

GÉNERO, IMAGINARIO Y EDUCACIÓN: SOBRE EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Gender, imaginary and Education: on women's access to education in Mexico.

Denisse Ávila López¹

Resumen

El presente artículo pretende constituirse como un acercamiento al tema del acceso de las mujeres a la educación en México, explorando la relación que existe entre este fenómeno con el imaginario social y con aquello que llamamos género. La modernidad temprana crea un imaginario de género que ancla la identidad de las mujeres a la imagen de la madre/esposa, la mujer doméstica y la mujer madre de familia. Observaremos que el acceso a la educación formal de las mujeres en el México del Siglo XIX se encuentra anclado a este imaginario.

Palabras Clave: Género, género simbólico, género imaginario, mujeres, educación.

Abstract

This article aims to be an approach to the topic of women's access to education in Mexico, exploring the relationship between this phenomenon, the social imaginary and gender. Early Modernity creates a gender imaginary that anchors the identity of more woman to the image of the mother wife, the domestic woman, and the mother of de family. Access to formal education for woman in Mexico in the 19th century is anchored to this imaginary.

Keywords: Gender, symbolic gender, imaginary gender, women, education.

Recibido: 28 de octubre del 2023

Aceptado: 02 de Enero de 2024

Publicado: 17 de Febrero de 2024

¹ Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Ciudad de México, México.
denisseavila407@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0000-5526-575X>

* Autor de Correspondencia

Introducción

Durante siglos las mujeres han luchado por sus derechos, civiles, políticos, sexuales, reproductivos, etcétera. Pero uno de los primeros en considerarse fundamentales para las militantes de Movimiento Feminista que se gesta en la Europa occidental es el derecho a la educación. Tuvo que pasar mucho tiempo antes de que las mujeres pudieran acceder a la educación formal; en México podemos rastrear este proceso en los albores del siglo XIX.

De acuerdo con Ma. Guadalupe Gonzáles (2014) a inicios del siglo XIX se forja la preocupación por brindar educación a todo el pueblo, es decir a niños y niñas, no obstante, estaba dirigida a una pequeña parte de la población pues la mayoría no contaba con los recursos económicos que permitiría acceder a cierto tipo de literatura. Esto se reflejaba en los altos índices de analfabetismo que existían durante la época (99.38% de la población era analfabeta).

Es hasta mediados de siglo que la Sociedad de Beneficencia presidida por Ignacio Sierra y Rosso abre escuelas para niños y niñas, sin embargo, observaremos

que a pesar de que cierto tipo de materias se enseñaba a ambos sexos como lectura, escritura, caligrafía, gramática, etcétera, otras estaban encaminadas a reforzar el imaginario de género de la época, donde los varones se piensan como individuos que se desenvuelven en la vida pública, mientras que las mujeres son percibidas como madre/esposas.

El presente artículo pretende brindar un acercamiento al acceso de las mujeres mexicanas a la educación formal que comienza en esa época, explorando la relación que se teje entre este fenómeno con el imaginario social y con aquello que llamamos género como un eje fundamental que articulan este proceso.

Género e imaginario: la construcción de la identidad femenina en la modernidad temprana

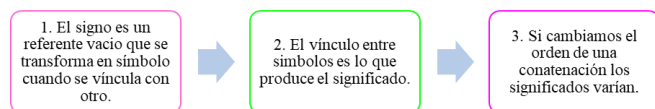
Como señala Estela Serret (2006), a lo largo de la historia, en todas las sociedades conocidas, las mujeres han enfrentado la subordinación y como resultado la discriminación social y sus consecuencias, pues en toda cultura, independientemente de sus formas específicas, encontramos que lo femenino y por asociación, el colectivo de las

mujeres y así mismo sus actividades carecen de poder, prestigio y de derechos. Pero ¿cómo podemos explicar este hecho?

Pues bien, En su texto *Hacia una redefinición de las identidades de género* (2011) Estela Serret señala que podemos recuperar la idea de la antropología estructural y la antropología hermenéutica de pensar la cultura como un orden simbólico. Esto nos permite mostrar que el significado no antecede al símbolo pues este se construye cuando un signo se concatena con otro construyendo así una cadena de significación.

Esquema 1.

Sobre la construcción del significado.



Fuente: Elaboración propia con base en el texto “Hacia una redefinición de las identidades” de Estela Serret (2011).

Bajo este tenor la unidad mínima del orden simbólico no es un símbolo, sino una pareja de símbolos, una pareja simbólica las cuales son complementarias, jerárquicas y excluyentes.

Serret (2004) indica que estas funcionan de la siguiente manera: tenemos dos categorías A y B, la primera juega el

papel de categoría central lo cual significa que tiene la función de encarnar aquello que podemos significar, ver y nombrar, mientras que a la segunda le corresponde ser categoría límite, es decir, tiene la función de definir a A, es lo opuesto, el no ser y traza los contornos del ser, por ello es a la vez negación y límite del miembro al que da vida.

En este sentido, son complementarias porque una no puede existir sin la otra, pero excluyentes dado que juegan una función completamente diferente. Así mismo todas las categorías que juegan la función B en la pareja simbólica, tienen la peculiaridad de jugar un doble papel: de negación y de constitución, o mejor dicho de márgenes de constitución, a la vez.

Tal demarcación se expresa de distintas maneras, como ejemplo podemos destacar las parejas simbólicas: cultura-naturaleza, orden-caos, mismidad-alteridad y la división simbólica del mundo de los géneros, femenino y masculino; términos que clasifican a todo el mundo ya que nada de lo pensable puede dejar de ser referido a esta clasificación primaria; es debido a ello que el género es considerado un referente simbólico primario (Serret, 2011).

De esta forma la categoría masculina se constituye como central (orden, mundo, yo, nosotros, bien, claridad, comprensibilidad...) y femenino como límite (caos, nada, enemigo, otro, mal, oscuridad, enigma...); a esta pareja simbólica Estela Serret la denomina género simbólico. Es importante destacar que cuando Serret habla de género simbólico no está aludiendo a hombres y mujeres, sino más bien a referentes primarios de significación y comprensión del mundo.

Por otra parte, el género imaginario, que tiene como referente el género simbólico, asigna las identidades de género, generando una clasificación de los seres humanos en hombres y mujeres. De acuerdo con Serret (2011), lo que llamamos hombres actúan prioritariamente significados de masculinidad mientras que las mujeres caracterizan significados de femineidad; estos significados se construyen con referencia al género simbólico. Se puede definir al género imaginario como:

El conjunto de tipificaciones, nociones, ideas y valores reproducidos en prácticas, sobre lo que significa ser hombre o mujer, que tiene como referente el género simbólico. Implica

el conjunto de ideas comunes acerca de lo que significa ser un hombre o una mujer, es decir de las tipificaciones provenientes del imaginario social (aunque la persona no se sienta plenamente identificada con la caracterización sabe bien en que consiste). Los significados de género son asumidos por cada sociedad como proveniente de la naturaleza y derivadas directamente de los cuerpos. (Serret, 2011, p. 84)

Como se indica los significados de género se asumen socialmente como provenientes de la naturaleza y derivados directamente de los cuerpos, aunque como vimos el género no surge en este nivel, la construcción del cuerpo es resultado de la particular operación imaginaria del género simbólico.

De esta forma, el cuerpo de las hembras humanas parece más asociado a la naturaleza, por señales como la menstruación, la gestación, el parto, etcétera, que pueden interpretarse como misteriosas, innombrables, cercanas a la animalidad; esta forma de leer el cuerpo de las mujeres hace que el elemento femineidad aparezca, en términos imaginarios, como inscrito sobre su cuerpo.

La diferencia fundamental entre ambos niveles del género es que lo imaginario varía de una sociedad a otra mientras que el referente simbólico no varía. De acuerdo con la autora esto explica porque en todas las sociedades tradicionales las mujeres representan, para obedecer el sistema simbólico clasificatorio de la humanidad, entre otros significados de femineidad, el de la subordinación ya que si las mujeres no ocuparan su lugar subordinado la norma que implica la existencia del orden sobre el caos se transgrediría.

De esta forma en el imaginario de toda sociedad tradicional veremos anclada la idea de que, como parte de un orden natural inmodificable, los varones en su conjunto cuentan con mayor prestigio y poder que las mujeres de su comunidad. Siguiendo a Serret (2018), esto significa que sin importar cuales sean sus actividades, espacios, actitudes, labores, aspiraciones, lenguajes, es decir, con independencia de lo que se entienda que significa ser hombre o mujer en estas sociedades, las personas que encarnan los significados de masculinidad serán pensadas como un estrato con una posición superior al de aquellas que encarnan los significados de femineidad.

En este sentido, para efectos del imaginario, la subordinación de las mujeres significa sumisión al colectivo de los varones. La relación entre simbólica de género y el imaginario correspondiente se ajusta de mejor manera al funcionamiento de las sociedades tradicionales, no obstante, de acuerdo con Serret (2004) en las sociedades modernas esta dinámica se ha ido desmontando.

Esto tiene un impacto en las identidades sociales y personales. La primera gran modificación se da en la modernidad temprana etapa donde surge el pensamiento ilustrado que se caracteriza, entre otras cosas, por una redefinición del concepto de humanidad a partir de la noción de igualdad natural, que transforma a los seres humanos en individuos, que a diferencia de las personas de otras sociedades se caracterizan por ser autónomos en tanto que son capaces de decidir por sí mismos sus proyectos:

La autonomía del individuo moderno declara que ningún hombre tiene derecho a gobernar a otro en virtud de tal o cual característica de nacimiento. Esto significa que sin importar cuales sean las condiciones, naturales o sociales, de cada cual ninguna de ellas

comporta un derecho intrínseco para mandar a otro. Para decirlo con más precisión: la tesis ilustrada no niega las desigualdades, ni naturales, ni sociales, que afectan a los hombres. Sus autores reconocen que hay diferencias marcadas por la fuerza, la belleza, las habilidades, la inteligencia, la salud, o cualesquiera otras condiciones naturales que hacen a los hombres desiguales entre sí. Por vivir en sociedad, los hombres también difieren en riqueza, posesiones, poder, estatus, etcétera; condiciones todas que establecen rangos sociales y económicos entre las personas. Sin embargo, ninguna de las ventajas que conlleva estos tipos de desigualdad según sostiene la tesis ilustrada, autorizan por sí mismos a los hombres a considerarse con derecho para mandar a otros. (Serret, 2004, p. 49)

En este sentido, la única forma en la que puede justificarse el mandato político de unas personas sobre otras es ajustándose a la obediencia de leyes racionales. Desde esta lógica si la autonomía de un individuo deriva de su capacidad de discernimiento, obedecer

una ley de esta categoría es tanto como obedecerse a sí mismo.

Esta redefinición de los miembros de la humanidad como sujetos racionales dice Serret (2004), es posible gracias a que se supone el estatus de igualdad con otros individuos y esta idea se constituye como una de las más importantes para el imaginario de lo masculino en la modernidad.

Ahora bien, en lo que concierne a su impacto sobre el género lo que resulta interesante de examinar es el hecho de que el sujeto autónomo de las sociedades modernas es por definición, varón. No importa su estatus, habilidades, salud, edad, influencia, etcétera, todos son capaces de actuar en los ámbitos laboral, civil y político.

Sin embargo, la autora indica que para que los varones fueran considerados como sujetos actuantes debieron “sacrificar” la autonomía de otros y ese otro que reafirma el límite ha sido atribuido, como vimos en el caso de los imaginarios tradicionales, al colectivo de las mujeres. En este sentido, los hombres son iguales entre sí porque no son mujeres.

Como en otras sociedades las mujeres delimitan imaginariamente a los hombres, sin embargo, hay diferencias en esta nueva mentalidad que es necesario destacar. Al disolver la sociedad estamental y sus principios los nuevos lazos sociales exigen otro tipo de relaciones de intercambio:

Los individuos iguales (igualmente autónomos, con el mismo estatus público y privado en tanto varones) intercambian mujeres idénticas. Todas en efecto, más allá de su belleza, talentos, origen social etcétera, forman parte de un conjunto homogéneo del que puede disponer, en definitiva, cualquier hombre. De hecho, esta igualdad en la posibilidad de acceso genérico de las mujeres es el principio básico, el primero en términos lógicos que otorga sus características de equidad política, jurídica y civil al espacio público moderno. (Serret, 2004, p. 52)

De acuerdo con Serret (2004) es importante destacar que, en la modernidad por la lógica de la racionalización, las parejas simbólicas sufren un proceso de abstracción que las reduce a sus componentes más elementales,

esto causa que los imaginarios de género se tornen más simples y menos densos que en las sociedades tradicionales. En consecuencia, la actuación subjetiva resulta menos orientada por significados esenciales y más por cualidades objetivas.

Debido a esto la hombría moderna carece de componentes sustantivos, por tanto, en la modernidad lo que la determina es, entre otras cosas, la posesión de las mujeres la cual es garantizada en la medida en que los varones se construyen como individuos libres e iguales. El contrato garantiza entonces igualdad de condiciones para acceder a los bienes que encarnan el objeto de deseo esto obliga, por necesidad, a igualar las monedas de cambio.

No obstante, las mujeres no se construyen como sujetos ya que si esto sucediera no sería posible adueñarse de ellas por lo que la constitución de los individuos varones se vería anulada:

Cada mujer solo tomará forma como expresión de la peculiaridad del varón que la posee. Por ello se afirma que la autopercepción de los hombres se encuentra condicionada por la

asunción de una identidad femenina fundamentalmente homogénea que hace a las mujeres fundamentalmente indistintas. (Serret, 2004, p. 54)

La autora señala que, en este contexto, el imaginario indica que los varones son quienes ocupan las esferas laboral, ético, civil y político mientras que las mujeres, como expresión imaginaria del ama de casa y ángel del hogar, son confinadas al espacio doméstico donde juegan un doble papel de negación y límite de lo público/privado moderno.

De esta forma en su interacción con los hombres cada una de ellas constituye individuos; desde esta lógica no hay posibilidad de que una mujer sea considerada un sujeto autónomo si una lo es cualquiera puede serlo, además, si una consigue autonomía para la racionalidad imaginaria deja de ser mujer ya que ambos términos se excluyen mutuamente.

De esta forma, la autora encuentra que el imaginario moderno alude mayoritariamente (o exclusivamente) a tres tipos de mujeres: La mujer doméstica, la madrespasa y la mujer de familia: En cuanto a

la mujer doméstica Serret (2004), señala que es aquella que se encuentra exclusivamente en el ámbito de la casa realizando tareas propias de este como la limpieza, mantenimiento y administración del hogar y la familia, permaneciendo ajena a los mundos cívico, laboral y político.

La figura de la madrespasa conlleva pensar en las mujeres como hechas para cuidar un hogar, de antemano burgués, lo que implica cuidar de un marido y criar a sus hijos y en cuanto a la mujer madre de familia “el imaginario indica que el único proyecto personal de una mujer desde la cuna, se encuentra en la formación de una familia” (Serret, 2004, p. 58).

No obstante, lo que veremos es que “la sociedad moderna potencia un fenómeno característico de toda comunidad humana: la distancia entre práctica social y representación imaginaria” (Serret, 2004, p. 55).

En este sentido, la autora señala que el imaginario femenino indica que en estas sociedades deberíamos ver mujeres que estuvieran recluidas en sus hogares cuidando de sus maridos e hijos, improductivas

laboralmente, excluidas del interés y la participación público-política e incapaz de generar proyectos personales, sin embargo, los datos contradicen este hecho.

La mayoría de las mujeres pertenecían al sector rural por lo que trabajaban en el campo, otras tantas desempeñaban labores productivas, participaban en el servicio doméstico e intervinieron en el comercio y los servicios. Tampoco toma en cuenta a las mujeres huérfanas, viudas o abandonadas. A lo descrito anteriormente hay que agregar que carecen de derechos civiles, políticos, laborales o económicos, eso incluye su derecho al acceso a la educación formal.

Acceso de las mujeres a la educación formal en México: una extensión del imaginario moderno y burgués

En el siglo XVII, mucho antes de que comenzaran a asomarse los albores del siglo de las luces, las mujeres de la Europa Occidental, no tenían derecho a la educación formal, les estaba prohibido todo tipo de escuela o universidad:

Las pocas que podían aspirar a recibir una formación muy general eran las

hijas de las clases superiores quienes se les pagaba un tutor para enseñarles a leer, escribir y no mucho más. Además de esto las “damas” podían recibir lecciones básicas de piano o pintura, que pudieran serles de utilidad para lucir en los salones. Desde muy niñas las mujeres de estos sectores sociales aprendían a coser, hilar, bordar y todo lo concerniente a “llevar una casa” en tanto futuras señoras. Las niñas y las mujeres de “clases inferiores” eran adiestradas desde muy pequeñas en los arduos trabajos de (alta especialización) que habrían de desempeñar toda su vida, pero no podían soñar siquiera con educarse. (Serret, 2008, p. 20)

Esto no era diferente a lo que se vivía en el contexto mexicano, marcado por la desigualdad social, fruto de la época colonial. No es de extrañarse entonces que al igual que en la Europa Occidental las únicas que tenían acceso a una formación general eran las mujeres que formaban parte de las clases sociales altas, esto se mantuvo sin cambios importantes hasta el siglo XIX.

De acuerdo con Estela Serret (2008), de manera clandestina y con altos costos, en el siglo XIX llegaron a América las ideas de los enciclopedistas, que abrieron paso al concepto de igualdad entre criollos y mestizos, mismo que no se hizo extensivo para las mujeres, como sucedió al otro lado del océano.

En este sentido, la independencia reflejaba la lucha por la libertad, que aplicaba solo para los varones, aun así, las mujeres mexicanas participaron en muchas actividades en la gesta independentista, pero la diferencia sexual permaneció. De esta forma en el México independiente se consolida la imagen de una mujer dedicada al hogar y a la crianza de los hijos e hijas, pese a que la mayoría trabajaba en el campo, la manufactura y los servicios urbanos.

En este contexto observaremos que la idea brindar educación para las mujeres quedará anclada a la necesidad de preservar el imaginario de género de la época que indica que las mujeres debían ser madres esposas, madres de familia y estar ancladas al espacio doméstico, como vimos en párrafos anteriores. Pero además surgirá el concepto de hacer que las mujeres sean

útiles para la sociedad y la construcción de una patria mejor. A continuación, revisaremos tal proceso.

Gonzales (2014), señala que la preocupación por ofrecer educación a toda la población, es decir a ambos sexos, se declaraba desde inicios del siglo XIX, aunque con especificaciones que marcaban una diferencia importante en la enseñanza de niños y niñas. Así las mujeres eran educadas para ser buenas madres y esposas católicas pues de ellas dependía el buen éxito de su familia.

En este sentido el texto titulado *La Quijoquita* y su prima publicado en 1818 por José Joaquín Fernández Lizardi, es considerado el primer manual de educación para la mujer. La autora indica que el libro giraba en torno a la idea de que la ilustración es la fuente de la libertad, la obediencia y la felicidad, en el mismo, el autor vislumbra cuatro temas principales que consideraba ideales para instruir a las mujeres de su época:

1. Deberes de lactancia y primero cuidados para con su hija en la niñez. Las madres debían amamantar a sus

hijos y encargarse de la educación de su descendencia ellas mismas.

2. Educación intelectual. Los niños debían asistir a la escuela a los cinco años, preferentemente debían acceder a una educación individual que evitara la enseñanza a través de libros de texto y el aprendizaje de memoria. El autor sugiere además aquellas materias que debían enseñarse a las niñas entre las que destacaban: lectura, escritura, economía doméstica, algo de gramática, aritmética, costura, bordado, dibujo, música y, por supuesto, los quehaceres domésticos.
3. Educación moral. La niña conocería los principios que norman la vida de la familia, las reglas de los padres con los hijos, del esposo para con la esposa y de los hijos para con sus padres.
4. Educación física. Fernández sugería las caminatas con los padres u organizadas por la escuela. Para ello las mujeres debían usar un vestido que permitiera el movimiento por lo que reprobaba el uso del corsé.

Esta propuesta de enseñanza y las que le siguieron estaban encaminadas a mantener el

imaginario de género de la época. Ahora bien, para 1841 se consideraba que la educación era “el agente más eficaz y poderoso para acelerar la ilustración del país, sin embargo, se denunciaba que ésta había estado ausente de las mujeres, las cuales representaban más de la mitad de la población (como actualmente)” (González, 2014, p. 54), sin olvidar que esto se debía a que se les pensaba incapaces de instruirse o porque simplemente no les convenía. Aquí surge la narrativa de que las mujeres debían ser instruidas con la finalidad de ser “útiles” para la sociedad y contribuir a hacer de la patria una patria mejor.

¿Qué mejor forma de contribuir a la patria si no es criando a quienes se convertirán en sus futuros individuos? En efecto, se comienza a pensar en la educación formal de las mujeres como un problema que debía atenderse porque en el imaginario de la época son ellas quienes crían a las generaciones venideras de individuos libres. Pero no solo eso, si lo pensamos con detenimiento, en su calidad de esposas las mujeres también permiten desenvolvimiento de sus maridos en el espacio público, porque estos tienen a alguien en el espacio privado, que cubre sus necesidades.

De esta forma, ya no bastaba una educación elemental, era necesario que las mujeres fueran cultas y, apunta Gonzáles (2014), con conocimientos en torno a las distintas disciplinas científicas. Es importante recordar que esta educación estaba dirigida a una pequeña parte de la población, solo aquellas que pertenecían a la clase alta, que además se concentraban en las zonas urbanas, tenían acceso a esta información. No es hasta mediados del siglo que la llamada Sociedad Beneficiaria, presidida por Ignacio Sierra y Rosso que se abren escuelas para niños y niñas donde las materias base eran: lectura, escritura, doctrina cristiana, pronunciación, aritmética, caligrafía, gramática, urbanidad y dibujo; a las niñas se le enseñaba también costura, tejidos, bordados y música. La idea era clara:

Habría que instruir a las mujeres para que pudieran ser mejores y más gratas compañeras del marido, educar a sus hijos y ayudar al conyugue a conservar y agrandar su fortuna. Con estos objetivos se establecieron muchas-aunque nunca suficientes-escuelas para mujeres. Pese a estas la opinión generalizada era que, aun estudiando,

ninguna mujer podría igualar en talento a los hombres. (López, 1997, p. 77)

A finales del siglo XIX la educación era considerada el pilar indispensable para dar cabida al progreso y la democracia. En este contexto surgen señalamientos que dan cabida a la igualdad de educación entre ambos sexos, esto con la finalidad de formar una familia sólida, no obstante, “el paradigma social no cambia pues se mantenía la idea de que “la mujer debe ser útil para su familia y para el país...desde su casa” (Gonzáles, 2014, p. 55). Debía enseñarse a las niñas y niños a desarrollar las funciones propias de su sexo.

Así mientras a los hombres se les brindaban conocimientos que debían servirles para la vida pública, las mujeres dispondrían de conocimientos para el cumplimiento de sus obligaciones como madre de familia, esposa y ama de casa. De acuerdo la autora estas y otras reflexiones en torno al sistema educativo requerido se vieron reflejados en tres congresos realizados a finales del siglo XIX, que marcaron un parteaguas para la instrucción nacional.

Educación igualitaria: un acercamiento fallido y una ventana de oportunidad

Entre 1882 y 1889 se llevaron a cabo tres congresos: el Congreso Higiénico Pedagógico (1882), el Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889) y el Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889). En estos congresos quedó claro que la educación que habría de impulsarse era la científica pues solo a través de esta se conseguiría la igualdad de la cultura y la preparación para la vida política de los ciudadanos, elementos que permitirían conseguir la modernidad que ya habían alcanzado otros países.

La cuestión de educar a la mujer estuvo presente en estos congresos, ya no se consideraba fundamental declarar que era importante educarlas puesto que esto había quedado consignado formalmente en 1875 en el libro *La Instrucción Pública en México*, de José Díaz Covarrubias.

El tema más bien era como podía generarse igualdad de educación para ambos sexos, pero, aunque se perfilaba la idea de igualar inteligencias y condiciones humanas tomando en cuenta que por derecho natural

todos los humanos son iguales, la conclusión fue la misma: La educación de la mujer es factor esencial del progreso del hombre, ellas no debían ser instruidas para otra cosa que no fuera cumplir con su papel de madres.

Aun así Gonzales (2014), indica que durante el congreso de 1889 se logró unificar un programa general de enseñanza primaria elemental obligatoria para niños de ambos sexos con materias base que incluían: Moral práctica, instrucción cívica, lengua nacional, lectura, escritura, aritmética, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones prácticas de geometría, geografía, historia patria, dibujo y canto al tiempo que se incluían materias que aludían a actividades “correspondientes con su sexo”.

En el caso de las niñas destacan: costura, corte y confección, trabajos domésticos y cocina, mientras que a los niños se les enseñaba: herrería, cacería, cerrajería, cartonería, encuadernación, escultura, carpintería etcétera.

Como podemos notar la idea de lograr una educación formal igualitaria para hombres y mujeres se fue por la borda, no solo por la inclusión de materias que definían

actividades “propias” de unos y otras, sino porque en la práctica se crearon escuelas para niños y escuelas para niñas, además de libros de texto específicos para cada sexo. En esta época la igualdad cognitiva estaba totalmente fuera del panorama y esto se hizo aún más evidente en niveles educativos superiores.

De acuerdo con Gonzáles (2014) para este momento, las mujeres tenían la posibilidad de asistir a lo que se llamaba la escuela primaria superior (que en nuestros días equivaldría al nivel secundaria), está no era obligatoria y estaba dirigida a aquellas jóvenes que quisieran hacer estudios preparatorios y profesionales, no obstante, mientras que a los varones se les ofrecía la materia de Economía política a ellas se les enseñaba Economía Doméstica. Con esto se instaba a los varones a prepararse para participar de la economía industrial, al tiempo que las mujeres eran completamente excluidas.

Por la época se abrieron escuelas para adultas, que permitió a las obreras tener acceso a la educación. También, las mujeres tenían la opción de laborar como profesoras, desde 1877 la Escuela Normal de Niñas

expedía títulos de profesoras de nivel primaria y secundaria, para 1890 esta se transformaría en la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria en la Ciudad de México.

Este era el panorama con el que finalizaba el México del siglo XIX en torno al acceso de las mujeres a la educación formal, el avance que se consigue es darle, a las que puedan, una buena educación y una instrucción elemental que les permita seguir configurar su identidad en torno a la imagen de la madrespasa, la mujer doméstica y la mujer madre de familia. Pero como se mencionó en todas las sociedades observaremos que hay un distanciamiento entre imaginario y práctica social, por eso no debe sorprendernos la documentación de mujeres que se rebelaban ante el paradigma social establecido, tal es el caso de Matilde Petra Montoya, primera médica de la República Mexicana que, además, fundó la Asociación de Médicas Mexicanas en 1925.

Así mismo, Andrea Farjado y Laura Rodríguez (2021) señalan que las maestras en Yucatán, venían trabajando por la educación de las mujeres desde finales del siglo XIX, esto a través de la creación del Instituto Literario para Niñas y La

Siempreviva, encabezada por Rita Centina Gutiérrez, maestra, poeta y feminista mexicana, que conformó una asociación literaria, una escuela para niñas en condiciones precarias y la primera revista escrita y dirigida por mujeres.

Serret (2008) señala que en los albores del siglo XX ocurriría un acontecimiento histórico para el Movimiento de las Mujeres por la Igualdad: el Congreso Feminista de 1916, Celebrado en Yucatán, México, donde “se formularon propuestas en torno a la ciudadanía plena-que se agotaba con el sufragio universal, la educación laica y extensiva, empleo digno, así como la sexualidad. En suma, se postulaba completa igualdad entre hombre y mujeres” (Serret, 2008, p. 89).

De acuerdo a Farjado y Rodríguez (2021) en lo que respecta al tema de la educación, las congresistas mexicanas debatían acerca de la desfanatización de las mujeres ante la iglesia, la inclusión de materias de carácter científico y creativo para las niñas, la implementación de un modelo educativo racionalista, la creación de escuelas mixtas, la necesidad de abrir espacios en campos ocupados por hombres y

la capacidad de las mujeres para ejercer cargos públicos.

En este sentido, podemos señalar que el Congreso Feminista de 1916 también marcaba un hito para la discusión del acceso de las mujeres a la educación porque era la primera vez que las mujeres hablaban, opinaban y discutían entre ellas sobre este tema, ya que en los congresos señalados en párrafos anteriores las mujeres ni siquiera habían sido consultadas.

Conclusiones

La educación formal de las mujeres en México no estaba pensada para formarlas como sujetos autónomos ya que recordemos que si esto sucediera la constitución de los individuos varones se vería anulada, esto por la lógica propia del orden simbólico de género que aún impera en sociedades modernas.

En este sentido, el acceso de las mujeres a la educación formal en México estuvo marcado por un imaginario de género propio de la modernidad temprana pues como vimos tenían un acceso limitado a las materias que eran impartidas a los hombres, en tanto que se pensaba en una educación

que fuese apropiada en función de su sexo: los varones son individuos, las mujeres no lo son, ellas constituyen individuos, no son más que madre/esposas, son el ángel del hogar.

Alcanzar una educación igual a la de los varones supuso un proceso arduo, tedioso, pero también extremadamente reciente. Hoy en día resulta inaudito pensar que las mujeres sin importar edad, raza, posición social, etcétera, no tengan acceso a la educación, sobre todo a una educación laica, gratuita y obligatoria, fuera de los valores hetero-patriarcales y lejos del imaginario de la madre-esposa, madre de familia y ama de casa. Pero esto se debatía hace poco más de cien años.

De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 1970 el porcentaje de niños de 6 a 14 años que asisten a la escuela era mayor que el de niñas, sin embargo, a partir de 2010 observaremos que esta tendencia se invierte ligeramente y se mantiene hasta 2020: 94.1% de niñas y 93.5% de niños acuden a una institución educativa.

En el caso de las y los jóvenes de 15 a 24 años sucede algo similar ya que en 2020 el porcentaje de mujeres que asistían a la escuela era de 46.0% en contraste, el de hombres fue de 44.7%, mientras que en el año 2000 el porcentaje de hombres que asistían a un centro educativo era mayor con respecto al de las mujeres.

No podemos negar que los avances alcanzados en materia de educación son prometedores, sin embargo, las mujeres siguen viviendo discriminación y violencia en los espacios educativos, además el acceso no está cien por ciento garantizado, la desigualdad, pobreza y marginación son factores que recrudecen esta realidad.

Ahora bien, hemos señalado que la madre-esposa, la mujer doméstica y la mujer madre de familia son imágenes que se construyen con respecto a las mujeres en la modernidad temprana que juegan un papel fundamental en el acceso de las mujeres a la educación formal en México, pero, luego de los avances de las mujeres en materia de educación cabe preguntarse: ¿qué sucede en la modernidad tardía? ¿Cuál o cuáles son las imágenes que se construyen en torno a la mujer en la modernidad tardía? ¿Qué papel

jugaron y siguen jugando en lo que respecta al tema de la educación de las mujeres y el acceso en México?

Referencias

- Asistencia Escolar. Cuéntame México. (s/f). Recuperado el 17 de enero de 2024, de.
<http://cuentame.inegi.org.mx/población/asistencia.aspx?tema=P>
- Farjado, A., & Rodríguez, L. (2021). La educación: Primera estrategia política de las feministas latinoamericana. *Memorias de Nómada*.
<http://www.memoriasdenomada.com/la-educacion-primera-estrategia-politica-de-las-feministas-latinoamericanas/>
- Gonzáles, Ma. G. (2014). Educación de la mujer en el siglo XIX mexicano. *Tiempo Caríate*, 53-58.
https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/99_may_jun_2007/casa_del_tiempo_num99_53_58.pdf
- López, O. (1997). La mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(3). 73-93.
<https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/1275/1/Las%20mujeres%20y%20la%20conquista%20de.pdf>
- Serret, E. (2004). Mujeres y hombres en el imaginario social. La impronta del género en las identidades. En L. M. Gossio, *Muejeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo inombrable* (pp. 43-71). Miguel Ángle Porrúa.
- Serret, E. (2006). *Discriminación de género: las inconsecuencias de la democracia*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Serret, E. (2008). *¿Qué es y para qué es la perspectiva de género? Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Serret, E. (2018). Identidad . En H. Moreno, & E. Alcántara, *Conceptos clave en los estudios de género. Vol. 2* (pp. 137-149). Centro de Investigaciomes y Estudios de Género.