

LA DOMINACIÓN MASCULINA EN MÉXICO. ALGUNOS ASPECTOS FORMATIVOS Y EDUCATIVOS. FINES DEL SIGLO XVIII Y XIX

Héctor P. Serrano Barquín¹

RESUMEN

El presente artículo pretende mostrar la formulación de estereotipos femeninos a partir de la estructura social patriarcal, cuyos orígenes se encuentran desde la configuración de tales identidades sexuales, perceptiblemente opuestas. Esto se dio dentro del periodo novohispano y aún durante el surgimiento del México Independiente, cuyo siglo se caracterizó por una alternante y difusa orientación laica de los aspectos formativos del género; proceso ahora entendido como *construcción cultural*. La educación en la Nueva España se dio bajo un modelo religioso, monolítico y vertical. La mayoría de los educadores fueron sacerdotes, monjas y seglares; así, la formación

de la mujer fue sexista y rigurosa, basada en severas normas cristianas, así como en tratados de moralidad que prosiguieron durante la mayor parte del siglo XIX, tanto en escuelas del nivel básico como en el hogar, espacios a los que su formación estuvo constreñida.

ABSTRACT

This paper will show the female models since social patriarchal structure, which origins were found in sexual identity and opposite vision into the Spanish Colony and during the development of the Independence of Mexico. That Century was important for the alternative and diffusive free orientation of the State and as it was an educative structure. Into the formal and no formal education, the

¹ Egresado y ex director de la FAD (Facultad de Arquitectura y Diseño) de la UAEMEX, obtuvo el grado de Maestro en *Estudios de Arte* por la Universidad Iberoamericana; actualmente cursa el cuarto semestre del *Doctorado en Historia del Arte* en la UAEM (Autónoma de Morelos). Es investigador y docente de la Escuela de Artes y de la FAD.

models had been made for that social models, that girls had to follow and the different formative aspects of her genre too. Nowadays, it is understood as cultural building.

The education in Colonial times (Nueva España) were monolithic and vertical religious models. The

teachers were religious too, for this reason the formation of women was rigorous, based on severally Christian rules and tread of morality kept in the most of the 19th century in primary schools and in their homes, where it was most important than in other places.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación² es identificar los elementos formativos y educativos, que intervienen de modo significativo en la distorsión y permanencia de los estereotipos antagónicos de género, donde la educación (en todas sus variables) se considera uno de los elementos básicos del entorno sociocultural en el que se producen las representaciones culturales que constituyen las imágenes u objeto de estudio del presente trabajo.

Además de promover e incidir en la valoración de la equidad de género —en este caso en el ámbito educativo—, con este estudio se pretende también desvelar las representaciones genéricas que la sociedad ha naturalizado o “legalizado” como convenciones indiscutibles, pero que aún contribuyen a las desigualdades sociales incluso en esta época. Visto de modo sucinto el contexto cultural e histórico (siglos XVIII y XIX) contiene dichas representaciones culturales y artísticas, lo que permite extrapolar al presente cuán invisibles son las inequidades contenidas en consignas educativas y “consejos” a las y los educandos.

A diferencia de lo que generalmente se consideran como estudios de la mujer, los *estudios de género* se caracterizan por contar con una perspectiva más amplia para el análisis de diversos problemas que derivan de desigualdades sociales agudizadas en algunos sectores más

² La investigación de que forma parte este artículo se denomina *Simbolizaciones del orden social en la fotografía en México, 1860-1910*.

desprotegidos, de ahí su consecuente interés por disminuir la inequidad genérica, entre otros propósitos inaplazables para la sociedad contemporánea. Para los fines de este trabajo, tales desigualdades requieren un tratamiento retrospectivo; ello para identificar orígenes y la presencia de muchos predeterminismos todavía vigentes, como son los relativos a la vinculación de las mujeres a las tareas unilaterales de procreación y educación de los hijos. Es decir, su confinamiento a las tareas que derivan de una visión biologicista o *naturalista*, cada vez más cuestionada.

El término *estudios de género* tampoco es sinónimo del *feminismo* de los años setenta del siglo XX, tales estudios son considerados una categoría de análisis multidisciplinaria, dirigida a reducir discriminación e intolerancia. Los bajos niveles de educación de la mujer mexicana y la severa violencia en entidades como Chihuahua o Chiapas, demuestran el desconocimiento de la sociedad para la condena de la estereotipación binaria de los géneros, y es ahí donde surge la apremiante necesidad de evidenciar dicha desigualdad a través de estudios de diversas ciencias sociales o disciplinas y sin duda, dentro de la educación que proporciona el Estado. En el mismo sentido, se debe evitar la tradicional configuración de oposiciones radicales dentro de la constitución de las identidades sexuales de los niños. Sus aspectos formativos e informativos también deben ser canalizados hacia la tolerancia y la equidad hacia *el o la otra*, como requerimiento inicial de pertenencia a una colectividad en equilibrio social.

No obstante lo anterior, el presente estudio no pretende constituir una investigación sociológica ni histórica. Se trata, más bien, de un estudio de las artes visuales, como el aspecto disciplinar esencial de este artículo, ya que analiza e interpreta imágenes de la época en cuestión, desde el enfoque o “eje transversal” de los estudios de género, los que, como se señaló, son multidisciplinarios.

Es así que esta investigación se inscribe en la línea específica de *Arte y género* y contiene, asimismo, una descripción sucinta de las características de la educación artística plástica del siglo XIX, que fue severamente obstaculizada por el machismo tanto de padres y hermanos como de los mismos funcionarios que tomaron decisiones

en materia educativa y que afectaron el desarrollo intelectual de muchas jóvenes en la época señalada.

Para los estudios de género, que incluyen problemáticas de la infancia y de otros grupos discriminados, la definición de un marco teórico se mezcla con las conceptualizaciones y premisas de las disciplinas con las que se concatena. En el caso del arte, uno de los fundamentos teórico-metodológicos es la semiótica, para lo cual se considerarán las bases establecidas por Charles S. Peirce (Eco, 1980), Román Jakobson (Pérez M., 2000) y Roland Barthes (1994, 1997). Para fundamentar los estudios de género se toman en cuenta las consideraciones teóricas de Marta Lamas (2003), Pierre Bourdieu (2003), Graciela Hierro (1990), Estela Serret (2001), Montserrat Galí (2002), Teresa de Lauretis (en Ramos, 1991) y Marcela Lagarde (2003). Dado que la imagen no sólo se circunscribe a las fotografías que forman el discurso visual de este trabajo, también se considera el enfoque en ese sentido que proporcionan los planteamientos filosóficos de Régis Debray (1994). De estos autores y otros teóricos se ha definido un grupo básico de temática y perspectivas particulares del género que se presenta a continuación, a modo de nueve vertientes:

- Representación binaria de las identidades sexuales; la “desestabilización” de los opuestos.
- Explicación de los sujetos en el orden social (relaciones de poder, dominancias).
- Representación y construcción cultural de la identidad sexual (en imaginarios, figuraciones mentales, visuales o artísticas); lo cultural contra los enfoques naturalistas o *esencialistas*.
- Histórica delimitación excluyente de los espacios privados (mujeres) y públicos o exteriores (varones).
- Tecnología de género (promoción o difusión de “lo femenino” como imagen, según De Lauretis³).

³ Teresa de Lauretis (De Lauretis, 1991 y en Lamas, 2003: 250), a su vez se fundamenta en el concepto de la *tecnología del sexo*, de Michel Foucault (2001).

- Configuraciones identitarias (condición social, sexo, raza, género, modos de ser).
- Las miradas visuales, pictóricas y fotográficas (construcción y gusto estético de la época).
- Capital y violencia simbólicos, en mujeres, minorías y niños (mercado de los bienes simbólicos).
- Teoría del *Queer* (diversidad y movilidad de las identidades, transexualidad).

De las líneas anteriores y para los fines de este artículo, serán empleadas mayoritariamente las cuatro primeras vertientes, con el propósito de identificar algunas implicaciones de la configuración de “lo femenino” y “lo masculino” en la constitución identitaria y en aspectos muy generales de la educación en la época señalada (tanto en la formal como la no formal y la informal).

Una de las premisas iniciales es que los aspectos formativos del género y ciertos componentes de la educación, durante siglos, han contribuido a configurar las identidades sexuales como oposiciones, en ocasiones muy antagónicas. Para Estela Serret, el género se basa en un carácter construido y *no natural* de los comportamientos, personalidades y roles atribuidos a lo que socialmente se caracteriza como “hombres” y “mujeres”. Así, la subordinación de cualquiera de los sexos al otro, se explica a partir de la constitución social de un orden simbólico que genera identidades a través de los procesos culturales. La subordinación femenina, entonces se explica a partir del modo en que se construye un orden simbólico tradicional y de cómo se generan en él las identidades y las relaciones de poder.

Antes de Serret, Celia Amorós y otros autores derivaron y reiteraron de la teoría feminista la siguiente afirmación: “lo ‘femenino’ y lo ‘masculino’ no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales” (Amorós, 1995: 55); el confinamiento de la mujer al espacio privado quedó así cuestionado y los roles sociales; la apertura a mayores espacios de educación y desempeño laboral se fortalecieron también por los efectos de la revolución sexual de los setenta, que en

conjunto permitieron mayor liberalidad de la mujer, que contrasta con la del periodo de estudio de este artículo. Sin embargo, la óptica femenina, tradicionalmente analizada desde la masculinidad, tampoco es posible estudiarla a partir de exclusiones, por lo que frecuentemente en este trabajo se abordan aspectos de educación de los varones en forma complementaria al otro género.

Como *tecnología del género*, el arte de la fotografía —como lo ha sido la pintura y después el cine— ha contribuido con la definición o construcción de la mujer como *imagen*. En muchas pinturas, daguerrotipos y posteriores fotografías, las imágenes de las mujeres parecen favorecer la “acumulación del capital simbólico” de la sociedad (Bourdieu, 2003: 61) que tiende a reproducirse por su propia fuerza dentro de un orden social patriarcal (el autor lo denomina *androcéntrico*) y donde la llamada economía de los bienes simbólicos fortalece dicha dominación masculina. Una pintura que representa una “monja coronada” y una fotografía decimonónica de poses muy delicadas o sofisticadas forman parte de esta tecnología y constituyen otros tantos factores inherentes a la reproducción del orden social dominante.

Es evidente que la cultura define el papel genérico de la condición femenina, sustentado en el ordenamiento simbólico de la construcción del género. La siguiente revisión histórica de los aspectos formativos y educativos parte del imaginario durante el auge de la Nueva España y transcurre con una visión religiosa inalterable durante toda esa etapa virreinal. También en el siglo XIX, como se verá, resultó más importante una educación basada en los valores contenidos en la religión que una de tipo científico, esto en particular para las mujeres. La gran definición en el tipo de educación que recibiría una joven o un joven de la época estaría signada por su sexo y la educación formal de los varones estaría presentando disyuntivas de elección para las carreras relacionadas con el clero y su complicada estructura jerárquica, así como, en otro sitio de prestigio, en la burocracia de innumerables cargos y labores, la militar; una de estas estructuras en proceso de disminución en su demanda y otra creciente, aun durante la paz del porfiriato.

Históricamente la construcción del imaginario femenino, que incluye el ideal de la feminidad, la virtud unilateral de las mujeres y otros aspectos quedan al descubierto en el análisis de los roles históricos y en los modos de representación que asumen los componentes de una colectividad; algunos de los cuales son motivo del siguiente estudio.

LA INDEFINICIÓN DEL IMAGINARIO EN EL PERIODO VIRREINAL: NINFÓMANAS O VÍRGENES

Luego de la consolidación de la conquista militar, los españoles trajeron consigo la tradicional condición femenina cristiana del viejo mundo; esta percepción de “lo femenino” que implantaron aquí correspondía a la concepción medieval que confería a las mujeres un estatus de inferioridad en cuanto a su ser y a su valer, según Graciela Hierro (1990). Esta investigadora afirma que “los modelos educativos para las mujeres traídos del viejo mundo, y que siguieron vigentes por varios siglos, fueron descritos” (Hierro, 1990: 42-43) en rígidos manuales de educación, cuyo sólo título resulta muy sugerente: *Instrucción de la mujer cristiana*,⁴ por un lado, y el de *La perfecta casada*, por otro. Si bien la educación de los y las indígenas tendía a la “humanización” de la cosmovisión mexicana al ser trasladada y convertida al cristianismo, se constituyó, indudablemente, en uno de los propósitos justificadores para la conquista espiritual de la Nueva España.

De este modo, la reconformación de la identidad sexual de las indígenas fue inicialmente dirigida para lograr su ubicación idealista y deformada —acaso en un temprano exotismo— dentro de un paraíso “hedónico-pagano”, según la opinión de la historiadora Araceli Barbosa, quien añade: “quizá el arquetipo más representativo en la tradición católica (que traían los conquistadores españoles) es la imagen de la virgen-esposa, antagonista de la prostituta y perversa” (Barbosa, 1994: 79).

⁴ Hierro señala que estos tratados fueron escritos por Luis Vives (1492-1540) y fray Luis de León (1527-1591). También para Rosario Castellanos, citada más adelante, la educación tradicional estaba influenciada por los tratados de esa época (Castellanos, 1992: 22).

“El concepto femenino que tenían los hombres que arribaron al Nuevo Mundo giró en torno a esa tradición cultural ... la dicotomía erótica entre el bien y el mal” (Barbosa, 1994: 79). Evidentemente, en el imaginario masculino de dominación surgieron dos míticos personajes femeninos: una, la voluptuosa, seductora y ninfómana: o la otra: la casta, fiel y sumisa virgen que sólo sirve para la procreación, mientras que “el imaginario de lo femenino está plagado de historias que demuestran la peligrosidad de ese animal incontenible” (Moreno, 2004: 43) que ha representado la mujer, ya sea demoníaca o virtuosa, a lo largo de la historia y que, según “esta tradición, a las mujeres hay que encerrarlas, esconderlas, atosigar con prejuicios, ascos y pudores; extrañarlas de sus cuerpos” (Moreno, 2004: 43), ya que sólo así “puede construirse un mundo existible donde no prive la omnipresente amenaza de la indomable y ardiente sexualidad femenina. Y sin embargo ... la figura de la ninfómana florece para desquitarse del horror con que se quiso desterrar la sensualidad de nuestro opresivo universo” (Moreno, 2004: 43), señala la investigadora Hortensia Moreno, al fundamentar esta dicotomía de la mujer como mito.

De una poligamia inicial (Barbosa, 1994: 79) —cuando se dio lo más crudo de la conquista⁵— a un encierro dentro de los posteriores hogares monogámicos, exorcisados y alejados ya de las temidas religiones prehispánicas, los mestizos, los criollos y los indígenas —recientemente aculturados— vincularon, de nueva cuenta en la historia, a la mujer novohispana, a la discreción del hogar y a la privacidad de la familia. La otra forma de “cautiverio” fue la prestigiosa vida conventual femenina, que a principios del siglo XVII irrumpe en este territorio —bajo una aura de prestigio social— connotando enormemente el autosacrificio por la vida religiosa, con las implicaciones de renuncia total a “los placeres del mundo” y con ello a las relativas posibilidades de erotización de los cuerpos de las mujeres de la época.

⁵ Barbosa afirma, en la obra citada, que los conquistadores llegaban a tomar hasta cinco concubinas, especie de esclavas indígenas.

CONFINAMIENTO CONVENTUAL Y EDUCACIÓN: EL SIGLO XVIII

Los orígenes de los conventos de monjas del periodo virreinal novohispano, se dieron un siglo posterior a la conquista militar y contenían diferencias en el tipo de disciplina y diseño arquitectónico respecto a los conventos masculinos. De este modo, el confinamiento diferenciado de la mujer hacia estos espacios privados ocasionó muchos antecedentes que explican numerosas características del encierro femenino que aún estaban visibles en el siglo XIX. Fue hasta entonces cuando las Leyes de Reforma empezaron a tener efectos tangibles, en lo relativo a la excomunión de religiosas, confiscación de los bienes clericales, así como la misma destrucción y venta de muchos de estos recintos monacales, que fueron insuficientes para disminuir la educación religiosa e imponer la de tipo laico.

La delimitación de los espacios público y privado, este último de acuerdo con lo planteado en la vertiente del enfoque de los estudios de género ya mencionada, remite la mujer a la privacidad, a un espacio interior, ya sea el hogar, por un lado, y la vida conventual por el otro; ambas formas de encierro eran algunas de las expresiones del orden patriarcal aceptadas por las familias de capas sociales medias y altas, ya que en ambos casos el asunto de la dote no era menor. Pero la idealización del encierro para las monjas en el imperio español se justificaba también en la sustitución de un esposo real por uno ideal, Cristo, para lo que la sociedad establecía una relación de *uno a uno* en cuanto a que las mujeres —en una reducción numérica—, o bien estaban casadas con sus maridos terrenales o con el “esposo” divino, cuya representación artística, huelga decirlo, está cargada de erotismo y sensualidad masculinos.

Las monjas reprodujeron, cuando les fue posible, su propia visión sobre el género, el rol de la mujer, la moral y, de modo indirecto, el erotismo o su intento por ocultarlo, en su calidad de servidoras de la divinidad: “las monjas son esposas de Dios, su matrimonio es —además de una metáfora simbólica, un fenómeno de sublimación, o de compensación—, una relación erótica con la persona de Cristo materializada” (Lagarde, 2003: 496). Es decir, fuera de las niñas y las ancianas o viudas, las mujeres jóvenes y adultas de la Nueva España sólo tenían dos opciones, o eran casaderas —y se promovían

socialmente para llegar a ser esposas— o bien estaban “dadas” en matrimonio, cualquiera que fuera su tipo de unión real o ideal, ya que las mujeres de estratos sociales medios y altos no podían andar “por ahí” sin tener una especie de poseedor que las disciplinara: “las hijas de Eva pueden transformarse en peligrosas agitadoras de pasiones, que trastocan el orden impuesto por el dogma y la autoridad absoluta del altar y el trono. Sobre todo cuando esas mujeres no son esposas de alguien” (Toquica, 2003: 36), dicho como expresión de la severa mentalidad predominante desde los inicios de la colonia.

Una vez pacificada la Nueva España, los procesos educativos de las mujeres en “el Virreinato pueden ordenarse en tres etapas: la del catecismo; la de la cultura media y la de educación superior autodidacta ... la primera consiste en la educación de la cultura occidental católica ... la explicación de la existencia humana y de la creación divina” (Hierro, 1990: 43). En una segunda etapa, se presentaba una fuerte vigilancia:

las mujeres estudian y aprenden, celosamente custodiadas por los hombres de la familia y bajo el ojo, muy cercano, del inquisidor. Si la educanda era mujer de condición, los oficios femeniles le hacían aprender economía doméstica, para el buen manejo de los criados ... Esta etapa se llevó a cabo en los colegios, los conventos y beaterios y en las escuelas públicas y privadas (Hierro, 1990: 43).

La última de estas etapas educativas estaba a cargo de bachilleres y profesores particulares provenientes de colegios “mayores”.

En términos de educación para ambos sexos,⁶ “durante los siglos XVI y XVII coexisten dos modelos educativos: el franciscano y el jesuita. Uno y otro estuvieron dirigidos, respectivamente, a formar al individuo como sujeto social propio de proyectos económico-sociales de la comunidad indígena autónoma y del mundo mestizo”, donde el primero contribuyó al establecimiento de un sistema de bienes en comunidad, con base en la pobreza generalizada de este grupo étnico, mientras que el segundo, integraba a los individuos al proceso de

⁶ En opinión del investigador Roberto Becerril García, citado por Norberto López Ponce (2004: 7), en la Nueva España se impartían estos dos modelos de educación religiosa.

mestizaje dentro de un “mundo moral diferenciado jerárquicamente”, según esta misma referencia.

Un tipo de enseñanza no escolarizada, pero igualmente influyente, se lograba a través de villancicos, al igual que pequeñas obras de teatro, pastorelas, procesiones y fiestas religiosas, como las posadas, que permitieron a estas dos órdenes religiosas desarrollar buena parte de la educación popular que se fundamentó en estas eficaces formas de penetración y que, mediante los mencionados villancicos, se implementara “una cultura de masas consistente en estimular el fervor religioso por medio de la exaltación de los sentimientos ante la presencia inmediata de la divinidad” (López, 2004: 7); es decir, mediante un fuerte apego a las imágenes divinas, incluida la de la Virgen de Guadalupe, así como una abundante iconografía de santos y mártires, característicos del arte barroco. Adicionalmente, esta enseñanza se daba de formas muy amenas y participativas, es decir, era del gusto tanto de indígenas y mestizos como de peninsulares y criollos.

La instrucción de los religiosos, en contraste, se daba de modo rígido y autoritario, dentro de severos enclaustramientos de por vida, que transcurría entre los oficios religiosos, ceremonias complejas y protocolarias, así como en la doctrina y la lectura de temas sacros, asimilados dogmáticamente. Aunque, habría que aclarar, la severidad, los votos y lo austero de la vida conventual variaba de orden a orden. Algunos conventos, como el de las jerónimas, eran más laxos y permitían mayor actividad social con el exterior, a diferencia del de las teresianas, por citar dos ejemplos casi antagónicos de enclaustramiento de religiosas.

Por otra parte, el ordenamiento de las monjas, especialmente en el siglo XVIII observaba una fuerte tradición religiosa-social: por un lado el complicado y extenso ritual y por otro, su representación y expresión artística a través de los célebres retratos⁷ de “monjas coronadas”, ceremonia para la cual se hacían elegantes

⁷ En el Museo Nacional del Virreinato existe una sala con diversos retratos de monjas coronadas, esta institución realizó en 2003 una exposición temporal dedicada a esta expresión plástica. Véase *Monjas coronadas...*, bajo la referencia autoral de Toquica, ya citada.

representaciones protocolarias, casi teatrales, y con ello toda una simbolización del prestigio social cuando una religiosa era tomada como “esposa de Cristo”, con lo que renunciaba al mundo. Para constituirse en estas “novias sagradas, las monjas eran ataviadas para ese día con una indumentaria fastuosa que correspondía en lujo y grandeza al tamaño de su sacrificio, consistente en su retiro del mundo terrenal” (Toquica, 2003: 38), para así significar una entrega ritual y un arquetipo de sumisión y obediencia patriarcal.

La rigurosa observancia respecto a la forma de mirar, incluso de tocar sus cuerpos, de gesticular, de concebir a su género, de “comportarse”, sus labores genéricas y una profunda religiosidad, fueron los signos con los que fueron educadas la mayoría de las niñas y jóvenes mexicanas; esta rígida formación se vio poco alterada durante el siglo XIX.

Respecto al control de expresiones, así como de las miradas de las mujeres y dado lo sucinto de esta revisión histórica, solamente se mencionará la opinión de la investigadora Marcela Lagarde, respecto a lo esquivo de la mirada de las monjas hacia los sacerdotes, que ejemplifican los rígidos códigos de comportamiento moral: “el encuentro de miradas implicaba la ruptura —erótica— de la intimidad consagrada, de ahí también el uso del velo como barrera que permite ver, a la vez que asegura no ser vista” (Lagarde, 2003: 498-499); de este modo, la rígida disciplina a la que fueron sometidas las monjas en el periodo virreinal, también fue trasladada a las escuelas de religiosas, las permanentes educadoras de niñas y niños, así como en forma de institutrices o maestras de catecismo y de preparación para comunión, matrimonio o confirmación, los importantes sacramentos o ritos del catolicismo.

Por ello, la inercia de este modo de vida conventual todavía era influyente en la educación y definición del ambiente familiar moral y adecuado o *propio* en el que se desenvolvían las mujeres decimonónicas; basta mencionar que la mayoría de las educadoras del sistema privado eran religiosas hasta el periodo finisecular del XIX.

Asimismo, estaba disponible, sin censor importante, una amplia divulgación de textos, así como el uso intensivo de la poderosa manipulación de imágenes religiosas a modo de objetos rituales,

devocionales, de temor y de sujeción espiritual. De ese modo, un enorme potencial de imágenes,⁸ la mayoría en pintura, escultura y grabado —que como se señaló forman parte de una abundante y valiosa producción de bienes simbólicos del complejo barroco novohispano— contribuyeron eficazmente a los logros de la educación, predominantemente religiosa, de la sociedad civil de esta colonia, impedida en su mayor parte para la lectura. Los textos eran un privilegio para unos cuantos pobladores; por su parte, la imagen llegaba por igual a analfabetas que a personas “cultas”. Con esa desbordante demanda de iconos se daba trabajo a artistas y artesanos en la producción de incontables imágenes de temas sacros que, al transcurso del siglo XIX, serían canjeadas por daguerrotipos y fotografías principalmente sobre retratos de civiles, con lo que se dejaba atrás la anterior predominancia temática en la plástica de este virreino.

Antes de hablar de la educación en el México independiente conviene recordar que la primera orden franciscana fue fundada en la Nueva España por fray Toribio de Benavente, *Motolinía*, quien expuso en sus memoriales las múltiples funciones que se atribuían a las imágenes: “Apoyo del recuerdo. Instrumento de dominación política al servicio de la adoración a distancia. Cebo engañoso cuando el virtuosismo del artista produce copias más bellas y elegantes que su modelo” (Gubern, 2003: 60).

Es así como la función educativa de la imagen utilizada por la Iglesia fue continuada en la Nueva España, es decir, las funciones didácticas, memorísticas y devocionales se perpetuaron en este territorio de modo visual. En el ideal femenino de la cultura occidental encontrada en las Sagradas Escrituras se consagran la pureza prenupcial, la fidelidad al marido, la devoción a los hijos, la laboriosidad doméstica, resaltando con ello las virtudes de lealtad, prudencia, castidad, sumisión, recato, abnegación y espíritu de sacrificio, principalmente. Sin embargo, no todas las mujeres encajaban en este modelo, estaban siempre al acecho las criaturas malignas y seductoras, mientras que en el extremo opuesto, aguardaban, las santas. Una combinación de estos

⁸ La eficiencia de las imágenes en la enseñanza ya se había probado en los templos góticos: el gran impacto de las enormes y cromáticas vidrieras habían adoctrinado, y fascinado, a la entonces mayoría analfabeta de los europeos.

estereotipos se encuentra en las mujeres mexicanas como la Malinche: concubina, madre, compañera y en la de muchos casos, “la otra”, la pecadora. Rosario Castellanos comenta que para la mujer bastaba un buen funcionamiento de las hormonas, una resistencia física suficiente y una salud que serían los otros dones para transmitir por generaciones y cuando surgió un monstruo como sor Juana Inés, no había forma ni de clasificarla ni de asimilarla socialmente, como tampoco de colocarla con certeza dentro del imaginario femenino o el masculino.

Para esta notable intelectual novohispana y predecesora de la emancipación femenina, sostenía, en palabras de López Ponce, que “el alumno se constituye por su capacidad para creer en la fe, por eso presenta a san José como modelo de creyente, pues negó las evidencias por su confianza en la palabra divina. Contraponiendo así a santo Tomás con san José”. Si aquél fue débil ante los sentidos por haber sostenido que era necesario ver para creer, san José lo hizo todo al revés. Triunfaba la materia ante su espíritu. San José es el alumno y el pueblo; por su parte, “san Pedro apóstol es el maestro humano ... dirigentes y dirigidos conforman al conjunto de la Iglesia congregada en el templo cristiano cuya imagen traza sor Juana en la nave de la salvación. Todo lo que podría enseñar de parte de los sabios y aprender por parte de la población es el camino recto hacia el cielo” (López, 2004: 7).

No obstante lo dogmático del argumento de sor Juana, ahora podría considerarse parte de un modelo educativo relativamente alternativo, que también formaba parte de una enorme estructura religiosa y secular donde se utilizaron todas las herramientas e instrumentos que esa época ofrecía a los súbditos del dominio español: cientos de edificios educativos, miles de sacerdotes, monjas y población civil dispuestos, sin remuneración alguna, a participar del adoctrinamiento y enseñanza de los habitantes de la Nueva España.

Esta transición del mundo religioso a otro relativamente laico, se dio a pesar de que las bases “morales” de la sociedad quedaran fuertemente vinculadas a la formación católica, o al menos que formaran parte de un aprendizaje que estaba orientado a lograr la salvación del alma, a la vez que rendir pleitesía devocional al Dios padre; finalmente, éste era

el icono central del patriarcado, en un país que ostentaba su composición mayoritaria como una nación cristiana y androcéntrica, como indudablemente se concebía al México recién liberado de la corona española, aunque esta última definición del orden social estuviera oculta en el pensamiento de aquellos mexicanos.



Tipo común de iconografía de las monjas coronadas.
Anónimo. *Retrato de Sor Ana María Neve*, óleo sobre tela, siglo XVIII. Templo de Santa Rosa, Querétaro.

Fuente: Editorial Herrero, *40 siglos de arte mexicano*, tomo 4 "Arte Colonia II", México, 1981, p. 308.

*Menos miel y más buñuelos,
yo no sé si soy bonita,
ni si soy de nieve o fuego;
pero sí sé que muy claro
tengo en la frente un letrero
que dice: 'Toribia López',
y luego: Sirvo a mi dueño.
Y si es cierto que me
adora ...
mire bien, y por derecho,
pus allí está la parroquia:
Dios me entiende y yo me
entiendo"*

Guillermo Prieto, *Musa callejera*



Ana Bishop. Litografía.

Fuente: José Ortiz Monasterio, *'Patria', tu ronca voz me repetía...* Vicente Riva Palacio y Guerrero, UNAM, Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, México, 1999, p. 86.

EDUCACIÓN Y MORAL FEMENINAS EN EL MÉXICO INDEPENDIENTE: NIÑOS RUDOS, NIÑAS VIRTUOSAS, FIELES ESPOSAS Y BUENAS MADRES

La siguiente frase del escritor Vicente Riva Palacio es muy elocuente respecto al tipo de educación de los pocos niños que tenían acceso a ella, al término de la primera mitad del siglo XIX:

Las escuelas ... tenían necesariamente de preceptor a un sacerdote o un viejo seglar, que al recibir al niño ... escuchaba de la boca del progenitor, esta consoladora y expresiva frase: “aquí le entrego a usted a este niño y rájelo a azotes o entrégume las orejas, pero que salga bueno”. Y no se lo decía a un sordo, porque ni el maestro tenía orejas de mercader, ni los castigos escaseaban (Ortiz, 1999: 22).

El magisterio estuvo durante siglos y aún después de promulgadas las mencionadas Leyes de Reforma, en manos de sacerdotes, monjas y seglares. No en vano estas leyes pretendían hacer de la educación en México un deber del Estado y no de la Iglesia, que además la postulaba como enseñanza-aprendizaje de carácter laico, tarea más que monumental en esa época. La visión religiosa, su sentido de conservadurismo y, especialmente en el siglo XIX, del puritanismo en exceso visible en toda la sociedad, no permitió la enseñanza mixta, es decir, la libre convivencia de niñas y niños, y reprodujo igualmente los ancestrales esquemas biologicistas de las mujeres, así como los de su confinamiento al hogar.

La moral religiosa estuvo presente en cualquier tipo de vida social, como después lo demostrarían instructivos de comportamiento social como el célebre *Manual de Carreño*, que hasta las primeras décadas del siglo XX seguía dominando la etiqueta social y prohibiendo al lector “mostrar su cuerpo aun, ante sí mismo”; peor sucedía todavía dentro de la vida monjil y en la de las estudiantes o novicias. Estas conductas, el puritanismo de los educadores, un exagerado código moral y las representaciones sociales determinaron la represión en la erotización del cuerpo, ya que algunas religiosas al dirigirse a sus educandas, aún en el siglo XX, incluso “de manera obsesiva les decían <que no se tocaran, que no se vieran (desnudas) porque era malo, que el sexo es sucio, que es pecado>” (Lagarde, 2003: 504) la mirada dirigida a un

cuerpo —aun por su propietaria—, mismo que se presumía asexual, de ese modo resultaba inevitablemente profanado por la vista.

Así, por generaciones, las prohibiciones de las prácticas sexuales explícitas y la represión de lo erótico —que no tuvieron como fin la procreación, dentro del matrimonio—, obligaba a concebirse en la vida como seres virtuosos y castos, a conceputar, en sentido opuesto, el sexo como *algo* sucio. Estas bases formativas no sólo fueron premisas de la educación religiosa, sino que dentro y fuera de los conventos marcaron los principios éticos de la sociedad mexicana y su prolongación en la formación de los educandos del siglo XIX y principios del XX.

Mientras tanto, en otro contexto, el de Francia a finales del siglo XVIII, la educación empezaba a ser laica y a favorecer mayor apertura en la educación de las mujeres, a partir de la Ilustración y después, como uno de los efectos triunfantes de la Revolución Francesa. Esta “nueva” educación —que no excluía a mujeres nobles y algunas burguesas— y los nuevos enfoques ilustrados, trajeron consigo un espíritu de relativismo cultural que fue fomentado por la exploración de mundos no conocidos, resultado a su vez de una firme postulación científica que permitía flexibilidad y apertura de pensamiento. De modo similar, esta apertura permeó en instituciones u organizaciones ilustradas como la *Académie Royale* y los salones parisinos donde las intelectuales y artistas, francesas y extranjeras, tuvieron buena acogida. Esta promotoría cultural de cierto protagonismo femenino se consolidó a través de tertulias literarias que se propagaron a otros países como España.

Por otra parte, en este último país se documentó la educación de las mujeres ilustradas, de influencia francesa, que incluía, “además de la moral cristiana, lectura, escritura, aritmética y labores que eran habituales, idiomas modernos, música y danza e incluso latín para aquellas que así lo deseasen” (Bolenfer, 1998: 28), aunque las familias de los estratos sociales más altos complementaban esta educación con instructores privados o institutrices francesas que impartían “lenguas clásicas y modernas”. Fue de este modo que, aunque fuese de manera extracurricular o fuera de instituciones oficiales, solamente dentro de algunas pocas academias, las letras y las artes visuales se

constituyeron, junto con el magisterio y más tarde la enfermería, en el tipo de enseñanza que resultaba *ad hoc* para las mujeres de la época. De esta forma apenas se entreabría una puerta para la educación laica de las mujeres en México, una pequeña puerta para intentar dejar atrás el estigma que plantea Rosario Castellanos, en términos de que la sociedad evitaba que las mujeres se “contaminaran” del conocimiento universal y que debían conservarse puras y por lo mismo, ignorantes.

Aunque los antecedentes de la educación laica en México se remontan al año 1823 (García Luna, 1994: 23), especialmente los relativos a la fundación de escuelas normalistas como una de las obligaciones del Estado, no fue sino hasta 1868⁹ cuando se promulgó la Ley de Instrucción Pública que amplió la cobertura educativa de manera oficial y un tanto obligatoria. Previamente funcionaron las escuelas de la Compañía Lancasteriana —nacionalizadas en 1890 por Justo Sierra—, consideradas como una alternativa ante la educación impartida en los conventos y seminarios. Uno de los resultados de la Reforma fue el establecimiento de la primera escuela secundaria para niñas, aunque conviene señalar que dichas disposiciones reglamentarias consideraron necesaria la separación de educandos varones de estudiantes mujeres, aun tratándose de adultos.

En 1887, luego de veinte años de tentativas, inició sus funciones la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de México, las normales separaban las escuelas de señoritas de este tipo de las de los varones, y durante los años siguientes a dicho establecimiento, se fueron promoviendo normales en diversas entidades.¹⁰ Destacan entre las asignaturas que se cursaban en algunas de estas normales la de *Moral y Urbanidad*.

Al poco tiempo del crecimiento de la oferta educativa promovida por Benito Juárez (en el lapso de 1871 a 1875) se implantó el positivismo

⁹ Según Margarita García Luna, esta ley incluía el párrafo siguiente: “introducir reformas indispensables en la educación de la mujer”.

¹⁰ En esta obra de García Luna (1994: 30, 31 y 38), se menciona que en 19 estados de la República funcionaban, hacia 1900, institutos literarios o normales tanto de varones como de señoritas o profesoras, así como academias de niñas. La autora también refiere que en 1887 en el Estado de México había 845 escuelas primarias exclusivas para varones, es decir, cerca de 83% del total estatal.

de Augusto Comte mediante la promoción que al respecto realizó Gabino Barreda, concordante con los principios de los liberales mexicanos y como una posibilidad de que esta corriente de pensamiento fuera “capaz de poner en orden la mente de los mexicanos, con lo que concluiría el estado de caos que el país había vivido” (García Luna, 1994: 24).

Volviendo a las escuelas secundarias para mujeres, la primera de ese tipo se abrió en 1869 (Hierro, 1990: 64); había sido tramitada desde 1856 y fue abierta a las jóvenes de “todas las clases sociales”, a petición de un grupo de mujeres que recibió triunfante al presidente Ignacio Comonfort a su entrada a la capital. Así, la primera secundaria para mujeres en México se había establecido tardíamente, el ingreso de las mujeres al bachillerato todavía habría de superar complicados obstáculos para convertirse en una opción generalizada y abierta para las jóvenes que aspiraban a la formación universitaria. Juzgando por el reducido número de egresadas del nivel medio, así como por las tituladas de las primeras escuelas normales, tanto en 1871 como en 1890, años en que egresaron las primeras mujeres con secundaria y las primeras profesoras, es de suponer que no lograron una presencia importante dentro del panorama de la educación laica en términos relativos, por lo que se continuaría, por varias décadas más, con la presencia de docentes de formación religiosa.

Como lo habían sido algunos conventos novohispanos de monjas, las normales de señoritas se constituyeron en los espacios de desarrollo intelectual de las mujeres mexicanas que no consideraban al matrimonio y a la educación de los hijos como la única alternativa ocupacional para las jóvenes del siglo XIX; por lo menos, les resultaba compatible con estas últimas actividades hogareñas. Conviene aclarar, que no pocas mujeres dedicadas al magisterio, por decisión propia o por abrazarlo con demasiado interés profesional, “quedaron” solteras, constituyendo un número entre la población femenina que antes sólo pudo ser ocupado por las monjas que profesaron toda su vida, acaso la enseñanza y el contacto con los niños justificaría la función social de su carrera. Gracias a ella podrían vivir de su trabajo y al no contar con obligaciones matrimoniales, encontrarían una incipiente emancipación y una mínima libertad de acción. Finalmente, el magisterio profesionalizado y laico durante sus primeras décadas de existencia

fue considerado como un auténtico apostolado, pletórico de sacrificios y entrega, especialmente para aquellas maestras que no laboraban dentro de las ciudades.

Sin embargo, el éxito y prestigio social de las mujeres que estudiaban para dedicarse al magisterio, obtenían un reconocimiento simbólico de la sociedad, ya que este tipo de instrucción prolongaba las tareas “naturales y propias” de la mujer, es decir, de modo reduccionista se institucionalizaba el rol de *mujer-educadora*, ya no de los hijos, sino de los estudiantes de primaria.

Una posterior actividad profesional que se ofreció a las mujeres decimonónicas fue la enfermería (actividad precedida por las monjas, primeras enfermeras de la colonia); esta actividad también connotaba una atadura de género, pues la imagen de la *madre-protectora* o cuidadora, también está contenida en este arquetipo. Así, la restricción de las mujeres para desarrollar actividades ajenas al encierro del hogar en este país fueron —cronológicamente— las de monja, maestra normalista y enfermera,¹¹ estas dos últimas remuneradas, así como dentro de esferas más privadas y de mayores recursos económicos, las de escritora, música y artista visual, aunque estas tres disciplinas con formación informal —generalmente impartida por profesores particulares— y sin remuneración económica, a diferencia de lo que acontecía en otros países como Francia e Italia, donde algunas mujeres llegaron a obtener ingresos propios a partir de su actividad artística.

Además de las normales de profesoras, las secundarias, los institutos literarios que ofrecían las carreras de enfermería o de auxiliares de contabilidad y las de artes visuales, a fines del siglo XIX también existieron las Escuelas de Artes y Oficios para Mujeres. Hacia 1880¹² la

¹¹ En la Escuela Teórica Práctica de Obstetricia de Toluca, México, en 1896, se abrió la carrera de Enfermería; ahora es impartida como licenciatura. Mílada Bazant afirma la existencia de dos escuelas de Enfermería, una privada y otra pública en Toluca (entre 1893 y 1896) y que “la impartición de clases de obstetricia a mujeres jóvenes ... no eran inmorales”, sino humanitarias, según la mentalidad de la época (Bazant, 2000: 5).

¹² En Toluca, a fines del siglo XIX existió La Escuela de Artes y Oficios que ofrecía, entre otros talleres, el de fotografía para mujeres. Por otra parte, alumnas del taller de fotografía de la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad de México, en 1873, expusieron en la Academia de San Carlos el primer retrato fotográfico hecho por mujeres en el

Escuela de Artes y Oficios de la ciudad de México, en una segunda etapa, publicaba su órgano informativo (para el que laboraban las estudiantes de tipografía) denominado *La mujer*; la importancia de las siguientes citas, más que reflejar una gran penetración en la sociedad mexicana, contienen, en la opinión de quien escribe esto, una gran representatividad del pensamiento e ideología de la época, y curiosamente se trata de pronunciamientos de varones, en su mayoría, considerados como personas liberales, es decir, menos derechistas que los conservadores; a partir de esta sección, este documento hará énfasis en declaraciones impresas en la prensa de la época. El semanario *La mujer* en su primer número sentenciaba, a través de uno de sus redactores, lo siguiente:

Todos los pueblos civilizados de la tierra se ocupan con empeño en mejorar la condición de la mujer. Reducida la educación de ésta no hace mucho tiempo, a las labores femeniles, la religión, la lectura y en algunos casos la escritura ... se calificaba tal enseñanza de suficiente para formar fieles esposas y buenas madres de familia ...; el cristianismo hizo de la mujer la compañera del hombre, nuestro siglo (el XIX) queriendo hacer práctico este pensamiento, da hoy a aquella una instrucción menos escasa y superficial (Monterola, I, 1880: 1).

Esta institución aceptaba niñas y jóvenes “decentes” desde los doce años de edad, ofrecía capacitación en las áreas de doraduría, bordado, costura, teneduría de libros, pasamanería, tapicería, flores artificiales, dibujo y pintura, música, encuadernación y la mencionada de tipografía; es decir, ahí se impartían talleres de los oficios más “adecuados” para el perfil femenino. No obstante que esta escuela se consideraba liberal, ya que estuvo muy apoyada por el presidente Porfirio Díaz y fue resultado de la reforma educativa, el contenido de su semanario (del que se publicaban cuatro números al mes) refiere constantemente la virtud cristiana femenina y otros tópicos religiosos, incluso varios números contienen traducciones de la oración religiosa *Padre nuestro*. Los temas católicos contenidos en este semanario, eventualmente están mezclados con los de mitología, “labores domésticas”, biografías de celebridades y, por excepción,

país, sus nombres fueron Margarita Henry y Galdina Mendoza (véase a Lourdes Almeida, en *INMUJERES*, 2002: 101).

ocasionalmente incluyen algunos artículos de política que reflejan, además de misoginia, una gran estrechez ideológica. Contradictoriamente a lo que podría esperarse de una institución oficial, en esta publicación se postula la negación de los derechos cívicos elementales de las mujeres; basta mencionar el implacable juicio sobre estos derechos, específicamente sobre el voto, considerado como “una distracción” respecto a las obligaciones domésticas femeninas o bien lo que se pensaba sobre el tabú del divorcio:

Que no se la quiera [a la mujer] distraer de aquello para está dedicada ... ¿qué necesidad tiene la mujer de ese tan decantado derecho de votar, de tomar parte en los negocios de una administración? ¿no le bastan los de la dirección de la familia ...? (Monterola, 1880, XXI: 3).

... El divorcio es de funestas consecuencias para todos los individuos que componen la familia, a menos que se cambiase radicalmente el modo de ser social ... [lo que] determinaría un cataclismo en la humanidad. Los partidarios de la disolución del matrimonio alegan, entre otras cosas, que el divorcio deja muchos individuos ... en uniones ilegales y multitud de hijos adulterinos (*sic*) ... El hombre, pasada la efervescencia de la pasión, vería con disgusto y hasta con desprecio a la que, habiendo tenido otros dueños, no le llevara intactas sus galas virginales (Monterola, VI, 1880: 1).

De este modo, los valores y la virtuosidad o más específicamente, la virginidad, se convierten en parte del patrimonio familiar; las mujeres son entonces, una especie de sujeto y objeto de ese patrimonio patriarcal: ellas son las “guardianas” de los valores de la familia. Esta representación cultural de la pureza femenina se acuña desde la infancia, donde las niñas son conceptuadas como parte del honor de la familia, pero esta conceptualización también tiene una fuerte connotación social, trasciende pues, la virtuosidad del hogar. Muchas veces las niñas son figuradas desde una visión angelical, es decir, como “seres incorpóreos del dogma cristiano”, lo que sugiere una gran predeterminación de roles, reduccionismo, formulación de estigmas de por vida y una cadena de futuras limitaciones; para ilustrar las consideraciones anteriores, se transcriben las siguientes citas

contenidas en dos números de *La mujer*, que publican estas afirmaciones en torno a esos “entes asexuados”, sinónimos de flores y ángeles, es decir, las niñas:

Así es la niña ... son sus prístinos encantos, su inocencia y sus gracias infantiles. Más tarde también, como una flor, dará sus frutos a la sociedad ... es, una imagen ideal de inocencia, del candor y de la pureza ... ya desde esa edad revela lo que ha de ser andando el tiempo: la virgen pública y hermosa (Monterola, 1880, I: 3).

... la boca de una niña virtuosa debe estar siempre cerrada para todo lo que disminuya la gloria de los demás o realce la propia” (Monterola, 1880, XXI: 3).

Si la sociedad mexicana o algunos de sus actores relativamente representativos pensaban y educaban de acuerdo con las frases que se han referido anteriormente, debe quedar claro que, conforme a lo publicado en la época, sus normas obedecían a una estructura social patriarcal y rígida, demasiado cercana aún a la educación y moral cristianas de las que sólo podían librarse unas pocas mujeres que desearan tener un desarrollo intelectual o una preparación de más alto nivel. Algunas mujeres de las familias acomodadas lograron obtener una enseñanza más abierta, un tanto laica; pero en general, no les fue posible obtener ingresos a partir de una “profesión” de tipo universitario, como fue el caso de las artistas visuales, quienes estaban imposibilitadas a recibir instrucción

artística dentro de la Academia [de San Carlos] algunas mujeres adineradas con vocación por las artes, se dedicaron a practicarlas dentro del aislamiento de sus hogares pagando cursos particulares. Sin embargo, dentro del confinamiento doméstico no podían utilizar el material didáctico ... Fue a partir de la segunda mitad de la década de 1840, cuando se permitió el ingreso formal de mujeres en la Academia. Sin embargo su enseñanza quedó restringida a ciertas áreas,”¹³ [como se abundará más adelante].

¹³ Véase a Araceli Barbosa, quien añade: “Las mujeres no pudieron asistir a las clases de dibujo con modelos humanos, sino hasta principios del siglo XX. Su instrucción quedó limitada a su condición de *género*, ya que no se les permitía asistir a los cursos

En lo que hace a la referida capacitación artesanal o de oficios, ésta iba dirigida a mujeres de clases medias y bajas. Sin embargo, la gran población de mujeres indígenas y mestizas de las áreas rurales, esto es, la mayor parte de la población femenina del país, no tuvo acceso a ningún tipo de educación escolarizada.

Como se puede leer aún y dentro de un marco de un inusitado optimismo, dichas publicaciones “pro femeninas” hacían pensar que en esa época la mujer tendría un rápido ascenso a mejores niveles de educación y de libertad de acción. Esto queda evidenciado con lo expresado por otro autor del citado semanario: “no está lejano el día que veamos a la mujer presentarse cual debe ser, rodeada por la aureola del saber ... [apartada de] las ideas que a la sociedad inculcaran los españoles, que consideraban a la mujer como un ser tan sólo útil para el hogar” (Monterola, 1880, VII: 1), así resulta que, para ese autor, el sometimiento de la mujer sólo era perceptible en las épocas anteriores, no en un siglo de “modernidad” como el suyo, es decir, el XIX, en el que muchos vivían cómodamente, atisbando siempre al exterior, pretendiendo ser otra más de las naciones civilizadas y también sintiéndose orgullosos de su mentalidad progresista. De ese modo era muy fácil culpar a los dominadores españoles o endosarles la culpabilidad por la falta de educación de las mujeres mexicanas.

Cuando estas publicaciones mencionaban asuntos del extranjero, generalmente satirizaban los asuntos delicados, en términos de moralidad; tal es el caso del divorcio, ya mencionado, y de otros tabúes inherentes al puritanismo decimonónico. Dentro de las pocas referencias a pronunciamientos de filósofos franceses, alemanes o españoles, estos semanarios ocasionalmente citaron alguna idea trascendente a menos que se hablase de moral. En el caso de Schopenhauer, en torno a una discusión sobre la instrucción de la secundaria para las mujeres en una provincia europea, la publicación mexicana se jactaba de la misoginia de este pensador: “es evidente

de modelo natural masculino ... Cabe subrayar, que si bien las mujeres de clase alta gozan de una buena educación que las prepara para ejercitar su afición por las Bellas Artes, la práctica de la pintura será propiciada siempre y cuando se constituya como un elemento de su buena crianza”.

que la mujer dice [el filósofo] está destinada por la naturaleza a obedecer ... La que se ve colocada en ese estado de independencia absoluta, contraria a su naturaleza, no tarda en adquirir afectos por un hombre ... por quien se deja dirigir y dominar, porque tiene necesidad de un señor. Si es joven toma un amante, si vieja un confesor” (Monterola, II, 1880: 2). En el país, al menos para los redactores de *La mujer*, esas afirmaciones limitantes y discriminatorias debieron ser consideradas retrógradas, al menos por algunos letrados de la sociedad mexicana.

Así, los medios impresos filtraban los avances de emancipación de las mujeres europeas o estadounidenses, pero cuando se trataba de tabúes que encontrarían oposición en el poder religioso se oponían, vehementemente, a cualquier cambio de las condiciones de educación, formación y desempeño laboral de las mujeres. Cuando, por el contrario, los artículos mencionaban nuevas oportunidades de capacitación, especialmente técnica, aún de ciertas limitaciones, entonces aplaudían la opinión de quien se pronunciara en esos términos desde aquellas “naciones civilizadas” de la Tierra.

Otra publicación periódica, tal vez la primera que en México tenía un título dedicado expresamente a las mujeres mexicanas decimonónicas, era *Las Hijas del Anáhuac*, que expresaba el mismo tono mesiánico y androcéntrico. Hacia fines de 1873 sentenciaba una de las mismas colaboradoras del semanario:

Y al recomendaros que estudiéis y que escribáis, no creáis nunca que opinamos porque la mujer, olvidada de la misión sublime que tiene que cumplir en la Tierra, se dedique solamente a la bella literatura, no; [dejemos] lejos de nosotras tan errónea idea; queremos, si, que la mujer escriba y estudie, pero nunca que por esto, se olvide sus atenciones domésticas (*Las hijas ...*, 1873: 1).

La influencia del romanticismo tanto en el imaginario social como en la idealización de las identidades sexuales y sus consecuencias en la educación, también fue determinante en la literatura, tanto como en las artes visuales. Esta corriente de pensamiento y estilística requiere de un análisis que no es posible presentar aquí; sin embargo, bastaría mencionar la idealización romántica de la mujer como

expresión de la naturaleza. Dentro de la perspectiva decimonónica, existe una fuerte vinculación de los valores de la Naturaleza —frecuentemente sublimados—, tanto por la sustitución de anteriores apegos y saberes que pertenecieron a las religiones como por sus implicaciones filosóficas y estéticas. Una de dichas implicaciones estuvo presente de modo amplio en la construcción de los estereotipos de género en el siglo XIX; ésta fue la mencionada vinculación de toda la actividad de las mujeres a las tareas domésticas, pero fundamentalmente a las de la reproducción social. Como lo expresa la historiadora Montserrat Galí (2002) la relación de la mujer con la todavía joven ciencia de la biología fue, entre otras, la causa que redujo a las mujeres a una relación determinista y simplista. La mujer representa en la siguiente idea una ecuación invariable y “noble” respecto a sus roles: Naturaleza-reproducción-mujer; de este modo, el confinamiento y las ataduras que conlleva la reproducción humana dieron un mayor énfasis a la concepción del rol esencial de la mujer decimonónica.

A través de las conclusiones de esta revisión sucinta de algunas inclinaciones y tendencias de la educación en el México del siglo antepasado, se observa un caudal de prejuicios, tanto de género como de clase, que permite ubicar a estos decimonónicos en un ambiente contradictorio (como el siglo mismo) las menos con declaraciones avanzadas, pero imposibles de implementar en las precarias condiciones materiales del país y con el insignificante apoyo en las, sumamente prejuiciosas, mentalidades de la época. Donde no se puede pasar por alto que la derecha mexicana, o más bien el partido conservador y muchos de los jefes del poder económico, generalmente estaban aliados con el clero y propugnaban, por convencimiento ideológico y dogmas del catolicismo, por evitar cambios en la formación de las niñas y jóvenes mexicanos, oponiéndose vehementemente a cualquier reforma educativa.

La orientación ideológica hacia la derecha —con respecto a la liberalidad o las reformas profundas de la educación, tanto para varones como para mujeres— no dejaba de amilanar a un laicismo débil que todavía tendría que esperar unas décadas más para que se concretaran los empeños de un ministro de educación de la estatura de José Vasconcelos, precedido de la inteligencia conciliatoria de Justo

Sierra, ambos muy respetados por las corrientes realmente progresistas de sus tiempos.

LA ENSEÑANZA FEMENINA DE LAS ARTES VISUALES

Durante la segunda mitad del siglo XIX en México, el arte resultaba uno de los parámetros para medir el avance completo del país. El academismo y la gran expectativa que generaba la enseñanza de las artes también se desbordaba a los Carlos, institución de amplio liderazgo en este campo. Negado el acceso a las mujeres a este centro de enseñanza en la plástica, ni siquiera como modelos para las clases de dibujo y pintura al desnudo, las pocas estudiantes de arte se capacitaban al interior de sus hogares, con maestros y maestras particulares.

De ahí que para las *señoritas de sociedad* que tuvieran facultades para las artes visuales o la música, era tan bien visto pintar temas pudorosos o piadosos como tocar un instrumento, hablar francés, bordar dechados, asistir al rosario todas las tardes o hacer repostería; ellas sabían de letras —particularmente de historia sacra— y sólo leerían cualquier otro tema que no estuviera sancionado por sus padres o esposos, como revistas para “el hogar y las mujeres”, que incluían la mayor actualización en cuestiones de moda francesa, cocina, economía doméstica y algunos fragmentos de novelas rosas que contaban con amplia aceptación y prestigio.

Es así que las habilidades artísticas y manualidades decimonónicas más populares fueron entonces baile, canto, “piano, bordado, pintura y dibujo. La pintura causó verdadero furor entre las señoritas de la época ... La literatura y el arte pictórico ... tienen la ventaja de poderse ejercer en los ratos de ocio” (Cortina, 1985: 86). Como herencia de sus antecesoras francesas, las pintoras mexicanas también tuvieron acceso a los salones o exposiciones de San Carlos; de este modo, la posibilidad de exhibir sus obras al lado de reconocidos artistas varones y promoverse ante un numeroso público, motivó la actividad artística de las mujeres en este país, con el antecedente de siglo y medio que tenían las artistas francesas antes e inmediatamente después de la Revolución de aquel país.

La representación artística en el arte del siglo XIX hizo que las almas de las mujeres fueran determinadas para ser “románticas”, como se aprecia en óleos como los de Manuel Ocaranza con dulzones y sugerentes títulos como *Travesuras de cupido* o *La flor marchita*, donde sus cuerpos, debidamente separados de las almas, son pulcros y virginales. Estas idealizaciones del cuerpo y el rostro se manifiestan en figuras andróginas como necesidad de buscar definiciones de forma, donde “la imposición de lo racional-masculino sobre lo natural-femenino, cuya fuerza y omnipresencia no pueden ser ignoradas” (Benítez, 1998).

Así, la posibilidad de que las mujeres mexicanas pintaran no sólo tenía la aprobación social, sino que constituía una especie de virtuosismo y un conjunto de actividades creativas y hogareñas tan “propias de su sexo,” como lo acababa de proclamar unilateralmente el reformista Melchor Ocampo, en su polémica epístola matrimonial del incipiente Registro Civil Mexicano. Curiosamente, una nieta suya, Josefina Mata y Ocampo, fue discípula de Santiago Rebull, pintor de Maximiliano de Ausburgo. Ella elaboró un grabado que fue enviado a la exposición de Filadelfia de 1876 y unos bordados que fueron premiados.

Otra pintora que contó con excelentes maestros particulares fue Elena Barreiro, discípula de José Salomé Pina y estudiante de perspectiva con el profesor extranjero Dali Aglio. Asimismo, Carmen López fue alumna tanto del mencionado Pina como de José María Velasco, lo que deja ver que el acceso a la actividad pictórica en esa época estaba sumamente restringida a las señoritas y señoras que pudieran pagar este costoso tipo de educación artística, por lo que otra restricción adicional para el desarrollo de estas actividades fue pertenecer a los altos estratos sociales de México.

La historiadora Leonor Cortina menciona que *El Monitor Republicano* publicó el 1º de febrero de 1880 la siguiente nota respecto a la dedicación a la pintura de algunas mexicanas, ya que la mujer “puede sacar ventaja de su fantasía y de sus poéticos y nobles sentimientos ... pocas ... son las señoras que se dedican al hermoso arte de la pintura. Con pesar y envidia he reflexionado sobre esto mirando otros países como Francia, que ostenta con orgullo sus mujeres artistas” (Cortina, 1985: 86).

De lo expuesto anteriormente, se tiene que los aspectos formativos de la mujer en las épocas citadas tuvo como uno de sus principales elementos, junto con la religión y como consecuencia de ella, a la virtud como un valor totalizante, resultado de la gran cantidad de representaciones culturales. Este valor estuvo presente en todas las actividades de la vida cotidiana, teniendo como efecto el encierro femenino y una educación signada por los requerimientos masculinos.

Así, la situación de confinamiento de la mujer, su unilateral virtuosismo y las infaltables pureza de cuerpo y de espíritu marcaron el contexto y la educación de las mujeres durante el siglo XIX y buena parte del XX, los que trascurrieron con pocos cambios estructurales en ese sentido. En palabras de Rosario Castellanos, “desde que nace una mujer la educación trabaja sobre el material dado para adaptarlo a su destino y convertirlo en un ente moralmente aceptable, es decir, socialmente útil” (Castellanos, 1992: 14).

El argumento de la identificación de la mujer al espacio privado que se ha tocado a lo largo de este trabajo puede sintetizarse en lo siguiente:

CONFINAMIENTO DE LA MUJER AL ESPACIO PRIVADO EN EL SIGLO XIX Y SU REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA:

- La labor femenina fue permitida: si pertenecía al hogar (como reproductora-educadora) o siempre que no fuese remunerada, de ese modo fue representada en un código femenino.
- Si se desempeñaba en espacios públicos pasaba al código *masculino*: retadora, autosuficiente, seductora, como es la expresión más enfática en este tipo de representación, es decir, el correspondiente a las denominadas *mujeres públicas* o prostitutas; en otro sentido, las viudas que administraban comercios o haciendas en ocasiones abandonaban su código de representación femenina y se desplazaban al otro código.



Romualdo García. Personajes desconocidos.

Fuente: Mariana Yampolsky (coord.) y Elena Poniatowska (textos), *Romualdo García, retratos*, INAH-Museo de la Alhóndiga de Granaditas, México, 1990, pp. 33, 32 y 31.

Estereotipos de género fomentados desde la infancia: la cacería, el espacio exterior o público, la libertad de movimiento, como ser marinero o tener actividad plena, son “atributos” de la niñez de un varón, según el esquema del siglo XIX. La niña, por el contrario, se remite al espacio privado.



Representación de los roles y actitudes femeninos aceptados socialmente

Estudio *Cruces y Campa*. Mujer no identificada con niña, Concepción Lombardo, mujer no identificada.

Fuente: Patricia Massé Zendejas, *Cruces y Campa, una experiencia mexicana del retrato de tarjeta de visita*, CONACULTA, México, 2000, pp. 36, 44 y 46.

Figura 1
**Profesiones y algunas actividades lucrativas desarrolladas
por el varón en la segunda mitad del siglo XIX**

Carreras preferentes en el porfiriato: Militar y Agricultura.

Otras actividades prestigiosas: Medicina, Abogado, Ingeniería de minas y civil, Artes plásticas, Maestro, Comerciante establecido, Farmacéutico, Contador y otras carreras.



José A. y Escandón. *Joven hacendado*

Fuente: Enrique Fernández Ledesma, *La gracia de los retratos antiguos*, Ediciones Mexicanas, México, 1950, p. 95.

Anónimo. *Carlos Sánchez Navarro*

Fuente: Enrique Fernández Ledesma, *La gracia de los retratos antiguos*, Ediciones Mexicanas, México, 1950, p. 71.



Romualdo García. *Personaje desconocido*

Fuente: Mariana Yampolsky (coord.) y Elena Poniatowska (textos), *Romualdo García, retratos*, INAH-Museo de la Alhóndiga de Granaditas, México, 1990, p. 43.

Estudio Cruces y Campa. *Caballero mexicano.*

Fuente: Enrique Fernández Ledesma, *La gracia de los retratos antiguos*, Ediciones Mexicanas, México, 1950, p. 99.



Anónimo. *Manuel Vilar*

Fuente: Enrique Fernández Ledesma, *La gracia de los retratos antiguos*, Ediciones Mexicanas, México, 1950, p. 22.

Reutlinger. *Miguel Miramón en traje de civil*

Fuente: Arturo Aguilar Ochoa, *La fotografía durante el Imperio de Maximiliano*, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, México, 2001, p. 26.



CONCLUSIONES

La especialista en aspectos de género en la educación, Graciela Hierro califica la histórica limitación de las mujeres en el acceso a la educación como una forma de “domesticación” del varón, mientras que anteriormente Rosario Castellanos había postulado, con no poca ironía, la pureza de las mujeres y las virtudes impuestas por los hombres en ellas, como resultado de un deseable estado de ignorancia. Es decir, entre más iletrada sea una mujer, más cerca estará de un estado ideal ... mismo que le ha construido el macho y que ha sido aceptado tácitamente por ambos géneros. Estos atavismos e idealizaciones productos del imaginario colectivo sólo empezaron a fracturarse al cambio de siglo, es decir, hasta bien entrado siglo XX y dependiendo de la región y capa social que se analice, estarán todavía visibles estas construcciones de estereotipos donde las mujeres y especialmente las indígenas llevan todavía la peor parte.

Dado el reducido número de egresados de las escuelas normales de profesores, número aún menor en caso de las maestras, la educación formal durante el siglo XIX siguió siendo influenciada por la religión, teniendo la salvación del alma, la moral —en ambos géneros— y el grupos de “virtudes” femeninas, como los asuntos centrales dentro y fuera de los templos católicos de México y aun dentro de sus escuelas, tanto particulares como oficiales. El ejemplo de relativa libertad laboral que empezaron a disfrutar las profesoras normalistas, el de las pocas enfermeras y las egresadas de incipientes carreras comerciales, fue indudablemente una presencia modesta, en cuanto a número, dentro del escenario de la educación en el país. La influencia de estos nuevos roles sociales en dicho medio, fue totalmente insuficiente como para impulsar los cambios que eran tan necesarios en la educación formal en términos de tolerancia y equidad de género; esta presencia de normalistas y otras carreras tuvieron mínimos impactos, que no fueron perceptibles hasta el fin del siglo XIX.

En el complejo sistema de simbolizaciones en el que los géneros se construyen, autorrepresentan (desde el punto vista artístico) y se reproducen, de modo permanente, se exhibe la “eternización” del orden social al que también los aspectos formativos y educativos han contribuido a perpetuar. La permanencia de dicha estructura social

empieza a ser duramente cuestionada por las y los docentes que ven en el fomento de los estereotipos de género, un obstáculo en la consecución de mayores niveles de convivencia social, tolerancia y autoestima. Como uno de tantos ejemplos relativos a los antagonismos en la definición de identidades sexuales se tiene en cualquier tipo de juegos de los niños en las escuelas, incluso con la frecuente observación de sus maestros: los niños varones seguirán desarrollando actividades relacionadas con el dinamismo, la osadía, la aventura; mientras las niñas serán disuadidas para desarrollar cierta inactividad y sentimientos “maternales”, continuarán perpetuando su “rol” mediante hornitos, juegos de té, bebés de látex y bonitas muñecas, las que además,



como productos del “inofensivo” juguete estilizado, les crearán un estereotipo de imagen femenina tendiente a la figura corporal delgada, al arreglo personal excesivo y a las fisonomías caucásicas (cabello rubio, lacio y delgado), lo que en suma y en edades posteriores les impondrán no pocas frustraciones y limitaciones frente a los varones. El fomento de estereotipos de género persiste de manera relativamente oculta, casi críptica, como lo expresa la investigadora Patricia Zarza, quien respecto a una reciente encuesta entre niños de Toluca afirma: “este sondeo nos permite identificar claramente que los juguetes que se proporcionan a los niños están primordialmente relacionados con acción y actividades bélicas, mientras que los juguetes que se proporcionan a las niñas son básicamente muñecas y artículos domésticos”¹⁴ (Zarza, 2004: 27). La adquisición de estos juguetes y el fomento a este tipo de esparcimientos, no sólo tienen lugar en las casas, sino que los patios

Anónimo. *Defendiendo la bandera*
Fuente: Alicia Civera Cerecedo,
Experiencias educativas en el
Estado de México, El Colegio
Mexiquense, A.C., Zinacantepec,
1999, p. 177.

¹⁴ La autora señala que el texto de los promocionales “de las muñecas Barbie, al describir el tipo de muñeca o producto, emplean adjetivos tales como bonita, divertida, atractiva, elegante, moderna, soñadora, joven, entre otros” (Zarza, 2004: 28).

de los planteles educativos también son partícipes de estas estereotipaciones que se han arraigado durante los últimos tres siglos.

Estas construcciones culturales binarias ya podrían ser modificadas si se incluyesen mayores criterios para la disminución de la configuración de dichos estereotipos en las políticas educativas de este país. La breve revisión histórica en los siglos XVIII y XIX en estos aspectos puede contribuir para hacer evidente, o como se suele citar en el argot de los estudios de género, “dar visibilidad” a problemas de construcción inadecuada de identidades sexuales (dada la naturalización o excesiva “legalización” del orden social dominante). Caracterizar estas deformaciones estructurales y actuar en consecuencia permitirá, sin duda, aspirar a una sociedad más igualitaria en cuanto al acceso a la educación y bajo situaciones más equitativas en términos de género.

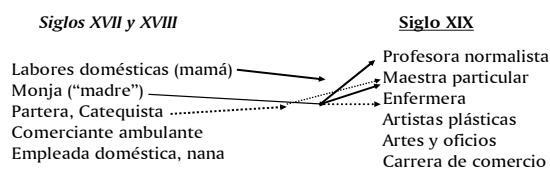
En lo que respecta a la enseñanza de las artes visuales, en conclusión se tiene que las pocas artistas visuales del siglo XIX aprendieron, con severas limitaciones, algunos discernimientos y destrezas a partir de maestros particulares (inaccesibles para capas sociales de los ingresos más bajos), nunca tomaron clase de *dibujo al desnudo* (que para los varones era una de las asignaturas de mayor relevancia); al casarse, la mayoría dejó de producir pintura, escultura o grabado. Al parecer, ninguna de las artistas vivió de su trabajo plástico, ya que además, dado que la mayor parte pertenecía a las capas sociales más altas del país, en esos estratos era aún más evidente la movilidad o cotización de los mencionados “bienes simbólicos”. Por el contrario, las maestras normalistas (de capas sociales medias y bajas) por su rol de género, es decir, de “madre que educa a los hijos” rápidamente lograron reconocimiento y aprobación de la sociedad, a todos niveles; esto en lo que hace a la educación formal (véase figura 2).

En un país de analfabetas y con el clima de inestabilidad política y económica imperante en la segunda mitad del siglo XVIII y en el transcurso del XIX, la formación de las identidades sexuales fue inflexible y antagónica, con muy pocas oportunidades de educación para las mujeres, lo que constituye uno de los rasgos de inequidad de género predominante, resultando uno de los más evidentes errores en

la educación y formación identitaria sexual, dentro de este tipo de estudios, es decir, los inherentes a la construcción cultural del género.

Figura 2

*Oficios, profesiones y actividades lucrativas "permitidas" por la
sociedad a las mujeres en la Nueva España y el México independiente*



**Enseñanza a partir de estereotipos de
género, opuestos a los del varón**

Roles femeninos restringidos y minimizados, confinamiento al interior, a excepción de las comerciantes y mujeres públicas (antagónicas por tipo de espacio)

"nuevas profesiones" derivadas del rol biologicista o "natural" de la mujer: madre que enseña, cura, cuida, en fin, educa, promueve valores.

BIBLIOGRAFÍA

Amorós, Celia (1995). Diez palabras clave sobre mujer, Versso Divino, Pamplona.

Barbosa Sánchez, Ma. Araceli (2000). *La perspectiva de género y el arte, 1983-1993* (tesis doctoral en historia del arte, Facultad de Humanidades), UNAM, México.

_____ (1994). *Sexo y conquista*, CCDEL-UNAM, México.

Barthes, Roland (1994). *Mitologías*, Siglo XXI, México.

_____ (1997). *La aventura semiológica*, Paidós Comunicación, Barcelona.

Bazant, Mílada (1999). "La mística del trabajo y el progreso en las aulas escolares, 1874-1911", en Alicia Civera Cerecedo, *Experiencias*

educativas en el Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C., Zinacantepec.

_____ (2002). “El impuesto de instrucción determina la calidad educativa. El estado de México, 1872-1912, en Alicia Civera, Carlos Escalante y otros, *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense, A. C., Zinacantepec.

_____ (2000). “Dos escuelas de obstetricia: la privada de Luis G. Ezeta y la pública en el hospital de maternidad, Toluca, 1893-1910”, *Documento de investigación*, núm. 51, El Colegio Mexiquense A. C., Zinacantepec.

Benítez, Fernando (1998). *Los demonios en el convento: sexo y religión en la Nueva España*, Era, México.

Bolenfer, Mónica (1998). *Mujeres e ilustración, la construcción de la feminidad en la España del s. XVIII*. Institució Alfons el Magnànim-Diputació de Valencia, España.

Bourdieu, Pierre (2003). *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.

Castellanos, Rosario (1992). *Mujer que sabe latín ...*, FCE-Cultura SEP, México.

Cordero, Karen, Issa Benítez Dueñas y otros. (1998). *El cuerpo aludido*, Museo Nacional de Arte, INBA-CONACULTA, México.

Cortina, Leonor (1985). *Pintoras mexicanas del siglo XIX*, Museo de San Carlos, INBA, México.

Debray, Regis (1994). *Vida y muerte de la imagen*, Paidós, Barcelona.

De Lauretis, Teresa (1991). “La tecnología del género”, en Carmen Ramos (comp.), *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, UAM, México.

Eco, Humberto (1980). *Tratado de semiótica general*, 2ª edición, Nueva Imagen Lumen, México.

Foucault, Michel (2001). *Historia de la sexualidad*, vol I. Siglo XXI, México.

García Luna Ortega, Margarita y Víctor Manuel Villegas (1994). *La Escuela Normal de Profesores de Toluca*, Secretaría de Finanzas, GEM, Toluca, México.

Galí, Montserrat (2002). *Historias del bello sexo*, Instituto de investigaciones estéticas, UNAM, México.

Gubern, Román (2003). *Del bisonte a la realidad virtual*, Anagrama, Barcelona.

Hierro, Graciela (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Torres, México.

Hojas selectas (1907), revista española, tomo VI, Salvat, Barcelona (compendio de las pp. 37 a 1157).

Las hijas del Anáhuac, (1873), semanario (“ensayo literario”), tomo I, núm. 1, 19 de octubre de 1873, México.

INMUJERES-CNA (2002). *Primer Coloquio Arte y Género*, memoria, Instituto Nacional de las Mujeres, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

Lagarde, Marcela (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Facultad de Filosofía y Letras, Colección Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Lamas, Martha (2003). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Taurus, México.

López Ponce, Norberto (2004). “La idea pedagógica de Sor Juana Inés de la Cruz”, en *El Manifiesto*, miércoles 28 de abril de 2004, año 4, número 195, Toluca, México.

Monterola, Ramón y Luis G. Rubín (redactores) (1880). *La mujer*, semanario, órgano de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, tomo

I, núms., 1, abril 15; 2, abril 22; 14, julio 22; 21, septiembre 15, todos de 1880, México.

Moreno, Hortensia (2004). “Ninfómanas y vírgenes”, en *Nexos*, año 26, vol. XXVI, núm. 313, febrero, México.

Ortiz Monasterio, José (1999). *‘Patria’, tu ronca voz me repetía ... Vicente Riva Palacio y Guerrero*, UNAM, Instituto de investigaciones Doctor José María Luis Mora, México.

Pérez Martínez, Herón (2000). *En pos del signo*, El Colegio de Michoacán, Zamora.

Prieto, Guillermo (1992). *Musa callejera*, UNAM, México.

Ramos, Carmen (comp.) (1991). *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, UAM, México.

Serret, Estela (2001). *El género y lo simbólico, la constitución imaginaria de la identidad femenina*, UAM, México.

Toquica, María Constanza (2003). “Linaje, crédito y salvación: los movimientos de la economía espiritual del Convento de Santa Clara en Santafé”, en *Monjas coronadas, vida conventual femenina en Hispanoamérica*, Museo Nacional del Virreinato, CONACULTA, México.

Zarza, Martha Patricia D., Miguel Ángel Rubio T. y Elizabeth Ramírez Pérez (2004). “Juguetes infantiles que fomentan estereotipos de género que limitan el desarrollo integral de la mujer”, en *Coloquio de investigación 2004*, memoria de la DES Arquitectura, Diseño y Arte, CGIyEA-UAMEX, Toluca, México.