (Barrantes, et al., 1993, p. 141-142).

Este trabajo se encuentra dividido en cinco secciones. En la primera, se analizará el marco reglamentario del régimen disciplinario y las sanciones correspondientes que se aplicaban a las estudiantes del CSS; en la segunda, se considerarán las diferencias del régimen disciplinario aplicado a los estudiantes del Liceo de Costa Rica, con el fin de comprender las diferencias con respecto al tipo de disciplina aplicada a las señoritas; en la tercera, se analizarán los principales cuestionamientos del sistema disciplinario aplicado a las y los jóvenes; en la cuarta se analizará el régimen disciplinario aplicado a las estudiantes del CSS; y en la quinta, se analizará en qué medida la educación ha contribuido a emancipar o no a las mujeres, la formación y disciplina impartidas a las estudiantes del CSS, y cómo ambas contribuyeron a redefinir sus identidades de género en el período

1888-1940, período que cubre desde la fundación del colegio hasta la apertura de la Universidad de Costa Rica en 1940. Aunque no fue posible tener acceso a los expedientes de las estudiantes, las principales fuentes utilizadas en este estudio son el *Álbum del cincuentenario (1888-1938)* de tal establecimiento educativo; los artículos de periódicos, las revistas culturales y la literatura de la época; y los decretos y acuerdos e informes del CSS publicados en las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

2. EL MARCO REGLAMENTARIO

Inicialmente, el CSS y el Liceo de Costa Rica compartieron un mismo reglamento, por lo que las faltas establecidas y las sanciones correspondientes eran similares para varones y mujeres. Sin embargo, en 1900 se aprobó un reglamento específico para el CCS, el cual estableció las penas que se detallan en la Tabla 1. Al observar esos datos, se constata que no se contempla el castigo corporal –como si se aplicaba aparentemente en el sistema escolar– (Curtis, 1997), y que la disciplina estaba a cargo en primera instancia de los profesores y de las inspectoras, en segunda instancia de la persona que desempeñaba la dirección de la institución y la autoridad máxima al respecto recaía en el Consejo de Gobierno del CSS, compuesto por la directora, los docentes (excepto quienes impartían asignaturas especiales) y un representante de la Secretaría de Instrucción Pública.

TABLA 1
Sanciones establecidas en el Colegio Superior de Señoritas en 1900

Sanción	Impuesta por	Falta
Amonestación	Profesor o inspectora	
Arresto de 1 o 2 horas	Profesor o inspectora	
Reprensión	Directora	
Exclusión por 8 días	Directora	
Exclusión por un mes	Consejo de gobierno*	
Expulsión definitiva	Consejo de gobierno*	Mucha irregularidad en la asistencia, grave irrespeto a directora, profesoras e inspectoras, aversión al estudio, insubordinación y desobediencia y comisión de actos inmorales

Fuente: Facio, Justo A., *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional de 1900* (San José, Tipografía Nacional, 1900), p. 87.

También, la Tabla 1 muestra que, con excepción de la última, en las restantes sanciones no se tipificaba la falta, por lo que la definición del castigo correspondiente quedaba al arbitrio de profesores e inspectoras y de la dirección del CSS. Pese a tal omisión, en el mismo reglamento se establecieron una serie de prohibiciones, que permiten aproximarse a las faltas que podían cometer las alumnas:

“a) permanecer en las aulas cuando no tengan lección; formar grupos en la calle á (sic) la entrada y á (sic) la salida del Colegio; c) usar, sin licencia, de los aparatos de gimnástica; ch) rifar, comprar ó (sic) vender objetos dentro del Colegio; d) “arrojar basuras en las aulas, poner inscripciones en las paredes y pizarras, manchar o deteriorar intencionalmente sus libros y útiles, raspar o maltratar los muebles. Los daños serán pagados por los padres ó (sic) encargados de las alumnas que los ocasionaren; e) llevar al Colegio libros ú (sic) objetos que no sean necesarios para las clases; f) y, en general, todo acto contrario a la conducta de una niña bien educada” (Facio, 1900, p. 78).

En 1910, se aprobó un segundo reglamento común para todos los colegios de secundaria, el cual mantuvo una estructura similar de las faltas y los castigos, pero con tres cambios importantes. El primero consistió en involucrar más sistemáticamente a los padres de familia, quienes serían informados periódicamente de la conducta de sus hijos e hijas; el segundo fue que los consejos de profesores podrían decretar la rebaja o pérdida de un beneficio (como la beca); y el tercero supuso una redefinición de los motivos que darían base para la expulsión, entre los cuales se consideraban:

“[...] cuando los medios correctivos se hubieren agotado; cuando por su mala conducta comprometa el alumno el honor y la reputación del colegio; por faltas graves de moralidad, por insubordinación que tienda á (sic) perturbar el orden en las clases ó (sic) fuera de ellas, y por cualquier falta de respeto á (sic) una señorita que curse en el Colegio” (Oreamuno, 1911, p. 27).

Por lo tanto, se infiere que al igual que en la Inglaterra de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se evolucionó hacia el desarrollo de regímenes disciplinarios que enfatizaban la aplicación de la disciplina moral y emocional, y que involucraban a los padres de familia en estos procesos correctivos (Curtis, 1997, p. 19).

De esta manera, si en 1900 la aversión al estudio y las ausencias justificaban la expulsión de un estudiante, en 1910 las causales se concentraban exclusivamente en la conducta, con una importante adición dirigida a que en los colegios que practicaban la coeducación –el Liceo de Heredia, el San Luis Gonzaga en Cartago y el Instituto de Alajuela–, los varones respetaran a las mujeres. Sin embargo, a esta medida disciplinaria se sumó un amplio conjunto de disposiciones, tan específicas como detalladas, acerca de cómo debía ser el uniforme femenino en el CSS –con camisa a rayas azul con cuello y corbata de seda azul– (Oreamuno, 1911, p. 26), lo que, además de suponer un control adicional sobre sus cuerpos, posibilitó que en adelante las jóvenes pudieran ser sancionadas si no cumplían a cabalidad con esas instrucciones.

En 1929, se aprobó un tercer reglamento para la segunda enseñanza, en el que se amplió el número de sanciones que podían ser impuestas, entre las cuales se incluían: la amonestación privada, ante la clase y las secciones; permanecer de pie en clase o en un lugar separado en clase; privación de juegos o distracciones especiales; la imposición de una tarea doméstica extra; detención de 1 o 2 horas en clase; arresto en su casa de 3 a 8 días; retiro por el resto del día y hasta por 3 días; retiro por concesión; amenaza de expulsión y expulsión (Cortés, 1930, pp. 184-185). Por lo tanto, los dos cambios principales consistieron en un énfasis creciente en la utilización de la vergüenza como un medio de control –al igual que en los Estados Unidos (Stearns y Stearns, 2017, p. 58-75)–, manifestado en aquellas disposiciones que singularizaban al estudiante que había incurrido en una falta o que implicaban amonestarlo frente a toda la clase o en presencia de todos los alumnos de su mismo nivel (secciones); y en la expulsión de la segunda enseñanza, con lo que el joven al que se le aplicaba tal castigo solo podría continuar sus estudios en un colegio privado, una opción completamente fuera del alcance de los hijos e hijas de las clases trabajadoras y de los sectores medios más modestos. Precisamente por la gravedad de esta sanción, solo podía ser aplicada por un consejo conformado por todos los directores de colegios públicos.

Al igual que en los reglamentos precedentes, determinar la falta y aplicar la sanción quedó a cargo de docentes, inspectores y directores, y las únicas faltas tipificadas fueron las relacionadas con la expulsión. La discrecionalidad en la definición y calificación de las faltas podía ser muy perjudicial para los estudiantes, ya que el reglamento estipuló que “[...] será retirado del plantel por el Director, el alumno que haya incurrido en seis castigos por faltas graves, o en quince por faltas corrientes. Este castigo se aplicará por lo que faltare del año [...]” (Cortés, 1930, p. 185).

Por último, en 1939 se aprobó un cuarto reglamento para la segunda enseñanza, en el cual la estructura de faltas y sanciones era similar a la existente diez años antes. La innovación principal introducida en el reglamento de 1939 consistió en incorporar, como causales de expulsión, la embriaguez y los delitos contra la propiedad, un cambio probablemente propiciado por las campañas antialcohólicas llevadas a cabo en el país desde la década de 1920. Además, el irrespeto a las estudiantes mujeres por parte de sus compañeros varones se eliminó como causal específica de expulsión, quizá porque se consideró que tal situación quedaba cubierta en

las disposiciones generales que penaban con la expulsión las faltas por injurias y calumnias (Aguilar Machado, 1940, p. 22-23).

3. LOS ALUMNOS DEL LICEO DE COSTA RICA Y LA DISCIPLINA

En la etapa inicial del Liceo de Costa Rica en 1887, según el educador Isaac Felipe Azofeifa eran frecuentes los problemas de impetuosidad y de faltas al orden, la distracción, impuntualidad e incumplimiento de las tareas, y el fumado, por lo que se aplicaban las sanciones respectivas (citado en Barrantes, et al., 1993, p. 141; Dobles Segreda, 1922, p. 347-349).

Por lo tanto, a diferencia de las señoritas, en los liceístas destacaba un comportamiento más fogoso que los hacía más propensos a la indisciplina y a cometer frecuentes faltas, siendo las más graves las que se cometían en los espacios públicos y en contra de las autoridades del plantel. Entre las quejas de faltas de disciplina estaban los desórdenes en las cantinas, el hurto de libros y otros objetos del aula, golpizas entre los estudiantes, tirar piedras, colocar bombas, inasistencia a lecciones, fugas y faltas de respeto al personal (Barrantes, et al., 1993, p. 164-173). También, los liceístas tenían como práctica usual desde que se abrió el CSS, de presentarse con frecuencia a molestar a las estudiantes al ingreso, salida y durante las lecciones. De esta práctica hay una carta del Secretario de Educación, Teodoro Picado en 1933, dirigida al director del Liceo y de la cual se guardó copia en el archivo del Colegio, en la cual se consignaba que los liceístas además hacían escándalos y daños a las casas de los vecinos y al colegio, por lo que los afectados los denunciaron a la policía (citado por Barrantes, et al., 1993, p. 170-171).

La coeducación fue también otro punto de discusión sobre su impacto beneficioso en la formación y disciplina de los estudiantes de ambos sexos. A diferencia del CSS y del Liceo de Costa Rica –con excepción de algunos años– (Quesada, 1934, p. 201), el resto de los planteles de secundaria funcionaban bajo el modelo de coeducación o de enseñanza mixta. En este sentido, Napoleón Quesada argumentaba en su informe del Liceo en 1932, que la coeducación ayudaba a mejorar los niveles de disciplina, formar los buenos hábitos y levantar el nivel moral en los estudiantes, propiciando el “respeto y la consideración mutua entre varones y mujeres”. Además, señaló que las alumnas de V año que asistieron al Liceo demostraron excelencia en su desempeño y disciplina, convirtiéndose “en un constante estímulo para los varones” (Quesada, 1934, p. 213-214).

De acuerdo con la información analizada, el desarrollo reglamentario relacionado con la disciplina respondió fundamentalmente al interés de las autoridades educativas por controlar la conducta de los varones, en particular los del Liceo de Costa Rica. Tal preocupación se intensificó en las décadas de 1920 y 1930 debido al crecimiento de la matrícula, que ascendió de 477 alumnos en 1922 a 713 en 1932, para descender a 651 en 1939 (Molina, 2017, p. 33). Desde esta perspectiva, la coeducación puede considerarse no solo como una estrategia financiera para optimizar recursos, al no tener que abrir colegios diferenciados en las provincias de Cartago, Heredia y Alajuela, sino como un medio para ejercer un control más efectivo sobre los varones, por el temor a la vergüenza que supondría ser disciplinados en presencia de sus compañeras mujeres.

4. CUESTIONAMIENTOS SOBRE EL SISTEMA DISCIPLINARIO

Otro de los aspectos que deben ser resaltados y que estuvo presente desde finales del siglo XIX, es que se trató de implementar la disciplina y el adiestramiento militar en los jóvenes liceístas, el cual según el director del Liceo en 1934, era una formación importante que debía ser impartida por militares que pudieran desarrollar en los estudiantes el comportamiento adecuado: perseverancia, mejoramiento intelectual, prestigio y alta moralidad. Además, este interés por el adiestramiento militar tenía como objetivo desarrollar en los varones la disciplina moral y laboral, para que pudieran desempeñar con altos estándares de eficiencia los “oficios propios de su sexo”, que los capacitaran como jefes de familia y principales proveedores de la familia.

Sin embargo, la disciplina militar fue fuertemente criticada, como una iniciativa fascista y anti pacifista que no resolvía los problemas de disciplina y orden como creían los que impulsaron esta política en el Gobierno de León Cortés; ya que de acuerdo con sus críticos, “(...) ‘la disciplina militar es autoritaria, severa, se dicta desde arriba e ignora la personalidad. Es la disciplina de los mandatos sistemáticos, de la conformación forzosa de las reglas, del castigo inmediato, generalmente [de] carácter físico’” (*Trabajo*, 1936 a, p. 1).

El PCCR –fundado en 1931–, también se distinguió entre los principales críticos de la tendencia a ampliar y reforzar el sistema disciplinario. Esta situación se explica en parte porque varios militantes o simpatizantes de esa agrupación política, tanto docentes como estudiantes, habían sido perseguidos por las autoridades educativas (Molina, 2016a, p. 281); y en parte porque había comunistas que tenían jóvenes matriculados en la segunda enseñanza pública, sobre todo en el Colegio Superior de Señoritas y en el Liceo de Costa Rica, por lo que el PCCR tenía un conocimiento de primera mano de lo que ocurría en esos planteles. De esta manera, cuando a inicios de 1936 se propuso que a los jóvenes colegiales se les impartiera instrucción militar, el PCCR se manifestó fuertemente en contra.

Conviene destacar que el interés por el adiestramiento militar, presente desde finales del siglo XIX, estaba asociado con la preocupación por desarrollar en los varones la disciplina moral y laboral, para que pudieran desempeñar con altos estándares de eficiencia los “oficios propios de su sexo”, que los capacitaran como jefes de familia y principales proveedores de la familia. Al impugnar esa dimensión militar, el PCCR señaló en 1936 que “la disciplina escolar no debe ser confundida con la disciplina cuartelaria”, ya que sería la “negación de los avances mejores de la democracia” y que convertirá a los jóvenes en autómatas que pierden su personalidad y su “poca capacidad de discernimiento, de autodominio y autogobierno” (*Trabajo*, 1936a, p. 1-2).

Tres meses después, a mediados de 1936, los comunistas volvieron a criticar el sistema disciplinario de la segunda enseñanza, pero ahora con un énfasis directo en su funcionamiento. Al considerar este asunto, destacaron una dimensión que no está presente en los reglamentos ni en los informes, a saber, el papel que algunos estudiantes podían jugar en la vigilancia y control de sus propios compañeros. Así, el régimen disciplinario se ha basado en el “espionaje continuo, de castigos con expulsiones, con notas”, por lo que le quiebra al adolescente todo impulso de individualidad y lo convierte en “un ser arrebatado y sumiso” (“Triste espectáculo de nuestra educación”, 1936, p. 5). En 1940, Carlos Luis Sáenz, educador, poeta y ex candidato presidencial del PCCR en las elecciones presidenciales de 1936, reiteraba dichas críticas a la disciplina en los colegios, y a la vez sugería que “la tontería del uniforme” podía convertirse en un medio para imponer sanciones a los jóvenes, “que no logran mejorar al alumno en ninguna forma” (Sáenz, 1940, p. 3).

De esta manera, al cuestionar el régimen disciplinario, los comunistas impugnaban también un sistema de enseñanza al que consideraban un instrumento de dominación ideológica al servicio del capitalismo explotador. Tal enfoque supuso una innovación significativa, ya que hasta entonces las críticas a la educación se habían concentrado en aspectos relacionados con la infraestructura educativa, la preparación de los docentes y otros aspectos similares. Desde el punto de vista del PCCR, lo que procedía era que los educadores se organizaran para ampliar y defender sus derechos y los de los estudiantes. Con este objetivo, el PCCR apoyó a la organización sindical Maestros Unidos, que funcionó entre 1936-1939 (Molina, 2016a, pp. 255, 281, 331), y organizó su propia célula en el Liceo de Costa Rica, que entre otras actividades procuró extender la influencia de los comunistas hacia los restantes colegios públicos (Mora Valverde, 2000, p. 67-73).

5. LA DISCIPLINA DE LAS ALUMNAS DEL COLEGIO SUPERIOR DE SEÑORITAS

En general, los informes de quienes dirigieron el CSS no reportaban una cantidad significativa de faltas disciplinarias de las alumnas; además, esas faltas en su mayoría se realizaban en el plantel –con algunas excepciones de las normalistas–, o sea en el ámbito institucional, a diferencia de las faltas disciplinarias de los liceístas, que solían perpetrarse en el ámbito público. Las faltas comúnmente reportadas se relacionaban con el lujo y los afeites de las estudiantes, el uso del uniforme, las ausencias, la deserción y el bajo rendimiento. En

este sentido, la primera directora Marian Le Cappellain indicaba en su informe de 1904 que la designación de un profesor o profesora jefe había sido determinante para garantizar una buena disciplina (Le Cappellain, 1905, p. 10).

Además, Le Cappellain consideraba que debido a la falta de la implantación del uniforme hacia 1904, resultaba difícil desterrar las prácticas de ostentación en la moda, los vestidos, alhajas y sombreros, todo cual implicaba faltas de disciplina. Así, al estrenar las alumnas del CSS el uniforme, en 1907, fue posible combatir “el lujo y otros defectos de la educación” (Le Cappellain, 1905, p. 10), constituirse en un vestuario distintivo y elegante para las estudiantes, y además de nivelación, ya que disimulaba la diferenciación social al tener que vestir todas las señoritas un uniforme similar (Palmer y Rojas, 2003, p. 115). En efecto, según la exalumna y profesora del CSS, Claudia Cascante de Rojas, dicho uniforme fue diseñado por doña Ester Castro de Tristán, y consistía de “(...) una blusa de rayas azules y blancas, una corbata azul, prendas que hacían juego con una enagueta del mismo color (...)” (Cascante de Rojas, 1939, p. 151). En el Liceo de Heredia, el uso del uniforme para las alumnas se implementó en 1910 y para los alumnos en 1912, indicando su director Carlos Gagini que el modelo de los varones era “(...) sencillito y elegante: guerrera blanca con botones dorados, hombreras y bocamangas azules, gorra y pantalones azules (...)” (Gagini, 1913, p. 336).

Conviene destacar que los afanes para enfrentar el lujo y otras prácticas de las jóvenes, coincidieron con una época en que la publicidad, en todo el mundo occidental, fomentaba de manera sistemática el consumo de diversos productos femeninos para estar a la moda y ser una mujer “moderna” (Mora, 2017, p. 112-144). Precisamente sobre esta tensión entre las prohibiciones establecidas y los placeres que las jóvenes del CSS se permitían, uno de los principales periódicos del país, a mediados de la década de 1930, publicó un reportaje en el que se indicaba que “[...] las salas del departamento de Química se ven invadidas por todas las que siguiendo la moda, se han coloreado las uñas, pecado mayor que condena la severa disciplina del colegio” (Diario de Costa Rica, 1936, p. 18).

Por otra parte, una de las faltas disciplinarias más frecuentes de las alumnas eran las asociadas con la ausencia de disciplina académica, que podía manifestarse, según lo admitieron algunas estudiantes, en prácticas dirigidas a tratar de confundir a un profesor o a copiar en los exámenes, o en la lectura de obras consideradas escandalosas en la época, como las novelas de la escritora inglesa Elinor Glyn (1864-1943) (Diario de Costa Rica, 1936, p. 16 y 18). Sin embargo, la falta de esa disciplina se reflejaba sobre todo en el bajo rendimiento, las ausencias y la deserción. Estas situaciones, según Le Cappellain, en su informe de 1904, se debían a diversos factores como problemas económicos y de salud, la posibilidad de un matrimonio temprano, pero particularmente, a la formación deficiente recibida en la enseñanza primaria, de la cual se eliminó el sexto grado entre 1904 y 1923, con lo cual las estudiantes no llegaban con la preparación ni la madurez intelectual y física adecuada al ingresar al primer año del CSS (Le Cappellain, 1905, p. 10).

En este sentido, señalaba José Fidel Tristán que aún en 1921 se mantenía el problema de la deficiente preparación y rendimiento de las alumnas de primer ingreso del CSS, particularmente en los últimos cuatro años, ya que la “(...) preparación de las alumnas que ingresan es en general muy deficiente y heterogénea (...). Al terminar el curso [fueron aprobadas] la tercera parte! (...) ¡Esto es sencillamente desconsolador! (...) Declaro que jamás en la Historia del Colegio se había visto nada semejante” (Tristán, 1922, pp. 284-285). Para intentar remediar esta grave situación y también para disminuir el exceso de matrícula de primer ingreso en instalaciones que ya no podían satisfacer el crecimiento de la demanda, Tristán propuso al ministro tomar entre otras medidas: el admitir a las alumnas con suficiente preparación escolar; que las alumnas ingresarán condicionalmente y que se mantendrán según su desempeño; y que a partir del segundo año en adelante se intensificará la eliminación de las estudiantes mediocres (Tristán, 1922, p. 285).

La problemática de la disciplina en el CSS, como se desprende del análisis anterior, no se limitaba a la aplicación rigurosa de sanciones estrictas a las estudiantes que tenían conductas “inapropiadas” o que infringían las normas establecidas. Al igual que lo mencionan Curtis (1997, p. 19) para el caso de Inglaterra, el sistema disciplinario promovía y apoyaba las políticas civilizatorias, normalizadoras, moralizadoras e

higienistas del Estado liberal. Así, la educación que recibían las señoritas estaba orientada a desarrollar su disciplina moral e higienista y a modernizar sus habilidades como futuras esposas y madres, encargadas de asumir las labores del hogar y la crianza de los futuros ciudadanos de la patria. Además, procuraba disciplinarlas también académica, moral y laboralmente, para que pudieran desempeñarse debidamente más allá de las aulas del CSS.

6. MÁS ALLÁ DEL COLEGIO SUPERIOR DE SEÑORITAS: LAS TRANSFORMACIONES EN LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

La prensa de la época enfatizaba que a las mujeres se les debía educar en su misión es ser buenas madres, amas de casa y esposas, y que deben inculcar valores espirituales y hábitos de higiene e intelectuales a los hijos de la patria (Rodríguez Sáenz, 2001, pp. 211-251; 1998, pp. 33-42). A este respecto Leticia Fonseca afirmaba en un artículo publicado en 1913 que “(...) el único medio de conseguir todas estas cualidades lo encontramos en la instrucción, que nos es muy necesaria desde luego que debemos ser naturales educadoras del hombre, y en nuestra triple misión de hija, madre y esposa, debemos constituir la felicidad de la familia.” (Fonseca, 1913, p. 76).

Esta premisa del tipo de formación que debían recibir las jóvenes del CSS también fue compartida por las autoridades educativas. A este respecto José Fidel Tristán, director del Colegio Superior de Señoritas, consideraba en su informe de 1913 que “...lo que a mi juicio es y debe ser uno de los fines primordiales de nuestra Institución: la educación de la mujer para el hogar...” (Tristán, 1913, p. 201). También, Nicolás Montero afirmaba en su trabajo sobre la educación de las mujeres en el Colegio Superior de Señoritas, que era necesario “[...] *Educar a la mujer para el hogar y preparar nuestras futuras maestras (...)*” (Páginas Ilustradas, 1909, p. 3811).

Para el abogado Alejandro Alvarado Quirós, en un informe de 1907 al subsecretario de Instrucción Pública, indicó que el objetivo educativo del CCS era tomar en consideración que las mujeres estaban llamadas a jugar un papel fundamental en el desarrollo de las sociedades (Alvarado, 1908, p. 259). Por lo tanto, al igual que en la Argentina (Lionetti, 2005, pp. 1225-1259; Lionetti, 2011, p. 31-52), y de acuerdo con Alvarado, la educación de las señoritas también debía incluir la formación de hábitos de urbanidad, moral e higiene corporal tendientes a prevenir enfermedades y velar por la salud y educación física de los niños como futuros ciudadanos de la patria –o “moralizar el cuerpo de los escolares para sanear el cuerpo social” (Lionetti, 2011, p. 39-51)–, y también a formar a las normalistas como las principales trabajadoras sociales promotoras de las políticas higienistas y eugenésicas del Estado (Gagini, 1913, p. 340). Así, encontramos que estos énfasis en el área doméstica como en la Argentina (Caldo, 2014, p. 241-247, 249), se reflejaban en los planes de estudios de 1910 y 1913, en los cuales las señoritas recibían entre 28 cursos (sección normal) y 17 cursos (sección artes domésticas y estudios generales), y predominaban los cursos de moral, higiene, costura, dibujo y pintura, canto, trabajos manuales y economía doméstica (Tristán 1913, p. 201-203; Barrantes et al., 1993, p. 67; Apuy Medrano, 1997, p. 299).

Además, el despliegue de las responsabilidades higienistas y eugenésicas se constata en diversas actividades llevadas a cabo por profesoras y alumnas, como la implementación, por parte de Esther de Mezzerville entre las normalistas del tercer año, de las denominadas campañas sanitarias de 1922. Si bien su principal objetivo era disminuir el problema del zancudo y la mosca doméstica, también se procuraba propiciar la cultura científica y la ampliación y aplicación de los conocimientos en una campaña sanitaria en la ciudad, entre en las alumnas del tercer año normal previo a su graduación (Mezzerville, 1923, p. 326). Estas campañas sanitarias, se ubican también en el contexto de la exaltación de la “maternidad científica” para mejorar la higiene y la salud de las madres y sus hijos. A este respecto, encontramos la fundación del programa de “La Gota de Leche” en 1913 –inspirado en la experiencia francesa–, cuyo objetivo era alimentar a la infancia pobre y educar a las madres en buenas prácticas de crianza e higiene de sus hijas e hijos. En “La Gota de Leche”

participaron activamente maestras y exalumnas del Colegio de Señoritas, como Ángela Acuña, Ana Rosa Chacón, Sara Casal y Marian Le Cappellain (Mora, 2003, p. 196). Las campañas sanitarias de las normalistas del CSS también coincidieron con la fundación de las Colonias Escolares Permanentes, promovidas por Solón Núñez en la década de 1920. Se trataba de centros de salud a los que podían asistir los niños débiles y de escasos recursos para su mejoramiento. En estas colonias también las maestras, exalumnas y directoras del CSS tuvieron un papel determinante, ya que se ocupaban de la educación y de la alimentación y del desarrollo físico de los niños. Entre las participantes, destacó como su principal y más entusiasta líder Carmen Lyra; también tuvieron participación Esther de Mezzerville y Auristela Castro de Jiménez (ambas directoras del CSS), Ángela Acuña, Ana Rosa Chacón, Lilia González y Corina Rodríguez (Molina, 2000, p. 20; Mora, 2003, p. 195-196).

De esta manera, se puede afirmar que al igual que se ha indicado para el caso de la Argentina de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, “el magisterio redefinió la maternidad como bien social”, al asociarse “(...) el rol tradicional femenino, su reformulación a través de la existencia de una maternidad orientada hacia la sociedad y la comparación de la acción docente con un apostolado, para permitir legitimar y posibilitar la incorporación de las mujeres a la docencia” (Billorou, 2015, p. 7-8).

Por otra parte, y en el marco de las políticas higienistas y eugenésicas promovidas en el CSS, también se trató de implementar un curso de educación sexual denominado de puericultura y ginecología para mejorar el desempeño maternal femenino (Molina, 2019). Tal iniciativa fue promovida por Omar Dengo como director de la Escuela Normal en 1926, quien impulsó la introducción discreta de ciertas nociones de puericultura y educación sexual en las lecciones de economía doméstica (Molina, 2016b, p. 23A). También, según Luis Dobles Segreda, se impartió un curso de puericultura y educación sexual en todas las secciones del CSS en 1927, pero que fracasó por el poco interés de las estudiantes (Dobles Segreda, 1929, p. VIII).

Sin embargo, también cabe mencionar las posiciones tradicionales y conservadoras sobre la educación sexual, de la feminista Ángela Acuña (1939), quien exaltaba la función de la madre en el cuidado y educación del niño enfatizando los valores cristianos y de la familia patriarcal heterosexual, en un ensayo titulado “El misterio sexual”, publicado en 1939 (Acuña, 1939, pp. 228-237; Cubillo, 2011, p. 29-52). Según Iván Molina, “(...) pese a las connotaciones eugenésicas y tradicionales que pudo tener la educación sexual que se ensayó en las décadas de 1920 y 1930, el espacio que se abrió para discutir acerca de ese tema fue efímero (...)” (Molina, 2016b, p. 23A).

Otro de los temas debatidos fue sobre la condición civil de soltera o casada de las docentes, y el desarrollo de una disciplina para controlar el cuerpo y la apariencia física y el vestir recatado, que debían seguir las maestras y profesoras en el desempeño de sus funciones en el ámbito educativo. Al igual que en la Argentina, Canadá los Estados Unidos (Caldo, 2014, 249-250; Caldo, 2013, p. 22-24; Fiorucci, 2016, p. 120-137; Smaller, 1997; Rousmaniere, 1997), estas preocupaciones disciplinarias se extendieron de las aulas del CSS a los espacios laborales en el contexto de la feminización de la ocupación docente. Fue particularmente a partir de la década de 1900 (Molina, 2003, p. 157; Mora, 2003, p. 143-144), que estos debates se incrementaron entre las autoridades educativas y en la prensa de la época. De esta manera, al ser conceptualizada la maestra como la extensión del ejercicio del papel de madre, las autoridades consideraban que las maestras casadas podían ejercer una buena influencia en el ámbito de la educación primaria. Sin embargo, se consideraba que la docente casada podía tener una influencia negativa en la formación de los varones colegiales, ya que se corría el riesgo de que perdieran sus atributos de masculinidad (Mora, 2003, p. 144). Además, las docentes casadas eran vistas como “impuras”, ya que al estar embarazadas podía poner a los colegiales a pensar maliciosamente “(...) los secretos más ocultos y vergonzosos de la Naturaleza (...)” (citado en Mora, 2003, p. 145). A esto hay que agregar una disciplina estricta sobre el estilo recatado en el vestir de las docentes de secundaria, debido a las implicaciones negativas entre los colegiales de niveles superiores. Sobre esto se indicaba en la prensa en 1929, que se “debía exigir” a las maestras o señoritas que ejercen el magisterio “[...] que no se presenten a sus labores como suelen hacerlo [...], en especial las que traten con alumnos de años superiores, donde ya hay

hombrecitos a quienes no se escapa una mirada indiscreta tras el vestido, la falda corta o el descote...” (citado en Mora, 2003, p. 145).

De esta manera, de acuerdo a lo señalado por Susan K. Besse para el caso de Brasil (1996, p. 110-113), se puede afirmar que la educación no implicó la emancipación de las mujeres, ya que esta disciplinó a las señoritas y las convirtió en normalistas y madres civilizadas, y en exitosas promotoras del orden patriarcal y de la familia heterosexual y de las políticas moralistas, higienistas y eugenésicas. No obstante, la educación femenina también tuvo otras implicaciones, que a lo mejor no estaban dentro de los planes de los liberales. En este sentido, en este artículo se argumenta que el acceso de las alumnas del CSS a la educación y su conversión en agentes eficientes de dichas políticas, también permitió que tuvieran una mayor injerencia y visibilidad en el ámbito público y que sus identidades de género se transformaran al convertirse en actoras importantes del cambio social y en ciudadanas llamadas a ejercer un papel determinante en la transformación y fortalecimiento del sistema democrático, como lo demuestra su creciente accionar público en diversas coyuntura políticas. A este respecto, el estudio de Marcela Vignoli (2019, p. 152-174) también demuestra que se incrementó la inserción de las maestras argentinas de Tucumán en el ámbito público y político, demandando una mayor representación en las organizaciones culturales y educativas entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX.

En este sentido, no extraña que en un contexto de creciente efervescencia socio política en la década de 1910, las alumnas, exalumnas, profesoras y normalistas, en su mayoría del CSS, asumieran un papel determinante durante la dictadura de Federico Tinoco (1917-1919), en la cual se incrementó la persecución política, en particular hacia el sector docente, por lo que la organización y manifestación de las estudiantes y de las maestras tuvieron un papel determinante en la caída del régimen. Carmen Lyra fue una de las principales líderes de este movimiento, que tuvo como saldo la quema del diario oficialista *La Información*, el enfrentamiento entre la policía, los soldados y los manifestantes, y numerosos muertos y heridos (Palmer y Rojas, 2003, p. 118-121; Molina, 2000, p. 19-20; Mora, 2003, p. 153, 246). Por tanto, se puede afirmar que indudablemente la participación significativa y determinante de las mujeres en el derrocamiento de la dictadura supuso un punto de ruptura importante, ya que fue la primera vez en que las mujeres tuvieron históricamente un papel clave y visible en el fortalecimiento del régimen democrático liberal (citado en Mora, 2003, p. 246).

Otra perspectiva que es necesario resaltar de acuerdo con Francesca Miller (1991, p. 35), es que en diversos países latinoamericanos hay una correlación importante entre el surgimiento de la educación femenina pública, de las normalistas y del feminismo. De esta manera, otro factor que marcó una ruptura importante y que transformó las identidades de género de las estudiantes, normalistas y profesoras del CSS en la década de 1920, fue su participación determinante en la conformación y organización femenina y del primer movimiento feminista, mediante la fundación de la Liga Feminista el 12 de octubre de 1923 en el salón de actos del Colegio, con la participación del presidente de la república Julio Acosta. En este acto participaron las alumnas, exalumnas, profesoras y directora del CSS –Esther de Mezzerville, junto con Ángela Acuña, Ana Rosa Chacón, Vitalia Madrigal, Lydia Fernández y otras mujeres. Las maestras eran las principales integrantes de la Liga, cuya primera directiva estuvo conformada por Ángela Acuña (presidenta), Esther de Mezzerville (vicepresidenta) y Ana Rosa Chacón (secretaria) (Mora, 2003, p. 262-263). Un aspecto interesante de resaltar es que la creación de la Liga también coincidió con el cierre de la sección normalista en el CSS en 1923, que en adelante se convirtió en una institución concentrada en impartir el bachillerato y la formación en el área comercial.

Por otra parte, en este contexto también destaca la labor de la feminista y directora del CSS Esther de Mezzerville (1922-1926) (Colegio Superior de Señoritas, 1939, p. 16), quien por una parte promovía los papeles tradicionales de las mujeres, y por otra parte cambios en las identidades de género de las señoritas con una perspectiva feminista, que resaltaba las luchas por los derechos femeninos y en particular la educación, la independencia económica y el sufragio. Para Mezzerville, aunque la educación de las señoritas debía tener un

énfasis moral y en hacer el bien a los demás, también podía contribuir a que las mujeres tomaran conciencia de que habían “dejado de ser ... mera[s] compañera[s] del hombre”, que tenían las mismas capacidades y aptitudes “para lo cual está capacitado el hombre civilizado”, y que la instrucción había contribuido a prepararlas para llenar con independencia económica ciertas necesidades (Mezzerville, 1923, p. 330).

En el contexto de la creciente polémica por la inserción laboral de las mujeres y la feminización del magisterio en Costa Rica, al igual que en Argentina y Brasil de inicios del siglo XX (Molina, 2003, p. 143-198; Barrancos, 1999, p. 198-225; Billorou, 2016, p. 57-79; Fiorucci, 2016, p. 120-137; Yannoulas, 1993, p. 717-723), la Liga Feminista, aparte de liderar las luchas por el sufragio femenino, tuvo un papel determinante en la organización de las maestras y en sus demandas contra la discriminación salarial –como ocurría con las maestras pampeanas argentinas (Billorou, 2015, p. 9)–, debida a las solicitudes de aumento planteadas por los maestros ante el Congreso. Como muestra de este proceso, está la organización del movimiento de las maestras en 1924, el cual fue liderado por la Liga Feminista y Ángela Acuña, logrando detener dicha reforma. También, en 1928, las maestras emprendieron una nueva lucha contra otro aumento salarial discriminatorio solicitado por los varones al Congreso, el cual también fue rechazado. Entre otras manifestaciones, indicaron que estaban dispuestas a hacer exámenes para demostrar que los maestros no tenían mayor mérito que ellas (citado en Mora, 2003, p. 146-147). En resumen, se puede afirmar que estas experiencias de movilización de las maestras en 1924 y 1928, tuvieron como resultado el fortalecimiento de la toma de conciencia feminista y de los derechos de las mujeres, e implicaron el origen del primer movimiento gremial cuyos principales objetivos eran la defensa de los derechos de las mujeres, en este caso de condiciones salariales equitativas.

Finalmente, cabe destacar que las maestras también tuvieron una importante participación en la expansión y consolidación del Partido Comunista de Costa Rica (fundado en 1931), entre cuyas líderes figuraron maestras y exalumnas del CSS como Carmen Lyra, Clemencia Valerín y Emilia Prieto. Las militantes y simpatizantes del Partido Comunista participaron activamente el desarrollo de actividades sistemáticas de defensa de las reformas sociales y de lucha contra la carestía y la especulación, y en la participación de las campañas electorales de 1944 y 1948, con lo cual contribuyeron a redefinir la ciudadanía femenina y a desarrollar la participación sistemática de las mujeres en los ámbitos social y político (Rodríguez Sáenz, 2014, 2017).

7. CONCLUSIÓN

El acceso a la educación no emancipó a las alumnas del CSS, ya que este plantel las disciplinó y las convirtió en normalistas y madres civilizadas, y en exitosas promotoras del orden patriarcal, de la familia heterosexual y de las políticas moralistas, higienistas y eugenésicas. No obstante, la educación recibida por las señoritas, al convertirlas en agentes eficientes de dichas políticas, también permitió que tuvieran una mayor injerencia y visibilidad en el ámbito público, y que sus identidades de género se transformaran al convertirse en actrices importantes del cambio social, y en ciudadanas llamadas a ejercer un papel determinante en la transformación y fortalecimiento del sistema democrático, como lo demuestra su creciente accionar político en diversas coyuntura políticas.

En este sentido, la evidencia encontrada demuestra que la década de 1920 implicó una ruptura importante en la transformación de las identidades de las estudiantes y las mujeres, particularmente de las josefinas. En efecto, por una parte, hay un cambio fundamental en el tipo de formación impartida en el Colegio, al transitar del énfasis normalista y de artes domésticas hacia el énfasis en la preparación para el bachillerato y en la formación comercial. Este cambio se debió a varios factores, en buena parte debido a la creación de la Escuela Normal, que asumió la formación docente a partir de 1914, lo cual supuso el cierre definitivo de la sección normal del Colegio en 1923, y por el fracaso de la sección de Artes Domésticas.

Por otra parte, al expandir su accionar en el ámbito público, las maestras, estudiantes y exalumnas del Colegio de Señoritas tuvieron una importante y activa participación política, lo cual implicó una redefinición

de las identidades de género como agentes de cambio socio político. En este sentido destacó el papel determinante que tuvieron las alumnas y maestras en el derrocamiento de la dictadura de Tinoco en junio de 1919, evento que marca una ruptura en el accionar político de las mujeres, ya que por primera vez su participación directa tuvo implicaciones decisivas en el fortalecimiento del sistema democrático.

También, en la década de 1920, se creó la Liga Feminista (1923) en la cual tuvieron un papel fundamental las alumnas, exalumnas y personal del CSS, y supuso la creación de la primera organización feminista de mujeres, en su mayoría compuesta por maestras, y cuyos principales objetivos eran la defensa de la niñez y los derechos femeninos, en particular del sufragio femenino. Asimismo, la Liga tendrá un rol muy importante en la organización del primer movimiento de las maestras en 1924 contra el aumento salarial discriminatorio a favor de los varones, el cual logró ser rechazado. Además, esta lucha continuó también en otro movimiento en 1928, en el que también las maestras lograron que no fructificara el aumento salarial. Adicionalmente, en la década de 1930 un contingente importante de alumnas, exalumnas y normalistas del CSS se convirtieron en militantes y simpatizantes del Partido Comunista (1931), en el cual participaron sistemáticamente desarrollando de actividades por la defensa de las reformas sociales y de lucha contra la carestía y la especulación, y en la participación de las campañas electorales de 1944 y 1948.

En resumen, el acceso de las mujeres a la educación secundaria pública y normalista, por una parte, reforzó y modernizó los roles tradicionales de género centrados en la mujer madre civilizada y educada con los valores morales e higiénicos para ejercer su función de crianza de los futuros hijos de la patria; pero también contribuyó a redefinir la ciudadanía femenina y a desarrollar su accionar activo y sistemático de participación en los procesos de cambio social y político. De esta manera, se puede afirmar que el tipo de formación que recibieron las estudiantes del CSS y el ejercicio del magisterio, contribuyeron a transformar sus identidades en varias dimensiones: reconociéndose como docentes con oportunidades laborales y de ascenso social, con la expansión de su “rol natural de madres”, como forjadoras de los ciudadanos de la patria, como trabajadoras sociales promotoras de las políticas higienistas y eugenésicas, y como ciudadanas comprometidas con el cambio social y político.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, Á. (1939). El misterio sexual (pp. 228-237). En *Colegio Superior de Señoritas. Álbum del Cincuentenario 1888-1938*. San José: Imprenta y Librería Lehmann.
- Aguilar Machado, A. (1940). Reglamento de Colegios de Segunda Enseñanza (pp. 11-30). En *Memoria de la Secretaría de Educación Pública año 1939 presentada al Congreso Constitucional*. San José: Imprenta Nacional.
- Alvarado Quirós, A. (1908). Señor Subsecretario de Estado encargado del Despacho de Instrucción Pública (pp. 258-262). En *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional 1907*. San José: Tipografía Nacional.
- Apuy Medrano, M. (1995). Educación, mujer y sociedad en Costa Rica (1889-1949). Heredia: Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional.
- Apuy Medrano, M. (1997). El desarrollo de la educación femenina en Costa Rica (1889-1940) (pp. 264-325). En Zeledón, E. (ed.). *Surcos de lucha. Libro biográfico, histórico y gráfico de la mujer costarricense*. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional.
- Barrancos, D. (1999). Moral sexual y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras (pp. 198-225). En Devoto, F. y Madero, M. (dirs.). *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*. Buenos Aires: Taurus.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Barrantes Alvarado, M., et al. (1993). La educación costarricense en el período liberal: Liceo de Costa Rica - Colegio Superior de Señoritas, 1885-1940. San José: Memoria de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica.

- Barrera, D. T. de (1913). La misión de la mujer. *Hoja Obrera*, 11 marzo, p. 2.
- Besse, S. (1996). *Restructuring Patriarchy. The Modernization of Gender Inequality in Brazil, 1914-1940*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- Billorou, M. J. (2015). Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, (12) Dic., 1-18.
- Billorou, M. J. (2016). Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. *Anuario de Historia de la Educación*, (17) 2, 57-79.
- Caldo, P. (2013). El 'hábito' hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en la Argentina, 1939-1943. *Naveg@américa. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 10, 1-30.
- Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Historia y Sociedad*, 26 En.-Jun., 237-265.
- Cascante de Rojas, C. (1939). Cómo nació el uniforme del Colegio Superior de Señoritas (pp. 150-151). En Colegio Superior de Señoritas, *Colegio Superior de Señoritas. Álbum del Cincuentenario 1888-1938*. San José: Imprenta y Librería Lehmann.
- Colegio Superior de Señoritas (1939). *Colegio Superior de Señoritas. Álbum del Cincuentenario 1888-1938*. San José: Imprenta y Librería Lehmann.
- Coninck-Smith, N. de (1997). A history of school detention, or 'The Little confinement'. A contribution to the history of truancy in Denmark from 1875 to ca. 1914 (pp. 73-96). En Rousmaniere, Kate, Dehli, Kari, Coninck-Smith, N. de, (eds.) (1997). *Discipline, Moral Regulation and Schooling: A Social History*. New York and London: Routledge.
- Cortés, L. (1930). Reglamento de los Colegios de Segunda Enseñanza (pp. 176-188). En Cortés, L. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública presentada al Congreso Constitucional año 1929*. San José: Imprenta Nacional.
- Cubillo, R. (2011). *Mujeres ensayistas e intelectualidad de vanguardia en la Costa Rica de la primera mitad del siglo XX*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Curtis, B. (1997). "My Lady Birchely must needs rule'. Punishment and materialization of moral character from Mulcaster to Lancaster" (pp. 19-42). En Rousmaniere, K.; Dehli, K., Coninck-Smith, N. de (eds.). (1997). *Discipline, Moral Regulation and Schooling: A Social History*. New York and London: Routledge.
- Dehli, K. (1997). Loyalty confer through the regular channels. Shaping political subjectivity of and for 'women' in early twentieth-century Toronto (pp. 219-246). En Rousmaniere, K.; Dehli, K., Coninck-Smith, N. de (eds.). (1997). *Discipline, Moral Regulation and Schooling: A Social History*. New York and London: Routledge.
- Diario de Costa Rica*, 1936. "Cómo pasan los días de diciembre las alumnas del Colegio Superior de Señoritas", 20 de diciembre, p. 18.
- Dobles Segreda, L. (1922). Instituto de Alajuela (pp. 306-360). En Obregón, Miguel, *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional por el Secretario del Ramo Año de 1921*. San José: Imprenta María v. de Lines.
- Dobles Segreda, L. (1929). Exposición (pp. iv-xxii). En Dobles Segreda, L. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública presentada al Congreso Constitucional por Luis Dobles Segreda Secretario de Estado en el Despacho de esa Cartera Año de 1927*. San José: Imprenta Nacional.
- Eklof, B. (1991). Worlds in Conflict: Patriarchal Authority, Discipline and the Russian School, 1861-1914. *Slavic Review*, (50) 4, 792-806.
- Facio, J. A. (1900). *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional de 1900*. San José: Tipografía Nacional.
- Fiorucci, F. (2016). 'País afeminado, proletariado feminista'. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Anuario de Historia de la Educación*, (17) 2, 120-137.
- Florin, C. y Johansson, U. (1997). Three cultures, three stories. Discipline in grammar schools, private girl's schools, and elementary schools in Sweden, 1850-1900 (pp. 43-72). En Rousmaniere, K.; Dehli, K., Coninck-Smith,

- N. de (eds.). (1997). *Discipline, Moral Regulation and Schooling: A Social History*. New York and London: Routledge.
- Fonseca, L. (1913). Misión de la mujer (p.76). *Cordelia. Publicación mensual dedicada a la mujer costarricense*, No. 11. San José: Imprenta Alsina.
- Gagini, C. (1913). Informe del Director del Liceo de Heredia (pp. 335-341). En Oreamuno, N. *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional por Nicolás Oreamuno Secretario de Estado en el Despacho de esa Cartera 1912*. San José: Tipografía Nacional.
- Goetschel, A. M. (2012). Educación de las mujeres y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX (pp. 337-372). En Galeana, P. (coord.). *Historia Comparada de las Mujeres en las Américas, Tomo 3*. México: IPGH, UNAM, Federación Mexicana de Universitarias.
- González, M. (1992). *El sexismo en la educación. La discriminación cotidiana*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Lavrin, A. (1995). *Women, Feminism, and Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Le Cappellain, M. (1905). Colegio Superior de Señoritas (pp. 8-11). En Astúa, José, *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional en 1905 por José Astúa Aguilar*. San José: Tipografía Nacional.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (10) 27, 1225-1259.
- Lionetti, L. (2006). La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos (pp. 849-869). En Morant, Isabel (dir.), Gómez Ferrer, G., Cano, G., Barrancos, D., Lavrin, A. (coords.), *Historia de las Mujeres en España y América Latina del siglo XIX a los umbrales del XX, Tomo III*. Madrid: Cátedra.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia*, (34) Jun., 31-52.
- Loparco, F. (2017). Former Teachers' and Pupils' Autobiographical Accounts of Punishment in Italian Rural Primary Schools during Fascism. *History of Education*, (46) 5, 618-630.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- Malavassi, P. (2000). El problema de la deserción de las jóvenes en el Colegio Superior de Señoritas. Promoción 1900-1904 (pp. 91-114). En Molina, I. y Enríquez, F. (eds.). *Fin de siglo XIX: identidad nacional en México y Centroamérica*. Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría.
- Mezzerville, E. (1923). Colegio de Señoritas (pp. 318-333). En Obregón, M. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al año de 1922*. San José: Imprenta Nacional.
- Middleton, J. (2008). The Experience of Corporal Punishment in Schools, 1890-1940. *History of Education*, (37) 2, 253-275.
- Miller, F. (1991). *Latin American Women and the Search for Social Justice*. Hanover: University Press of New England.
- Molina, I. (2000). Un pasado comunista por recuperar. Carmen Lyra y Carlos Luis Fallas en la década de 1930 (pp. 9-72). En Molina, Iván, *Ensayos políticos. Carmen Lyra y Carlos Luis Fallas. Introducción Iván Molina Jiménez*. San José, Editorial Universidad de Costa Rica.
- Molina, I. (2003). Desertores e invasoras. La feminización de la ocupación docente en Costa Rica a comienzos del siglo XX (pp.143-198). En Molina, Iván y Palmer, Steven, (eds.), *Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género*. San José: EUNED.
- Molina, I. (2016a). *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. San José: EDUPUC.
- Molina, I. (2016b). Pasados de la educación sexual. Nuestro país necesitó casi un siglo para aprobar un programa de educación sexual. *La Nación*, 27 de enero, p. 23A.
- Molina, I. (2017). Estadísticas de financiamiento, salarios docentes, matrícula, cobertura y graduación en la educación costarricense: una contribución documental (1827-2016), *Cuadernos del Bicentenario CIHAC*, No. 1. San José: Vicerrectoría de Investigación, CIHAC, Universidad de Costa Rica.

- Molina, I. (2019). Deliciosas tempestades. Las mujeres y la educación sexual en Costa Rica entre las décadas de 1920 y 1930. *Descentrada*, (3) 1.
- Mora, V. (2003). *Rompiendo mitos y forjando historia. Mujeres urbanas y relaciones de género en el San José de los años veinte*. Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría.
- Mora, V. (2017). La publicidad de productos de belleza femenina en Costa Rica (1900-1930). *Cuadernos Inter.c.a.mbio*, (14) 1, 112-144.
- Mora Valverde, E. (2000). *70 años de militancia comunista*. San José: Juricentro.
- Norlin, B. (2016). School Jailhouse: Discipline, Space and the Materiality of School Morale in Early-Modern Sweden. *History of Education*, (45) 3, 263-284.
- Oreamuno, N. (1911). Reglamento de Segunda Enseñanza (pp. 25-27). En *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional*. San José: Tipografía Nacional.
- Páginas Ilustradas* (1909). Primer Congreso Pedagógico Costarricense, (VI) 219, 1 abril, 3810-3811.
- Palmer, S. y Rojas, G. (2003). Educando a las señoritas: formación docente, movilidad social y nacimiento del feminismo en Costa Rica (1885-1925) (pp. 67-141). En Molina, I. y Palmer, S. (eds.). *Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950)*. San José: EUNED.
- Quesada, N. (1934). Liceo de Costa Rica (pp. 201-216). En Picado, T. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública presentada al Congreso Constitucional por el Licdo. Don Teodoro Picado Secretario de Estado en el Despacho de esa Cartera año 1932*. San José: Imprenta Nacional.
- Qvarsebo, J. U.D. (2013). Swedish Progressive School Politics and the Disciplinary Regime of the School, 1946-1962: A Genealogical Perspective. *Paedagogica Historica*, (49) 2, 217-235.
- Rodríguez Sáenz, E. (1998). Inventando el Día de la Madre en Costa Rica: 1890-1932. *Reflexiones*, 75, 33-42.
- Rodríguez Sáenz, E. (2001). Construyendo la identidad nacional. Redefiniendo la familia y las relaciones de género en Costa Rica (1890-1950) (pp. 211-251). En Instituto Panamericano de Geografía e Historia (ed.), *Memoria del IV Congreso Panamericano de Geografía e Historia*. México: IPGH.
- Rodríguez Sáenz, E. (2014). Madres, reformas sociales y sufragismo: el Partido Comunista de Costa Rica y sus discursos de movilización política de las mujeres (1931-1948). *Cuadernos Inter.c.a.mbio*, (11) 1, 49-84.
- Rodríguez Sáenz, E. (2017). Mujeres, elecciones, democracia y Guerra Fría en Costa Rica (1948-1953) (pp. 39-75). En Molina, Iván y Díaz, David, eds. *El verdadero anticomunismo. Política, género y Guerra Fría en Costa Rica (1948-1973)*. San José: EUNED.
- Rousmaniere, K.; Dehli, K., Coninck-Smith, N. de (eds.). (1997). *Discipline, Moral Regulation, and Schooling. A Social History*. New York and London: Routledge.
- Rousmaniere, K. (1997). Good teachers are born, not made. Self-regulation in the work of nineteenth-century American women teachers (pp. 117-134). En Rousmaniere, K.; Dehli, K., Coninck-Smith, N. de (eds.). (1997). *Discipline, Moral Regulation and Schooling: A Social History*. New York and London: Routledge.
- Sáenz, C. L. (1940). Los colegios deben abordar con realismo el problema de la pubertad y del excesivo e inútil trabajo que EN FORMA DE TAREAS se IMPONE a los alumnos. *Trabajo*, 7 de septiembre, 3.
- Schumann, D. (2007). Legislation and Liberalization: the Debate about Corporal Punishment in Schools in Postwar West Germany, 1945-1975. *German History*, (25) 2, 192-218.
- Smaller, H. (1997). Regulating the regulators. The disciplining of teachers in nineteenth-century Ontario (pp. 97-116). En Rousmaniere, K.; Dehli, K., Coninck-Smith, N. de (eds.). (1997). *Discipline, Moral Regulation and Schooling: A Social History*. New York and London: Routledge.
- Stearns, P. N. and Stearns, C. (2017). American Schools and the Use of Shame: An Ambiguous History. *History of Education*, (46) 1, 58-75.
- Trabajo*, (1936a). “La disciplina militar en nuestros colegios no hará sino aplastar la vida de la juventud costarricense”, 5 de abril, p. 1.
- Trabajo*, (1936b). “Triste espectáculo de nuestra educación”, 11 de julio, p. 5.

- Tristán, J. F. (1913). Colegio Superior de Señoritas (pp. 319-333). En Oreamuno, N. *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional por Nicolás Oreamuno en 1913*. San José: Tipografía Nacional.
- Tristán, J. F. (1922). Colegio Superior de Señoritas (pp. 283-305). En Obregón, M. *Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional por el Secretario del Ramo Año de 1921*. San José: Imprenta Nacional.
- Vignoli, M. (2019). 'Dar el voto con total libertad y consciencia': prácticas de sociabilidad de maestras y maestros en el 'Círculo del Magisterio', Tucumán 1882-1912. *Estudios Sociales del Estado*, (5) 9, 152-174.
- Windschuttle, E. (1980). Domestic Training and Social Control: The Female School of Industry, Sydney, 1826-1847. *Labour History*, (39) Nov., 1-14.
- Yannoulas, S. C. (1993). Educar: ¿una profesión de Mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina 1870-1930. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, (74) 178, 717-723.