

MONJA, MADRE Y MAESTRA: LA INSTRUCCIÓN Y LOS IDEALES SUBJETIVOS FEMENINOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN MÉXICO, DESDE UNA CRÍTICA DE LA COLONIALIDAD

NUN, MOTHER AND TEACHER: EDUCATION AND SUBJECTIVE FEMININE IDEALS IN THE HISTORY OF WOMEN'S EDUCATION IN MEXICO, FROM A CRITIQUE OF COLONIALITY

Astrid Dzul Hori

Resumen:

El objetivo del presente artículo es problematizar conceptualmente la instrucción y la educación a partir del análisis filosófico de tres ideales subjetivos fundamentales dentro de la educación femenina en México: la monja, la madre y la maestra. El análisis se desarrolla a través del método genealógico foucaultiano y del concepto de *interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad de María Lugones. Se propone introducir la instrucción como categoría inseparable de la raza, la clase, el género y la sexualidad, para entender la construcción de los ideales subjetivos de una sociedad con necesidades e intereses específicos.

Palabras clave: Interseccionalidad, colonialidad, educación femenina, instrucción, feminismo, género.

Abstract:

This article's main objective is to problematize the concept of 'instruction' through the philosophical analysis of three subjective ideals fundamentally held within feminine education in Mexico: the nun, the mother, and the teacher. The analysis follows Foucault's genealogical method and is

developed following María Lugones' considerations of the *intersectionality* of race, class, gender and sexuality. A proposal is introduced: that 'instruction' be considered inseparable from race, class, gender and sexuality. This in order to understand the construction of the subjective ideals in a society with specific needs and interests.

Keywords: Intersectionality, coloniality, feminine education, instruction, feminism, gender.

Y yo que me soñaba nube, agua,
aire sobre la hoja,
fuego de mil cambiantes llamaradas, sólo
supe yacer,
pesar, que es lo que sabe hacer la piedra
alrededor del cuello del ahogado.
Rosario Castellanos, *Elegía*

Introducción

Un problema que urge ser atendido no es sólo el de la educación en términos prácticos, sino en tanto que concepto estructurante que aborda al presente con miras hacia el futuro y que se materializa en ideales subjetivos e institucionales. La filosofía, a lo largo de la historia, se ha sumado a la discusión desde diferentes localidades, proponiendo alternativas situadas que se han replicado en distintas partes del mundo¹. Hoy se emprende la renovada tarea, desde una perspectiva igualmente situada (México), de pensar la ambigüedad conceptual entre *educación* e *instrucción* y las complejidades que esta última conlleva en la construcción de ideales subjetivos², especialmente en el caso de las mujeres mexicanas, en la conformación de la sociedad.

¹ Cfr. Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata; Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI; Montessori, Maria. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books; etc.

²Los "ideales subjetivos" son aquellos a partir de los cuales se construyen sujetos particulares dentro de una sociedad específica en función de intereses y necesidades políticas y económicas; dichos ideales no necesariamente se consolidan en la práctica,

En el presente artículo se sostendrá la tesis que hay tres ideales subjetivos que permiten entender la importancia de la instrucción femenina en México: la monja, la madre y la maestra³. Los elementos metodológicos a partir de los cuales se desarrollarán dichos ideales son: 1) el método genealógico⁴, desarrollado por el filósofo francés Michel Foucault, 2) el concepto *interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad, desarrollado por la filósofa decolonial María Lugones⁵, y 3) las transiciones históricas entre los años 1850 y 1950, con miras constantes a los períodos novohispano y virreinal, en México. Estos tres elementos ayudarán a entender la instrucción y los procesos que conlleva su ejercicio,

sino que fungen como parámetros de realización de sujetos civilizados y socialmente aceptables (son como plantillas). Este término está ligado estrechamente con el *Ideal del Yo* desarrollado por Sigmund Freud y posteriormente retomado por Jacques Lacan. Ver Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis. *Diccionario de Psicoanálisis* (Buenos Aires: Paidós, 2004), 180-83.

³ El énfasis en estas tres figuras surgió tras revisar la división que lleva a cabo la Dra. Antonia Pi-Suñer de la historia del Colegio de San Ignacio de Loyola (Vizcaínas), importante institución que fomentó la educación femenina desde el siglo XVI en México. En las cuatro etapas que plantea se visibiliza la influencia de la legislación educativa y de los acontecimientos políticos del país en el Colegio; resalta que la constante histórica que caracteriza, y hace que este periodo sobresalga, es el interés por parte del gobierno en el fomento del ramo del Colegio. Estas etapas son: 1) 1861-1876: etapa de ruptura y reorganización, 2) 1877-1913: etapa de impulso y consolidación, 3) 1914-1958: etapa de crisis y supervivencia, y 4) 1959-1981: etapa de modernización y crecimiento. Ver Antonia Pi-Suñer, "El Colegio de la Paz, 1861-1981", En *Las Vizcaínas*, Coord. Tomás Reynoso Ruiz (México: Integración Editorial, 2006), 81-115.

⁴ Cfr. Foucault, Michel. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: Pre-Textos.

⁵ El abordaje decolonial del análisis amerita una aclaración respecto al concepto de *colonialidad*. Dicho concepto es acuñado por Aníbal Quijano con el fin de visibilizar la persistencia de los patrones coloniales en la modernidad. Para Quijano, el capitalismo es incomprensible histórica, política y económicamente sin el fenómeno de la colonia: es la colonia la base del proceso de acumulación de Europa, por lo que no hay modernidad que no sea colonial. En este sentido, aunque el colonialismo -proceso geopolítico de ocupación de tierra- como fenómeno histórico ya no existe, persisten sus patrones en períodos de larga duración que organizan sistemas mundo-moderno. Ver Quijano, Aníbal. (2007). "Coloniality and modernity/rationality". *Cultural Studies* 21 (2-3): 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>. <Go to ISI>://WOS:000246303400002.

como categoría fundamental de la construcción de los ideales subjetivos depositados en las mujeres, en términos de *larga duración*⁶. Asimismo, se propondrá introducir la instrucción al concepto de *interseccionalidad* que señala Lugones, con la finalidad de enfatizar su capacidad de estructurar identidades, así como la raza, el género, la clase y la sexualidad.

El artículo consta de cinco apartados. En el primero, se problematiza, a partir de la categoría de instrucción, la idea de las “mujeres excepcionales”, es decir, aquellas que constituían la excepción a la regla y por las que algunas posturas historiográficas sostienen la imposibilidad de pensar el género y el patriarcado en determinados momentos históricos. En el segundo apartado, se expone brevemente la propuesta filosófica de María Lugones, con la finalidad de profundizar en el concepto de *interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad. En el tercer apartado, se retoma el debate en torno al género y la colonialidad entre la filósofa María Lugones y la antropóloga Rita Laura Segato. En el cuarto apartado se plantean los tres ideales subjetivos: la monja, la madre y la maestra. Por último, el quinto apartado corresponde a las conclusiones, que pretenden problematizar la educación en términos filosóficos.

Mujeres excepcionales

En esta sección se sostiene que las “mujeres excepcionales” no son sujetos fortuitos, sino producto de contextos específicos en donde se tiene acceso a ciertos privilegios. Especialmente, el de contar con instrucción.

Pilar Gonzalbo (2016) afirma que “mujeres excepcionales en circunstancias extraordinarias, podrían desenvolverse como los hombres en cualquier actividad” (p. 107). La amplitud de esta afirmación permite abordar la problemática relación entre las mujeres y la instrucción. Primero, los ejemplos que emplea Gonzalbo cuando habla de las mujeres extraordinarias son: Hildegarda de Bin-

⁶ El término *larga duración* –proveniente del francés *longue durée*– que se emplea en la historiografía para referir a un tiempo histórico con una estructura estable muy grande, por lo que se diferencia del tiempo de la coyuntura, donde los cambios son perceptibles, y de la corta duración. Este término fue acuñado por Fernand Braudel y por la Escuela de los Anales. Cfr. Braudel, Fernand. (1970). *La Historia y Las Ciencias Sociales*, traducido por Josefina Gómez Mendoza. Madrid: Alianza.

gen, Sabine de Pierrefonds, Sofonisba de Anguissola y Beatriz Galindo. El común denominador entre estas mujeres es la instrucción recibida durante su niñez y su juventud, además de que se movían en círculos intelectuales y artísticos importantes de sus respectivas épocas. Segundo, los adjetivos con las que contaban las mujeres para reconocerse socialmente estaban asociados con la virtud y la honorabilidad: viuda, casada, doncella y soltera -que se evitaba porque el honor de quien lo ostentaba podía resultar ofendido. Tales adjetivos fueron el parteaguas para direccionar el quehacer de las mujeres en la sociedad desde sus comienzos. Por ejemplo, las mujeres podían acceder a determinados círculos sociales, así como llevar a cabo ciertas labores. De igual modo, podían aspirar a la instrucción. Esta era muy diferente respecto la de los varones, cuyas aspiraciones eran a cargos en la administración gubernamental o en las instituciones eclesiásticas.

El punto de vista generalizado con respecto a la instrucción de las mujeres era: "Darles acceso a mayores conocimientos podía propiciar el aumento en la 'natural malicia femenina' y dejar que se acercaran a complejos estudios superiores resultaría peligrosamente incomprensible para su limitada inteligencia" (Gonzalbo, 2010, p. 63). Además, era motivo de orgullo que la educación femenina versara sobre los principios fundamentales de la religión, la realización de labores de aguja y la administración del hogar.

Tomando en cuenta lo anterior: ¿quién es una "mujer excepcional"? Los elementos que operan detrás de este parámetro son: el estatus socioeconómico, el linaje y la instrucción. El estatus socioeconómico por la posesión de un sustento económico que supone un margen más amplio de acción que el de la mujer no excepcional. La causa de dicho estatus podía ser, por ejemplo, por ausencia, desinterés o permiso del marido (normalmente era cualquiera de los dos primeros casos). De igual manera, otra causa pudo ser el linaje, demostrado por la fe de bautismo durante el periodo virreinal. El linaje representa la historia y la tradición familiar por lo que, si los ancestros pertenecían a uno respetable, sus acciones eran validadas *ipso facto*. Por último, pero no menos importante, la instrucción, puente hacia el conocimiento, hacia la técnica, hacia la vida en la esfera pública. Sí, siempre ha habido mujeres que han practicado oficios relegados a los hombres; sin embargo, su condición de "mujer virtuosa" y su "feminidad" se ven sometidas a duda por los ideales subjetivos con los que se cualifica su quehacer y su disponibilidad marital dentro de la sociedad.

Hay múltiples trabajos de investigación que muestran que las mujeres, a lo largo de la historia, han desempeñado funciones y oficios que iban más allá de las expectativas y de los propósitos de la sociedad en la que estaban integradas⁷. Sin embargo, resulta pertinente retomar lo que afirma María Lugones respecto de las caracterizaciones de las mujeres tras el proceso de colonización:

Históricamente, la caracterización de las mujeres europeas blancas como sexualmente pasivas y física y mentalmente frágiles las colocó en oposición a las mujeres colonizadas, no-blancas, incluidas las mujeres esclavas, quienes, en cambio, fueron caracterizadas a lo largo de una gama de perversión y agresión sexuales y, también, consideradas lo suficientemente fuertes como para acarrear cualquier tipo de trabajo (Lugones, 2008, p. 95-96).

María Lugones: El concepto de *Interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad

En esta sección se expondrá brevemente el concepto de *interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad desarrollado por María Lugones. Asimismo, se dará cuenta de los supuestos filosóficos y metodológicos detrás de dicho concepto, así como las discusiones que detonan esta propuesta filosófica. Se ilustrarán algunas de las consideraciones de Lugones usando ejemplos de la historia de México.

La categoría de “mujer excepcional” se puede pensar dentro de un sistema de género. En términos de María Lugones, sólo es posible por la colonialidad y

⁷ Cfr. Encontra y Vilalta, María José. (2017). Mujeres españolas emprendedoras y dinámicas en el siglo XVI novohispano: Ana de Estrada y Jerónima Gutiérrez. En *Empresarios, sociedad y cultura, siglo XVI a XVIII: de la Europa del renacimiento al México nacional*, coord. María Cristina Torales Pacheco, 47-92. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana; Muriel. Josefina. (1946). *Conventos de monjas en la Nueva España*. Ciudad de México: Editorial Santiago; O’Sullivan, Nancy. (1956). *Las mujeres de los conquistadores. La mujer española a comienzos de la colonización americana*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española, entre otros.

la modernidad, es decir, en un *sistema moderno-colonial de género* que instrumentaliza los ámbitos de la existencia: el sexo, el trabajo, la autoridad colectiva y la subjetividad/intersubjetividad –señalados por Aníbal Quijano⁸.

Lugones emprende la tarea de investigar la *interseccionalidad* de raza, clase, género y sexualidad con el fin de “entender la indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color⁹: mujeres no blancas; mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género” (Lugones, 2008, p. 75). En este sentido, busca convertir esa indiferencia en el reconocimiento de aquellos involucrados en luchas liberadoras para que ninguna mujer quede excluida.

Para Lugones, el problema radica en la separación categorial entre género, raza y clase que, al ser pensadas por separado, se analizan meramente como binarismos –hombre/mujer, blanco/negro, burgués/proletario-, cuando de hecho son inseparables. Los marcos de análisis que emplea para la investigación son: 1) feminismos de mujeres de color de Estados Unidos, a los feminismos de mujeres del Tercer Mundo y las versiones feministas de las escuelas de jurisprudencia *Lat Crit* y *Critical Race Theory*¹⁰, y 2) el concepto de colonialidad de poder de Aníbal Quijano. Dichos marcos entrelazados la condujeron a lo que denominó *sistema moderno-colonial de género*, cuya profunda imposición colonial tiene un carácter destructivo.

Lugones afirma que Quijano entiende que el poder tiene una estructura relacionada con la dominación, la explotación y el conflicto de los actores sociales que se disputan los ámbitos básicos de la existencia humana: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y productos. En

⁸ Argumento obtenido de la reconstrucción argumental que lleva a cabo María Lugones del pensamiento filosófico de Aníbal Quijano en su artículo *Género y Colonialidad*, empleado en este artículo.

⁹ Este término lo acuña como signo de coalición en contra de las opresiones múltiples, abierta, con interacción intercultural, como un movimiento solidario horizontal, y no como una identidad que separa: una coalición orgánica entre mujeres que forman parte de la compleja trama de las víctimas de la colonialidad del género.

¹⁰ Trabajan el concepto de *interseccionalidad*; a través de él “han demostrado la exclusión histórica y teórico práctica de las mujeres no-blancas de las luchas liberatorias llevadas a cabo en el nombre de la Mujer.” (Lugones 2008, p. 77).

este respecto, Quijano identifica que los dos ejes ordenadores del poder capitalista, eurocentrado y global ordenado son la colonialidad del poder y la modernidad. Por lo tanto, dichos ejes organizan las luchas que buscan controlar el acceso sexual, sus recursos y productos, que definen el ámbito del sexo/género. Lugones complejiza el análisis de Quijano al incluir el dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo y el patriarcado, que son elementos inscritos hegemónicamente en el significado de género.

La filósofa argentina retoma los términos colonialidad y modernidad (Quijano, 2000). El primero permea en todos los aspectos de la existencia social, como el acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, la subjetividad/inter-subjetividad y la producción del conocimiento. Asimismo, permite el surgimiento de nuevas identidades geoculturales, como América y Europa, que son identidades “raciales”. Esta clasificación implica la expresión de dominación colonial, según Quijano. En el caso del segundo, su caracterización:

[...] se enfoca en la producción de un modo de conocimiento, el que [Quijano] rotula como racional, y que emergería el interior de este universo subjetivo en el Siglo XVII en los centros hegemónicos más importantes de este sistema-mundo de poder (Holanda e Inglaterra). (Lugones, 2008, p. 80).

Un ejemplo situado de esas identidades raciales es la movilidad de las calidades¹¹ en los registros parroquiales de la Nueva España. Dicha movilidad tenía como principio ser una obra de caridad. Sin embargo, implicaba un blanqueamiento¹², es decir, era un medio para escalar socialmente a la calidad de español, que suponía la decencia, la nobleza y el linaje. Por lo que, el término *calidad* es análogo al de *raza*. En esa misma línea, la instrucción era una “obra pía”¹³ que

¹¹ Correspondía al conjunto de propiedades sociales, culturas y económicas supuestas a partir de la apariencia física, especialmente por el color de piel, que representaba las variantes del proceso de mestizaje posterior a la conquista. La calidad era un signo de identidad entre los habitantes de la Nueva España, por ejemplo, español(a), mestizo(a), castizo(a), mulato(a), etc.

¹²Cfr. Bolívar, Echeverría. (2010). Imágenes de la *blanquitud*. En *Modernidad y blanquitud* (pp. 57-86). Ciudad de México: Era.

¹³ Refiere a una obra piadosa, fundamentada en valores de acción cristianos.

permitía erradicar del panorama sociocultural la condición “primitiva” adjudicada a algunas de las identidades en la Nueva España, identidades de los naturales y de las mezclas posteriores a la conquista. Sobre Europa descansaba el ideal de los grandes avances en la linealidad y continuidad del tiempo de la humanidad, así como la racionalidad moderna -ilustrada y civilizada- que buscaba transmitirse a otras formas de vivir.

Como bien señala Lugones, dentro de esta lógica de poder -que involucra las necesidades cognitivas del capitalismo, la naturalización de las identidades, las relaciones de colonialidad y la distribución geocultural del poder capitalista mundial- se produjo una forma de conocer muy particular. Dicha forma de conocer, emblema de la modernidad y única racionalidad válida, privilegiaba

la medición, la cuantificación, la externalización (*u objetivación, tornar objeto*) de lo cognoscible en relación con el sujeto conocedor, para controlar las relaciones entre la gente y la naturaleza y entre la gente misma con respecto a la naturaleza, en particular la propiedad sobre los medios de producción. (Quijano, 2000, p. 343).

Por ejemplo, en México esta cuestión es visible durante el Porfiriato (1830-1915). Este periodo histórico pretendía modernizar al país tomando en consideración el positivismo, introducido por Gabino Barreda, y el evolucionismo que fue fomentado en gran medida por la Compañía Lancasteriana¹⁴, asociación filantrópica fundada en 1822 “con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres” (Tanck de Estrada, 1973, p. 494). La novedosa técnica pedagógica que proponían, llamada sistema de enseñanza mutuo, consistía en que los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros, previamente preparados por el director de la escuela. Tal fue su popularidad y prestigio, que en 1842 el gobierno nacional le entregó a la Compañía la dirección de la instrucción primaria de los Estados de la República Mexicana. Era un sistema rápido y económico (de 200 a 1000 niños podían ser enseñados con un solo maestro, por lo que

¹⁴Toma su nombre en honor a Joseph Lancaster (Londres 1778- Nueva York 1838) educador británico que desarrolló un sistema de educativo de masas conocido como *Método Lancasteriano* o método de enseñanza mutua. Tenía como finalidad educar a los niños pobres de Europa y Norte América.

se reducían los costos de la educación). Las actividades escolares estaban basadas en una serie de requisitos, órdenes, y un sistema de premios y castigos¹⁵ que aseguraban el orden y promovían el estudio, el respeto, la obediencia y la subordinación. Dichas consideraciones eran las bases con las que aseguraban el progreso en la enseñanza. En las mañanas había una inspección rigurosa de cara, manos y uñas. Igualmente, se tenía que memorizar el catecismo. “La idea clave del sistema lancasteriano fue que el niño debía ser constantemente activo” (Tanck de Estrada, 1973, p. 504), esta idea bajo la insistencia de Lancaster de que “cada niño debe tener algo que hacer a cada momento y una razón para hacerlo”¹⁶. Para lograr la actividad constante del niño, se llevaba a cabo un registro de sus movimientos de una clase a otra.

Género y colonialidad: María Lugones y Rita Laura Segato

En esta sección se reconstruirá el debate entre María Lugones y Rita Laura Segato sobre la categoría *género* en el mundo moderno tras los procesos de colonización. Se hará un especial énfasis en que la propuesta de Lugones es más optimista respecto a la de Segato. Dicho optimismo refiere a que la propuesta de Lugones no supone un patriarcado intrínseco a todas las culturas que han conformado a la humanidad. Mientras que, por el contrario, la propuesta de Segato supondría que el patriarcado es algo característico de todas las culturas.

Hay un importante debate entre la antropóloga argentina Rita Laura Segato y la filósofa, igualmente argentina, María Lugones sobre la influencia de la categoría *género* en el mundo moderno tras los múltiples procesos de colonización.

¹⁵Entre las formas de castigo se encontraban “las ‘divisas de mérito y castigo’, unas tarjetas o planchuelas de madera que el director colgaba con una cuerda al cuello del niño. El monitor de cada clase indicaba qué algunos merecían las que decían ‘aplicado’ o ‘puesto de mérito’, y también señalaba a los infelices que tenían que llevar el letrado ‘puerco’, ‘soberbio’, ‘por modorro’, ‘desaplicado’, ‘por pleitista’, etc.” (Tanck de Estrada 1973, p. 506).

¹⁶ *Cit. en* Tanck de Estrada Dorothy, Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22(4), 494-513.

Ambas pensadoras forman parte de una crítica de la colonialidad¹⁷. Sin embargo, sus caminos se bifurcan al establecer sus posturas respecto del género dentro del decurso histórico.

Rita Segato se propone tratar el cruce y las derivaciones de la colonialidad y el patriarcado en las luchas por las autonomías del patriarcado colonial moderno y la colonialidad de género. Esto la condujo a percibir “cómo las relaciones de género se van modificando históricamente por el colonialismo y por la episteme de la colonialidad cristalizada y reproducida permanentemente por la matriz estatal republicana” (Segato, 2015, p. 69). Por tanto, los elementos clave que introduce Rita Segato para pensar las problemáticas en torno al género son: la clasificación mundo-aldea y mundo moderno, el concepto *pluralismo histórico* y las caracterizaciones del Estado republicano moderno.

La existencia del patriarcado en América la identifica en dos órdenes: orden pre-intrusión y el orden moderno. Al primero corresponde el mundo-aldea y al segundo, el mundo moderno. Las dos formas de existencia del patriarcado difieren entre sí fundamentalmente por la organización: el patriarcado moderno (mundo moderno) es de alta intensidad, lo que conlleva el surgimiento de nuevos criterios de masculinidad dominante, proveniente del colono, que emasculan simbólicamente a los hombres autóctonos del mundo-aldea (patriarcado de baja intensidad). De igual manera, hay un establecimiento de jerarquías que recae directamente sobre las mujeres, que en el mundo-aldea se posicionaban en función del estatus. En el caso de los hombres, estos son privilegiados como interlocutores. Dentro del mundo moderno, hay un totalitarismo de la esfera pública que continúa y profundiza el proceso colonizador. El poder totalitario impide el debate sexual en lo público, ya que se disfraza a modo de contrato individual, a diferencia del mundo-aldea donde el contrato social está expuesto. De esta forma, el género en el mundo-aldea constituye una dualidad jerárquica, en vez de un binarismo –que se da en el caso del mundo moderno–, en la que el hombre y la mujer lo componen a pesar de sus desigualdades; tienen plenitud ontológica y política, son complementarios no suplementos del otro.¹⁸

¹⁷ Estas pensadoras toman distancia del Giro Decolonial, dado que este plantea un proyecto político e intelectual que difiere con el que sostienen Lugones y Segato.

¹⁸Esta categorización que lleva a cabo Segato con respecto al patriarcado resulta problemática, porque pareciera que el patriarcado es una dimensión inmanente de la historia de la humanidad, que va con ella en sus inicios sin considerar los acontecimientos

En cuanto al Estado moderno republicano, Segato afirma que debilita la autonomía, irrumpe en la vida institucional, rasga el tejido comunitario y genera dependencia. Asimismo, ofrece un discurso crítico igualitario a la vez que el individualismo y el instrumentalismo de la razón liberal y capitalista, y el racismo que estresa a hombres no blancos y los emascula. Por lo que, Segato, en busca de la defensa de la autonomía de los pueblos, en tanto que vectores históricos y no elementos estables, permanentes y fijos de cultura, emplea el término *pluralismo histórico*: los sujetos colectivos que conforman la pluralidad de historias son los pueblos, que tienen una autonomía deliberativa con la que producen su propio proceso histórico aun en contacto con las experiencias y procesos de otros pueblos.

Por otra parte, para María Lugones el sistema de género en América fue posible tras la colonización, no antes. Esto lo evidencia con la reconstrucción argumental que hace de los cuatro objetivos que deben cumplirse, según Paula Gunn Allen, para la transición de las tribus indígenas igualitarias y ginecráticas a tribus jerárquicas y patriarcales. Estos son: 1) “La primacía de lo femenino como creador es desplazada y reemplazada por creadores masculinos” (Allen, 1992, p. 41)¹⁹. 2) “Se destruyen las instituciones de gobierno tribal y las filosofías en las que están fundadas” (Allen, 1992, p. 41). 3) Las tribus se vuelven dependientes de las instituciones blancas para sobrevivir²⁰. 4) Se reemplaza la estruc-

que diferencian a un orden civilizatorio de otro. De igual forma, si se afirma que todo es patriarcal en menor o mayor intensidad, entonces, ¿cómo pueden las sociedades y los sujetos desprenderse de la forma de existencia patriarcal si es lo único que conocen y con lo único con lo que estructuran su pensamiento?

¹⁹ En el caso particular de la cosmovisión mexica, hay múltiples ejemplos de la primacía de lo femenino dentro de su cultura, por ejemplo, el *chichihuacuauhco* (“Lugar del árbol nodrizo”, tr. Gran Diccionario Náhuatl Ver_ <http://www.gdn.unam.mx/diccionario/consultar/palabra/chichihuacuauhco>), *Coatlicue* (“La de la falta de serpientes”, madre de *Huitzilopochtli*, dios de la guerra de los mexicas), *Coyolxauhqui* (“La del afeitado facial de cascabeles”, diosa de la Luna y hermana mayor de *Huitzilopochtli*), etc. Ver Tena, Rafael. (2012). *La religión mexica*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

²⁰ En este punto, Marx afirma que uno de los descubrimientos de la economía política en el Nuevo Mundo fue que “*el modo capitalista de producción y acumulación, y por*

tura del clan por la familia nuclear. De esta manera, el “colonizador blanco construyó una fuerza interna en las tribus cooptando a los hombres colonizados a ocupar roles patriarcales” (Lugones, 2008, p. 90). En este sentido, para Lugones es el género el que desintegró las relaciones comunales e igualitarias, el pensamiento ritual, la autoridad, las economías y el proceso colectivo de toma de decisiones, puesto que las configuraciones de las estructuras sociales y gubernamentales de las tribus se dio en función de una diferenciación sexual específicamente heterosexual.

Bajo este respecto es que Lugones acuña el término *sistema moderno/colonial de género*, que no pudo haber existido sin la colonialidad del poder, ya que es una condición necesaria para la clasificación de la población en términos de raza. Esta sistematización del mundo que propone Lugones debe incluir dos consideraciones que no pueden pensarse por separado: 1) el género como imposición colonial, y 2) el entendimiento de la imposición colonial a través de comprender la organización social precolonial desde sus respectivas cosmologías y prácticas precoloniales a modo de contraste. Tales consideraciones permiten entender los procesos de racialización y engeneramiento, a saber, si la organización social del sexo de las tribus precoloniales llevaba a cabo la diferenciación sexual en todos los ámbitos de la existencia: el saber, las prácticas rituales, la economía, la cosmología, las decisiones del gobierno interno y externo de la comunidad. Para poder lograr estos reconocimientos, que implican formas de violencia sistemáticas, Lugones desarrolla su ya mencionado concepto de *interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad. Este le permite entender las imposiciones del género y de la sexualidad, en conjunto con la raza y la clase, dentro de los procesos históricos en términos de larga duración.

Estas dos propuestas, una filosófica y la otra antropológica, cuestionan los límites y alcances del patriarcado, especialmente en América Latina. Si bien, el patriarcado parece un fenómeno difuminado en los procesos históricos, se pueden visibilizar sus formas de operación y de estructuración a través de contrarios -por eso la introducción del heterosexualismo a la jerarquía social-, y no de

ende también la propiedad privada capitalista, presuponen el aniquilamiento de la propiedad privada que se funda en el trabajo propio, esto es, la expropiación del trabajador.” (Marx 2014, p. 967). Ver Marx, Karl. (2014). La teoría moderna de la colonización. En *El Capital* (pp. 955-967). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

dualidades, en términos de larga duración. El patriarcado no es una personalidad meta o supra estructural que se moviliza conforme el curso de la historia, independiente del quehacer de los sujetos. Por el contrario, el patriarcado se construye de manera común, por la aceptación y reproducción de formas particulares de manejar los ámbitos de la existencia, tomando como referencia ciertos valores sociales. Por eso se vuelve inmanente a la estructura que se instaura; no es un sistema que se dé *de facto*. En ese sentido, la propuesta de Lugones resulta más optimista, ya que, si es posible identificar los puntos de partida en los que históricamente se articularon prácticas patriarcales, entonces, pueden desarrollarse estrategias para revocarlas. No como en el caso de Segato, donde el patriarcado, de alta o baja intensidad, parece una cualidad intrínseca de las sociedades que aumenta con la colonización.

La instrucción femenina y sus ideales subjetivos

En esta sección se sostendrá que la instrucción debe incorporarse al concepto de *interseccionalidad* entre género, raza, clase y sexualidad. Esto, con la finalidad de entender el surgimiento de los ideales subjetivos de madre, monja y maestra en la sociedad mexicana, particularmente. De igual manera, se expondrán las características que distinguen los ideales subjetivos mencionados.

Para analizar la instrucción como parte fundamental de la problemática que se ha esbozado es la relación entre los ideales subjetivos de madre, monja y maestra, y la *interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad, concepto propuesto por Lugones. Sin embargo, dicho concepto está incompleto, sobre todo si se piensa el patriarcado como un elemento que se introduce en las estructuras con las que se conforma el Nuevo Mundo tras la colonización. La otra categoría inseparable de la raza, la clase y el género es la *instrucción*.

La *instrucción*, más que un ámbito de la existencia (el saber), es el punto de partida por el que el patriarcado se instaura estructuralmente en las normas y las prácticas sociales, en los lineamientos de lo que se establece como tradición, en los ideales subjetivos que se proyectan y en la construcción de la historia nacional²¹. Particularmente en México, la *instrucción* se vuelve parte fundamental de la construcción de la sociedad novohispana, antecedente de la llamada

²¹ Guy Rozat, en su obra *Los orígenes de la nación: pasado indígena e historia nacional*, comenta al respecto que “Para triunfar de las resistencias al cambio y promover sus

“sociedad mexicana”, cuando se plantea como proyecto moderno con el objetivo de “educar e instruir para liberar a los individuos de la barbarie, la ignorancia y la superstición” (Torales Pacheco 2001, p. 15). Detrás de dicho proyecto, se encontraba la doctrina cristiana como estructura fundante de valores sociales, ligada a una “fe ilustrada”²² proveniente de la Ilustración española.

La *instrucción* puede definirse como el proceso cotidiano en los centros de estudio que instrumentaliza²³ de forma teórica, práctica y corporal una serie de saberes seleccionados con fines políticos, sociales, económicos y culturales para modelar sujetos determinados. Al anexas la *instrucción* al concepto de *interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad, se le dota de una importancia en términos sistemáticos y estructurales con el fin de tratar de entender los procesos de violencia, falta de reconocimiento, represión, imposición e inflexibilidad por parte de la sociedad mexicana en torno a las mujeres de color. La *instrucción* implica una serie de espacios que van más allá de un aprendizaje de contenidos distanciados de la vida cotidiana: implica espacios donde se reivindicar los valores sociales y las categorías que estructuran la sociedad, como la raza, la clase y el género, para establecer límites muy particulares sobre lo que los sujetos pueden y no pueden ser y hacer.

Un preámbulo importante, para entender de dónde surgen los ideales subjetivos que se proponen en esta investigación, es que la mujer no figuraba dentro del ámbito político. Los alcances y los límites posibles dentro de su espacio de acción -el doméstico, el familiar y el conventual- se dejaban entrever en su instrucción basada en valores cristianos conventuales que la preparaban para

ideales la nación tiene que poner en marcha un conjunto de instituciones pedagógicas nacionales y medios de comunicación para construir el consenso colectivo del cual depende la sobrevivencia nacional. Una de las consecuencias más sobresalientes de esa pedagogía del ciudadano en el siglo XIX es la creación de una historia nacional.” (Rozat 2001, p. 13)

²² Cfr. Torales Pacheco, Josefina María Cristina. (2001). *Ilustrados en la Nueva España. Los socios de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

²³ María Lugones menciona este término cuando aborda los objetivos de su artículo: “Intento hacer visible lo instrumental del sistema de género colonial/moderno en nuestro sometimiento -tanto de los hombres como de las mujeres de color- en todos los ámbitos de la existencia.” (Lugones 2008, p. 77).

ocupar posiciones particulares dentro de la sociedad: 1) fomentar la vida cristiana como madre de familia; 2) la disciplina, caracterizada por el estricto cumplimiento de la clausura; 3) el respeto a la persona basado en la corrección de las infracciones cometidas y la igualdad entre todas; 4) la formación para tomar estado, que implicaba instruir a las doncellas en actividades propias de las mujeres como “habilidades para el bordado, actividades humildes y caseras, la práctica de las virtudes, la práctica constante de los sacramentos y el fomento de los demás ejercicios piadosos” (Aguilera Murguía, 2017, p. 72); y 5) las prácticas cristianas como parte integral de la vida cotidiana -que además de las misas, los rezos y novenas, incluía castigos del cuerpo para expiar los pecados cometidos y corregir las inclinaciones de la carne-. Las oportunidades laborales, que suponían una cierta permisibilidad social, económica y cultural, estaban supeditadas a la idea de la mujer virtuosa²⁴.

En función de esto, el análisis que se realizará es a partir de la *interseccionalidad* entre raza, clase, género, sexualidad e instrucción para una apreciación filosófica de los tres ideales subjetivos medulares pensados para las mujeres en la expectativa social mexicana: la madre, la monja y la maestra.

Monja

De los tres ideales, la que se rige en mayor grado a partir de los valores cristianos es la monja. No se trata de categorizar los valores cristianos negativamente, sino visibilizar cómo se daba la economía subjetiva²⁵ a través de la estructura

²⁴ Un ejemplo de esta posibilidad educativa limitada fue el Colegio de San Miguel de Belén en la Ciudad de México, fundado en el siglo XVII, que funcionaba como resguardo o casa religiosa para las mujeres desamparadas; algunas de las egresadas ingresaban a la vida conventual, se volvían esposas, maestras o fundadoras de monasterios en la Nueva España.

²⁵Por *economía subjetiva*, se entiende una distribución y producción de los sujetos, no sólo en su materialidad sino en su disposición intelectual y sentiente, en función de un espacio y tiempo delimitados. Este concepto resulta pertinente para pensar los primeros asentamientos educativos, ya que las primeras instituciones femeninas de la Nueva España, surgidas a mediados del siglo XVI, normaban la distribución y convivencia de la sobrepoblación de mujeres; estos primeros espacios eran de reunión para aprender a

de significados y sentidos que pautaban dichos valores a través de la instrucción. La figura de la monja era privilegiada bajo la creencia de que sus oraciones podían salvar a la sociedad. En este sentido, la inversión que hacía la sociedad burguesa española en favor de la instrucción de las mujeres para entrar al convento era alta. Aunque el fin último no era la conversión de mujeres a monjas específicamente, su instrucción y sus prácticas cotidianas estaban fundamentadas en valores cristianos conventuales²⁶ que delimitaban habilidades y capacidades manuales y teóricas muy específicas.

Un claro ejemplo de *interseccionalidad* entre raza, clase, género, sexualidad e instrucción que permite visualizar la modalidad conventual, en la teoría y en la práctica, en una de las primeras instituciones femeninas²⁷ en México es la división entre internas y externas en el Colegio de San Ignacio de Loyola. Esta división muestra la racialización de los espacios y los modos de habitarlos.²⁸

leer y conocer las bases de la fe cristiana. Por tanto, la disposición de los cuerpos femeninos para ciertas labores estaba especificadas y determinadas.

²⁶ *Vid.* Repertorio bibliográfico encontrado en el Colegio de San Ignacio de Loyola, los libros que se publicaron en la Ciudad de México,

²⁷ Las instituciones femeninas no sólo implicaban la instrucción en términos académicos, sino también en la formación de prácticas, de usos y de costumbres de la vida cotidiana. En este sentido, la formación de las mujeres estaba estrechamente relacionada con subjetividades específicas cuyo desenvolvimiento era particular a los intereses de la familia, principalmente. Sin embargo, dependiendo de los orígenes del estatus eran los criterios a los que les daban primacía: “Como uno de tantos requisitos, se encontraba la exigencia de un limpio linaje, pero entre nuevos ricos y nobles improvisados, siempre la ascendencia tuvo menos peso que la fortuna personal, la influencia política y las expectativas de prosperidad.” (Gonzalbo Aizpuru 2016, p. 132).

²⁸ “La división del trabajo se halla completamente racializada así como geográficamente diferenciada. Aquí, vemos a la colonialidad del trabajo como un cuidadoso entrecruzamiento del trabajo y la raza.” (Lugones 2008, 80). Esta afirmación se da bajo la consideración de que la relación capital/salario, aunque es el modelo hegemónico dentro del capitalismo eurocentrado y global, es exclusivamente reservado a europeos blancos; por eso, Lugones afirma dicha racialización a partir de una geografía diferenciada. En este sentido, tal supuesto es cuestionable dado que la estructura económica global ya no es eurocentrada: Europa ya no es el centro, la fuente de los saberes. Nos encontramos bajo otras estructuras que no corresponden necesariamente con el capitalismo en su modo inicial.

El Colegio estaba conformado por niñas laicas, sin votos, divididas en externas e internas. Las externas eran de bajos recursos, asistían a clases en la mañana y en la tarde, separadas de las internas (aunque ambas cursaban el mismo plan de estudios). Las internas pagaban una pensión, vivían dentro del Colegio bajo un régimen interno “basado en el cumplimiento de una disciplina que contemplaba la clausura y la distribución de las horas del día en actividades intercaladas con prácticas religiosas, formativas y recreativas” (Aguilera Murguía, 2017, p. 69). Igualmente tenían criadas a su servicio y podían salir del Colegio una vez terminados sus estudios -no como en el caso de las alumnas del Colegio de Nuestra Señora del Pilar, fundado paralelamente al Colegio de San Ignacio de Loyola, que se dedicaba a la superación de las mujeres en la Nueva España y que estaba formado por monjas de clausura-. Las internas se mantenían por limosna, por asignaciones por parte de su tutor o padre, por la venta de los productos de las labores de manos (tejido, costura, bordado, etc.) u ornato para iglesias o casas -estas actividades eran consideradas enseñanzas para la vida-. El requisito fundamental para el ingreso de las alumnas era entregar la fe de bautismo, legitimadora de su origen.

En función de lo anterior, los valores atribuidos a las monjas se vuelven un ideal al cual aspirar como un medio para convertirse en mujer virtuosa a través de sus votos. El recato, la devoción, el servicio, la entrega y mesura no son valores que se haya limitado a la práctica conventual, sino que se han reproducido hasta la actualidad. En ese sentido, aunque una mujer no sea monja, puede reproducir dichos valores que, como puede notarse, provienen desde los inicios de la colonia española en México.

Madre

Al ideal subjetivo de la madre lo representa la creencia de que la mujer era “transmisora de las pautas singulares de la cultura” (Torales Pacheco, 2001, p. 32). En este sentido, la importancia de su correcta instrucción y su resguardo era mantener la identidad de un grupo social. Tal identidad -la de una auténtica mujer cristiana española- estaba fundamentada en la virtud, el honor y el linaje

(limpieza de sangre)²⁹. Estos elementos que limitaban el cuerpo “se consideraron peligrosamente permeables y exigían una purificación continua, por eso la sexualidad, en particular la sexualidad de las mujeres se acordó como la transmisora central del contagio racial y, por lo tanto, del cultural” (McClintock, 1995, p. 47)³⁰. Tal concepción conllevó a una serie de consideraciones en torno a los regímenes de control, regulación y distribución de los cuerpos. En otras palabras, una economía de los cuerpos en donde, en el caso de la maternidad, esta “se racionalizó en función del peso y la medición de los bebés, en el régimen de la agenda doméstica y en la administración burocrática de la educación doméstica” (McClintock, 1995, p. 47).

El fin último de la inversión en la instrucción femenina radicaba en que ellas atendían los años más críticos de la vida de sus hijos, “inculcaba las primeras nociones religiosas y [...] fomentaba en el niño el amor patrio” (Torales Pacheco 2001, p. 90). Igualmente, les “correspondía la transmisión de la lengua, de los valores propios de la comunidad y las primeras prácticas útiles a la economía familiar. Era la mujer quien atendía la producción del caserío y la comercialización de sus excedentes y, a su lado, los hijos de introducían en los principios de la economía.” (Torales Pacheco, 2001, p. 90).

Tomando en cuenta lo anterior, la madre no sólo es instruida para fines particulares, sino que también es instructora. Es decir, reproduce dinámicas de sa-

²⁹ La pureza de sangre era comprobable a través de la fe de bautismo: “Cabe mencionar que en México, hasta mediados del siglo XIX, la fe de bautismo era un documento muy valioso: en muchas ocasiones las familias solicitaban que el colegio se las devolviera para poder utilizarla como garantía a cambio de un préstamo.” (Galván Lafarga 2017, p. 37). Esta cita da pauta para pensar sobre las implicaciones de la fe de bautismo en las formas subjetivas. La fe de bautismo, como legitimador de origen e implícitamente de existencia, representa una forma de orden y ley dentro de la sociedad mexicana decimonónica. Es una forma material de identificación cultural que borra la posibilidad de la diferencia por la unificación que supone, puesto que hubo un proceso de evangelización previo en el que se procuró una lengua para comunicarse, una serie de creencias compartidas, el olvido de ciertos rasgos para la armonía. No sólo controlaba y regulaba los cuerpos, sino también las almas; esto, en el ámbito espiritual, social, familiar, político y económico.

³⁰Todas las traducciones a partir de este punto son propias.

ber y de poder a sus hijos para que estos tomen sus respectivos lugares en sociedad. De igual forma, al reproducir la pureza de un linaje se puede notar una correlación entre la raza y la clase. En ese sentido, la madre es una unión inseparable entre género, raza, clase, sexualidad e instrucción que opera prácticamente (instruyendo), sino que a través de se quehacer busca cumplir con el ideal de "mujer virtuosa" a través de la maternidad.

Estos valores, si bien tienen sus inicios durante el periodo novohispano, se reproducen hasta el día de hoy. Sin embargo, actualmente no se dice "mujer virtuosa", sino "buena madre". Los valores que rodean a una "buena madre" no son nada lejanos a los mencionados anteriormente.

Maestra

Las mujeres han sido partícipes de los proyectos educativos a lo largo de la historia: desde el siglo XVI con las escuelas amigas hasta la actualidad. Sin embargo, la consolidación de la figura de la maestra llegó a ser esencializada como una práctica propia de la mujer, especialmente durante el Porfiriato. En este periodo se fomentó la creencia de que la carrera femenina por excelencia era el magisterio, basada en que la "opinión pública y algunos ideólogos, entre ellos Justo Sierra, reafirmaban la creencia de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia las tareas educativas y el cuidado material y moral de los niños" (Loyo y Staples, 2010, p. 134-135)³¹. Bajo estas ideas, Porfirio Díaz valoraba al Colegio de San Ignacio de Loyola por su labor en la instrucción femenina, ya que "impartía instrucción a la mujer con el fin de hacer de ella a la vez un "ser pensante y objetivo" y un "ser práctico", cuya preparación ayudaría a la sociedad del momento y a la formación de los mexicanos del mañana" (Pi-Suñer Llorens. 2006, p. 92).

El ideal subjetivo de la maestra condensa todas las características mencionadas en los otros dos ideales. Dos claros ejemplos son: la creación de la Normal

³¹ Cabe señalar que: "A esta creencia generalizada hay que sumarle las cifras de individuos estudiantes de normal y profesores a nivel nacional: "En 1900, al parecer, 91% de los estudiantes de normal en el país eran mujeres. En 1907, de los 15 525 profesores, sólo 23% eran varones. En menos de 30 años, la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina" (Loyo y Staples 2010, p. 135-136).

Superior para Señoritas durante el Porfiriato, dado que el magisterio era el oficio por excelencia para las mujeres respetables que no tomaban los votos y era un espacio para que las mujeres no perdieran su virtud aun en contacto con la vía pública; y el maternalismo atribuido al magisterio. En este sentido, la tarea de las mujeres de transmitir la cultura y los saberes ya no se limitó al espacio doméstico, sino que se extendió al ámbito público, donde eran madres de los todos los hijos de la nación.

Con la consolidación de la monja y la madre en el ideal de maestra, se reivindica un fundamentalismo que les ha costado remover a los feminismos contemporáneos: las mujeres tienen una tendencia a la enseñanza. La pregunta sería ¿es una tendencia natural o una imposición, producto de aspirar a un ideal? A los márgenes de esta disputa, el ideal de la maestra no sólo se limita a quienes ejercen dicha profesión, sino a cualquier mujer.

El magisterio, entonces, se vuelve una herramienta más del sistema patriarcal para la reproducción de los valores y las formas que le son propias. Las mujeres que enseñan son virtuosas porque siguen y perfeccionan su tendencia natural. Al menos en la actualidad, esta creencia ha propiciado que muchos hombres se deslinden de sus responsabilidades como agentes cognitivos, es decir, que pueden aprender por cuenta propia. Y, por tanto, buscan ser enseñados.

A manera de cierre: Mujeres virtuosas

Hasta el momento, se ha problematizado la frase de “mujer excepcional”. Asimismo, se expuso qué es el concepto de *interseccionalidad* entre género, raza, clase y sexualidad, así como el debate entre Lugones y Segato sobre la categoría *género* en el mundo moderno tras los procesos de colonización. De igual manera, se desarrolló la propuesta de introducir la instrucción en el concepto de *interseccionalidad*, propuesto por Lugones. También se esbozaron los ideales subjetivos de monja, madre y maestra.

Para concluir, cabe destacar que los tres ideales subjetivos se entrecruzan dada su raíz en una instrucción basada en la búsqueda de la “mujer virtuosa”, fundamentada en valores conventuales. Dicha búsqueda no se ha desdibujado de los procesos sociales, laborales y educativos contemporáneos. Bajo este respecto, Anne McClintock afirma que la “pureza sexual surgió como una metáfora controladora del poder racial, económico y político” (McClintock, 1995, p. 47). Por tanto, la norma tras la idea de mujer virtuosa permite la regulación

subjetiva, el posicionamiento de las mujeres en el progreso y el desarrollo de los múltiples proyectos nacionales que marcaron la historia de México. En este sentido, la instrucción se encuentra en el mismo nivel conceptual que la raza, la clase, el género y la sexualidad. La posibilidad de visibilizarla de esta manera supone dejar de concebir a la instrucción como una mera consecuencia de los procesos políticos y económicos, y, más bien, como un elemento que estructura a nivel individual.

Dada esta forma de concebir a la instrucción respecto de las demás categorías de la *interseccionalidad*, es importante repensar el papel de todas las mujeres: no se trata de las eternas desplazadas, como muchas veces se piensa. No era (ni es) el caso de muchas de ellas. Este ejercicio genealógico permite identificar dos órdenes civilizatorios importantes en la historia de México que permiten repensar el papel de las mujeres de color en la sociedad mexicana: la introducción del imperio español al Nuevo Mundo³² y la pretensión de modernidad en México.

En el caso de las españolas, criollas y mestizas no se trata de mujeres desplazadas, sino que, a partir de los procesos de instrucción basados en valores cristianos, fueron posicionadas con fines administrativos dentro del nuevo orden civilizatorio que era la Nueva España³³. Fue a partir de la introducción del liberalismo a México, durante la presidencia de Benito Juárez, y de la etapa porfiriana³⁴ en adelante que estas mujeres fueron desplazadas fundamentalmente

³²La introducción de los españoles al Nuevo Mundo no sólo implica la ocupación territorial, sino el establecimiento y la consolidación de sus modelos económicos y sus criterios sociales y culturales en la población originaria. Al igual que la convivencia entre los locales y los que llegaron del Viejo Continente.

³³Un caso para ejemplificar esta afirmación es el que desarrolla la Dra. Pilar Gonzalbo respecto a cómo se trataban jurídicamente los casos de violación a las mujeres: en función de su calidad y su posición social era la legitimidad de su denuncia. Ver Gonzalbo Aizpuru, Pilar. (2016). En amor y compañía. En *Los muros invisibles. Las mujeres novohispanas y la imposibilidad de la igualdad* (pp.149-199). Ciudad de México: El Colegio de México.

³⁴Los dos objetivos fundamentales de la instrucción durante este periodo eran “eran el método objetivo y la profesión lucrativa, basado en la instrucción racional y progresiva que sostenía la doctrina positivista, introducida por Gabino Barreda en México” (Pi-Suñer Llorens 2006, p. 92)

de las reformas educativas que se implementaron para erigir la identidad nacional, que se consolidaría como racializada y dividida sexualmente³⁵.

Los casos de las mujeres indígenas y de calidades inferiores a la mestiza eran diferentes: su desplazamiento comienza con la introducción de los españoles al Nuevo Mundo. Es decir, no fueron colocadas dentro del orden civilizatorio, sino que forman parte de los sujetos que no figuran dentro de la historia patria. Es debido a las distintas situaciones y a las distintas luchas de las mujeres en México a lo largo de la historia que hay una reminiscencia al término *mujeres de color* que emplea María Lugones, precisamente para pensar los puntos de partida, las confluencias y las disonancias, los límites y los alcances del género y la colonialidad en la búsqueda de la identidad a través de la educación.

Respecto al término de “educación”, un momento importante que permite dimensionar su presunto quehacer práctico es la ampliación del concepto “instrucción” que hace Justo Sierra en 1905, mientras fue ministro del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (actualmente la Secretaría de Educación Pública). Se llevó a cabo dicha ampliación “ya que lo consideraba muy poco abarcador por basarse en las ciencias y en aspectos prácticos, dándole paso al concepto de “educación”. Este, incluía “el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares” (Pi-Suñer Llorens, 2006, p. 97) con la pretensión de una educación integral.³⁶ Aunque hubo una ampliación conceptual que conllevó cambios notorios en la sistematización de la educación desde el ideal institucional, a las mujeres se les continuó instruyendo en función del ideal de la

³⁵Al respecto de la identidad mexicana racializada, Guy Rozat afirma que: “De Justo Sierra a Andrés Molina Enríquez o José Vasconcelos, la figura del mestizo se fue perfilando como el futuro de la nación, en cambio el lugar del indio se volvió más y más ambiguo y permanecía en la indefinición. Tampoco se podía negar la presencia mayoritaria de los indios reales, por lo que al mismo tiempo que éstos fueron expulsados del discurso histórico-nacional se confirmó su asunción colectiva en las ciencias antropológicas, permitiendo hacer de ese indio una figura atemporal” (Rozat 2001, p. 15-16).

³⁶ La ampliación del concepto de *educación* fue por parte de Enrique Rébsamen, pedagogo suizo, quien promovió el modo simultáneo de enseñanza. Dicho método clasificaba a los alumnos por edades y los relegaba a la dirección de un maestro, a diferencia del método lancasteriano o mutuo. El concepto de educación de Rébsamen “implicaba el desarrollo armónico e integral del niño, lo que demostraría que era posible enseñar sin religión” (Loyo y Staples 2010, p. 137).

“mujer virtuosa”, de los que los ideales subjetivos de monja, madre y maestra eran depositarios.

Un último término que resulta fundamental para pensar a las mujeres de color es el de “Historia Patria”³⁷, que surge como una necesidad durante la Reforma Educativa que llevó a cabo José Vasconcelos durante su administración. Vasconcelos creía que los mayores problemas que presentaban los países colonizados por España eran los nacionalismos regionalistas, el caudillismo y el imperialismo. También, que la nueva raza iberoamericana, surgida del mestizaje, necesitaba conformar su propia filosofía y no imitar, con el fin de comprender la totalidad de su cultura y su propia manera de pensar. Por eso, defendió la idea de que la principal empresa del Estado debía ser la educación (Ocampo López, 2005)³⁸. Es a partir de esto, que se incorpora la idea de la historia patria con la finalidad de consolidar la identidad mexicana ante el panorama mundial. Sin embargo, en la instauración de los métodos y objetivos educativos las mujeres no figuran dentro de los criterios estructurales de tal sistematización.

En la historia patria no hay ninguna figura femenina que resalte por algún aporte intelectual y/o práctico. Tan sólo son esposas de aliados, siempre fieles, leales y recatadas a las formas de la época. En este sentido y en función de todo lo anterior: “¿Qué horizontes de justicia y de reconciliación podemos construir en relación con nuestro pasado?” (Guerrero, 2019). No se trata de menospreciarlo porque ya nada se puede hacer para cambiarlo. La tarea de la filosofía con la educación es replantear preguntas, categorías y métodos que permitan la fractura y la paulatina desaparición de estos ideales subjetivos que ciegan campos de acción y de oportunidad, limitan el quehacer y el pensar de todas las mujeres. Es precisamente la instrucción como anexo al concepto *interseccionalidad* entre raza, clase, género y sexualidad que se pueden reconocer las problemáticas dentro de la estructuración de las sociedades para, así, plantear nuevas

³⁷ Detrás de la construcción de esta historia patria “lo que se afirma en México durante estos años caóticos de la primera mitad de siglo XIX es algo nuevo, fundamental, la construcción de una nueva identidad, la aparición de un nuevo principio de identidad y legitimidad: la Nación Soberana” (Rozat 2001, p. 12).

³⁸ Cfr. Vasconcelos, José. (1998). *La Raza Cósmica, Misión de la Raza Iberoamericana*. Barcelona: Agencia Mundial de Librería; Vasconcelos, José. (1953). *El Desastre*. Ciudad de México: Trillas.

alternativas. Dicha incorporación también puede resultar útil para la evaluación de metodologías pedagógicas con perspectiva de género.

Esta investigación no pretende ser concluyente, por el contrario, es una provocación teórica para pensar cómo la instrucción es una parte constitutiva de las identidades y de los ideales que se establecen como criterios de acción y de pensamiento. Definitivamente queda mucho por pensar, analizar y evaluar. Esto tan sólo es un esbozo de unas primeras intuiciones sobre el tema.

Por último, la educación no sólo supone la acción de ir a la escuela y memorizar conocimientos sin relación con efectos prácticos en la vida. La educación tiene una tarea más profunda con los sujetos de una sociedad, por lo que no debiera ser un privilegio, ya que determina quiénes forman parte de una nación y quienes quedan fuera. En otras palabras, la educación propicia espacios de gestación de identidades comunes, por lo que la filosofía en su labor crítica y reflexiva debe estar al acecho de las mecánicas empleadas para “educar”.

Fuentes de información

- Aguilera, R. (2017). Los valores cristianos en el colegio. En Valero de García Lascurain (coord.), *Vizcaínas 250 años de vida de un colegio a prueba del tiempo* (pp. 65-75). Ciudad de México: Colegio de San Ignacio de Loyola.
- Allen, P. G. (1992). *The Sacred Hoop. Recovering the Feminine in American Indian Traditions*. Boston: Beacon Press.
- Braudel, F. (1970). *La Historia y Las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Echeverría, B. (2010). Imágenes de la *blanquitud*. En *Modernidad y blanquitud*, (pp. 57-86). Ciudad de México: Era.
- Encontre y Vilalta, M. J. (2017). Mujeres españolas emprendedoras y dinámicas en el siglo XVI novohispano: Ana de Estrada y Jerónima Gutiérrez. En María Cristina Torres Pacheco (coord.), *Empresarios, sociedad y cultura, siglo XVI a XVIII: de la Europa del renacimiento al México nacional* (pp. 47-62). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: Pre-Textos.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- Galván Lafarga, L. E. (2017). Aprender en Vizcaínas: de 1767 al siglo XX. En Valero de García Lascuraín (coord.), *Vizcaínas 250 años de vida de un colegio a prueba del tiempo* (pp. 35-49). Ciudad de México: Colegio de San Ignacio de Loyola.
- Guerrero, S, F. (abril de 2019). Primera sesión: Diálogo con Siobhan Guerrero. En conferencia presentada en el seminario *Potencialidades en los Feminismos Contemporáneos para (re)pensar la subjetividad, el poder y la violencia*. Conferencia llevada a cabo en Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2010). Virreinato y el nuevo orden. En Dorothy Tanck de Estrada (coord.), *La educación en México* (pp. 36-66). Ciudad de México: El Colegio de México, Seminario de la Educación en México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2016). *Los muros invisibles. Las mujeres novohispanas y la imposible desigualdad*. México: El Colegio de México.
- Laplanche, J. y Pontalis, Jean-B. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Loyo, E. y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En Dorothy Tanck de Estrada (coord.), *La educación en México* (pp. 127-53). Ciudad de México: El Colegio de México, Seminario de la Educación en México.
- Lugones, M. (2008). "Colonialidad y Género". *Tabula Rasa* (9): 73-102. <Go to ISI>://SCIELO: S1794-24892008000200006.
- Marx, K. (2014). La teoría moderna de la colonización. En *El Capital*, (pp. 955-967). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- McClintock, A. (1995). *Imperial Leather. Race, gender and sexuality in the colonial contest*. London: Routledge.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books
- Muriel, J. (1946). *Conventos de monjas en la Nueva España*. Ciudad de México: Editorial Santiago.
- Ocampo López, J. (2005). "José Vasconcelos y la Educación Mexicana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (7), 139-159.
- O'Sullivan, N. (1956). *Las mujeres de los conquistadores. La mujer española a comienzos de la colonización americana*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- Pi-Suñer Llorens, A. (2006). El Colegio de la Paz, 1861-1981. En Tomás Reynoso Ruiz (coord.), *Las Vizcaínas* (pp. 81-115). Ciudad de México: Integración Editorial.
- Quijano, A. (2007). "Coloniality and modernity/rationality." *Cultural Studies* 21 (2-3): 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>. <Go to ISI>://WOS:000246303400002.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del Poder y Clasificación Social", Festschrift for Immanuel Wallerstein, part I, *Journal of World Systems Research*, V. XI (2), summer/fall.
- Rozat, G. (2001). *Los orígenes de la nación: pasado indígena e historia nacional*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

- Segato, R. L. (2015). Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda* (pp. 69-99). Buenos Aires: Prometeo.
- Tanck de Estrada, D. (1973). "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842". *Historia Mexicana*, 22(4), 494-513. Recuperado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929/2436>
- Tena, R. (2012). *La religión mexicana*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Torales Pacheco, J. M. C. (2001). *Ilustrados en la Nueva España. Los socios de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Vasconcelos, J. (1998). *El Desastre*. Ciudad de México: Trillas.
- Vasconcelos, J. (1953). *La Raza Cósmica. Misión de la Raza Iberoamericana*. Barcelona: Agencia Mundial de Librería.