

Educación, mujeres y género: visibilización, aportes y áreas de oportunidad, siglos XIX-XXI



Norma Gutiérrez Hernández
Oliva Solís Hernández

Coordinadoras

*Educación, mujeres y género: visibilización,
aportes y áreas de oportunidad, siglos XIX-XXI*

***Educación, mujeres y género: visibilización,
aportes y áreas de oportunidad, siglos XIX-XXI***

**Norma Gutiérrez Hernández
Oliva Solís Hernández**
Coordinadoras

Este libro fue evaluado por pares académicas externas bajo la modalidad de doble ciego. Los dictámenes se encuentran bajo resguardo de Paradoja Editores.

Diseño Editorial: Hesby Martínez Díaz

Maquetación: Paradoja Editores

Portada: “Somos todas las que fuimos”, de Sandra Yoliztly del Real Domínguez. Trabajo ganador del I Concurso de Dibujo “Día Internacional de las Mujeres 2026. Derechos, justicia y acción para todas las niñas y mujeres”, actividad académica organizada por la Dra. Norma Gutiérrez Hernández y la Dra. Brenda Ortiz Coss en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en el marco del 8M 2026.

Explicación de la obra: “representa a una niña que pinta un árbol mientras es acompañada por la presencia de distintas mujeres que aparecen detrás de ella. Se muestran con siluetas, evocando la presencia de múltiples generaciones y la memoria colectiva de las mujeres. El árbol simboliza la vida, el crecimiento y las posibilidades del futuro. Las mariposas moradas aluden a la transformación y a los procesos de cambio que acompañan la construcción de nuevas realidades para las niñas y las mujeres. El hilo dorado que recorre la composición representa una conexión entre las mujeres que habitan la escena. No se trata de una idea de destino, sino de un vínculo que une experiencias, historias y caminos distintos, recordando que cada generación se construye también a partir de quienes la precedieron. De esta manera, la obra invita a reconocer que cada niña crece acompañada por la memoria y la fuerza de otras mujeres que abrieron caminos antes que ella” (autora).

Educación, mujeres y género: visibilización, aportes y áreas de oportunidad, siglos XIX-XXI

Primera edición: 2026

© Norma Gutiérrez Hernández

© Oliva Solís Hernández

© Paradoja Editores

Virreyes 203, Centro Histórico,

C.P. 98000, Zacatecas, Zac.

paradojaeditores@gmail.com

ISBN: 978-970-96511-9-5

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier modo electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora.

El contenido de esta obra es responsabilidad de los y las autoras.

ÍNDICE

- 7 **Prólogo**
Norma Gutiérrez Hernández
Oliva Solís Hernández

I Parte: Historias de alumnas y maestras durante los siglos XIX y XX

- 16 **Capítulo 1**
Las niñas reconocidas públicamente: el Liceo de Niñas y sus ceremonias de premiación
Aurora Terán Fuentes
- 35 **Capítulo 2**
Profesoras de la Escuela Superior de Niñas de Jalapa: pioneras en los estudios especializados de principios del siglo XX
Ana María del Socorro García García
Gabriela Castañeda López
- 49 **Capítulo 3**
Las primeras Escuelas Normales de Profesoras en Tamaulipas
Yessenia Flores Méndez
- 58 **Capítulo 4**
¡Viva Cristo Rey! Experiencias de una profesora normalista en el Veracruz revolucionario. El caso de Manuela Petrilli Giannino (1914-1931)
José Manuel Pedroza Cervantes
- 76 **Capítulo 5**
Cultura escrita y análisis argumentativo: Tesis de mujeres normalistas en Aguascalientes (1930-1940)
Laura Olvera Trejo

92

Capítulo 6

“El Kinder de Bertha”... un acercamiento a la vida y obra de una educadora zacatecana

Sonia Medrano Ruiz

Ana Bertha Landeros Medrano

Bertha Alicia Medrano Ruiz

110

Capítulo 7

Aída Alicia Lugo Dávila, maestra y funcionaria pública: un referente en la construcción de la igualdad de género en Zacatecas

Norma Gutiérrez Hernández

143

Capítulo 8

Una mirada comparativa al género y la educación a través del caso de Fresnillo y una comunidad rural

Ana Cristina Gurrola Robledo

II Parte: Estudios educativos contemporáneos desde una mirada de género

156

Capítulo 9

Regulación de emociones en docentes casadas de nivel preescolar

Ismael Castro Jara

Sonia Villagrán Rueda

173

Capítulo 10

Incidencia del contexto sociocultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como elemento que impulse la trayectoria académica en estudiantes mujeres de tercer grado de secundaria en la comunidad de la Ermita de Guadalupe, Jerez, Zacatecas

Jessica Marlen Macías Aparicio

Beatriz Marisol García Sandoval

185

Capítulo 11

El impacto de la crianza en la construcción de estereotipos de género y su efecto en el desarrollo de las personas

Luz Elena Saldaña Delgado

Georgina Indira Quiñones Flores

- 196** **Capítulo 12**
Inteligencia Artificial Generativa para una educación con enfoque de género
Marcos Manuel Ibarra Núñez
- 210** **Capítulo 13**
Incidencia de los factores socioculturales en el proceso de aprendizaje y en la trayectoria escolar de estudiantes mujeres de telesecundaria
Wendy Yareli Rodríguez Rodríguez
Beatriz Marisol García Sandoval
- 227** **Capítulo 14**
Estado de la cuestión: reproducción de las desigualdades de género en la educación media superior 1995-2024
Valeria Catalina González Limón
- 244** **Capítulo 15**
Evolución de la participación femenina en la Ingeniería en Alimentos
Anabella Gei
Alejandra Ivana García
- 262** **Semblanzas curriculares**

Prólogo

Este libro está integrado por 15 capítulos, los cuales tienen un denominador común: se inscriben en el campo educativo desde el tema de mujeres y una mirada de género, dando cuenta de aportes sustanciales sobre su participación en distintos ámbitos de la educación en una historia pasada y presente. Para esto, los trabajos se presentan en dos bloques. Por un lado, los primeros ocho capítulos, bajo el título “Historias de alumnas y maestras durante los siglos XIX y XX”, en orden cronológico ascendente, con una luminosidad “violeta” en los relatos, que ponen el acento en la participación de las mujeres en centros educativos como precursoras, alumnas y maestras, principalmente; a la par que sus aportaciones en distintos rubros del conocimiento. La segunda parte del libro, “Estudios educativos contemporáneos desde una mirada de género”, integra siete capítulos que analizan diferentes realidades educativas en la actualidad en torno a temáticas específicas en algunas instituciones del nivel básico y superior, considerando también los aportes de la inteligencia artificial generativa para una educación con perspectiva de género.

En esta tesitura, el primer trabajo alude al Liceo de Niñas de Aguascalientes durante el siglo XIX, particularmente, la autora Aurora Terán centra su atención en el tema de las ceremonias de premiación en dicho plantel, resaltando la participación de las niñas y sus profesoras. La investigadora, quien ha trabajado con amplitud el Liceo de Niñas de su entidad, toma como fuente primaria la prensa, a través de la cual estudia el “discurso, las prácticas públicas y cívicas, los imaginarios, las posturas ideológicas y las visiones del mundo”. Asimismo, parte de un rico entramado contextual para retomar un momento bibliográfico sobre el tema de las ceremonias de premiación escolares en el país como antesala para abordar dicha temática en la institución femenina señalada. Es muy ilustrativo resaltar el panorama general que presenta la historiadora Terán Fuentes respecto a la estructura y el protocolo que definía las ceremonias de premiación en el Liceo y su impronta en el orden social.

Por su parte, Ana María del Socorro García y Gabriela Castañeda, en su trabajo denominado “Profesoras de la Escuela Superior de Niñas de Jalapa: pio-

neras en los estudios especializados de principios del siglo XX”, dan cuenta de la incursión tardía de las mexicanas en la educación superior durante el siglo XIX, marco desde el cual focalizan su mirada en el estado de Veracruz, concretamente, en la Escuela Superior de Niñas, institución que marcaba una diferencia sustancial en relación con los centros escolares previos dirigidos a ellas, ya que este plantel las preparaba para desempeñarse como maestras, tarea que tuvo hasta 1906.

De esta manera, las autoras enfatizan la relevancia de la institución que analizan, en tanto que este plantel fue el punto de partida para todas aquellas mujeres que incursionaron con una educación profesional, es decir, que antes de estudiar en algún otro campo profesional, primero pisaron las aulas de la Escuela Superior de Niñas. Bajo este marco contextual, las investigadoras analizan figuras femeninas relevantes tales como Clara V. Rosas, quien en 1908 se tituló como Odontóloga y realizó destacadas actividades profesionales en la capital del país, por ejemplo, ser de las primeras profesoras “en dar cátedra en la Escuela Nacional de Medicina”, al mismo tiempo que se erige como observadora en la Escuela Dental de la Universidad de Pennsylvania, en los Estados Unidos. Otra mujer egresada de la Escuela Superior de Niñas de Veracruz en 1901 que merece la atención de estas historiadoras es María del Pilar García, quien se trasladó a la ciudad de México para estudiar la carrera de Medicina, sueño que cumplió en 1914 después de una serie de vicisitudes que tuvo que sortear. Esta médica ingresó también a la Escuela Nacional de Medicina como profesora. La tercera y última normalista que analiza el capítulo es la insigne Luz Vera, quien participó activamente a favor de la alfabetización en las primeras décadas del siglo XX y se doctoró en Filosofía y Letras en 1934 en la UNAM, a partir de lo cual se desempeñó en varios puestos de toma de decisiones.

En seguida, se aborda el capítulo “Las primeras Escuelas Normales de Profesoras en Tamaulipas” de la pluma de Yessenia Flores Méndez, quien, retomando la legislación educativa y los reglamentos escolares de finales del siglo XIX y principios del XX en su entidad, analiza la formación de las primeras profesoras en dicho estado. Para desarrollar este quehacer histórico, la investigadora considera la transición y apertura de las primeras instituciones de finales del siglo XIX y principios del XX en Tamaulipas que formaron a las maestras a saber: la Academia de Profesoras de Matamoros, la Academia Nocturna de Señoritas, la Academia Nocturna de Señoritas en Ciudad Victoria, la Escuela Normal de Profesoras y Escuela Secundaria, Normal y Preparatoria mixta.

La rica historia que comparte la autora Flores Méndez en este apartado visibiliza matrículas, nombres de ayudantas, maestras y directoras, decretos y planes de estudio; además de la edad de las alumnas, horarios, leyes y los Congresos de

Educación que se llevaron a cabo en Tamaulipas, juntamente con las definiciones que generaron estos Foros.

El texto que presenta José Manuel Pedroza intitulado “¡Viva Cristo Rey! Experiencias de una profesora normalista en el Veracruz revolucionario. El caso de Manuela Petrilli Giannino (1914-1931)” es un aporte sustancial al rescate de las mujeres singulares en el campo de la educación, particularmente, de aquellas que dieron batalla en el contexto magisterial y en eventos históricos como, en este caso, la Guerra Cristera durante la década de los 20 del siglo pasado. La historia de esta profesora, que reconstruye Pedroza, se nutre desde su propia voz, al margen de otros documentos de consulta que utiliza el investigador veracruzano.

En este sentido, es valiosa toda la información biográfica que se realiza de la profesora Manuela Petrilli en el trabajo, incluyendo las fotografías y, en especial, su labor magisterial, la visibilidad de algunos sesgos de género que experimentaron las maestras en el periodo de estudio, como los salarios, su labor desinteresada para brindar educación no sólo a la niñez, sino a obreros y campesinos y, sobre todo, su beligerancia contestataria ante sus superiores, dadas las afrentas que sufrió. De manera textual, el autor la caracteriza de esta forma: “mujer perseverante, paciente, firme y decidida a sostener una lucha por su salario y por una mejor condición laboral y de vida”.

El capítulo de la historiadora hidrocálida, Laura Olvera Trejo, denominado “Cultura escrita y análisis argumentativo: Tesis de mujeres normalistas en Aguascalientes (1930-1940)” contribuye desde la categoría y metodología de la cultura escrita, al conocimiento del normalismo femenino en la primera mitad del siglo XX, sobre todo, en términos de sus documentos para finalizar su formación educativa. Así, desde una mirada en tres momentos en términos del acervo que sustenta el trabajo, los temas que definen las tesis de las alumnas y algunos contenidos que se analizan, la autora retoma antecedentes sustanciales de las tesis de las normalistas desde la década de los 20 para centrarse en los años siguientes, marco cronológico en el que centra su trabajo.

La revisión de las normativas educativas para la obtención del examen profesional y la elaboración de la tesis muestra una historia valiosa que recupera la conclusión de los procesos formativos de las normalistas, visibilizando una riqueza temática en las tesis, los nombres de sus autoras y el año de postulación. En esta tesitura también se inscribe la estructura de las tesis, ya que la caracterización que lleva a cabo la investigadora orienta sobre la extensión, tamaño y apartados que integran este tipo de documentos. Finalmente, de los mayores aciertos en este capítulo, se hace hincapié en el análisis que realiza Olvera Trejo sobre las temáticas frecuentes que retomaron las tesis y el sustento de ello.

Sonia Medrano, Ana Bertha Landeros y Bertha Alicia Medrano, en el trabajo “El kínder de Bertha”... un acercamiento a la vida y obra de una educadora zacatecana”, retoman la figura de la profesora Bertha Medrano Muñoz como eje transversal de su investigación, resaltando los aportes singulares que hizo en el campo educativo, sobre todo, en las infancias, con su participación para fundar el primer Jardín de Niños y Niñas de su municipio. Asimismo, resaltan el papel tan importante que también esta educadora tuvo en su desempeño político, al ser regidora del municipio de Calera, Zacatecas, espacio desde el que su labor de gestión incidió en la mejora de su localidad desde diversos proyectos que llevó a cabo.

Las autoras recuperan una breve historia de la educación preescolar en la entidad zacatecana desde el siglo XIX, mostrando cómo fue la creación de las primeras instituciones que atendieron a los “párvulos” bajo el sistema de Fröbel; posteriormente, enmarcan estas escuelas en el siglo XX, retomando las definiciones educativas del nivel preescolar a nivel nacional, de la mano de cifras importantes como el número de planteles y matrícula. Este rico entramado contextual es la antesala para abordar la parte medular de su investigación: la vida y obra de la educadora Bertha Medrano Muñoz, en gran medida reconstruida a partir de *su voz*.

Norma Gutiérrez Hernández, en la investigación “Aida Alicia Lugo Dávila, maestra y funcionaria pública: un referente en la construcción de la igualdad de género en Zacatecas”, recupera la historia de una maestra que, paulatinamente, se involucró en el tema de mujeres y género, a partir de lo cual tuvo una actuación descollante para la creación del Instituto para la Mujer Zacatecana (INMUZA), hoy en día, Secretaría de las Mujeres del Gobierno del Estado de Zacatecas (SEMUJER). La autora realiza la biografía de la profesora Aida Alicia Lugo Dávila desde su niñez, visibilizando su hogar y formación educativa, particularmente su paso por la Universidad Autónoma de Zacatecas en la Licenciatura en Derecho y, luego por la UNAM en la Maestría en Derecho Administrativo, para finalizar con su formación doctoral en España.

El trabajo de Gutiérrez Hernández da cuenta de las vicisitudes y violencias de género por las que tuvo que pasar Aida Alicia Lugo cuando se desempeñó como maestra en la Máxima Casa de Estudios frente a un contexto patriarcal desde la academia, a la par que el proceso por el que transitó para su inscripción y militancia en el feminismo, del cual sumó con un grupo de mujeres que pugnarón y consiguieron la creación de una instancia de atención y transversalización de la perspectiva de género en la entidad desde un ámbito gubernamental. La investigación de la autora concluye con los cargos que desempeñó Aida Alicia Lugo como funcionaria en el gobierno de la entidad y el trabajo que, desde su

último cargo como Magistrada, aún vigente, lleva a cabo en materia de mujeres e igualdad sustantiva.

El siguiente trabajo es de Ana Cristina Gurrola Robledo, quien realiza un análisis de género en el campo educativo en el siglo XX a partir de las figuras de las zacatecanas Ana María Falcón Gutiérrez y María Elena Leños, en particular, desde sus experiencias escolares. La autora, en su capítulo “Una mirada comparativa al género y la educación a través del caso de Fresnillo y una comunidad rural”, comparte un contexto educativo nacional de la segunda mitad del siglo pasado para luego centrar su atención en Falcón Gutiérrez y Leños, respectivamente.

En esta investigación, la historiadora Gurrola Robledo advierte diferencias notables en la vida, formación educativa y cultura escolar de sus biografiadas, al mismo tiempo que coincidencias que eran un denominador común para las mujeres de esta época, por ejemplo, en los saberes de género aprendidos en la escuela y las violencias de género que experimentaron.

De la pluma de Ismael Castro Jara y Sonia Villagrán Rueda es la investigación denominada “Regulación de emociones en docentes casadas de nivel preescolar”, en la cual se aborda un tema de imperativa atención: la regulación de las emociones del profesorado y su bienestar. El autor y la autora focalizan su atención en el nivel preescolar, en específico, con seis educadoras de un Jardín de Niñas y Niños de Zacatecas, a quienes entrevistan, caracterizándoles su estado civil como casadas y el ser madres.

A partir del análisis de una jornada de trabajo asalariada y otra de carácter doméstica, las profesoras de nivel preescolar comparten con el autor y autora de este trabajo el cómo están insertas en una dinámica ardua de trabajo educativo y familiar, mostrando la relevancia de un equilibrio en ambos rubros para lograr un bienestar. Esto, afirman, es de singular valía el contar con redes de apoyo, lo cual genera un saldo a favor en su emocionalidad en el aula.

Por su parte, Jessica Marlen Macías Aparicio y Beatriz Marisol García Sandoval, en un estudio de caso que nombran “Incidencia del contexto sociocultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, como elemento que impulse la trayectoria académica en estudiantes mujeres de tercer grado de secundaria en la comunidad de la Ermita de Guadalupe, Jerez, Zacatecas”, revelan carencias en las alumnas del nivel educativo y localidad señalada a partir de falta de iniciativa e interés para obtener bagajes cognitivos elementales de su formación. Lo anterior, señalan las autoras, no es indiferente a los contextos que definen su cotidianidad, los cuales muestran serias problemáticas.

De esta forma, Macías Aparicio y García Sandoval precisan que el aprendizaje de las educandas tiene una vinculación directa con la multiplicidad de los espacios que definen su vida, por lo que centran su análisis en lo sociocultural

a partir del conocimiento de una segunda lengua, en particular, el inglés. Para llevar a cabo este objetivo, las investigadoras ponen de relieve la relevancia del aprendizaje colaborativo, por lo que su convocatoria para la formación educativa de las alumnas en el idioma inglés integra a las propias estudiantes, las figuras docentes, sus padres, sus madres y comunidad.

El siguiente trabajo es el de Luz Elena Saldaña Delgado y Georgina Indira Quiñones Flores, intitulado “El impacto de la crianza en la construcción de estereotipos de género y su efecto en el desarrollo de las personas”; en él, las autoras realizan un marco conceptual sobre el término crianza y su impronta en los procesos de desarrollo humano, a partir de lo cual realizan un análisis sobre las definiciones de género en niños y niñas, particularmente, en torno a los estereotipos. Lo anterior, comentan las investigadoras, tiene un saldo perjudicial en el desarrollo emocional de las infancias; en los niños, con la represión de sus emociones y la relación de esto con el suicidio; mientras que, a las niñas, “se les educa para ser empáticas, vulnerables, cuidadoras, sensibles, sumisas, etc., llegando a desarrollar sentimientos de inseguridad debido a las presiones y expectativas que se les atribuyen socialmente”.

De acuerdo a las autoras, esta definición de género en las niñas incide en sus orientaciones profesionales, desempeños y apreciaciones en el ámbito laboral, por lo que se manifiesta una feminización en algunas carreras de educación superior. Con base en lo anterior, las investigadoras plantean una propuesta para construir una sociedad “más justa e igualitaria desde el entorno familiar”, lo que se erige en uno de los aciertos centrales de este trabajo.

La investigación de Marcos Manual Ibarra con el título “Inteligencia Artificial Generativa para una educación con enfoque de género”, pone el acento en un tema prioritario de la agenda de género en la educación: el incremento de la participación de niñas y mujeres en las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD). Lo anterior, en términos de una incidencia en la forja de una igualdad sustantiva a partir de una mayor matrícula femenina, dados los escenarios que existen hoy en día, muestra una minusvalía numérica y cualitativa.

En esta tesitura, el autor habla de los sesgos y estereotipos de género que existen en las TICCAD y la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), la cual se erige en el eje de su investigación, misma que se inscribe en un proyecto mayor registrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas. De esta manera, el investigador abona a distintos planteamientos para transitar a una educación transformadora de género, particularmente desde el campo que él cultiva, la tecnología y la IAGen, al mismo tiempo que visibiliza las asimetrías de género en estos ámbitos.

Wendy Yareli Rodríguez y Beatriz Marisol García, en su investigación “Incidencia de los factores socioculturales en el proceso de aprendizaje y en la trayectoria escolar de estudiantes mujeres de telesecundaria”, tomando como sustento diferentes escenarios socioculturales, procesos de aprendizaje y trayectorias escolares, focalizan su atención en las alumnas de segundo grado de una telesecundaria de Zacatecas. Su análisis muestra contextos familiares diversos, pero con un denominador común: todas “eran instruidas para el cuidado de la familia y las labores domésticas”, lo cual define sus expectativas para una educación superior con lastres de género, incluyendo en esto también cómo un embarazo puede frenar toda posibilidad de continuar estudiando.

El trabajo de las autoras visibiliza las expectativas que tienen las educandas, para una mejora sustancial en sus vidas a partir de seguir estudiando, no sólo de carácter económico, sino en términos personales y el lugar que pueden ocupar en la esfera pública.

El penúltimo trabajo del libro corresponde a una autora, que se desempeña como profesora en una institución de educación media superior en Aguascalientes, Valeria Catalina González, quien presenta un “Estado de la cuestión: reproducción de las desigualdades de género en la educación media superior 1995-2024”. En su investigación, la directriz es el análisis de las asimetrías de género en el campo educativo en el nivel educativo en el que ella se desempeña, partiendo de un marco contextual de los estudios de género en la segunda mitad del siglo XX y su relación con el feminismo.

En este sentido, el momento bibliográfico que realiza González a partir de referentes clásicos y contemporáneos nacionales e internacionales en capítulos, libros, artículos y tesis, provee una rica temática en torno a su línea de investigación, permitiéndole advertir un hallazgo central: “una ausencia de investigaciones sobre estas problemáticas en contextos educativos rurales”, por lo que hace hincapié en la necesaria atención que demandan estudios en instituciones escolares ubicadas fuera de los contextos citadinos.

El cierre de este libro es el trabajo de Anabella Gei y Alejandra Ivana García, denominado “Evolución de la participación femenina en la Ingeniería en Alimentos”. En él, las autoras realizan un estudio tomando como escenario la Universidad Nacional de Luján en Argentina, en especial, en la carrera de Ingeniería de alimentos y su preeminencia de matrícula femenina.

Por consiguiente, las investigadoras ponen el acento en un rico y pertinente abanico temático previo al análisis que llevan a cabo, abordando de manera concisa un marco teórico de la perspectiva de género en la educación superior, una feminización y masculinización de profesiones, los estudios de género en las carreras STEM, un contexto argentino para visibilizar las políticas de equidad

de género en la educación superior y el tema de los estereotipos de género y la elección vocacional. Con base en este escenario contextual, las autoras abordan su investigación, mostrando hallazgos singulares, como, por ejemplo, el que más de un 75% sea el porcentaje de personas aspirantes femeninas a la carrera aludida, cifra que incide en el escenario nacional de su país en las instituciones de educación superior al posicionarse la carrera como una de las ingenierías feminizadas.

Los 15 trabajos que integran este libro refieren aportaciones necesarias y valiosas en el conocimiento de la historia de la educación pasada y presente, en relación con aportes que realizaron y continúan haciendo las mujeres en el campo educativo y su impronta en el orden social. De esta manera, se rescata la labor de educandas y, sobre todo, el trabajo pionero de maestras en distintas latitudes geográficas y escenarios cronológicos, mostrando su vida, obra y condiciones laborales a partir de la reconstrucción histórica en fuentes primarias, particularmente en acervos, periódicos e historia oral. En este sentido, el libro recupera sus nombres, voces y la capacidad de agencia que les definió como parte de un legado femenino y feminista respecto a las luchas que libraron desde sus centros educativos o una esfera pública en la que también incursionaron varias de ellas.

Por otro lado, el texto también recupera estudios sustentados en diversos análisis, cuyo eje transversal son las condiciones y sesgos de género por las que todavía atraviesan mujeres, maestras y niñas. Así, muchas de estas investigaciones a partir de diversos estudios de caso que refieren las personas autoras muestran cómo en los albores del siglo XXI todavía se sigue lidiando con brechas de género significativas desde el campo de la educación; si bien, no con las que se señalan en la primera parte de los capítulos, sí en términos del quehacer imperativo que toda sociedad debe llevar a cabo para revertirlas: conocer, concientizar y hacer en los marcos contextuales de toda índole, cuya definición no sea la igualdad de género.

Norma Gutiérrez Hernández
Olivia Solís Hernández

I Parte:

**Historias de alumnas y maestras durante
los siglos XIX y XX**

Las niñas reconocidas públicamente: El Liceo de Niñas y sus ceremonias de premiación

Aurora Terán Fuentes

El Liceo de Niñas fue la primera institución pública de educación secundaria para mujeres en Aguascalientes, su fundación data de 1878. Representó un ámbito formativo y de actuación en espacios de la esfera pública para las mujeres de la entidad. El objetivo de este trabajo se centra en el análisis de las ceremonias de premiación al desempeño académico de las niñas del Liceo, porque suponen momentos de reconocimiento público y, por ende, la introducción de las mujeres (tanto niñas como sus maestras) en el espacio público eminentemente masculino, identificado como aquel en el que se encuentran los ciudadanos (identificados como los hombres) y se fortalecen las sociabilidades.

El material de las ceremonias de premiación del Liceo de Niñas publicado en el periódico oficial *El Republicano* representa un insumo de gran valor para analizar el discurso, las prácticas públicas y cívicas, los imaginarios, las posturas ideológicas y las visiones de mundo; lo anterior son líneas de análisis, cuyo centro o eje articulador es el tópico de “la mujer” y su instrucción. A través del contenido público de carácter oficial que daba cuenta de un evento educativo como lo fueron las ceremonias de premiación, en las cuales se reconocía a las niñas/alumnas, se observa la incursión de las mujeres en los espacios públicos, lo que les permitió tener un mayor margen de participación y de reconocimiento y, a partir del discurso y las prácticas, fincar un imaginario en el cual la mujer se consideró ciudadana por su función social y se reconoció su papel como educadora (en primera instancia en el hogar y en segundo lugar los espacios formales educativos).

¿Por qué es importante el estudio sobre las ceremonias de premiación? Para el objetivo de este escrito, el interés radica en la naturaleza pública de este tipo de eventos en donde era altamente significativo el reconocimiento a los logros en sus estudios de las niñas, a la par de la transmisión de una idea de mundo basada en el progreso y el orden liberal y republicano, así como el papel nodal de

la instrucción pública para el afianzamiento de dicha idea. Estas celebraciones sirvieron como un espacio para promover a la clase política y la élite letrada, con sus iniciativas y proyectos en materia educativa. Por la razón expuesta, cobra especial relevancia el hecho de ser un espacio definido en función de las niñas del Liceo que, al ser identificadas y valoradas en la esfera pública por sus méritos académicos, dio pie a ciertas prácticas culturales que les proporcionaron un andamiaje para saberse mover en ámbitos más allá de los domésticos.

A las niñas, al ser reconocidas públicamente en sus ceremonias de premiación, se les dio la posibilidad, que otras personas (tanto mujeres como hombres) no tuvieron, de desenvolverse con un capital cultural adquirido en las familias (para el caso de algunas alumnas) y en el Liceo en la esfera pública. El hecho de saber leer y escribir les dio una ventaja en el México del siglo XIX, con una mayoría de población analfabeta; no obstante, en el discurso y en prácticas culturales como las ceremonias de premiación, se apostaba por el progreso y la civilización de la nación. De este modo, se construyó una visión de mundo compartida por la clase ilustrada. Para el caso de las niñas del Liceo, a los saberes de la lectura y escritura, habría que sumar otros asociados con el lenguaje, como la oratoria y declamación, además del conocimiento en música, las disciplinas de carácter científico (estamos en el tiempo del positivismo concretado en el ámbito educativo como la enseñanza objetiva) y las labores domésticas.

Cuando las niñas del Liceo fueron reconocidas públicamente en las ceremonias de premiación, se abrió un abanico de posibilidades para desenvolverse en espacios dominados por la lógica masculina (patriarcal). Las ceremonias entrañaron ensayos para la vida pública, política, social y cultural de la entidad; representaron la primera oportunidad para saberse conducir en la esfera pública, significaron una forma de preparación para la vida adulta como mujeres ciudadanas, ilustradas e instruidas.

Ceremonias de premiación, rituales de preparación para la esfera pública

Las ceremonias de premiación escolares en México fueron rituales decimonónicos heredados del tiempo de la colonia. Para Roldán (2010), la novedad en la época de la colonia consistió en llevar a cabo dichos rituales en las escuelas de primeras letras, porque eran eventos con una larga y consolidada tradición en los espacios universitarios. De fondo “se encontraba la intención del Gobierno borbónico de incrementar el poder de las instituciones estatales sobre la educación” (p. 68). Para el siglo XIX, entrañó una forma palpable de presentar al Estado como el rector de la educación dentro del proceso de secularización y la consolidación de los valores cívicos.

La escuela pública se mostró, por medio del alumnado, como un motor indispensable de progreso y desarrollo del país. Por consiguiente, las ceremonias fueron momentos para transmitir en espacios públicos una idea de educación pública en lo particular y del país en lo general, asociada con las ideas de progreso y civilidad.

“Los certámenes públicos de las escuelas de primeras letras era que los ‘progresos’ o ‘adelantos’ de los niños fueran del conocimiento ‘público’, que éste fuera partícipe de la ‘satisfacción’ o ‘testimonio’ del aprovechamiento y habilidad del niño” (Martínez-Carmona, 2018, p. 93). Si estamos ante eventos que transmitían por medio de los discursos la idea de progreso, reconocer el progreso intelectual gracias a la instrucción pública era parte de dicha filosofía.

Martínez-Carmona (2018) expone cómo las ceremonias de premiación presentaron eventos vitales en el proceso de escolarización del siglo XIX, con una estrecha relación en función de la formación de ciudadanos y la cultura cívica. “La ceremonia de distribución de premios se convirtió en la fiesta cívica de la juventud por excelencia, destinada a estimular el esfuerzo, el patriotismo y la competencia” (Martínez-Carmona, 2018, p. 105). Por su parte, Padilla (1999) resalta la importancia de los rituales escolares decimonónicos en la formación del sistema educativo, sobre todo, se enfoca en los exámenes públicos y la organización en torno a ellos, concretados en forma de prácticas rituales de carácter cívico y festivo, cuya finalidad consistió en ir consolidando “prácticas seculares y valores laicos basados en el esfuerzo por crear un nuevo tipo de individuo, el buen ciudadano” (Padilla, 1999, p. 101).

Si entendemos a las ceremonias de premiación como fiestas de carácter cívico financiadas del erario público, en la postura de Roger Chartier (2003), son un tipo de fiestas “otorgadas por la autoridad” (p. 27), como parte de una pedagogía revolucionaria; para nuestro caso, sería una pedagogía cívica. “La intervención del gobierno obedece a una finalidad clara: expresar en el lenguaje de la fiesta una ideología, a la vez citadina y laica” (Chartier, 2003, p. 26).¹ Estos fueron actos solemnes, donde se daba cita la clase política e intelectual, en aquel tiempo ambas esferas conformaron una sólida mancuerna. Laura Rangel Bernal (2021) plantea que la solemnidad de determinadas prácticas escolares, como lo fueron las ceremonias de premiación o los exámenes públicos, respondía a “la necesidad de legitimar el trabajo de docentes, alumnos y autoridades en materia educativa ante una sociedad cuyo acceso a la instrucción era todavía muy reducido” (p. 131).

¹ En el análisis de Chartier, la fiesta es organizada por la iglesia (parroquias, cofradías); no obstante, con el abandono del antiguo régimen, se observa la participación de los gobiernos (municipalidades) que, con fondos públicos, organizan fiestas como una estrategia de consolidación del laicismo.

Por ende, en las ceremonias de premiación se observa un grupo claramente diferenciado en función de su nivel educativo y su ilustración, grupo con un amplio juego en la escena política, pública e intelectual, del cual fueron parte las niñas-alumnas del Liceo, así como sus maestras y directoras. Estos eventos resultaron fundamentales para la cohesión e identidad de los grupos ilustrados.

El Liceo de Niñas: presentación en sociedad

El Liceo de Niñas se fundó en 1878. Para darle mayor realce al evento inaugural, se eligió como fecha el 16 de septiembre, un día importante del calendario cívico mexicano. Por ser un asunto de interés público, en el periódico oficial se difundió lo siguiente sobre la inauguración de la institución: “cuya apertura, para que sea memorable y se recuerde con júbilo, se verificará el día que la patria conmemora agradecida y consagra sus ovaciones al heroico autor de su libertad” (*El Republicano*, 25 de agosto de 1878, p. 4).

El gobernador en turno era Francisco G. Hornedo, identificado en su tiempo por sus virtudes cívicas. En el *Álbum de la Mujer*, en su edición del 12 de octubre de 1884, se publicó una ilustración de su persona. En la correspondiente explicación, se le reconocía como un entusiasta protector de la Instrucción Pública: “él fundó el importante plantel denominado Liceo de Niñas” (p. 209). En un periódico ilustrado de la ciudad de México dedicado a temas sobre la mujer con una perspectiva feminista, siendo la directora propietaria Concepción Gimeno, es de llamar la atención el comentario destinado al gobernador Hornedo como un político sensible de la instrucción destinada a las mujeres. El Liceo fue concebido como un espacio educativo para las jóvenes de Aguascalientes en tres sentidos: a) preparación para el hogar como amas de casa, b) adquisición de recursos y habilidades para salir adelante solas en caso de abandono y viudez, y c) formación para el profesorado.

Este plantel de enseñanza secundaria para niñas era una imperiosa necesidad, visto el desarrollo que en la actualidad tiene la instrucción pública, pues en los pueblos todos se nota el empeño que hay en sacudir la ignorancia. Las niñas y jóvenes del sexo débil que concurran a este establecimiento, bien podrán desde luego vislumbrar un porvenir que las ponga a cubierto de la miseria y sus riesgos y males consiguientes, puesto que se les presenta una bella oportunidad de adquirir el profesorado en la enseñanza. (*El Republicano*, 1878, p. 4)

La inauguración del Liceo un 16 de septiembre evidencia la importancia concedida por parte de la clase gobernante al proyecto de una institución educativa

pública de estudios secundarios para jovencitas. La fiesta cívica por excelencia en la época porfiriana era la conmemoración del movimiento de independencia y que la inauguración entrara en el conjunto de las actividades del día conmemorativo habla de la valía del proyecto educativo que ponía al centro la instrucción de las mujeres, imprimiendo un carácter cívico y festivo al acto público inaugural.

Por otro lado, las ceremonias de premiación representaron actos públicos para introducir a las alumnas ante la sociedad, amante del progreso, en un ambiente festivo, formal, patriótico y educativo: “Las fiestas cívicas fueron impulsadas de manera notable durante el porfiriato; consistían por lo general en manifestaciones y desfiles, acompañados de los cada vez más frecuentes discursos que exaltaban las virtudes patrióticas” (Mac Gregor, 2015). Los eventos del Liceo, como actos públicos, no estuvieron exentos de los discursos en donde se alababa a la mujer por su sacrificio, por su inteligencia, por su virtud, por su deber hacia la patria. “La estructura de la fiesta porfiriana refleja el afán de conservar un orden cívico dentro de la celebración, promovido por su carácter teatralizado y educador de la juventud” (Moreno, 2013, p. 87). De este modo, el acto protocolario de presentación del Liceo ante la sociedad aguascalentense, en un 16 de septiembre, se relaciona con el sentir cívico, con un programa de actividades y como un momento educativo más allá de las aulas; aspectos reiterados en las posteriores ceremonias de premiación.

Las niñas en la escena pública, la importancia del Liceo de Niñas

Para Roger Chartier (2003), las personas letradas conformaban una élite y configuraban su propio espacio público. En el caso de Aguascalientes, saber leer y escribir era una marca de clase; ser parte de una institución de estudios más allá de la instrucción elemental dio la membresía a un conjunto de personas que tuvo amplio juego en el ámbito público a nivel local. ¿Quiénes podían ser parte de ese grupo privilegiado y quiénes no? Se observa tanto a hombres como a mujeres siendo partícipes, con mayor juego político los primeros, sin embargo, es importante poner atención en el caso de las mujeres del Liceo, porque su preparación les permitió entrar a la esfera pública (regularmente restringida para las personas del “bello sexo”) y ellas fueron parte de la red social de la élite local gracias a su formación y ámbito de desarrollo.

¿Cuáles mujeres encontramos inmersas en dicha red o como parte del grupo de élite? Por un lado, familiares (esposas, hijas, hermanas); por el otro, las niñas (alumnas) y las mujeres del Liceo (profesoras y directoras). En algunos casos se observan mujeres que se identifican como parte de las familias con amplio juego

político y también como alumnas del Liceo. Los apellidos de algunas de ellas se identifican con personajes de la clase política e intelectual; de esta forma, en las listas se reconocen Vázquez del Mercado, Chávez, Dávalos, Bolado, Elizondo, López de Nava (algunos apellidos se relacionan con gobernadores).

Las élites necesitaban de determinados rituales en los cuales se evidenciaran los logros, para nuestro caso, los conectados con los proyectos educativos. Rituales de carácter cívico en los cuales se transmitía un contenido ideológico asociado con la cultura cívica-republicana, la idea de la educación como motor del progreso gracias a su juventud ilustrada y la noción de civilidad (sociabilidades, urbanidad, ciudad, modernidad).

Los rituales tenían el efecto persuasivo, tanto visual como psicológico, de proyectar nuevas jerarquías morales, políticas, sociales y culturales. Su importancia residía precisamente en que por medio de ellos se proyectaba y se promovía un nuevo orden de cosas y, por añadidura, de nuevas relaciones entre los individuos y de éstos con la sociedad. (Padilla, 1999, p. 112)

El *statu quo* se vinculó con el republicanismo, la consolidación del orden liberal y el progreso, el avance de los espacios públicos seculares, para nuestro caso, desde la perspectiva de las políticas públicas en materia educativa, concretadas en proyectos específicos como el Liceo,² y palpables más allá de la vida cotidiana al interior de la escuela, con las ceremonias de carácter ritual que proyectaban una idea de mundo compartida por los grupos de élite locales. Por consiguiente, lo público era contrario a lo popular, en las ceremonias se definían fronteras simbólicas, precisamente eran de carácter público, de ahí la perspectiva elitista, como menciona Chartier (2003), propia de una dinámica burguesa alejada de lo popular.

¿De cuántas alumnas estamos hablando? Para 1891, se contaba en el plantel con un poco más de 60 alumnas cursando las cátedras de Gramática castella-

² Con el triunfo del republicanismo y la consolidación del orden liberal a partir de la República Restaurada (1867), la educación secundaria, preparatoria y profesional, cobró especial importancia, porque en las escuelas vinculadas con la enseñanza secundaria en adelante se observó la preocupación por implementar ramos de instrucción desde la perspectiva de la enseñanza objetiva (positivismo) con el objetivo de formar ciudadanos con conocimientos científicos para implementarlos en las diferentes ramas económicas con el objetivo de trabajar en función del progreso. Aquellas personas que contaban con estudios secundarios, preparatorios y superiores fueron parte de la élite letrada. En un país con un alto grado de analfabetismo, representó un conjunto de grupos sociales (políticos, empresarios, intelectuales, artistas, impresores, editores, profesores) con un amplio juego en la escena pública. Si nos centramos en las niñas del Liceo, igualmente en sus maestras y directoras; a nivel local, se observa un grupo de mujeres siendo parte de dicha élite letrada, por mérito propio (sin dejar a un lado redes familiares), reconocido en las ceremonias de premiación y en otros espacios de la vida pública de la ciudad de Aguascalientes.

na, Francés, Inglés, Aritmética, Geografía y Cosmografía, Historia Universal y de México, Física, Caligrafía, Pedagogía, Geometría, Moral, Cronología, Telegrafía, Teneduría de Libros, Economía doméstica, Música, Dibujo y Labores manuales (*Memoria de Alejandro Vázquez del Mercado*, 1892, anexo número 79). En sus inicios, el Liceo contó con 30 alumnas aproximadamente. Aunque a nivel general la tendencia en la matrícula fue al alza, no dejó de ser un grupo minoritario de mujeres que, en consecuencia, no era representativo numérica o estadísticamente, pero sí lo era simbólicamente gracias a diferentes acciones, entre las que encontramos las ceremonias de premiación.

A finales del siglo XIX las personas que sabían leer y escribir, además de contar con estudios secundarios, preparatorios y superiores, conformaban un grupo privilegiado; era la élite letrada con amplio juego en el escenario público y político. El número de alumnas del Liceo hay que ponerlo en un contexto mayor, para lo cual se recuperan las cifras de la población en general, instrucción y profesiones publicadas en el *Censo General de la República Mexicana*, elaborado con información levantada en 1895.

Para dar cuenta de lo que representa el grupo de niñas (60 alumnas en 1891), el primer dato a tomar en cuenta es el total de la población de Aguascalientes, de la cual la mitad corresponde a las mujeres.

Tabla 1

Población de México y Aguascalientes en 1895

Población del país	Total	12,491,573
Población de Aguascalientes	Total	102,378
Población de Aguascalientes	Hombres	50,544
Población de Aguascalientes	Mujeres	51,834

Fuente: *Censo General de la República Mexicana. Verificado el 20 de octubre de 1895*. México: Secretaría de Fomento/Dirección General de Estadística.

Con el dato de la población total de Aguascalientes, en la Tabla 2 se presenta la información de las personas que sabían leer y escribir, y las que solamente leían. De aquí se desprende un cuestionamiento: ¿cuáles de estas personas que sabían leer y escribir tendrían la escuela elemental terminada? Entonces se reduce la estadística hasta llegar al número de profesionistas en la entidad y se deriva a una conclusión: los estudios secundarios, terciarios y superiores eran un privilegio.

Tabla 2*Cifras de instrucción y profesiones del Estado de Aguascalientes*

Sabe leer y escribir	Sabe leer	Profesión Hombres	Profesión Mujeres	Profesión Mujeres/Hombres
• 14,807 (total)	• 3,050 (total)	• 27 abogados	• 48 parteras	• 108 (total)
• 8,865 (hombres)	• 1318 (hombres)	• 7 agentes de negocios		• 83 profesoras
• 5,942 (mujeres)	• 1,732 (mujeres)	• 1 arquitecto		• 25 profesores
		• 2 dentistas		
		• 19 farmacéuticos		
		• 12 ingenieros		
		• 5 maestros de obra.		
		• 34 mecánicos		
		• 21 médicos alópatas		
		• 5 notarios		

Fuente: *Censo General de la República Mexicana. Verificado el 20 de octubre de 1895*. Censo del Estado de Aguascalientes (1897). México: Secretaría de Fomento/Dirección General de Estadística.

Según el censo, en Aguascalientes se desempeñaban profesionalmente 289 habitantes, divididos en 131 mujeres y 158 hombres, los últimos con más diversidad de profesiones; las mujeres solamente desempeñándose como profesoras y parteras. Otras cifras para delimitar a la élite local son aquellas que permiten identificar a las personas desarrollándose en la ciudad, es decir, la capital de Aguascalientes.

- De las 14,807 personas que saben leer y escribir, 10,754 corresponden a la capital y partido de Aguascalientes.
- De las 3,050 personas que saben leer, 1,888 corresponden a la capital y partido de Aguascalientes.
- La mayoría de profesionistas vivían en la capital; solamente 1 farmacéutico, 3 médicos alópatas, 22 parteras, 10 profesores y 11 profesoras vivían en los partidos de Rincón de Romos, Ocampo y Calvillo.

En la capital se localizaban 242 profesionistas, 72 eran profesoras. Hay que tomar en cuenta que no todas las maestras se habían formado en el Liceo; por

tal razón, sus alumnas conformaron un grupo privilegiado, sin tomar en cuenta el origen social. En consecuencia, encontramos a las alumnas en diversos espacios vinculados con la actividad pública, conmemorativa y festiva, así como su asistencia para amenizar con música y canto en eventos del orfanatorio, exhibir productos en las exposiciones de industria, agricultura, minería y objetos curiosos de la entidad durante la temporada (actual feria) de San Marcos, o ser reconocidas en ceremonias de premiación.

Las ceremonias de premiación del Liceo de Niñas

De forma anual, se llevaron a cabo las ceremonias de premiación; previamente las alumnas presentaban sus exámenes públicos. En el periódico oficial *El Republicano* se informaba con todo detalle de las fechas de los exámenes y el nombre de las jovencitas evaluadas. Después se publicaba todo lo relativo a los actos solemnes para reconocer sus esfuerzos. El gobernador Rafael Arellano, en su memoria administrativa de gobierno, expone la finalidad de los exámenes y las ceremonias:

Con el objeto de estimular a las señoritas que asisten a las clases de este Establecimiento, para que prosigan empeñosas sus estudios en los cursos de cada año escolar, se tienen establecidos exámenes públicos y de honor, al final de sus tareas anuales, en cuyos actos las alumnas manifiestan sus aptitudes y conocimientos en los diversos ramos de la ciencia a que se dedicaron. Los resultados de esos exámenes se publican en el Periódico Oficial, verificándose después de una manera solemne, la distribución de los premios a que se hicieron acreedoras las alumnas examinadas, según la calificación del jurado respectivo. (*Memoria de Rafael Arellano*, 1899, p. 17)

Los premios para las alumnas más sobresalientes: libros, diplomas y menciones honoríficas (*El Republicano*, 1878). ¿Por qué libros? Porque la lectura permite a la persona vincularse con los otros. Aunque se viva en una aldea, los libros y la lectura hacen partícipes a las personas lectoras del movimiento universal, “leer es multiplicar y enriquecer la vida interior” (*Avellaneda*, 1879, p. 3), el libro es una forma de comprender la enseñanza y exponer los ejemplos.

Además de los premios y menciones honoríficas, también estaban los premios particulares, cuya característica consistía en el reconocimiento a determinadas niñas por personajes importantes de la esfera pública. Por ejemplo, en 1879, María Chávez fue reconocida por José Bolado (político y empresario), Luisa Aguilar por José Herrán (político e intelectual, padre del pintor Saturnino

Herrán), Carmen Gandoulf, por el Doctor Ignacio N. Marín (político, presidió la Junta de Instrucción, catedrático) (*Anuario*, 1879). También eran entregados por instancias de gobierno como la Legislatura del Estado, el Supremo Tribunal de Justicia, la Junta de Beneficencia, Jefatura de Hacienda, el Ayuntamiento y la Junta de Exposición, entre otras (*El Republicano*, 1889, p. 3). El 11 de noviembre de 1879 se llevó a cabo la primera ceremonia de premiación a las niñas del Liceo, envuelta en “música, poesía y oratoria” (*El Republicano*, p. 4).

Las ceremonias eran veladas literarias (en la prensa también se denominan como certámenes literarios), donde la audiencia se pasaba la palabra, ya sea para pronunciar un discurso o recitar una poesía. Los discursos, en su mayoría, eran pronunciados por hombres; no obstante, para la ceremonia de premiación de 1880, tuvo la palabra Julia Delhumeau de Bolado. De la siguiente forma concluyó su discurso:

Esta noche, queridas niñas ¡espléndida para vosotras! Venís por segunda vez a recoger el premio debido a vuestra aplicación y afanes: seguid pues tan animosas como hasta aquí, seguid con la mayor fe y perseverancia quitando una a una las espinas que encontráis ante vuestro paso, seguras de que un día, no remoto, lograréis entrar al templo del saber, allí donde os esperan las frescas y aromadas guirnaldas de laurel y de siempreviva. (Delhumeau, 1881, p. 4)

En cuanto a la música, en 1880 estuvo a cargo de militares “con actos especiales de pistón y de clarinete” (*El Republicano*, 1880, p. 4), como una forma de engalanar las “fiestas” dedicadas a la instrucción pública de Aguascalientes. En la primera ceremonia, las participaciones fueron de Carlos M. López (presidente de la Junta de Instrucción, le correspondió rendir el informe), José María Peón Valdés, José Herrán, Julia Delhumeau de Bolado, J. Echavarría, el gobernador Hornedo, Blas Elizondo (declamaron poesía) (*Anuario*, 1879).

El programa de 1888 se enlista a continuación: (a) entrada de la comitiva, gobernador Vázquez del Mercado con autoridades políticas del estado y la federación, para ocupar los lugares correspondientes; (b) inicio con la obertura “La mejor venganza” ejecutada por la Banda de la Academia municipal bajo la dirección del Sr. Fernando Villalpando; (c) canto por parte de las alumnas, la pieza “Las Golondrinas”, (d) informe del presidente de la Junta de instrucción; (e) tocaron el piano las niñas María Shackford y María Pérez una pieza al piano a cuatro manos, una fantasía de Ruy Blas, además una romanza cantada por la alumna Concepción Aguayo; (f) Hermión Valdepeña leyó una composición poética a nombre de José Herrán; (g) otra poesía fue declamada por Blas Elizondo, (h) dúo de Saffo, cantado por las alumnas Dolores Reyes y Petra Aguilar;

(i) Fantasía de Attila en el piano, a cuatro manos por Cecilia Bolado y el lic. Cipriano Ávila; (j) la Banda ejecutó “La marcha de las antorchas”; (k) alumnas cantaron un coro de Saffo; (l) los señores Rafael García e Ignacio Villalpando tocaron al piano la fantasía de Hernani a cuatro manos; (m) discurso de la alumna Carmen Morales; (n) vals cantado por Dolores Reyes; (ñ) distribución de premios, recibidos por parte del primer Magistrado del Estado y, (o) el himno nacional cantado por un grupo de alumnas (*El Republicano*, 1888).

Se observa una estructura clara en el programa que se repetía año con año: los actos protocolarios; discursos y alocuciones; las piezas artísticas concretadas en música, canto y poesía; el informe anual de actividades del Liceo; y la premiación.

- a) Actos protocolarios: en sí, toda la ceremonia de premiación era un protocolo; sin embargo, el inicio y el cierre del evento eran actividades con mayor carga de formalidad y normas de etiqueta. El carácter solemne de la ceremonia se traduce en formas altamente protocolarias.
- b) Discursos y alocuciones: materiales en donde se muestra la visión de mundo de la élite local, definida por el amor y fe al progreso, la apuesta a la educación científica (enseñanza objetiva), la necesidad de impulsar la instrucción de las mujeres como pieza indispensable del progreso y civilidad. El discurso implica al que puede tener uso de la palabra, en las ceremonias son personajes de la esfera política e intelectual, maestras y algunas niñas.
- c) Música, canto y poesía: actividades artísticas regularmente a cargo de las alumnas como muestras de sus adelantos.
- d) Informe del presidente de la Junta de Instrucción Pública: datos sobre número de alumnas, ramos de instrucción, profesoras y profesores a cargo de las cátedras, calificaciones o desempeño por ramo de instrucción (sobresaliente, honrosa, primera calificación, buena calificación), lista de alumnas que se evaluaron y fueron consideradas por el jurado aptas para el profesorado, el cuidado y vigilancia de la disciplina, las necesidades (programas de educación física acordes con los principios morales, un jardín de recreo y una escuela anexa, entre otras).
- e) Premiación: premios de primera, segunda y tercera clase, premios particulares. Adicionalmente, se repartían los títulos para las futuras profesoras. En la Ley de Instrucción Secundaria para Niñas del Estado de Aguascalientes publicada en *El Republicano* el 11 de diciembre de 1894, al premio de primera clase correspondía una medalla de plata, libros y diploma; al de segunda clase, libros y diploma; y al de tercera clase, un diploma. Los premios particulares eran los que entregaban personalidades de la escena político-educativa local o instancias de gobierno.

El tiempo dedicado a la ceremonia era considerable, por ejemplo, en la correspondiente a 1889, inició a las siete y media de la noche y culminó a las once horas del mismo día. Cada ceremonia de premiación se concibió como una conquista en la senda del progreso (*El Republicano*, 15 de enero de 1888), al evidenciar los triunfos de la mujer.

Escuela, el patio y el periódico: tres espacios públicos

¿Qué se entiende por esfera pública? Es un concepto definido en filosofía, sociología, historia y ciencias políticas con la finalidad de describir y comprender el espacio de encuentro de la ciudadanía en donde se puede debatir libremente, se dan las condiciones propicias para el diálogo, se construyen consensos sobre los asuntos del interés común, se discuten y toman las decisiones políticas. También es fundamental en la construcción de la opinión pública, asociada con los temas relevantes del interés general o común. El Liceo de Niñas entra dentro de la esfera pública porque representó una instancia de instrucción pública, mantenida con recursos del erario público y donaciones (gestionadas y administradas por el gobierno).

Jürgen Habermas (1981) concibe este concepto como el espacio idóneo, en el cual se dan las condiciones para la comunicación racional entre la ciudadanía, para garantizar prácticas y espacios democráticos. Para el México del siglo XIX, se entendería en el marco del orden republicano y liberal.

La publicidad busca el equilibrio entre la sociedad y el gobierno, así como entre la política y la moral, dando como resultado el espacio institucionalizado y coherente propio del estado de derecho liberal; en dicho espacio coinciden o se reúnen las personas autónomas para expresarse (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 2015). Para Chartier (2003), los espacios son los salones, los cafés, los clubes y los periódicos.

En el siglo XIX, el proceso de escolarización y la consolidación de la escuela pública van de la mano de la “construcción de un espacio educativo republicano, a través de recursos educativos informales de fiestas y ceremonias, es decir, su función ritual, sus propósitos republicanos y patrióticos, así como las prácticas desplegadas en torno a ellos” (Martínez, 2018, p. 115). Si se habla del reconocimiento público de las niñas del Liceo, se localizan tres ámbitos asociados con lo público en las prácticas sociales de las ceremonias de premiación: a) la escuela, b) el patio y c) la prensa.

La escuela del Liceo, al surgir como un proyecto de educación secundaria de carácter público para las jovencitas de la entidad, supone el primer espacio en el cual se comenzaron a desempeñar las jovencitas en el rol de alumnas, cuya for-

mación era de interés público porque la mujer estaba llamada a desempeñar el rol social como madre de los ciudadanos, en primer lugar, y en el rol como profesora, exclusivo para un grupo bien delimitado de mujeres, como pieza clave en la instrucción e ilustración de las niñas y niños, que apuntaba a la formación de ciudadanía. Por tal razón, la escuela tiene una dimensión política:

El objetivo de profesionales y políticos era establecer una educación vinculada con el proceso de industrialización que se imponía en el mundo. Bajo esta óptica se buscó formar a ciudadanos trabajadores, sanos, limpios, respetuosos de las autoridades, disciplinados, ordenados y amantes de la patria. El espacio para llevar a cabo tal fin fue la escuela, y por tanto se favoreció el proceso de escolarización. (Menéndez, 2021, párr. 9)

Menéndez (2021) explica la importancia de los espacios escolares en el ámbito urbano, lo que provocó una producción periodística por parte de diversos profesionistas (como maestros e higienistas) publicada en la prensa pedagógica de la época. Ejemplos de este tipo de periódicos o revistas fueron *La enseñanza normal*, *La escuela moderna* y *La enseñanza primaria*, entre otros.

La escuela era un mecanismo de reproducción cultural, de ahí su importancia en el proceso de interiorización de la cultura cívica decimonónica. En el Liceo, como una institución de estudios secundarios y profesionales (magisterio femenino), se formaba en función de un tipo de mujer virtuosa e ilustrada, acorde con la moral porfiriana. Para Quezada (2009):

Una tarea fundamental de la escuela es imponer a los niños una cultura, arbitrariamente definida como legítima desde el poder político, que norma las actividades educativas e incluye un discurso, considerado aquí como una explicación sobre la vida social en sentido amplio; una forma de actuar y de conducirse dentro del espacio escolar, y un sistema de disposiciones (habitus) que normen acciones presentes y futuras en ámbitos que traspasan el tiempo y espacio de la vida dentro de la escuela. (p. 195)

Aunque el Liceo se puede considerar como un espacio cerrado (había que cuidar mucho a las niñas), ciertas prácticas rompían con la cotidianidad y se tendían puentes que abrían las puertas del Liceo y se expandía la esfera pública de la escuela, ejemplo claro fueron los actos para galardonar a las alumnas.

El segundo espacio enunciado es el escenario del patio. Las ceremonias de premiación requerían de un espacio en el cual las alumnas fueran reconocidas públicamente; en otras palabras, necesitaban de un público para su reafirmación como un grupo peculiar de jovencitas dedicadas a los estudios secundarios. El

auditorio significa el espacio concebido como un salón o edificio en el cual se organizaban reuniones públicas. Las ceremonias se llevaron a cabo en el edificio del Liceo, en particular en el patio, adornado para la ocasión con lámparas, cuadros y flores. En la revisión de los programas de las ceremonias encontramos un espacio idóneo para la participación de las niñas. Además de las piezas musicales, también pronunciaban discursos, como el caso de la niña Carmen Morales con una alocución dirigida al gobernador en la ceremonia de 1888 (alocución publicada después en el periódico oficial). Así daba inicio:

En estos momentos de imperecedera memoria en que se viene a premiar a la juventud querida, en medio de una reunión tan escogida cuanto ilustrada que viene ansiosa a presenciar los triunfos adquiridos a costa de un año de afanes y desvelos, vengo hoy llena de entusiasmo y de contento, pero vacía enteramente de pretensiones a dirijiros (sic) la palabra”. (Morales, 1888, p. 3)

En *El Republicano* se encuentra la información correspondiente a las ceremonias de premiación, se publicaron íntegramente los informes, los discursos, las poesías, los programas del evento y las listas de las niñas premiadas. En el elemento discursivo se observan las tramas argumentativas vinculadas con la mujer y su educación como temas relevantes de opinión pública. Las líneas discursivas identificadas son las siguientes:

- 1) La necesidad de instruir e ilustrar a las mujeres como una característica de las sociedades civilizadas, amantes del progreso.
- 2) La utilidad de la instrucción de la mujer para el proyecto de nación y el progreso del país.
- 3) La instrucción de la mujer como parte de la formación de ciudadanía.
- 4) La educación moral para formar mujeres virtuosas.
- 5) La educación como una herramienta valiosa para las mujeres en los momentos de enfrentar y combatir las frivolidades, los peligros del orden moral y la ignorancia.
- 6) El perfeccionamiento de las facultades intelectuales y la búsqueda de la verdad como el camino para lograr la felicidad social.
- 7) La educación de la mujer como base del mejoramiento de los pueblos o sociedades.
- 8) La educación como un derecho natural, aplicable a las mujeres.
- 9) La educación de la mujer en relación con la infancia, ya sea como madre o como profesora.
- 10) La mujer profesora responsable de la educación de la niñez.

- 11) La confianza en los beneficios de la educación secundaria destinada a las mujeres.
- 12) La atención, interés, apoyo y gestión por parte del gobierno para el buen funcionamiento del Liceo de Niñas, y su defensa como un proyecto de educación pública.

La escuela, el patio y el periódico quedan articulados en las ceremonias de premiación, las cuales constituyen actos en los cuales las alumnas fueron reconocidas públicamente y se convirtieron en el centro de la esfera pública, lo que significó momentos de gratitud, experiencias de vida y un capital cultural con el que pocas personas contaban.

Conclusión

En Aguascalientes, el Liceo de Niñas como un espacio de educación secundaria y superior representó la posibilidad para un conjunto de jovencitas de tener presencia y participación en la esfera pública. Un momento lo encontramos en las ceremonias de premiación por su carácter público y cívico; no obstante, tanto a las niñas, como a sus profesores y directoras, las hallamos en diversos eventos: ceremonias del calendario cívico, exposiciones, tertulias. Todo lo anterior como parte de una pedagogía cívica, materializada en contextos idóneos de la esfera pública, en la cual se socializaba y aprendía una imagen de México basada en su historia reciente, en la cultura cívica republicana, en la noción de progreso y en la importancia de la escuela pública, entre otros aspectos. Por ende, las ceremonias se entienden como rituales cívicos propios de dicha pedagogía.

El hecho de que una niña (con estudios obligatorios para el profesorado o materias sueltas) estuviera en un evento como las ceremonias de premiación, ya sea como oyente, como premiada, como oradora (sumando los conocimientos adquiridos cotidianamente en sus clases), es una evidencia de un capital cultural por el cual sería tomada en cuenta,³ lo que implicó su reconocimiento no sólo como la madre del ciudadano, sino como una ciudadana.

A nivel general, las escuelas del nivel secundario con la facultad de formar profesionistas, como el caso del Liceo, cobraron especial relevancia, ya que las personas con un título profesional serían las palancas en el desarrollo del país. En dicho sentido, los eventos de premiación tuvieron atención especial por parte de la opinión pública, al ser un mecanismo de reconocimiento y prestigio social para las mujeres involucradas en diferentes roles dentro del Liceo.

³ Un capital cultural que le permitiría decidir, por ejemplo, tomar el camino del profesorado.

Efectivamente no todas las niñas se formaron como maestras, sin embargo, se identificaron como mujeres cultas e ilustradas con un claro deber cívico. Lo anterior supone la interiorización de la cultura cívica. ¿Cómo se forjó dicha cultura en diferentes momentos a lo largo de su paso por el Liceo? En sus clases cotidianas al interior de la escuela; y en las ceremonias de premiación hacia el exterior, entendidas como actos públicos.

Las niñas tuvieron diferentes momentos y escenarios de aprendizaje. En dicho sentido, las ceremonias de premiación iban más allá de los reconocimientos: representaron eventos de aprendizaje para saberse conducir en la esfera pública, entendida como el espacio ciudadano. Las niñas al recibir su premio, ejecutar una melodía musical, declamar una poesía o ser parte del público, eran estimuladas intelectual y cívicamente, estaban interiorizando un modo de ver la vida e ingresando al grupo de personas ilustradas de Aguascalientes. Las ceremonias reafirmaron la pertenencia al grupo.

Referencias

- Anuario del Liceo de Niñas, correspondiente al primer año de su fundación* (1879). Aguascalientes: Parga y Palomino, impresores.
- Avellaneda (14 de diciembre de 1879). La lectura. *El Republicano*, 3.
- Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (2015). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI.
- Censo General de la República Mexicana. Verificado el 20 de octubre de 1895* (1899). México: Secretaría de Fomento/Dirección General de Estadística.
- Censo General de la República Mexicana. Verificado el 20 de octubre de 1895. Censo del Estado de Aguascalientes* (1897). México: Secretaría de Fomento/Dirección General de Estadística.
- Chartier, Roger (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- Chartier, Roger (2003). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Delhumeau, Julia (30 de enero de 1881). Variedades. Concluye el discurso de la Sra. D^a. Julia Delhumeau. *El Republicano*, 4.
- Distribución de premios (14 de noviembre de 1880). *El Republicano*, 4.
- Distribución de premios a las alumnas del Liceo de Niñas de esta capital (15 de enero de 1888). *El Republicano*, 1.
- Distribución de premios en el Liceo (16 de noviembre de 1879). *El Republicano*, 4.
- Gimeno, Concepción (12 de octubre de 1884). *El Álbum de la Mujer*, 209.
- Habermas, Jürgen (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ley de Instrucción Secundaria para Niñas que regirá en el Estado (11 de diciembre de 1894). *El Republicano*, 1.
- Liceo de Niñas (25 de agosto de 1878). *El Republicano*, 4.
- Mac Gregor, Josefina (2015). *Del porfiriato y la Revolución*. México: Colegio de México. Recuperado el 19 de abril de 2025, de <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/5712m8721?locale=es>
- Martínez-Carmona, Pablo (2018). Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros

- tercios del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 9, Núm. 26, pp. 88-108. Recuperado el 25 de marzo de 2025, de <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.298>
- Martínez, Pablo (2018). Fiestas religiosas y ceremonias cívicas en la educación de la ciudad de México y Veracruz, 1821-1872. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Núm. 56, pp. 113-144. Recuperado el 29 de marzo de 2025, de DOI: <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2018.56.64128>
- Memoria en que el Ejecutivo del Estado de Aguascalientes* (Rafael Arellano) *da cuenta a la H. Legislatura, de los actos de su administración, en el periodo de 1º de diciembre de 1895 al 30 de noviembre de 1899* (1899). Aguascalientes: Imprenta de Ricardo Rodríguez Romo.
- Memoria que sobre los diversos ramos de la administración pública presenta a la Honorable Legislatura el ciudadano Alejandro Vázquez del Mercado, gobernador constitucional del Estado de Aguascalientes por el periodo de 1º de diciembre de 1887 a 30 de noviembre de 1891* (1892). Aguascalientes: Tip. de J. Díaz de León y Ricardo Rodríguez Romo.
- Menéndez, Rosalía (2021). El espacio arquitectónico y la regulación de los cuerpos de los niños: los salones de clase a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. *Educação em Revista*, Vol. 37. Recuperado el 14 de abril de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/3993/399369188025/html/>
- Morales, Carmen (22 de enero de 1888). Alocución de la niña Carmen Morales. *El Republicano*, p. 3.
- Morena, José Rodrigo (2013), La experiencia del orden en las fiestas de Independencia porfirianas de la ciudad de México (1887-1900). *Historias*, Núm. 84, pp. 59-88. Recuperado el 14 de abril de 2025, de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/967>
- Padilla, Antonio (1999). Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX. *Alteridades*, Vol. 3, Núm. 18, pp. 101-113. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74791809.pdf>
- Premios particulares (13 de enero de 1889). *El Republicano*, 3.
- Quezada, Margarita (2009). Ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXXIX, Núm. 1-2, pp. 193-233. Recuperado el 16 de abril de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015065009.pdf>

Rangel, Laura (2021). Ceremonias de distribución de premios. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3025/1/CEREMONIAS.pdf>

Reglamento del Liceo de Niñas (25 de agosto de 1878). *El Republicano*, 1.

Roldán, Eugenia (2010). Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México, en el primer tercio del siglo XIX. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 62, Núm. 2, pp. 67-79. Recuperado el 25 de marzo de 2025, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29181/15573>

Profesoras de la Escuela Superior de Niñas de Jalapa: pioneras en los estudios especializados de principios del siglo XX

Ana María del Socorro García García
Gabriela Castañeda López

Antecedentes

La educación de las mujeres mexicanas durante el siglo XIX en México padecía el mismo atraso que los esfuerzos del Estado por combatir el analfabetismo general. Si bien, la educación pública se volvió obligatoria para ambos géneros en 1867 bajo el gobierno liberal de Benito Juárez, la realidad era que, durante el Porfiriato, el número de mujeres que podía acceder a la educación superior era muy escaso. Los espacios públicos en los que la presencia femenina era aceptada estaban delimitados y no incluían las Escuelas Nacionales. Por supuesto, hubo excepciones, como en el caso de Margarita Chorné y Salazar, la primera mujer latinoamericana en obtener un título profesional a través de la formación con su padre y hermano, graduándose en 1886 como odontóloga; o el de Matilde Montoya, titulada como médica cirujana en 1887 en la Escuela Nacional de Medicina. El Estado no prohibía oficialmente que las mujeres se volvieran profesionistas, no obstante, los prejuicios y reservas de la sociedad conservadora decimonónica contribuían en buena medida a que no pudieran seguir los estudios preparatorios, un grado imprescindible para la educación superior. Estos usos y costumbres se mantuvieron más o menos iguales hasta finales del siglo XIX, cuando una grieta en el sistema hegemónico posibilitó el ingreso de las señoritas a uno de los ámbitos laborales más prometedores: la docencia.

Varios fueron los esfuerzos que diversos estados del país emprendieron en pro de la educación femenina; uno de los más destacables sucedió en Veracruz, hacia 1881, con la inauguración en Xalapa de la Escuela Superior de Niñas (ESN), bajo las órdenes del gobernador Apolinar Castillo. La ciudad ya tenía antecedentes en la creación de espacios educativos exclusivos para mujeres, sin embargo, estas primeras escuelas estaban encaminadas a enseñar las artes y oficios propios del género; esa fue la principal diferencia con la Escuela Superior

de Niñas, pues en esta nueva institución, además de las actividades manuales, las jóvenes se facultaban para ejercer la docencia. La Escuela Superior de Niñas funcionó como referente en la formación de maestras hasta 1906, pues el entonces gobernador Teodoro A. Dehesa decretó que la carrera magisterial debía estudiarse en la Escuela Normal Primaria (hoy Benemérita Escuela Normal Veracruzana), otra institución xalapeña fundada en 1886 y convertida en un plantel de carácter mixto en 1889. Con estas disposiciones, la ESN dejaría de ser un pilar en la formación docente femenina de Veracruz, empero, marcaría un precedente como uno de los primeros centros educativos en conseguir que nuevos espacios públicos fueran socialmente aceptados como lugares aptos para el desarrollo profesional de las mujeres y, posteriormente, permitir que ocuparan dignamente puestos en el magisterio mexicano.

El papel de la Escuela Superior de Niñas es de suma importancia para los motivos de esta investigación, pues fue el primer escalón al que las mujeres con aspiraciones profesionales más ambiciosas tenían que llegar para seguir derrumbando estereotipos y abrir el camino para sus congéneres en otras áreas del conocimiento. Es así como inició la trayectoria de las mujeres que pretende abordar esta investigación, pues todas fueron egresadas de la ESN y, antes de cualquier especialización, primero obtuvieron el título de profesoras.

De la herbolaria a la medicina moderna

La primera mencionada de gran interés es Clara V. Rosas. Nació en 1884, en Frontera, Tabasco, ingresó a la Escuela Superior de Niñas en 1897 con doce años y obtuvo su título de Profesora de Instrucción Primaria Elemental en 1900. Una vez concluidos sus estudios en Xalapa, los registros de la señorita Rosas se remiten hasta 1904 donde hay constancia de que cursaba el primer año de medicina en la Escuela Nacional de Medicina en la ciudad de México y de que en mayo de 1905 solicita inscripción en la carrera de cirugía dental. Por acuerdo del presidente Díaz, recibió la cantidad de \$84.00 destinados a la compra de libros del 2º año de la carrera ya que, como expresó, no era “fácil obtenerlos por mis propios recursos en atención a lo elevado de sus precios” (AHFMUNAM, FEMyA, legajo 74, expediente 12, s/f).

Es necesario hacer un apunte sobre este último dato: en aquella época, la carrera de cirugía dental se estudiaba en el Consultorio Nacional de Enseñanza Dental (CNED), un centro —el primero del país— que reunía los cursos necesarios para todos los que quisieran ejercer el arte dental, inaugurado oficialmente el 19 de abril de 1904 y que en sus inicios dependía de la Escuela Nacional de Medicina, donde Clara V. Rosas se especializó.

Imagen 1

Clara V. Rosas



Fuente: [Fotografía de Clara V. Rosas]. (1908). Fondo Universidad Nacional Autónoma de México. Sección Expedientes de Alumnos (Expediente 12415, foja 17).
Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En 1908 obtuvo finalmente su título como odontóloga (AHUNAM, FUNAM, SEA, expediente 48864); sin embargo, su actividad dentro del ámbito académico no se limitó a su papel de estudiante, ya que, en 1907, los archivos muestran su labor como Conservadora y Preparadora del Gabinete de Física y Química de la Escuela Normal para Profesoras, también en la ciudad de México (AHSEP, SAM, SP, f. 3). En 1909 tomó posesión del cargo de jefe interino del Primer Curso de Clínica Dental en el CNED (AHFOUNAM, caja 6, expediente 87, f. 30), un gran logro, ya que supuso ser una de las primeras mujeres en dar cátedra en la Escuela Nacional de Medicina; no obstante, para julio de 1910, presentó su renuncia alegando necesitar de tiempo para asuntos de emergencia en su vida personal (AHFOUNAM, caja 6, expediente 87, f. 23)

También es digno de mencionar que, apenas obtuvo el título, comenzó a ejercer en su consultorio particular de la calle de Empedradillo 9, tercer piso (Anuncio, *The Mexican Herald*, p. 3).

Titularse como dentista en las primeras décadas del siglo XX siendo mujer ya era una hazaña por sí sola, pero la carrera profesional de Clara V. Rosas tuvo, además, otras experiencias dignas de mención. En 1911, la Secretaría del Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes la comisionó como observadora de la Escuela Dental de la Universidad de Pennsylvania, con la misión de estudiar cómo se impartía la enseñanza de esta carrera (AHFOUNAM, caja 6, expediente 87, f. 1). Sus impresiones de esta visita demuestran su vasto conocimiento de la medicina dental, tan sólo su tesis, “Enfermedades inflamatorias de los maxilares: causas, síntomas, pronóstico y tratamiento de cada una. Diagnóstico diferencial de ellas”, presentada en 1908, auguraba la profundidad de su compromiso con la investigación. En su informe, entregado en mayo de 1911,

las recomendaciones que Clara propone para mejorar la instrucción de su rubro expresan el atraso del país en el ámbito dental, que en aquella época distaba mucho de la práctica ejercida por el vecino del norte.

Esto es lo que se observa en la Escuela Dental de la Universidad de Pennsylvania, más como el señor doctor Kirk, dean de la Escuela, tuvo la bondad de darme cartas de presentación para las otras escuelas dentales de Philadelphia, he notado comparándolas que la enseñanza en ellas está sujeta a una verdadera competencia financiera, que es la base de su éxito. Indudablemente que la enseñanza de esta profesión es aquí una empresa comercial, debido a la gran demanda, pues estas escuelas abrigan en sus aulas una sociedad cosmopolita de estudiantes muy numerosa. (AHFOUNAM, caja 6, expediente 87, f. 8)

Además de esas observaciones en cuanto a la gestión económica con la que se sufragaba la escuela, la Srta. Rosas proponía instaurar un sistema de prácticas de campo basado en el uso de moldes de hueso y goma vulcanizada, en los cuales los estudiantes pudieran aprender correctamente a hacer las incisiones y prótesis y adquirieran la habilidad manual para después intervenir de mejor manera a las personas (AHFOUNAM, caja 6, expediente 87, ff. 9 y 10). También en su informe señalaba su desacuerdo en la distribución de las materias de índole práctico, pues consideraba que la CNED dedicaba muy poco tiempo al aprendizaje de la técnica con la que los futuros dentistas atenderían a sus pacientes (AHFOUNAM, caja 6, expediente 87, ff. 8 y 9). Clara V. Rosas regresa a México y posteriormente marcha a España donde se instala y desarrolla exitosamente su profesión. La *Revista Cubana de Odontología* menciona que se casó con el arquitecto mexicano Emilio Solá Herrera en Barcelona y que pasaron por Cuba en viaje de bodas hacia 1912.

Estudiosos de la odontología en España la han considerado como una de sus primeras dentistas, no obstante, sin ser española, se le estima por ser una pionera. En 1915, de los 700 dentistas que ejercían en aquel país, 7 eran mujeres, una de ellas Clara V. Rosas, quien trabajó principalmente en Barcelona (Martín Santiago, p. 19), hasta su fallecimiento el 21 de agosto de 1953.

En Barcelona, abrió su consultorio y se anunciaba en los diarios como “Clara V. Rosas. Dentista Americana”. Formó parte del Colegio oficial de Odontólogos y Estomatólogos de Cataluña y tuvo una amplia actividad fuera del consultorio. Acudió a diversos congresos de su especialidad y en 1914 participó en el IV Congreso Dental Internacional que se realizó en Londres durante los días 3 y 8 de agosto como delegada de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Además, asistió a los congresos de Bilbao de 1916 y el de Barcelona de 1914 y 1927. Publicó una comunicación en el VII Congreso Dental Español, celebrado

en Barcelona en 1914, titulada “El uso de coronas y puentes en ortodoncia”, colaboró con el mismo tema en la *Revista de Odontología* en la que también aparecieron de su autoría los siguientes trabajos: “El uso de coronas y puentes en ortodoncia” (1914), “Últimos adelantos de ortodoncia. La corrección automática” (1914), “Un caso más de aplicación de coronas en ortodoncia” (1917) y “Los beneficios de la ortodoncia” (1917) además de “Un caso más de aplicación de coronas en ortodoncia” en las *Actas del VIII Congreso Dental Español celebrado en Bilbao en septiembre de 1916*.

Los años que Clara V. Rosas dedicó a sus estudios son dignos de reconocimiento, pues, aunque haya iniciado su vida académica muy joven, la realidad es que su contexto social no era el óptimo para su desarrollo. Sobre esta misma línea, el tiempo que una mujer tenía que invertir en su formación escolar durante las primeras décadas del siglo XX era de consideración; sobre todo cuando las estudiantes se veían obligadas a pausar su carrera por causas de fuerza mayor, como en el caso de nuestro segundo personaje de interés: María del Pilar García Ortiz.

La Srta. García tuvo una larga y dificultosa trayectoria académica. Originaria de Veracruz, inició sus estudios a muy temprana edad en la Escuela Superior de Niñas en Xalapa, de la que se graduó como Profesora de Primaria Elemental en 1901. Sus registros dejan constancia de su traslado a la ciudad de México, específicamente a la Escuela Nacional Preparatoria (AHUNAM, FUNAM, SEA, expediente 4622).

Imagen 2

María del Pilar García Ortiz



Fuente: [Fotografía de María del Pilar García Ortiz]. (1909). Fondo Universidad Nacional Autónoma de México. Sección Expedientes de Alumnos (Expediente 4622, foja 26).

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En aquellos tiempos, el grado de educación preparatoria era un requisito para cualquier aspirante a una carrera, por lo que María del Pilar tuvo que acreditarlo para continuar con su formación, aunque el tiempo que tardó en cursarlo es notorio. Las materias en las que la susodicha incursionó en este nivel se encuen-

tran distribuidas en los años comprendidos de 1901 a 1909. Hay en este lapso dos periodos destacables, el primero es el año de 1904, donde no se encuentra ningún registro que demuestre que haya estado inscrita en alguna materia, y el segundo es el año de 1907, donde sus maestros señalan su inasistencia a la mitad de sus clases. Los motivos de su irregular estancia en la preparatoria no quedan expresados de forma directa; sin embargo, en 1909, ella solicitó presentar nuevamente dos exámenes pertenecientes a las materias de Historia Patria y Lógica “en atención a que en el último periodo de exámenes se vio presionada a salir de la capital por cuidados de familia” (AHUNAM, FUNAM, SEA, expediente 4622, f. 20), lo que explicaría parcialmente sus faltas.

Aun en estas circunstancias, la Srta. Pilar pidió también en 1909 la autorización para ingresar a la carrera de médico cirujano y presentó un documento que avalaba que, pese a sus inconsistencias, había concluido sus estudios preparatorios (AHUNAM, FUNAM, SEA, expediente 4622, f. 26). Su periodo como estudiante de medicina abarcó los años de 1909 a 1914 y también estuvo acompañado de inconvenientes, como quedó registrado en un acta de 1913, donde pedía la aplicación de algunos exámenes que no pudo presentar. En este caso, sí existió una justificación grave para su situación, pues se anexaba un certificado médico en el que se manifestaba que padecía enteritis, una enfermedad que le provocó anemia cerebral y que en conjunto la imposibilitó para dedicarse plenamente a sus estudios entre 1912 y 1913 (AHUNAM, FUNAM, SEA, expediente 4622, f. 31). Como se puede verificar, su formación escolar no fue nada sencilla; aun así, logró titularse como médico cirujano en noviembre de 1914 lo que la convirtió en la primera doctora de origen veracruzana y la hizo formar parte del selecto grupo de mujeres que obtuvieron este grado académico a inicios del siglo XX.

María del Pilar García Ortiz no realizó examen profesional de acuerdo con lo estipulado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, entonces, había concluido la carrera y aprobado los exámenes parciales del 5º año y podía obtener el título sin ser examinada (AHFMUNAM, FEMyA, legajo 88, expediente 33, f. 12). El 1º de julio de 1930 presentó para su registro ante el Departamento de Salubridad copia notarial del título que la acreditaba como médica cirujana, que le fue expedido por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes el 9 de noviembre de 1914 (AHSS, FSSA, SDGAJ, SRTMC, libro 5, f. 265v).

En la Escuela Nacional de Medicina ingresó a la planta docente como ayudante de bacteriología en 1915. La cátedra se impartía en el tercer año de la carrera de medicina los lunes y viernes de 11:30 a 13:30 y era su titular el médico Octaviano González Fabela quien tenía como apoyo a dos ayudantes: María

del Pilar García Ortiz y Joaquín García Rendón. De acuerdo con su expediente como profesora de la Escuela Nacional de Medicina (AHUNAM, FENM/FM, SEP, Caja 16, expediente 4926), el 22 de abril de 1915, fue propuesta para ocupar interinamente el cargo de ayudante del profesor de bacteriología con un sueldo diario de \$3.30, mismo que desempeñaría inicialmente de abril a junio, a partir del 1º de mayo.

Después de su breve paso como docente de la carrera de medicina, escasas noticias se tienen de María del Pilar García Ortiz quien hacia 1928 ejercía en Córdoba, Veracruz y, según refiere en 1956 la doctora Irene Talamás de Kitain, terminó sus días como religiosa agustina (Talamás de Kitain, 1956, p. 204).

Pilar al igual que Clara V. Rosas formaron parte de las primeras mujeres que ejercieron cátedra en la Escuela Nacional de Medicina apenas despuntaba el siglo XX.

Tanto Clara V. Rosas como Ma. del Pilar García Ortiz consiguieron el éxito profesional en una época en la que era sumamente difícil para las mujeres no encasillarse en el trabajo doméstico y en las labores tradicionalmente atribuidas a su género. Lo que resulta llamativo en las hazañas de estas dos mujeres es que su trabajo quedó inserto en una oleada femenina que alcanzó a profesionalizar un espacio en el que las mujeres ya participaban, aunque de forma velada: el campo médico.

México, desde sus sociedades prehispánicas, ha sido un país de profundo conocimiento y la práctica médica elemental, por nombrarla de algún modo. Esto ha sido posible gracias a la erudición que ha habido a través de la botánica y los conocimientos ancestrales sobre el funcionamiento del cuerpo humano que han practicado hierberas, hueseras, curanderas, sobadoras y parteras durante generaciones. Este tipo de medicina no convencional ha estado en manos tanto de hombres como de mujeres y ha sido un espacio en el que estas últimas pudieron desarrollarse con el consentimiento social; es decir, para las mujeres practicar esta clase de conocimiento médico era socialmente aceptado, aunque a veces se les tachara de brujas. Bajo esta perspectiva, que la medicina fuera uno de los primeros campos que las mujeres lograran profesionalizar parece natural, pues era un conocimiento que la sociedad tradicional no había vedado totalmente para ellas.

Una mujer en la filosofía

El último personaje de importancia para la investigación es Luz Vera, pues ella incursionó en un ámbito sumamente soterrado para las mujeres, como se verá más adelante. La Srta. Vera, originaria de Altotonga, Veracruz, fue también una

de las destacadas alumnas de la Escuela Superior para Señoritas; ingresó a la institución a la tierna edad de diez años y obtuvo su título como Profesora de Instrucción Primaria Superior en 1896 (AHEICQP, 1896. T. 11, f. 37). Su carrera profesional a partir de la obtención de su primer título no hizo más que fructificar: fue maestra en Veracruz, Puebla y Ciudad de México, y participó activamente en los proyectos educativos vasconcelistas de la época posrevolucionaria, pero lo más inaudito de su formación fue la realización de estudios especializados en la materia de filosofía, un área en la que realmente muy pocas estudiosas habían sido reconocidas tanto en México como a nivel mundial.

Imagen 3

Luz Vera



Fuente: Archivo Personal de Luz Vera.

Los grados de la profesora Vera son cuantiosos, pero entre los más destacados se encuentran: título de Profesora universitaria en Ciencias Filosóficas y Ciencia y Arte de la Educación en la Escuela Nacional de Altos Estudios de la ciudad de México, en 1921; título de Licenciada en la Facultad de Filosofía, de la misma institución, en 1929; título en Maestra de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras en 1932, expedido por la ahora nombrada Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y título de Doctora en Filosofía y Letras en 1934, también de la UNAM.

A la par de su carrera profesional, Luz Vera ocupó diversos cargos en el ámbito educativo, después de graduarse de la ESN fue subdirectora y docente del Colegio Veracruzano, en Teziutlán, Puebla, en 1897. Hacia 1907, se desempeñó como directora de la Escuela Municipal de Altotonga, su ciudad natal, y durante el periodo revolucionario, 1908 a 1921, tuvo diversos cargos como ayudante en instituciones de la ciudad de México, como la Escuela de Artes y Oficios o la Escuela Normal para Maestras. Además, existe registro de sus actividades extracurriculares como conferencista en variados círculos académicos y como acompañante de piano en algunas proyecciones de películas (García, 2024).

En los años posteriores al conflicto revolucionario, y con José Vasconcelos a cargo de la Secretaría de Educación Pública, la profesora Vera se embarcó en el proyecto alfabetizador como maestra misionera en la comunidad rural de Plan de Arroyos, en Veracruz, y después se dirigió a Puebla para organizar el Centro Cultural Obrero y fundar la Escuela Federal de Artes y Oficios para Señoritas en 1922 (García, 2019). En esta etapa de su vida la profesora empezó a gestar un método de lectoescritura para adultos, pues es de suponer que la realidad de las comunidades rurales la obligó a optimizar su trabajo como docente; esto puede confirmarse en una publicación del periódico *El demócrata*, fechada el 6 de octubre de 1923, y en la que se apunta lo siguiente:

Las alumnas de una escuela convertidas en profesoras de desanalfabetización [...] Esta educación preparatoria y rapidísima les fue impartida por la señorita Luz Vera, directora de la escuela Gabriela Mistral, quien se ha dedicado con ahínco, como un medio de facilitar las tareas de desanalfabetización, a enseñar este método a cuantas personas lo desean, con el objetivo de convertiste gratuitamente en profesores de desanalfabetización. La sencillez del método en cuestión es tal, que cualquiera persona puede ponerlo en práctica, sin más que recibir algunas explicaciones que desde luego son, sin que sea necesario que quienes las escuchan, sean maestros o estén preparados en el ejercicio de la pedagogía. (p. 7)

Para cuando se realizó esta publicación, Luz Vera había regresado a la Ciudad de México y era evidente su profunda habilidad para transmitir conocimientos, pues ya no era maestra misionera, sino que ahora era instructora de las profesoras encaminadas a la alfabetización para adultos. Su vocación educativa se intensificó en las décadas posteriores a 1934, año en el que se volvió doctora en Filosofía, pues sus cargos abarcaron la enseñanza a nivel universitario, por lo que fue catedrática en la Escuela Normal para Maestros y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; además de incursionar como revisora de contenidos en la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en las décadas de 1940 a 1960 (García, 2024).

El currículum de Luz Vera es, sin duda, el más extenso de las tres educadoras abordadas en este artículo, sin embargo, las especializaciones en materia filosófica que consiguió merecen una mención especial, sobre todo si se considera lo extraordinario que era para una mujer dedicarse a este ámbito. La filosofía, como campo de estudio, ha tenido muy poca representación femenina a lo largo de la historia si se compara con la inmensa mayoría de nombres masculinos que aparecen como filósofos desde la Antigüedad clásica hasta el pensamiento moderno.

La filosofía implica el análisis de la observación del entorno, sus dinámicas y los sistemas que se desarrollan en él; las mujeres, han sido desde el principio de los tiempos observadoras del mundo y, al igual que los hombres, analizaron situaciones y conjeturaron conclusiones de su sociedad. Sin embargo, la voz de ellas ha sido callada por siglos y siglos de hegemonía masculina y roles de género que las relegaron a espacios privados específicos. La tradición, en este caso, la perpetuación del ideal femenino como un ente frágil, sumiso y maternal, no admitió entonces la participación femenina en una labor que conllevaba el cuestionamiento al estatus quo; porque la filosofía otorga precisamente eso. Que un individuo posea el conocimiento para entender los sistemas de pensamiento imperantes en su sociedad, implica también que sea consciente de sus fallas y ¿no es un error e injusticia que las mujeres hayan sido excluidas de los círculos intelectuales, económicos, políticos y de poder? Visto desde este ángulo, es entendible que las especialistas dedicadas a este campo de estudio fueran escasas, con ello también es comprensible que buena parte de las corrientes filosóficas desarrolladas por mujeres en el siglo XX fuera de índole feminista porque, ¿no es el feminismo la lucha por la igualdad? Bajo estas condiciones, Luz Vera se volvió parte del grupo de mujeres, herederas de sor Juana Inés de la Cruz —considerada la primera filósofa mexicana—, que se vieron obligadas a romper los estereotipos de antaño para superarse.

A modo de cierre

Las maestras de esta investigación fueron parte de la primera ola de mujeres que en el siglo XX empezó a feminizar los espacios académicos que, hasta ese entonces, estuvieron bajo el predominio masculino; una cuestión muy difícil para la época, pues imperaban los usos y costumbres hegemónicos que encaminaban la formación de las mujeres únicamente a la vida familiar y doméstica.

En el caso de Clara V. Rosas y Ma. del Pilar García Ortiz, su incursión en el área de las ciencias de la salud marcó el inicio de la profesionalización femenina en un campo al que las mujeres no tenían acceso de forma oficial. No obstante, el área de las ciencias médicas ya era un espacio en el que las mujeres se desarrollaban, aunque de manera vedada, desde tiempos prehispánicos. La labor femenina en los oficios de sanadoras, parteras y herbolarias pertenecía a un entorno en el que estaba aceptada socialmente su participación; estos antecedentes fueron especialmente importantes en México, donde este tipo de conocimiento es de amplia tradición. Sin duda, los obstáculos que ambas doctoras tuvieron que superar para alcanzar sus grados no fueron menores; empero, sus esfuerzos despejando el camino para otras mujeres ávidas de conocimiento dio resultados,

pues hoy en día el número de mujeres que ejercen la medicina y la odontología se equipara al de los varones que también la practican.

En cuanto a la labor de Luz Vera, ningún adjetivo abarca la magnitud de su trabajo tanto en la docencia como en la investigación, sus esfuerzos por seguirse cultivando y por preparar a las mujeres en el camino de la educación la convierten en una de las pioneras más importantes en el estudio de la filosofía especializada y en una de las primeras maestras feministas del siglo XX.

Las tres mujeres de la investigación superaron dificultades económicas, de salud y contextuales para alcanzar sus objetivos. Enfermedades, mudanzas, problemas familiares y arduo trabajo les hizo tomar consciencia de lo complejo que era para sus congéneres estudiar, por lo que, cuando trabajaron y se hicieron de un nombre en sus respectivas áreas, cada una de ellas dejó entrever su inclinación feminista: Clara V. Rosas puso en evidencia en su informe sobre la Universidad de Pennsylvania que en los cursos de dentística no estaban abiertos para las mujeres, a pesar de la demanda de este tipo de trabajos en un país considerado en ese momento mejor desarrollado que México.

También mostró su apoyo hacia las mujeres al participar en eventos organizados por ellas y para ellas, como en 1910, cuando participó en un Homenaje a la corregidora de Querétaro. De igual forma en los anuncios de su trabajo como dentista se especificaba una: “atención preferente a señoras, señoritas y niños” (*El Herald del Hogar*, 31 de octubre de 1908, p. 15).

Al igual que Clara, Luz Vera fue parte de diversas organizaciones, como la Sociedad Obrera, que encaminaba sus esfuerzos hacia la alfabetización del sector femenino que trabaja en las fábricas a través de escuelas nocturnas y donde también desarrolló métodos y material didáctico para ese fin (su labor también incluía la alfabetización de adultos varones que quisieran aprender, pero sus empeños eran principalmente destinados a mujeres). Vera participó activamente en las causas de índole feminista que representaron los primeros pasos en el camino de la igualdad social desde el estado, como cuando formó parte de una delegación enviada por Álvaro Obregón a la Gran Convención de Baltimore de la Liga Nacional Femenina en marzo de 1922 (*El Porvenir*, miércoles 29 de marzo de 1922, p. 6).

Dentro del análisis a los procesos de profesionalización femenina de este capítulo, lo más importante a destacar es que las tres mujeres abordadas tuvieron que acceder primero a un espacio público ya establecido para su género, es decir la Escuela Superior para Niñas, para, de ahí, aventurarse en otros niveles de estudio no vinculados a las mujeres hasta ese momento; lo que volvió a la ESN un precedente necesario en el historial académico de las mujeres posgraduales en aquella época. Es imprescindible destacar el éxito con el que las tres doctoras

analizadas consiguieron integrarse a estos nuevos espacios y con ello abrir el camino para otras mujeres con aspiraciones educacionales superiores.

Las disparidades en la educación entre hombres y mujeres siguen siendo amplias, pues según estimaciones del Foro Mundial, quien ha medido la educación, política, salud y economía de las mujeres desde el año 2006, concluye que serían necesarios 134 años para alcanzar la igualdad de género; no obstante, el ejemplo de Clara V. Rosas, Ma. del Pilar García Ortiz y Luz Vera sirve como señuelo de los avances alcanzados y el trabajo que aún queda por hacer.

Referencias

- Archivo Histórico de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fondo Escuela de Medicina y Alumnos. (AHFMUNAM, FEMyA) Legajo 74 expediente 12. Alumna Clara V. Rosas.
- Archivo Histórico de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHFOUNAM) Caja 6, expediente 87. Profesora Clara V. Rosas.
- Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fondo Universidad Nacional Autónoma de México. Sección Expedientes de Alumnos. (AHUNAM, FUNAM, SEA). Expediente 12415 de Clara V. Rosas.
- Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fondo Universidad Nacional Autónoma de México. Sección Expedientes de Alumnos. (AHUNAM, FUNAM, SEA). Expediente 48864 de Clara V. Rosas.
- Archivo Histórico de la SEP, Sección Antiguo Magisterio, Serie Profesores (AHSEP, SAM, SP). Caja 251, expediente 4 de Clara V. Rosas.
- Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fondo Escuela Nacional de Medicina/Facultad de Medicina. Serie Expedientes de Personal. (AHUNAM, FENM/FM, SEP) Caja 16, expediente 4926 de María del Pilar García Ortiz.
- Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fondo Universidad Nacional Autónoma de México. Sección Expedientes de Alumnos. (AHUNAM, FUNAM, SEA) Expediente 4622 de María del Pilar García Ortiz.
- Archivo Histórico de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fondo Escuela de Medicina y Alumnos (AHFMUNAM, FEMyA) Legajo 88, expediente 33 de María del Pilar García Ortiz.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, Fondo Secretaría de Salubridad y Asistencia, Sección Dirección General de Asuntos Jurídicos, Serie Registro de Títulos de Médicos Cirujanos, (AHSS, FSSA, SDGAJ, SRTMC) Libro 5.
- Archivo Histórico Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”. (AHEICQP) 1881-1910.
- Archivo Personal de Luz Vera (APLV).
- Alberti-Manzanares, Pilar (2006). Los aportes de las mujeres rurales al conocimiento de plantas medicinales en México. Análisis de género. *Agricultura, sociedad y desa-*

rrollo, Vol. 3, Núm. 2. Recuperado el 3 de febrero de 2025, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722006000200003

Anuncio, *The Mexican Herald*, 16 de diciembre de 1908, 3.

El Heraldo del Hogar, 31 de octubre de 1908, 15. Recuperado el 3 de febrero de 2025, de <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a2c9>

El Demócrata, 06 de septiembre de 1923, p. 7. Recuperado el 3 de febrero de 2025, de <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a1fd?pagina=558a35dd7d1ed64f16beaf8a&palabras=Luz Vera>

El Porvenir, 29 de marzo de 1922, p. 6. Recuperado el 3 de febrero de 2025, de <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a3e7?pagina=558a32f47d1ed64f168d95ee&palabras=Luz Vera>

García, Ana (2019). Luz Vera Córdova: una profesora en las batallas por las causas sociales en Fernanda Núñez Becerra y Rina Ortiz Peralta (coords), *La osadía se viste de mujer. En el centenario de un año crucial, 1917*, México: Secretaría de Cultura. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Colecc. Historia. Serie Logos.

García García, Ana María del Socorro (2024). *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa, 1881-1910*. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A. C.

Martín Santiago, Ma. del Pilar (2016). La mujer y la odontología en el espejo del tiempo, Asociación de Mujeres Dentistas de España (AMUDENES). Recuperado el 15 de abril de 2025, de <https://silo.tips/download/la-mujer-y-la-odontologia-en-el-espejo-del-tiempo>

Rodríguez de Romo, Ana Cecilia & Castañeda López, Gabriela (2015). Inicio de las mujeres en la medicina mexicana. *Revista de la Facultad de Medicina*, Vol. 58, Núm. 2. Recuperado el 3 de febrero de 2025, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422015000200036

Talamás de Kitain, Irene (1956). La mujer en la medicina. *Filosofía y Letras*, Tomo XXX, Núm. 60-62, pp. 197-206.

Velasco Guzmán, Luis Antonio. (2021). Filósofas en México, trayectorias, relevancia disciplinar, importancia social. *Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. CUAIEED/FES Acatlán-UNAM. Recuperado de https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2133/mod_resource/content/4/contenido/index.html, Fecha de consulta 3 de febrero de 2025

Las primeras Escuelas Normales de Profesoras en Tamaulipas

Yessenia Flores Méndez

Este capítulo tiene el objetivo de analizar la formación de las primeras maestras en las pioneras Escuelas Normales de Profesoras en el estado de Tamaulipas. La Academia de Profesoras de Matamoros fue creada en 1890 y transformada en Academia Nocturna de Señoritas en 1898, que funcionó hasta 1913. En 1900, se fundó oficialmente la Academia Nocturna de Señoritas en Ciudad Victoria, y de 1907 a 1914 se renombró Escuela Normal de Profesoras de tipo diurna. En 1914, esta última se conjuntó con la Normal de Profesores del Instituto del Estado para formar la Escuela Secundaria, Normal y Preparatoria (mixta) de Tamaulipas.

En México, cada uno de los estados tuvieron una Escuela Normal de Profesoras. Las primeras instituciones de este tipo, se crearon en San Luis Potosí (1868), y en Zacatecas en 1877. Durante el porfiriato, después de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1890, se fundaron Academias de Señoritas en Jalisco (1892), Nuevo León (1892), y Estado de México (1891). Tamaulipas tuvo un caso singular: se crearon dos Academias, una en 1890 y otra en 1900. Los más recientes trabajos sobre la historia de las escuelas normales de profesoras en México se han estudiado en Zacatecas (Gutiérrez, 2011 y 2013), San Luis Potosí (Escalante, 2013 y 2020), y Nuevo León (Ceballos, 2021).

Las fuentes de información encontradas para realizar este trabajo son la legislación educativa y reglamentos escolares, que contienen las normas, planes de estudio, y discursos en torno a la educación de la mujer. Para analizar la preparación de las profesoras, es útil revisar los saberes y las prácticas para visualizar la diferenciación de la enseñanza en comparación con los hombres, además de identificar a las primeras mujeres que eligieron la profesión de maestras y entender cuáles fueron las condiciones de género para su inserción al magisterio.

La educación de la mujer se inscribe en la línea de la historia de las mujeres (Duby y Perrot, 1991) y la historia de género. Abordamos a las primeras mujeres maestras que, desde la perspectiva de género, se refiere a las construcciones socioculturales que asignan los papeles de hombres y mujeres más allá de su

determinismo biológico, ser hombre y ser mujer es producto de los discursos, símbolos y representaciones que establecen las prescripciones de lo que es propio de cada sexo (Lamas, 2000). Scott define el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género, es una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996, p. 17).

De Academia de Profesoras de Matamoros, 1890-1898 a la Academia Nocturna de Señoritas (1898-1913)

En 1889, se creó el Instituto Literario del Estado en Ciudad Victoria con Preparatoria y Normal de profesores. Ya existían el Instituto Literario de Matamoros, que sería reorganizado en 1896; además de la preparatoria se le agregó también una Normal de Profesores.

Antes de que se fundara la primera Academia de Profesoras, las señoritas en la capital del estado, y de otras municipalidades que abrazaran dicha profesión presentaban examen a título de suficiencia por una junta especial. Así, el 30 de julio de 1891, se titularon las tres primeras profesoras de Instrucción Primaria. La señorita Ramona González fue nombrada directora de la Escuela número 1 de la ciudad capital; Librada de la Fuente, directora de la Escuela de Niñas de Casas, y Eulalia Ortiz, quien se retiró por haber contraído matrimonio.

En 1892, se recibieron a Eustolia Rodríguez, auxiliar de la Escuela 1 de Niñas de Victoria antes de contraer matrimonio, y Felipa Balandrano, directora de la Escuela de Niñas de Villagrán. En 1893, se recibió a María Guevara, que laboró de 1893 a 1894 en la Escuela 2 de Niñas de Victoria y como directora de la Escuela Nocturna de señoras y señoritas de esta ciudad. Carmen Pier no ejerció el profesorado, tal vez por pertenecer a una familia rica. En 1894, se recibieron de profesoras a Manuela García, que fue nombrada ayudante de la Escuela 2 de Niñas; Juana García, segunda ayudante; Celestina Sánchez, auxiliar, Concepción Sánchez, auxiliar; Señorina González, auxiliar, y Quintina Cortina, auxiliar; María Apecechea primera ayudante de la Escuela 1 de niñas; Gertrudis Rojas, directora de la Escuela de Jaumave, inaugurada el 15 de septiembre; Margarita González, directora de la Escuela de Niñas de Padilla, inaugurada en octubre. Estela Valdés fue a dirigir la Escuela de San Carlos y tres maestras estaban sin colocación.

El Colegio de Niñas de Matamoros fue transformado en junio de 1890 en la Academia de Profesoras.¹ Ese año tenía una matrícula de 63 alumnas, de las

¹ AHCET, Decreto Núm. 28, 13 de junio de 1890.

cuales 47 contaban con edad de entre 7 a 15 años y 16 mayores de 15 años. En agosto de 1891, la profesora Eduviges Celhay de González era la primera directora, y presentó una memoria a la Junta Superior sobre la disciplina escolar. Se observó con eficaz escurpulosidad, haciéndose habitual en las educandas la recta conducta, sin haber más penas que amonestaciones, y ejercicios de recitación en horas extras.²

En 1890, la matrícula fue de 30 alumnas, entre ellas figuraban Francisca Arguelles, hija de Don Joaquín Arguelles, y María de los Ángeles Zolezzi, hija de Juan B. Zolezzi.³ En 1892, aumentaron a 50 alumnas numerarias y 16 supernumerarias. Las materias que cursaban las alumnas eran: Gramática, Aritmética Razonada, Álgebra, Geometría, Teneduría de Libros, Historia de México, Geografía, Lectura Correcta y Declamada, Retórica, Moral y Urbanidad, Lección Objetiva, Inglés, Música Vocal, Piano, Caligrafía, Dibujo, Telegrafía, Tipografía, Labores de Mano y Gimnasia de Sala. El programa de estudios de la Academia de Profesoras de tipo diurna se distribuía de lunes a sábado, de 8 de la mañana a 12 del mediodía, descanso de una hora, y clases de 1 a 7 de la tarde.⁴ En octubre de 1897, presentaron examen profesional tres profesoras: las señoritas Rebeca Núñez de Cáceres, Elisa Vázquez y María Farías.⁵ A partir de 1898, se convirtió en Academia Nocturna de Señoritas, funcionando hasta 1913.⁶

De Academia Nocturna de Señoritas de Ciudad Victoria (1900-1907) a Escuela Normal de Profesoras, (1907-1914)

El licenciado Guadalupe Mainero, gobernador de Tamaulipas de 1896 a 1901, invitó a la profesora Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres, quien tenía parentesco con su esposa, Aminta Blanco Núñez de Cáceres, quien había estudiado en la Normal de Profesoras de la Ciudad de México, para establecer el primer kindergarten en Ciudad Victoria en 1896. La maestra participó en la redacción del *Reglamento de las Escuelas de Párvulos*, que en el capítulo V del personal dictó que dichas escuelas estarían a cargo de una directora, vicedirectora, y una ayudante. En 1900, Estefanía fue a la capital del país por invitación del Subsecretario de Instrucción Pública, Justo Sierra, junto a un grupo selecto de maestras de diferentes estados, para compartir experiencias y reorganizar las escuelas de

² *Memoria administrativa del estado de Tamaulipas, presentada a la honorable legislatura por el Ing. Alejandro Prieto*, Victoria, Imprenta del gobierno del Estado en palacio, Dirigida por Víctor Pérez Ortiz, 1891, p. 22-23.

³ *Memoria administrativa del estado de Tamaulipas, presentada a la H. legislatura por el ing. Alejandro Prieto*, Victoria, Imprenta del gobierno del Estado en palacio, Dirigida por Víctor Pérez Ortiz, 1891, pp.30-31.

⁴ *Memoria administrativa*, 1891, p. 28.

⁵ POET, Tres nuevas profesoras normalistas de Tamaulipas, octubre de 1897.

⁶ AH CET, D. 52, 29 de Junio, 1898.

párvulos de aquella ciudad. El gobernador también le encargó que ayudara a fundar en Ciudad Victoria, una Normal de Señoritas, lo que hizo a través de su hermana, Teodosia.

En 1899, se organizó el primer Congreso Pedagógico en el estado, donde se reunieron profesores y profesoras para promulgar la nueva *Ley Reglamentaria de Instrucción Pública*, que incluyó reglamentos de todos los niveles educativos, incluido un *Reglamento de las escuelas de párvulos*, que, en el capítulo X, “De las directoras”, estableció los requisitos para que las escuelas de párvulos fueran dirigidas por señoras o señoritas: ser profesora titulada de alguna escuela normal, tener práctica en el sistema Froebel y de conducta irreprochable; no padecer enfermedad contagiosa ni tener deformidad corporal y mayor de 19 años. El capítulo XI, “De la subdirectora y demás empleados”, trataba del personal: por cada 50 educandos se atenderían por una ayudante, una vigilante, una criada y un conserje. La subdirectora también desempeñaría de guardia, según el Reglamento interior. Las vigilantes cuidarían el orden dentro y fuera de las clases.⁷

En el capítulo XXXVI de la *Academia Nocturna de Señoritas*, dispuso que la institución se sujetaría al *Reglamento de la Normal de Profesores*. Las alumnas serían preferidas para ayudantes y auxiliares de escuelas oficiales de niñas. Para 1899, sólo funcionaba la Normal de maestras de Matamoros; al siguiente año se creó la Academia de Señoritas en Ciudad Victoria.

El Congreso pedagógico reunió a 33 maestras de escuelas primarias públicas: de Victoria asistieron 19 maestras, entre ellas, Ramona González, Librada de la Fuente y las hermanas Teodosia y Estefanía Castañeda; de Tampico, Dolores Balandrano; de Tula, las hermanas Estela y María Valdez; Gertrudis y Carmen Rojas, de la población de Jaumave; Ángela Walle, de Palmillas, y María Caballero, de González. Sólo acudieron 2 particulares de Victoria, Nazaria González y Juana Guerrero.

El profesor Alberto C. Núñez, de Tampico, presentó una ponencia titulada “La Mujer en el progreso social”, en la cual expuso una voluntad para conceder y hacer sacrificios con la finalidad de conseguir que la mujer tuviera el puesto que el Siglo de las luces le comenzó a designar y contribuir con honra para que el siglo XX fuera llamado “el Siglo de la Justicia, de la Razón y de la Libertad”. La profesora María Valdez expuso el tema “La educación de la mujer”, en el que exhortaba educar a las mujeres que ayudarían al progreso social y acompañarían al hombre en esa labor.

⁷ El Primer Congreso Pedagógico de Tamaulipas, sus trabajos y resultados, 1899, Victoria, Oficina tipográfica del gobierno, dirigida por Víctor Pérez Ortiz; AGHET, POET, 5 septiembre de 1899.

En 1900, se aprobó el decreto de creación de la Academia Nocturna de Señoritas en Ciudad Victoria.⁸ A partir de 1907, se denominó Academia Diurna.⁹

Según el Anuario Estadístico de 1906, laboraban en ese año 106 maestras y 82 maestros en el estado: en el Distrito Norte, trabajaban 44 profesoras y 29 se concentraban en Matamoros. Para entonces, la Normal de Maestras de aquella ciudad, y también de la primaria anexa, era dirigida por Evangelina C. de Alcocer y la subdirectora Rebeca Núñez de Cáceres, con tres maestras ayudantes, entre ellas, Tomasa Zamora, una prefecta de estudios, y una auxiliar. La ex directora Eduviges Viuda de González dirigía una escuela particular.

En el distrito Centro trabajaban 37 maestras, de las cuales fungían 16 en Victoria. La Academia de Profesoras, así como de la anexa de Párvulos estuvo bajo la dirección de Teodosia Castañeda; Nazaria González, subdirectora de la Escuela de Párvulos; mientras que Eustolia González y Mercedes Rodríguez fueron ayudantes (ellas tres presentaron examen para profesoras de párvulos en la Academia de Victoria). Ramona González, directora de la Escuela Primaria Oficial 1 Benita Huerta, dirigió la Escuela oficial 2; Quintina Cortina dirigió la Escuela 3; Estela Valdez, directora de la Escuela Elemental y Superior, lugar donde Demetria fue subdirectora y Dolores de la Garza y Manuela Diaz maestras ayudantes (estas últimas tres maestras se titularon en 1906 en la Academia de Victoria).¹⁰ Rosa Leal se tituló en la Academia de Monterrey en 1900 y fue ayudante de la Escuela 2; Nancy Lee se tituló en el Colegio Tullord de Estados Unidos en 1885 y desempeñó de directora del Instituto Particular Penn; Mary Picket fue la subdirectora y se tituló en 1893 en el Colegio Earlham.

En el distrito Sur trabajaban 17 maestras, de las cuales 10 fungían en Tampico. Dolores Arrieta, titulada en 1885 de la Normal de San Luis, fue directora de la Escuela Oficial de Niñas 1 en conjunto de la maestra ayudante Herminia González, titulada en Victoria en 1889. María, C. Aldape, fue directora de la Escuela de Párvulos. Francisca Mc. Callick, quien estudió en Estados Unidos, dirigió la Escuela Particular con seis maestras ayudantes.

En el Segundo Congreso de Educación en 1910 en Tamaulipas, del distrito Norte acudió la maestra Emilia Cantú de Zarate; del Sur, Herminia González; de la Normal de Profesoras de Victoria fue invitada como delegada la señorita profesora Teodosia Castañeda, quien, en su representación, asistieron la profesora Dolores de la Garza y suplentes, señoritas profesoras, Dolores González y Eustolia González. De la Primaria Anexa de Niñas de Victoria acudieron de

⁸ AHCET, Decreto N. 1900.

⁹ AHCET, Decreto N. 1907.

¹⁰ Anuario Estadístico del Estado de Tamaulipas, año de 1906, Tomo II, Núm. 6, formado por la Dirección General Técnica, C. Victoria, Establecimiento tipográfico del gobierno, dirigido por Víctor Pérez Ortiz, 1907.

representantes la señorita profesora Ramona González, de la Municipal 1 y la señora profesora María Caballero, viuda de González; de la Escuela Froebeliana, la señorita Nazaria González y del Instituto Penn para Niñas y Señoritas, la señorita María Pickett.

En este Segundo Congreso fue reformado el plan de estudios de la Normal de Profesoras de Ciudad Victoria, donde se incluyeron materias como Labores Femeniles, Deberes de la Mujer y Teoría y Práctica de Kindergarten; así como se discutieron el número de Escuelas Normales necesarias en el estado y sobre la “coeducación en la Normal”. Se resolvió que sólo siguieran funcionando dos escuelas normales para cada sexo, una para Profesoras y otra para Profesores, en la capital del estado.¹¹

De acuerdo con el Anuario Estadístico de 1911, se duplicó el número a 242 maestras en las escuelas oficiales y en particulares. Había 100 escuelas rurales, de las cuales 73 estaban dirigidas por maestras quienes no realizaron estudios normalistas. La mayoría estaban ubicadas en el norte y centro de la entidad. La Normal de Maestras y Primaria Anexa de Matamoros estaba dirigida por Tomasa Zamora, quien había sido ayudante, junto con la subdirectora, Francisca Zamora y tres profesoras ayudantes.¹²

Tras el estallido de la Revolución Mexicana, en abril de 1913, el gobernador licenciado Matías Guerra informó que de las escuelas profesionales del magisterio, todavía funcionaba la de Señoritas en Matamoros y dos en la capital, una para cada sexo, con 23 hombres y 94 mujeres.¹³ El gobernador interino general, Antonio Rábago, el 15 de septiembre de 1913, informó que, en instrucción secundaria y profesional, existían en el estado dos escuelas preparatorias, una en Victoria y otra en Matamoros, de la cual nada podía decir por la revolución.¹⁴

La Escuela Normal del Estado de tipo mixta, 1914

El gobernador constitucionalista, Luis Caballero, designó al profesor, Zenón Araujo, director interino de Instrucción Pública en la entidad, quien, por necesidad económica, reunió en el edificio del Instituto del Estado (Preparatoria y Normal de Profesores) a los alumnos de las escuelas normales (de profesoras)

¹¹ *El Centenario en Ciudad Victoria*, 1911. Álbum formado Por Lauro Aguirre.

¹² BHNM, Anuario Estadístico del estado de Tamaulipas, correspondiente al año de 1911, Dirección General de Estadística, publicado en 1912.

¹³ Informe por el C. Gobernador del Estado, Lic. Matías Guerra, POET, T. XXXVIII, abril 13 de 1913, N. 40. p. 5.

¹⁴ Informe leído el día 15 de septiembre de 1913 por el C. Gral. Antonio Rábago, gobernador interino del estado de Tamaulipas, al abrirse el segundo periodo de sesiones ordinarias del vigesimosexto honorable Congreso Constitucional.

y primarias de niños y niñas de Ciudad Victoria, dos días antes de la llegada de Lauro Aguirre y estableció la “coeducación” como forma de organización, dando al conjunto el nombre oficial de Escuela de Enseñanza Normal del Estado.¹⁵; aunque también se le llamó Escuela Secundaria, Normal y Preparatoria del Estado. Aguirre ya había propuesto la coeducación en la Normal desde el congreso de 1910. Cabe mencionar que la coeducación es la reunión de estudiantes de uno y otro sexo en la misma aula de clase para recibir una educación igual (Gordillo, 2015, p. 111). La coeducación busca igualar los roles de sexo, brindar un trato democrático y de igualdad. En cambio, la educación mixta es la unión de sexos en una misma aula.

Lauro Aguirre adelantó la reforma de la coeducación en la Primaria y Normal, en Tamaulipas, como director de Educación Pública entre 1914 y 1916; luego, como director de la Normal de Profesores en 1925, unió esta institución con la Normal de Profesoras de la ciudad de México para formar la Escuela Nacional de Maestros.

La Normal del Estado de tipo mixta pasó por una etapa, en la que se formó otra generación de maestras como Carolina Balboa, Olivia Ramírez, y Magdalena Cárdenas, primera directora de Educación en el estado durante el gobierno de Emilio Portes Gil; pero fue dirigida por directores y es otro tema a estudiar las relaciones de género entre la población estudiantil.

En la posrevolución, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el magisterio en México experimentó un proceso de feminización. Además de la política educativa, de educación rural, esta institución ayudó a expandir la labor de las mujeres maestras en las escuelas primarias rurales con otros proyectos como las Normales Rurales.

Consideraciones finales

La Normal de Profesoras de Matamoros diurna se cambió a Nocturna en 1898, y desapareció tras la Revolución mexicana, pues en el Congreso de 1910 se acordó sólo sostener una Normal de Profesores y Profesoras de cada tipo para el estado, por cuestiones económicas.

El discurso y pensamiento de hombres y mujeres del Porfiriato, cientificista y positivista, alentaba a que las profesoras participaran en la enseñanza apoyando a los maestros. Las mujeres que pertenecían a familias acomodadas tenían preferencia para ser colocadas en puestos directivos, sin embargo, aún existía la

¹⁵ *Informe General de Educación Pública en el Estado de Tamaulipas*, Dirección General de Educación Pública del Estado de Tamaulipas, 1914-1916, Ciudad Victoria.

condición de género, pues ser señorita era un requisito para ejercer laboralmente como profesora.

Las maestras se desempeñaron de directoras de escuelas primarias de niñas y kindergarten. Pocas mujeres ocuparon espacios asignados para hombres, en los puestos directivos, de directoras de normales; pero no de inspectoras. Además, las maestras no tituladas fueron colocadas laboralmente en las escuelas rurales.

Sólo se ha reconocido la trayectoria de grandes maestras como Estefanía Castañeda, pero entre las profesoras olvidadas que identificamos con una larga trayectoria de veinte años entre 1893 y 1911, que podríamos denominar como maestras porfiristas, son Quintina Cortina, Ramona González, Librada de la Fuente, entre otras, quienes participaron en los dos congresos pedagógicos y en las reformas educativas. Habrá que estudiar las maestras en el periodo posrevolucionario.

Las primeras maestras abrieron brecha en los espacios públicos, en particular en el sistema educativo para que, en la posrevolución, lograra llegar una maestra a la Dirección General de Educación Pública en el estado entre 1925 y 1928.

Referencias

- Ceballos, Ana (2021) “La mujer instruida. Las políticas educativas modernas porfiristas y la formación de la Academia Profesional para Señoritas en Monterrey, Nuevo León, 1892-1895”. *Sillares, Revista de Estudios Históricos*, UANL, Vol. 1, Núm. 1, pp. 125-159. <https://doi.org/10.29105/sillares1.1-3>.
- Escalante Bravo, María G. (2020). Revolución mexicana y formación de profesoras en San Luis Potosí. *Caleidoscopio, Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 17, Núm. 31, p. 37.
- Gordillo, Enrique G. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, Núm. 25, julio-diciembre, pp. 107-124.
- Gutiérrez, Hernández Norma (2011). La Escuela Normal para Señoritas en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato: la institución por excelencia de la educación superior femenina. *Conferencia Internacional de Historia de la educación*, San Luis Potosí.
- Hernández Ortiz, Francisco (2014), Las maestras potosinas, pioneras de la educación de las mujeres a fines del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, Vol. 1, Núm. 3, pp. 147-166.
- Lamas, Marta (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, Vol. 7, Núm. 18, enero-abril.
- Rangel Bernal, L. (2022). Escolarización de niñas y mujeres en Zacatecas y discursos sobre la educación femenina, 1868-1889. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. 10, Núm. 19, pp. 1-20.
- Scott, Joan (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico (pp. 265-302). En Martha Lamas, *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa / PUEG / UNAM.

¡Viva Cristo Rey! Experiencias de una profesora normalista en el Veracruz revolucionario. El caso de Manuela Petrilli Giannino (1914-1931)¹

José Manuel Pedroza Cervantes

Para Karent Sofía

El objetivo de este trabajo es problematizar y visibilizar la vida de la profesora Manuela Petrilli Giannino, mujer decimonónica de descendencia italiana que egresó de la Escuela Normal Veracruzana durante la segunda década del siglo XX. En el desarrollo del texto, analizamos y describimos algunas experiencias que la profesora vivió durante el contexto de tensiones y cambios en las estructuras sociopolíticas y sociorreligiosas de los años veinte en México. Asimismo, el estudio de la vida de Manuela permite comprender aquellos avatares dentro de la restructuración del proyecto educativo en Veracruz. Lo anterior da cabida al entendimiento de la vida escolar, la práctica docente de la maestra, algunas arbitrariedades del sistema escolar, conocer su trayectoria profesional, sus interacciones en los espacios públicos, así como sus inconformidades y transgresiones ante diversas imposiciones de poder (Lerner, 1990) en los marcos legales que, siguiendo a Mary Kay Vaughan (2008) modernizaron el patriarcado.

Para abordar el estudio de Manuela Petrilli Giannino, recuperamos la propuesta teórico-metodológica que propone Oikión (2022) y Chaseen (2023) respecto a los estudios biográficos de las mujeres. Traemos al estudio las propuestas referidas porque ayudan al entendimiento de las formas de ser, hacer, sentir, y accionar de las mujeres biografiadas en distintos contextos de cambios, continuidades y rupturas en el orden jurídico-político, sociocultural, religioso y educativo, en este caso. Nos interesa, como

¹ Esta investigación forma parte del proyecto doctoral que desarrollo en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Agradezco al VI Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género y al VII Encuentro Internacional de Investigación de Género por compartir saberes y enriquecer con sus comentarios el presente escrito.

aluden Kay (2017) y Buck (2007) (textos en Chaseen-López, 2023, p. 31) dar cuenta del *hard power* de Petrilli Giannino de cara a los procesos de reglamentación, control, orden y disciplina impulsados por los gobiernos revolucionarios en el estado a través de las estructuras escolares. En este sentido, también cobran relevancia las formas en que operaron la estructura educativa ante los conflictos y quejas de las y de los maestros, al igual que la influencia de la religión católica sobre las poblaciones veracruzanas durante las movilizaciones radicales impulsadas por el segundo gobierno tejedista.

La biografía de una mujer profesora, criada en una colonia de migrantes italianas e italianos, casada, profesional de la educación y dedicada al trabajo docente en los espacios urbanos y rurales, nos permite acceder, por otro lado, a conocer y a entender sus experiencias personales y profesionales durante la época de estudio. Es importante mencionar que algunas de las evidencias documentales que nutren este trabajo fueron redactadas por la profesora, mientras que otras evidencias son de tipo administrativo y fueron redactadas por profesores y agentes políticos entre los años de 1914 y 1931.

¿Por qué la temporalidad referida? El tiempo de estudio es cronológico y corresponde a la documentación que pudimos consultar y sistematizar del trabajo de archivo. Las evidencias documentales corresponden a lo siguiente: 1) información de la profesora Petrilli como egresada de la Normal Veracruzana, 2) la vida laboral de la profesora en el proyecto educativo en Veracruz y 3) la baja administrativa de la profesora a través de su expulsión como docente en el mismo estado. Con relación a las evidencias consultadas, éstas las ubicamos en el Archivo Histórico de la Dirección General de Educación Popular (AHDGEP/ en adelante). Con relación a las imágenes que presentamos de la profesora Petrilli Giannino, estas fueron obtenidas del Centro de Servicios Bibliotecarios y de Informática (CSBI-BENV) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique Conrado Rébsamen Egloff”. Cabe señalar que una de las fotografías de la profesora la trabajamos con Inteligencia Artificial a través del *software ChatGPT* de acceso libre. Con el apoyo de esta herramienta digital recreamos una escena de la vida cotidiana de la profesora Manuela que exponemos más adelante y que sirve para sostener nuestros argumentos. Finalmente, incorporamos a la investigación el acta de matrimonio de la profesora Petrilli la cual, está ubicada en el repositorio digital de *FamilySearch*. A través de la evidencia referida, pudimos obtener información de la vida privada de la biografiada, algunos elementos fueron los siguientes: datos sobre su padre, madre, suegra y suegro; lugar de nacimiento; lugar donde se casó; ocupación del conyugue, testigos (varones), edades, entre otros elementos.

Vida privada y profesional de la profesora Manuela Petrilli Giannino: contexto histórico veracruzano

Manuela Petrilli Giannino nació el 15 de septiembre de 1895 en la colonia Manuel Gutiérrez, ubicada en el ex cantón de Huatusco², Veracruz. Fue hija legítima de Pedro Petrilli, originario de Luogosano, Avellino, y de la señora Carmen Guannino natural de la comuna de Angelo Alesca, en Nápoles, Italia (*FamilySearch*, Acta de Matrimonio Manuel Petrilli Giannino, f. 5 a la vuelta). El padre y la madre de Manuela fueron migrantes italianos que llegaron a México con numerosas familias³ que viajaron de diferentes partes de Italia en la década de 1880 (Zilli, 1989). La familia Petrilli Giannino buscó mejores condiciones de vida a partir del trabajo y las facilidades concedidas por los gobiernos porfirianos. En concreto, sabemos que la madre y el padre de Manuela primero llegaron a Estados Unidos donde nació la hija mayor del matrimonio de nombre Clementina. Luego, la familia viajó a México donde se asentaron en la Colonia Manuel González en Huatusco, Veracruz, lugar que llevó el nombre del presidente que sucedió por un corto tiempo a Porfirio Díaz.

De acuerdo con diferentes estudios sobre la migración italiana en México, se creía que, al permitir el ingreso de mujeres y varones al país, estos colaborarían con el desarrollo económico e industrial que el proyecto político-económico del porfiriato impulsaba. De igual forma, la inclusión de la comunidad italiana en el país tuvo como propósito que las y los colonos trajeran conocimientos que fueran útiles para la explotación de los recursos naturales (Fontano, 2011; Martínez, 2013). Bajo este razonamiento, los gobiernos porfirianos cedieron tierras a las familias italianas para que fundaran colonias en diferentes lugares del país. Con base en el estudio de Zilli (1989), algunos asentamientos italianos estuvieron en las siguientes ex haciendas:

- 1) Barreto y Temilpa en Morelos
- 2) Mazatepec, Chipilo y Tenamaxtla en Puebla
- 3) Ojo de León en San Luis Potosí y
- 4) los terrenos de Aldana y Natividad, además de los terrenos de una parte de la escuela de Agricultura en el Distrito Federal.

Otros asentamientos italianos fueron las colonias Manuel González, en Veracruz; la Colonia Porfirio Díaz, en Morelos; las colonias Carlos Pacheco y

² Municipio de Zentla, Veracruz.

³ Los vapores *Casus*, *Messico* y *Atlántics* fueron las embarcaciones que trasladaron a las familias italianas a México durante el primer lustro de la década de 1880 (Zilli, 1989).

Fernández Leal, en Puebla; la Colonia Diez Gutiérrez, en San Luis Potosí; y la Colonia Aldama, en el Distrito Federal. Con relación a la colonia italiana en el ex cantón de Huatusco, Veracruz, conocemos que la familia Petrilli Giannino se asentó y la actividad económica a la que se dedicaron fue al comercio en una casatienda que fundaron con el apoyo de sus paisanas y sus paisanos, quienes ya estaban allí establecidos. La familia Petrilli Giannino creció, llegaron más hijas y un hijo. En total, fueron siete: seis mujeres y un varón, sus nombres fueron los siguientes: Clementina, María Micaela, Manuela, María Severa, María Victoria, Carmen y José Baltazar (*FamilySearch*, Manuel Petrilli Giannino, s/f).

Hasta el momento, desconocemos la ocupación de las hermanas y del hermano de Manuela Petrilli, lo que advertimos es que, en 1911, a la edad de 16 años, ingresó a la Escuela Normal Veracruzana. En ese entonces, la Junta Académica de la Normal redujo el ingreso de las mujeres a las filas del normalismo, argumentando lo que a continuación recuperamos de la investigación de Pedroza (2024, p. 195-196):

- Porque la Escuela Normal se instituyó para la preparación de maestros, y se está desvirtuando cada vez más el carácter que debe tener.
- Porque generalmente, el hombre se haya a un nivel intelectual superior al de la mujer, y una misma preparación no puede ser eficaz para inteligencias que guardan distintos grados de desarrollo e instrucción.
- Porque el exceso de alumnas limita el número de alumnos admitidos, lo que puede dar por resultado un insuficiente personal de profesores para atender las escuelas de niños, y es de temerse que la enseñanza impartida por maestras afemine el carácter de los niños; y además, sufriría la disciplina y tendrían que suprimirse, los ejercicios militares y las excursiones sólo pueden ser dirigidos por un maestro.

En este contexto, Manuela pudo matricularse en la Normal Veracruzana aun cuando la rigidez y el rigor en la selección de alumnas incrementó por los acuerdos de la Junta Académica. Su desempeño escolar le permitió obtener los títulos de profesora de instrucción elemental y superior. Los estudios profesionales que realizó la profesora Manuela le brindaron la posibilidad de incorporarse recién egresada al magisterio veracruzano. Cabe señalar que durante la estancia de Petrilli como estudiante en la Normal, sucedieron diversos acontecimientos que se deben tener presentes para entender su vida como profesional de la educación: en el orden político, el triunfo Francisco I. Madero, así como las diversas movilizaciones revolucionarias y las diferentes luchas sociales en el país; en materia

educativa, los debates nacionales en torno a la unificación del magisterio, la incorporación de las escuelas rudimentarias a los proyectos estatales y la federalización de la enseñanza; en escala local, la celebración del Congreso Nacional de Educación Primaria llevado a cabo del 15⁴ al 29 de octubre de 1912 en la capital xalapeña (Meneses, 2002). Si bien, la profesora Petrilli fue educada bajo el Método Moderno, a partir de 1915 tuvo que adecuar su práctica docente y apegarse a las modificaciones curriculares que fueron implementadas a través del proyecto de educación popular (Pedroza y Sáenz, 2025).

Imagen 1

*Manuela Petrilli Giannino,
10 de febrero de 1914*



Fuente: CSBI-BENV.

A la edad de 19 años, Petrilli cumplió con los artículos 37 y 24 de la Ley de Agosto de 1886, los cuales indicaban que el gobernador debía otorgar los títulos profesionales a las y a los egresados del plantel normalista. Fue así como el gobernador en turno, Eduardo M. Cauz, y el secretario de gobierno dieron a Petrilli en febrero de 1914 el título como profesora de Instrucción Primaria Elemental (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f.1). Cauz, aliado de Victoriano Huerta, renunció a la gubernatura del estado por dos razones: la salida de Huerta del poder y por la invasión estadounidense al puerto jarocho. Nótese que, a la salida de los estadounidenses, entraron los carrancistas (Corzo, González y Skerritt, 2009) y Cándido Aguilar fue nombrado gobernador de Veracruz. Para ese momento, Aguilar pactó con diversos agentes educativos, a quienes les encomendó reestructurar el orden educativo. Esta razón explica por qué Avelino Bolaños, Miguel D. Cabañas y el propio Aguilar firmaron el título de profesora de Instrucción Primaria Superior de Manuela Petrilli en marzo de 1915 (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 2 y f. 3).

⁴ Durante el Congreso, específicamente el 16 de octubre, el general Félix Díaz tomó el Puerto de Veracruz para iniciar un levantamiento en contra de Francisco I. Madero exigiendo su restitución en el Ejecutivo. Sin embargo, la estrategia fracasó e inició una contrarrevolución que terminó en la Decena Trágica y la llegada de Victoriano Huerta a la presidencia del país en 1913 (véase al respecto Valadés, 2014).

Labor docente y experiencias en torno al ámbito educativo

Petrilli egresó de la Normal y la recién creada Dirección General de Educación Popular la solicitó para laborar como docente en la Escuela Primaria Elemental Número 1 de Huatusco. Ahí tuvo su primer trabajo y sus primeras experiencias como directora del plantel y como docente. La formación profesional de la normalista, así como las necesidades educativas de la población donde radicó, la impulsaron para que fundara una escuela nocturna en el mismo edificio donde trabajaba en las mañanas. Algunos de los problemas que Petrilli enfrentó durante su labor docente fue la inasistencia y la deserción escolar.

Imagen 2

*Manuela Petrilli Giannino,
11 de marzo de 1915*



Fuente: CSBI-BENV.

Con base en el expediente de la profesora (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f.6. f. 7), se observa que la matrícula escolar del turno de la noche pasó de 113 escolares a 53, lo cual representó una baja del 47% porcentaje, del cual 34 estudiantes mujeres fueron dadas de baja por ausencia, mientras que 26 alumnas no expresaron motivos de separación. Importa destacar de estas cifras que la escuela inició como unisexual, es decir, solo se les permitía el acceso a hombres, sin embargo, Petrilli, al reconocer las necesidades de las mujeres obreras, así como nutrir el intelecto de las mujeres, las incorporó a la matrícula e hizo una escuela nocturna mixta. Este hecho generó conversación entre las personas más conservadores debido a lo siguiente: 1) incorporar a las mujeres y a los hombres en un espacio escolar en la noche y 2) que la maestra Petrilli haya tomado tal acción ante las estructuras heteronormativas de la época (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f.6). Aunado a lo expuesto, la matrícula escolar en el turno de la mañana permite observar que, a partir del 3er año, la matrícula iba en decremento. Siguiendo el reporte de la profesora Petrilli, esta situación se generaba porque las madres y los padres de familia creían conveniente que sus hijas e hijos solamente aprendieran lo básico en la escuela y lo práctico en las faenas en el campo.

En 1918, el salario de Petrilli era mayor al de sus colegas tanto en el turno de la mañana como del turno de la noche. Mensualmente, la profesora recibía 140 pesos por el empleo de la mañana y 50 pesos mensuales por su labor docente con las y los obreros del turno nocturno. A diferencia de los 190 pesos que recibía, los ayudantes y profesorado empírico recibía de 50 a 25 pesos mensuales, lo cual, marcó una notoria diferencia entre la carga de trabajo de la normalista a la de sus compañeras y compañeros de trabajo. En cuanto a sus experiencias en el aula y los reportes escolares elaborados por la profesora, es posible dar cuenta de la precariedad existente dentro del espacio áulico, específicamente, en la mala condición de los inmuebles escolares y la falta de materiales para la enseñanza. El reporte de la profesora constata la inexistencia de gises, pizarras, lápices, portaplumas, Método Rébsamen, Libro del Trabajo, tinta, esponjas, papel ministro rayado y sin rayas, entre otros (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 16, f. 21, f.24).

El intercambio de cartas entre Petrilli y la administración escolar permite advertir una atmosfera de descontentos por parte de la normalista, quien suplica, en repetidas ocasiones, se le envíen los materiales que solicita para implementar los métodos y los contenidos escolares. Su redacción da cuenta de ello:

Con fecha 10 de enero del presente año, dirigí atentamente nota al H. Ayuntamiento de esta Cabecera, para que me fueran facilitados los útiles indispensables para la buena marcha de esta Escuela, y habiendo contestado un tanto desfavorable a mi petición, pues me indican espere que la Tesorería se haga de fondos; y siendo esto completamente imposible de esperar. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 16)

De acuerdo con la documentación de orden civil, la profesora Petrilli contrajo nupcias en Coscomatepec el 11 de julio de 1918 con Francisco E. Solís, quien era estadounidense. Solís, para ese momento, tenía 22 años y su ocupación estaba relacionada a la mecánica (*FamilySearch*, Acta de Matrimonio Manuel Petrilli Giannino, f. 6 y f. 6 a la vuelta). De acuerdo con la documentación personal de Petrilli, no se hayan registros de que hayan tenido hijas o hijos, pero sí existe una solicitud de cambio de residencia a Coscomatepec en 1923, donde su esposo trabajaba. Con relación al expediente de la profesora, la solicitud fue dirigida al director de educación popular y versó como citamos a continuación:

La que suscribe profesora normalista veracruzana, como lo acredita la adjunta copia de sus títulos ante usted, comparece manifestando que: tiene noticia de que está vacante la dirección de las escuelas tanto de varones como de niñas de esta cabecera y estando en condiciones y dispuesta a desempeñar tal empleo solicita

sea nombrada por esa Dirección General de Educación para cubrir cualquiera de las dos vacantes. Sufragio efectivo, no reelección. Coscomatepec, Ver., diciembre 3 de 1923. Manuel Petrilli. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 26)

Las autoridades educativas dijeron no tener vacantes disponibles en aquel lugar. La profesora insistió hasta el nuevo año y obtuvo una respuesta no favorable “con la pena le manifiesto que la escuela de niñas de esta cabecera no se encuentra vacante y la de niños, según lo previene la ley, debe ser dirigida por un varón” (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 27). ¿Hasta qué punto la profesora normalista iba a guardar silencio ante tal respuesta y/o cómo fue su manera de proceder ante tal eventualidad? La documentación de la profesora permite conocer cómo la Junta de Administración Civil de Coscomatepec y ella misma defendieron la solicitud para emplearse en la escuela de niñas de Coscomatepec. ¿Cómo pudo ser posible tal complicidad? ¿acaso habría intervenido su esposo o ella con el presidente y el secretario de la Junta? Tanto la Junta como la profesora, argumentaron al director de educación que la responsable del plantel, la profesora Carmen Guarneros no era competente y tampoco tenía los requisitos legales para estar a cargo de la dirección de la escuela para niñas de Coscomatepec:

[...] Se sirva aceptar ordenar sea aceptada; pues está dispuesta a demostrar sus aptitudes o en caso contrario, se sirva ordenar sea nombrada persona titulada; porque la señorita Carmen Guarneros no es competente para el desempeño de la dirección del establecimiento [...] no llenando los requisitos legales la señorita Guarneros, actualmente directora [...] se sirva usted reconsiderar el acuerdo de esta corporación en el sentido que mejor convenga. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 28)

Debe tenerse en cuenta que Petrilli decidió este centro de trabajo porque era mejor pagado que la escuela de niños. Aun con el puesto laboral a su favor, la profesora solicitó una vacante para trabajar como directora en la Colonia Manuel González, lugar donde radicó durante su niñez hasta su ingreso a la Normal Veracruzana. Llama la atención que la solicitud de la vacante fue remitida al director de educación el 12 de diciembre de 1924 (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 32). Lo anterior nos permite hipotetizar que Petrilli era fiel a la Iglesia Católica, además, se intuye que, por algún acto de fe y/o creencia religiosa, circuló el documento en esa fecha. La solicitud de la profesora una vez más fue respaldada por una Junta, en este caso, por la Junta de su lugar de origen Zentla, Veracruz:

[...] En vista en vista de la deficiente educación, que durante varios años, ha venido impartiendo el incompetente personal de profesores, que se han dedicado a la enseñanza, primaria, en esta cabecera, como en las distintas congregaciones del municipio, agradeceré a usted que para el próximo año, se seleccione el personal siquiera para esta cabecera, pues muy indispensable nos parece, el tener para la educación, en este centro a un profesor o profesora, de reconocida capacidad: me permito manifestarle que en caso de que nos quisiera favorecer en este sentido; radica en esta cabecera, la señora Manuela Petrilli, profesora titulada, quien puede desempeñar dicho magisterio admirablemente, dado sus frutos conocimientos sobre la materia, a la vez, como usted, conoce este municipio no tiene fondos para la retribución de profesores; si nuestras proposiciones son aceptadas, el pago tendrá que ser por cuenta del Estado. Atentamente el presidente de la Junta de Administración civil. Zentla, Colonia “Manuel González, diciembre 23 de 1924. Firma Eutimio Cajira y secretario terminación LLI (sic.). (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 35)

Después de diversas negociaciones entre Petrilli, la Junta local, el inspector escolar y el director general de Educación, fue concedido el nombramiento como directora en su lugar de origen en el año de 1925 (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 38, f. 40, f. 43). Trabajar en su lugar de origen pudo significar varias satisfacciones a Petrilli, sin embargo, la falta de fondos económicos para el pago mensual por su trabajo generó un problema que existió hasta 1927. En este contexto, el administrador de rentas no pagaba los sueldos de la profesora porque el erario del estado no tenía fondos para sufragar los salarios al profesorado. Ante esta situación, Petrilli buscó otra plaza con la finalidad de obtener un salario puntual, aun con esto, nunca dejó de insistir en el pago de sus pagos pendientes mientras el inspector de rentas y el director de educación argumentaron que, por falta de dinero, el Estado no podía pagar la partida de la profesora.

Después de insistir de forma constante, el director de educación ordenó que la profesora Petrilli cambiara de residencia a Totutla y, en su lugar, fuese nombrada la profesora Julia Flores. Esta intención tuvo entre líneas dos cosas: 1) distraer a ambas profesoras de la petición de sus pagos, 2) no pagar los salarios pendientes. En contraste con lo expuesto, Petrilli envió una carta al director de educación donde expuso lo siguiente:

[...] Me es grato comunicarle a usted que tan luego el Presidente Municipal lo disponga con todo gusto acataré sus respetables órdenes, haciéndole entrega de la escuela que dirigía. Lo que respecta a la dirección de Totutla, tengo la pena de renunciar a ella; pues siendo de igual categoría y sueldo no me es posible aceptar por estar lejos de mi familia y mis gastos serán más. Febrero 15 de 1927, Colonia Manuel González, Manuela Petrilli. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 72)

No acatar la instrucción del director de educación pudo significar lo siguiente: en primer lugar, los pactos con el presidente municipal de su tierra natal; en segundo, el respaldo de las y los vecinos de la Colonia; y, por último, resistencia ante una imposición de poder legítimo. Otra carta que circuló y que respaldó el quehacer profesional de la maestra fue la que redactaron y firmaron las colonas y colonos italianos. En el texto, las italianas y los italianos expresaron diversas justificaciones para que las autoridades escolares no destituyeran del cargo a la profesora:

Los que suscribimos, mayores de edad, de esta vecindad en pleno uso de nuestros derechos civiles [...] tenemos conocimiento que esa Dirección General de Educación a su digno cargo, quizá sorprendido por algún elemento político, trata de separar de la dirección a la señora profesora Manuela Petrilli de quien damos fe conocer; por lo que ya todos somos padres de familia y afectados a la instrucción, se obsequia la petición que a continuación hacemos. PRIMERO. Teniendo en cuenta que la separación de la profesora señora Petrilli no solo redundaría en perjuicio de la niñez, sino aún en los mismos obreros y campesinos que en la actualidad reciben clases sin que esta tenga asignado sueldo por la escuela suplementaria. SEGUNDO. Tenga en cuenta nuestras razones y lejos de obsequiar deseos caprichosos nos dé por presentados mediante este escrito y nos conceda se revoque la disposición que suspende las labores escolares de la señora profesora Manuela Petrilli, dejándola en supuesto. TERCERO. Que si para lograr la petición que entraña este escrito es indispensable acompañar comprobantes que dejen por tierra la acusación intrigante de que es víctima de la mencionada profesora, estamos dispuestos a justificar su conducta, seguros de que el fin que perseguimos está basado en el entusiasmo de nuestros hijos y el provecho que en la actualidad presenta, el que han obtenido bajo la dirección de la señora Petrilli. Protestamos ante usted nuestro sincero agradecimiento. Colonia Manuel González, febrero 18 de 1927. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 73)

En contestación, Atenógenes Pérez y Soto, director de educación, cedió a la petición de la profesora. Sin embargo, aún estaba pendiente el adeudo de salario de Petrilli. Este hecho generó que, en noviembre de 1927, Manuela hubiera solicitado su cambio de plaza a la zona industrial de Córdoba-Orizaba, pero la solicitud no procedió. El envío de correspondencia con el asunto de liberación de pagos se prolongó hasta 1930; para ese año el erario debía cuatro años de salario a la profesora normalista. Esta situación, que pudo repercutir en la estabilidad socioemocional de la profesora, ya que, en repetidas ocasiones, envió cartas a las autoridades escolares para preguntar sobre el estatus de su adeudo (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, ff. 73-84 y f. 89). Aún sin respuestas sobre sus pagos, Petrilli envió al gobernador provisional del estado una carta en la cual solicitó

el pago de adeudos y la revalidación de pagos por su salario como profesora. A pesar de tener un salario menor y pagado de forma irregular, la profesora no renunció a su empleo, pero se advierten las molestias que generó esta situación (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 94, f. 96, f. 98).

Lo anterior generó que Manuela Petrilli solicitara otro cambio de plaza como docente a “otro lugar donde se mejore” (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 104). Llama la atención las formas en que fue solicitada la petición:

[...] no creo muy indispensables mis servicios en este lugar, donde además de luchar con todas las dificultades que trae consigo una asistencia irregular, he venido disfrutando muy poco sueldo y, deseando mejorarme en este sentido, mucho le estimaré señor director de educación, tome en consideración mis razones expuestas, y me conceda trasladarme a otro lugar donde mis servicios sean más útiles. Colonia Manuel González. 7 de febrero de 1930. Manuela Petrilli. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 104)

¿Acaso el argumento “no creo muy indispensables mis servicios” pudo haber sido una estrategia para ser escuchada y proceder la solicitud? El director de educación en turno, el profesor Gabriel Lucio, retomó las peticiones de la profesora a partir del mes de febrero, sin embargo, la carta que remitió el director a la profesora expone el trámite administrativo correspondiente para gestionar los salarios y la cual estuvo relacionada a la expedición de una constancia de adeudo expedida por la receptoría de rentas respectiva (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, ff. 106-111). Con todo el trámite, parece que no hubo certeza en los pagos. Petrilli envió una carta a Adalberto Tejeda, gobernador de Veracruz, exponiendo lo siguiente:

Obran aún en mi poder BONOS emitidos por el gobernador pasado por la cantidad de \$1250 suma que corresponde a todo un año continuando labores en que por no contar con fondos las oficinas rentísticas, se me quedó a deber íntegro, siéndome pagado al finalizar el año con los referidos BONOS que, por estar un tanto retirada de los centros de alguna importancia, no me fue posible colocar como así lo hicieron la mayoría de mis compañeros de trabajo, aunque si bien a un ínfimo precio; pues el porcentaje en que tomaban los bonos era demasiado si se tiene en consideración el sacrificio y afanes que nos había costado conquistarlos, conceptué esto como un abuso de parte de las personas que los tomaban y confiada en la benevolencia de un gobierno consiente y bueno esperé hasta ahora. He hecho algunas gestiones ante la Dirección sobre este particular y como aún estaban suspendidos los pagos de deudas atrasadas, no insistí y, en año pasado, 10 de mayo, que tuve el honor de tratar personalmente con usted, en este pequeño poblado, que pude apreciar la bondad que de todo su ser irradiaba

en beneficio de la instrucción, concebí esta esperanza: son además de los Bonos ya tratados recibos por los meses de junio, julio y agosto del año de 1927. Le suplico respetuosamente se digne considerar este asunto y liberar sus respetables órdenes de pago, a fin de que pueda recoger lo que justamente corresponde a mis labores escolares. Colonia Manuel González. 25 de junio de 1930. Manuela Petrilli. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 114)

A través de las palabras de la profesora Petrilli advertimos su posicionamiento hacia el gobierno de Tejeda. Los argumentos de Manuela describen a una mujer perseverante, paciente, firme y decida a sostener una lucha por su salario y por una mejor condición laboral y de vida. No conocemos más sobre la conversación que tuvo con Tejeda en la Colonia Manuel González, pero esta acción significa un cara a cara ante un agente político exigiendo sus derechos como mujer y como profesional de la educación. Tal parece que la condición económica de la profesora no mejoró. A pesar de girar las órdenes de pago, los pagadores de rentas argumentaban que el erario no tenía los fondos suficientes para realizar los pagos a la maestra. Ante esta situación, el director Lucio señaló la imposibilidad de mejorar el sueldo de la profesora debido a que la parte correspondiente no tenía el presupuesto necesario (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 126).

¿Hartazgo o devoción? Últimas experiencias de Petrilli en Veracruz

El conflicto religioso en México avanzó hasta la década de 1930. El gobierno tejedista, para este momento, se caracterizó por ser radical y pactar con obreros y, principalmente, con campesinos de diferentes lugares del estado. En este contexto, hubo reglamentaciones estatales para limitar el número de sacerdotes en Veracruz. Esta ley apelaba que por cada 100 mil habitantes hubiese un párroco. Con estas acciones, se pretendió limitar la injerencia de los sacerdotes en los asuntos públicos, así como prohibir el ministerio sacerdotal y limitar a las y a los creyentes a practicar la religión católica (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 132). Por indicaciones del obispo de Veracruz, Rafael Guízar y Valencia, se giró una circular que estuvo dirigida a sus “muy amados hijos” donde expuso las indicaciones que debían seguir los sacerdotes en el estado:

- I. No dejen de ejercer su ministerio en fuerzas de una ley que es anticonstitucional.
- II. Si el alcalde municipal u otra autoridad del Estado intentare privarlos del uso de su ministerio, aplicando la ley referida, exijan la orden clara y terminante, por escrito, o inmediatamente pongan un amparo ante la justicia federal; y para orientarse, pueden dirigirse a mí, al señor vicario general, o a los abogados que,

por amor a Dios Nuestro Señor nos están ayudando en esta obra defensora de los intereses de Dios Nuestro Señor.

- III. Si en algún motivo se vieran en la necesidad de no ejercer su ministerio, aún así, las iglesias seguirán abiertas a cargo de ustedes, mientras el gobierno federal no ordene lo contrario.

Termino pidiendo a Dios Nuestro Señor que derrame sobre todos mis amados hijos una lluvia copiosísima de gracias y que pronto se declare anticonstitucional la ley que ahora nos atiza. México Distrito Federal a cuatro de julio de 1931. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 132)

Creemos que este tipo de acciones generaron diferentes movilizaciones en grupos católicos en Veracruz, así como en otras latitudes. De hecho, la propaganda religiosa referida fue recuperada del expediente de la profesora Manuela Petrilli. El motivo por el cual su expediente como docente en Veracruz conserva la evidencia tiene que ver con una acusación que hizo el ayuntamiento de Zentla hacia la profesora. Textualmente, las acusaciones fueron las siguientes:

El día en que fue sepultado el sacerdote José de Jesús Cano, quien estaba frente a la parroquia y que falleció a consecuencias de unas heridas sufridas en el camino de la congregación de Chavaxtla, del municipio de Huatusco, la señora profesora Petrilli, asistió al sepelio de dicho presbítero, habiéndose encontrado cuando ocurrieron los hechos sangrientos, en que perdieron la vida el comandante de la policía y otros más agentes, en cumplimiento del deber, quienes fueron asesinados por los católicos fanáticos. Al regresar la profesora a este lugar, se encontró con algunos señores que transitaban en dirección contraria a quienes obligó en unión de otras personas que le acompañaban a que gritaran: ¡VIVA CRISTO REY! Esto es del conocimiento general, sr., gobernador, y estamos en condiciones de justificárselo en cualquier momento en que usted así lo ordene. Al hacer de conocimiento de usted, solo nos guía la intensión de que cese de su labor a la señora profesora Petrilli, pues creemos que no es su papel, ya que el gobierno le tiene asignado un sueldo para educar a la niñez, más no para entorpecer las disposiciones que dicte el gobierno que la está sosteniendo. Colonia Manuel González, a 15 de julio de 1931. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 127)

Ante lo expuesto, el gobernador, a través del director de educación, acordó investigar el caso. El agente escolar encargado de averiguar los hechos fue el inspector-técnico escolar Gustavo Calatayud. El reporte del inspector expone que la investigación la realizó en el transcurso de cinco días pero que, por motivos de intensas lluvias y la creciente del río Jamapa, tuvo que suspender sus labores, ya que destruyó algunos puentes que eran útiles para comunicar a los poblados de

Camarón, Chavaxtla y Tepatlaxco. Siguiendo el relato del inspector, éste aludió lo siguiente:

Efectivamente la señora Manuela asistió al sepelio del sacerdote José de Jesús campo el día 20 de junio último en compañía de la mayoría de los habitantes de la colonia es cierto que se hizo gritar a un miembro del comité agrario de la congregación de Matlaluca ¡VIVA CRISTO REY! cuando regresaban al pueblo y después de haber presenciado los sangrientos sucesos de ese día en la ciudad de Huatusco; es cierto que la señora profesora Manuela hizo propaganda en favor del clero pues repartió unas hojas impresas firmadas por Rafael Guízar y Valencia, uno de cuyos ejemplares se me proporcionó y que hoy remito justamente con el presente informe y es cierto que la señora Petrilli no acató, hasta el día 26 lo dispuesto por esa dirección general de educación del estado de su digno cargo en su circular número 78 relativa a la labor de deshumanización por amenaza de los padres de los padres de familia de retirar a sus hijos de la escuela caso que cumpliera con dicha disposición según ella misma me informara. (AHDGEP, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 131)

¿Inconformidad, devoción o enojo? Hasta este momento, no podríamos afirmar que la profesora Manuela era católica, pues pudo haber asistido al sepelio únicamente como asistente-compañera de las personas que integraban su Colonia. Tampoco podríamos tener certeza de que Petrilli asistiera a misa y fuese creyente, aun con las acciones cometidas. Estas evidencias sí ayudan al entendimiento de una mujer con serenidad y firmeza ante situaciones que, posiblemente, de no poseer esas cualidades, hubieran generado algún otro escenario para la normalista que biografamos. El hecho de encarar a un grupo de agraristas y gritarles “¡viva cristo rey!” puedo haber significado su hartazgo ante las situaciones que vivió en torno a la falta de pagos mensuales. En este sentido, no existen otras evidencias (hasta el momento) de que sí haya repartido propaganda religiosa. Esto nos lleva a proponer dos supuestos: 1) que la población local no la quería en el ejercicio de su profesión dentro de la Colonia y 2) que debido a los cambios sociopolíticos y socioculturales que generó el movimiento revolucionario, la población mestiza-local llegó al poder y pretendió desplazar a las y a los colonos. Estos supuestos derivan de las explicaciones que Calatayud y Petrilli rindieron ante las autoridades, donde se expuso lo siguiente:

[...] la autoridad municipal y la sociedad en general están satisfechas de la labor que como maestra ha venido desarrollando la señora Petrilli desde que se hizo cargo de la dirección de la escuela, obligando esto al ayuntamiento a desear que no se le cese, sino que se le remueva a otra parte. Existe, además, una honda división de razas; la señora Petrilli es hija de uno de los fundadores de la Colonia, de origen ita-

liano, siendo la mayoría de la misma nacionalidad; los miembros del ayuntamiento son todos mexicanos y vecinos de las congregaciones de El Olvido y Matlaluca; además de la rivalidad de raza existe localismo fomentado por el encono que los mexicanos sienten por sus antiguos explotadores. Orizaba, Veracruz, 30 de julio de 1931. Gustavo Calatayud. (AHDGER, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 131)

Al respecto, la profesora Petrilli respondió al gobernador lo siguiente:

El cese que con fecha 10 de los corrientes se dignó ordenar para ella, ha sido solo consecuencia de la inquina que le tienen ciertos elementos del lugar en que trabajaba, los cuales, siempre, y valiéndose de diversos modos han tratado de perjudicarla, lo que con anterioridad no había conseguido; el primer lugar porque los anteriores ayuntamientos no habían dado crédito a sus intrigas y en segundo lugar, porque en cuanto su labor educativa nada tenían que objetar para hacerle el mal que deseaban; pero ante las actuales autoridades por ser hasta pariente del presidente municipal, ha sabido poner en planta su proyecto de ha mucho tiempo, consiguiendo que las autoridades del gobierno como elemento desobediente e irrespetuoso con las leyes y al gobierno como representante de las mismas, lo que en toda ocasión procuraba inculcar a sus educandos; pero es el caso, que no ha tenido actualmente, palanca más poderosa para perjudicarme, se valieron de esta. No pretendo, con esta aclaración que se le devuelva el trabajo porque ello equivaldría a desear contrariar los deseos del ayuntamiento que para ella son instituciones de sumo respeto. Huatusco, Veracruz a 31 de agosto de 1931. (AHDGER, Manuela Petrilli, exp. 117, f. 137)

Aunado a estos argumentos, encontramos otra carta firmada por las y los colonos donde se pidió al director general de educación levantar el cese de la profesora Manuela. A pesar del levantamiento de firmas y la entrega de la solicitud, la petición no procedió y la maestra se trasladó a Tlaxcala y luego a Puebla a ejercer su profesión.

Imagen 3

*Manuela Petrilli gritando
“¡Viva Cristo Rey!” frente al
comité agrario*



Fuente: elaborada con *software ChatGPT a partir de CSBI-BENV.*

Conclusiones

Con el trabajo que presentamos, reconocemos la labor docente y las experiencias de la profesora Manuela Petrilli durante su estancia en Veracruz. A partir del trabajo con evidencias documentales, fue posible conocer distintas acciones que la condujeron a exigir sus derechos como trabajadora de la educación en el estado. Logramos tejer sobre su historia de vida a partir del reconocimiento de su contexto y de la interacción que tuvo con distintos agentes políticos y educativos. Visibilizamos su voz a partir de los textos que escribió los cuales, nos permitieron, *grosso modo*, tener pistas sobre su temperamento, su carácter y su valentía cuando exigió la regulación de su salario o los enfrentamientos que tuvo con los agentes en puestos de poder. Nos parece que este primer acercamiento a la biografía de Manuela accederá a estimular el interés de las y los lectores a seguir investigando sobre su vida previa a 1910 y su vida en el contexto poblano hasta tener una ruta más completa de su actuar, sus experiencias, sus pensamientos y sus formas de vivir como maestra en momentos de cambios estructurales en el país.

Referencias

- (AHDGEP). Archivo Histórico de la Dirección General de Educación Popular.
- (CSBI-BENV). Centro de Servicios Bibliotecarios y de la Información Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Chaseen-López Francie (2023). La revolución biográfica feminista: las lecciones de Juana Cata. En Tirado, G., Rivera E., y Gómez L., (coords.), *Saberes enseñanza y poder. Las mujeres rompiendo techos de cristal en el espacio público. Siglos XVI y XXI* (pp. 23-38). Puebla: BUAP / ICSyH.
- FamilySearch. “Coscomatepec, Veracruz, Mexico registros”, imágenes, FamilySearch ([https:// www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:33SQ-GTDV-9SF-J?view=index](https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:33SQ-GTDV-9SF-J?view=index)), Imagen 10 de 17; Archivo General del Estado de Veracruz. Image Group Number: 005048009. Fecha de consulta: 20 de abril de 2025.
- FamilySearch. “Coscomatepec, Veracruz, Mexico registros”, imágenes, FamilySearch. [https:// www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:33S7-9TDV-9S7T?-view=index](https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:33S7-9TDV-9S7T?-view=index)). Imagen 11 de 17; Archivo General del Estado de Veracruz. Image Group Number: 005048009. fecha de consulta: 20 de abril de 2025.
- Fontano, Francisco (2011). *La Colonia Manuel González: un éxito dentro de un proyecto fallido*. [Tesis de licenciatura]. México, Distrito Federal: UNAM.
- Martínez, Marcela (2013). *Colonizzazione al Messico! Las colonias agrícolas de italianos en México, 1880-1910*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- Meneses, Ernesto (2002). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. Tomo II* (2da edición). México, Distrito Federal, Universidad Iberoamericana-Centro de Estudios Educativos.
- Oikión, Verónica (2022). *Cuca García (1889-1973). Por las causas de las mujeres y la revolución*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán / El Colegio de San Luis / Universidad Iberoamericana.
- Pedroza, José Manuel (2024). *La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres en la Escuela Normal Primaria de Xalapa. 1892-1920*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Estudios Históricos y de las Revoluciones de México (INEHRM).
- Pedroza, José Manuel y Sáenz, Diana Karent (2025). “Culturas escolares: un abordaje desde la producción intelectual y los reportes de inspección técnico-escolar de Pedro Mora Beristáin en Veracruz 1902-1923”, en *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 345-354.

Vaugan, Mary Kay (2008). Testimonio de una maestra rural de la Revolución Mexicana: la construcción de un feminismo heroico. En Galván, L. E., y López, O. (coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (pp. 327-346). México, Distrito Federal: Publicaciones de la Casa Chata / UNAM / COLSAN / CIESAS.

Zilli, Benigno (1989). *¡Llegaron los colonos! La prensa italiana y de México sobre la migración del siglo XIX*. Xalapa, Veracruz: Ediciones Punto y Aparte.

Cultura escrita y análisis argumentativo: Tesis de mujeres normalistas en Aguascalientes (1930-1940)

Laura Olvera Trejo

En este capítulo, se analizan las tesis de las alumnas que aspiraban a obtener el título de profesoras normalistas en la ciudad de Aguascalientes entre 1930 y 1940, desde la metodología de la cultura escrita y el análisis argumentativo, con una perspectiva de historia de mujeres.

Desde la metodología de la cultura escrita, se analizan las tesis de las alumnas dado que “la producción, difusión y recepción de cada escrito adquiere [un] significado” (Castillo, 2005, p. 10). En este sentido, el análisis argumentativo resulta fundamental, ya que permite visibilizar un fragmento de la realidad de las mujeres en Aguascalientes en el siglo XX. A través de sus textos, emergen discursos sobre el rol, las cualidades y los espacios que debían ocupar en la sociedad, así como otros temas de interés de la época que contribuyeron a sostener, reproducir y transformar las estructuras sociales.

El documento se estructura en tres apartados. El primero ofrece una descripción general del material localizado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes y examina el proceso de producción, difusión y recepción de las tesis. El segundo explora los temas que se presentan en los trabajos de las alumnas, vinculándolos con su contexto. Finalmente, el tercer apartado presenta un análisis argumentativo de algunos escritos de las estudiantes.

Cultura escrita. Una ventana a la mirada femenina de la época

Esta investigación tiene como antecedente el capítulo titulado “Escritura, mujer y contexto. La tesis de Mercedes López en 1927”, cuyo principal material de referencia proviene del conjunto de tesis presentadas por estudiantes de la Escuela Normal. La doctora Yolanda Padilla localizó los documentos en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (en adelante, AHEA) (López & Olvera, 2019, p. 163).

Posteriormente, se realizaron nuevas búsquedas en el AHEA en donde se identificaron trabajos de recepción de aspirantes al magisterio entre 1930-1940, lo que permite afirmar que la elaboración de tesis era una práctica escolar de las alumnas que se mantuvo desde la década de 1920 (véase en la siguiente tabla).

Tabla 1

Algunas tesis sustentadas por alumnas de la Escuela Normal entre 1925-1928

Nombre de la tesis	Nombre de la alumna	Año
Educación moral del niño	Ma. del Refugio Martínez	1925
Higiene física	Carmen Ruiz Velasco	1925
Hábitos	Consuelo Morones	1925
Intuición e imaginación	Aldegunda Padrón	1926
Atención e interés	Ma. del Carmen Márquez	1926
Historia de la pedagogía	Rosa Ma. Corvera	1926
Importancia del hábito en la educación del niño	Ma. Ernestina Torres	1926
Historia de la educación y de la pedagogía	Ma. Luisa González	1927
Educación moral	Ma. B. Alférez	1927
Ligeros apuntes sobre el kindergarten	Gregoria Bejarano	1927
Importancia de la educación moral en el hogar y en la escuela	Ma. Luisa González	1927
Educación de los sentidos	Antonia López	1927
Disciplina en el kindergarten	Dolores	1927
Métodos	Josefina Loera	1927
Apuntes sobre el juego y su aplicación en el Kinder Garden	Amparo Alonso	1927
La enseñanza de la lengua nacional	Ma. Socorro Salas	1927
Educación doméstica y social	Esperanza Torres Romo	1927
Educación doméstica	Ma. Encarnación Silva	1927
Instrucción y educación	Ma. Esperanza Alonso	1927
Metodología general	Hilaria Salas	1928
Educación moral	Andrea Rivas	1928
Escuela nueva	Ma. del Refugio Álvarez	1928
Atención	Lucila Chávez	1928
Voluntad	Elvira Díaz	1928
Sobre los anormales	Ma. Concepción Ramírez	1928
El Kinder Garden	Ma. Guadalupe Rodríguez	1928
Educación del niño	Raquel Ruiz de Chávez	1928
El juego	Ma. Soledad Alonso	1928
El carácter	Esperanza Morones	1928

El niño	Ma. del Refugio García	1928
Educación moral de la mujer	Ma. del Carmen Martínez	1928
La escuela activa	Ma. Guadalupe Ruiz de Chávez	1928
Los sentimientos	Ma. del Carmen Esparza	1928
El carácter	Ma. del Carmen Ibarra	1928
Formación del carácter del niño	Ma. Concepción Acevedo	1928
La naturaleza y el maestro	Ma. del Carmen Herrera	1928

Fuente: AHEA, Fondo Educación, Caja 224, Exp.4.

El proceso de elaboración de la tesis corresponde a la producción, difusión y recepción de su trabajo en la sociedad. Anteriormente se mencionó que era una práctica escolar, valdría la pena enfatizar que fue un requisito de titulación que se estableció en el Liceo de Niñas desde 1907 (la primera escuela secundaria para mujeres en Aguascalientes), dado que, en ese año, en la reforma que se realizó al reglamento de la institución, se estipuló que las alumnas debían entregar una prueba escrita (AHEA, *El Republicano*, 1907).

En 1922, aparecen más especificaciones acerca de la producción de las tesis puesto que, en la reforma a la Ley de Estudios Secundarios y Profesionales para Señoritas, se estableció en los artículos 94, 95 y 96 que las alumnas recibirían una “materia y punto sobre que debía versar la prueba escrita”, posteriormente tendrían tres horas para desarrollar su trabajo ante la presencia de “la secretaria de la Escuela Normal” y para concluir debían realizar “la lectura de la tesis” frente al jurado (AHEA, *El Republicano*, 1922).

En la reforma de 1924 no se hizo referencia a los trámites del proceso de titulación, no obstante, es posible suponer que el requisito se mantuvo, ya que continuaron registrándose tesis en los años posteriores. Fue hasta 1927, con las modificaciones a la *Ley de Enseñanza Normal para Profesoras*, cuando se estableció en los artículos 83 y 84 que el examen profesional constaría de tres pruebas: escrita, práctica y oral.

En lo que concierne a la primera, fue la elaboración de una tesis sobre un tema relacionado con la educación cuyo contenido sería elegido por la estudiante, para posteriormente presentarlo ante los miembros del jurado, dejando una copia en el archivo de la institución (AHEA, *Labor libertaria*, 1927). Este procedimiento se mantuvo constante en los años siguientes y fue reafirmado con el *Reglamento de la Ley de Estudios de la Escuela Normal* en 1935 (AHEA, *Labor libertaria*, 1935).

A partir de la información anterior se percibe que la producción de tesis, al principio, estaba restringida al tema que se les indicara a las estudiantes, sin

embargo, con el tiempo, tuvieron la oportunidad de elegir aquellas temáticas que más se alineaban con sus intereses. A pesar de este cambio, no se observa una variación significativa entre ambas etapas, pero esto no implica la ausencia de nuevos ejes de discusión, como la incorporación de la escuela socialista en la década de 1930.

Tabla 2

Algunas tesis sustentadas por alumnas entre 1933-1942

Título de tesis	Nombre de la alumna	Año
La voz del maestro y el arte de preguntar	Sin nombre	1933
La atención	María de Jesús Esparza	1933
Influencia educativa de la música	Ma. Jesús Rincón Gallardo	1933
El método	Bertha Villarreal	1933
Los sentimientos	María Teresa Esparza	1933
Misión educadora de la mujer	Rosa María Rizo	1933
Educación moral y cívica por medio de la historia patria	Ninfa Esparza	1933
Métodos de instrucción	Margarita Morales	1934
Educación de los sentimientos	Elisa Pérez Rubio	1934
La sociedad en relación con la educación del niño	Esperanza Ruiz Esparza	1934
La educación	María E. Jiménez	1938
Importancia del hábito en la educación	María de Jesús Carrillo	1938
La escuela como primer factor en la preparación del niño por la lucha social	Rita Gutiérrez Cerrato	1940
La educación socialista en México	Zenaida Vázquez	1942
Voluntad	Elena Tiscareño	1934
Cualidades físicas, intelectuales y morales del maestro	Ma. Guadalupe Hernández	1934
Educación de la mujer	Sin nombre	S/F
Vocación del maestro	Amparo Serrano	1934
La mujer en la antigüedad	María Ruiz Esparza	1934
Lo que todo maestro debería aspirar, en el desempeño de su misión	Ma. Concepción Castañeda	1934
La educación de la voluntad	Aurora Medrano	1934
Influencia del Renacimiento en la educación	Enedina Estrada	1934
La atención	Herlinda Aguilar	1934
El Kindergarten	Ma. Guadalupe López	1934
Educación	María del Refugio Salazar	1934
La educación de los sentimientos	María Ruiz López	1934

La inteligencia	Luz María Chávez	1934
La imaginación	Matilde Medrano	1934
El niño en el hogar	Sin nombre	1934

Fuente: AHEA, Fondo Educación.

En lo que concierne al formato y estructura de las tesis, se observa que las conformaron distintos elementos, es decir, algunas incluyen portada, dedicatoria, índice, desarrollo del tema y referencias. No tienen la misma extensión de cuartillas, hay textos de 10, 20 y 40 hojas. Cabe señalar que los documentos fueron escritos a máquina, pero con papel de diferente material y tamaño aproximado de 21.59 cm x 27.94 cm. En el caso de los empastados: algunos están encuadernados y otros cubiertos con cartoncillo sujetado con estambre o broches (localizados tanto de forma vertical como horizontal).

Por el momento, no se ha localizado en el archivo algún documento en donde se mencionen las características particulares de las tesis, como la extensión y el formato. Probablemente, las especificaciones se daban de manera verbal. Con respecto a por qué no variaron tanto las temáticas de los trabajos entre 1920 y 1940, existe la posibilidad de que las alumnas aprovecharan los libros y las tesis de las exalumnas que se localizaban en la biblioteca de la institución, además de la formación que recibían de sus profesoras y profesores.

Cabe destacar el caso de la Escuela Normal de Profesoras, que en 1926 contaba con 722 libros, 89 colecciones empastadas de diversos periódicos, 172 boletines y folletos, y 5 atlas geográficos (AHEA, Fondo Secretaría General, Caja 203, Exp. 21), cuyo material correspondía a diferentes áreas de conocimiento: física, biología, zoología, geografía, cosmografía, botánica, aritmética, álgebra, trigonometría, lenguas extranjeras, literatura, métodos de solfeo, pedagogía, teneduría de libros, telegrafía y manuales de urbanidad, entre otros. Si bien las alumnas podían decidir la temática que les interesara, el único requisito es que su trabajo estuviera relacionado con la educación, sugiriendo que se acercaron a las publicaciones de pedagogía en la biblioteca de la institución o asistieron alguna de las bibliotecas de la ciudad.

Las temáticas más recurrentes en las tesis analizadas giran en torno a las figuras del niño y la niña y del maestro. El interés por la infancia se centra en comprender sus espacios de socialización, como el hogar y el kindergarten, al igual que el análisis de los sentimientos y emociones. Este enfoque responde al movimiento pedagógico que emergió con las nuevas propuestas educativas impulsadas por autoras como María Montessori y Rosaura Zapata. Dichas iniciativas se reflejaron en Aguascalientes a través de los planes de estudio y la publicación del periódico *Rayitos de luz*, promovido por profesoras de la Escuela Normal,

quienes también impulsaron y fundaron uno de los primeros kindergártenes en la localidad (AHEA, *Labor libertaria*, 1927).

En relación con los planes de estudio, en 1924, se incluyeron materias como metodología especial del kindergarten y paidología; en 1927, paidología, metodología y práctica del kindergarten, metodología del kindergarten comprendiendo: observaciones, preparación y teorías educativas; en 1932, psicología infantil, higiene de la infancia, literatura infantil y cantos y juegos; en 1934, psicología aplicada a la educación y principios educativos, literatura y psicología infantil. Asimismo, en 1936, literatura y psicología infantil y cantos y juegos.

En lo que a la figura del maestro se refiere, las alumnas se interesaron por presentar un ideal de profesor con cualidades morales, físicas e intelectuales para cumplir con lo que se consideraba una misión: la educación. Esto puede llamar la atención, dado que en los títulos se menciona al maestro en masculino, cuando en realidad, en la década de 1920, el magisterio en Aguascalientes tenía un rostro femenino, representando el 86.99 % del personal en la capital y en los municipios el 79.16 % (AHEA, Secretaría General, Caja 164, Exp.41).

En el periodo de la escuela socialista, hubo algunas modificaciones en las relaciones sociales y culturales en las escuelas públicas, pero la presencia femenina se mantuvo en el magisterio de la localidad, a pesar de la renuncia de varias maestras durante esta época. En los trabajos se repiten las premisas y la idea de que la naturaleza de la mujer la posibilitaba para encargarse de la educación, aunque en los títulos se menciona al maestro en masculino.

De manera general, las tesis de las alumnas se basaron en los temas que se impartían en las instituciones de la localidad. Esto se observa, por ejemplo, con la historia de la pedagogía, que fue una materia que se impartió en el Liceo de Niñas y se mantuvo en las conferencias pedagógicas a las que asistían las maestras y estudiantes de la Escuela Normal. El tema que aparece como novedoso es “la educación socialista en México”, era un reflejo de los cambios educativos de la época para el que, en el caso de Aguascalientes, existió una “oposición” que se entendió como “una defensa de la religión” y una continuación de la resistencia del movimiento cristero (Camacho & Padilla, 2004, p. 180). Los documentos de una época se convierten en una ventana de las relaciones de una sociedad en un determinado tiempo y espacio, ya que permiten conocer “implicaciones políticas, normativas, económicas, religiosas o culturales” (Castillo, 2010, p. 18.). En este sentido, las tesis muestran prácticas culturales que reproducen, combaten y transforman las estructuras sociales.

Otro aspecto que es necesario enfatizar es la difusión de las tesis. El material no tuvo una reproducción masiva, sin embargo, se debe reconocer que los tra-

bajos estuvieron en discusión. Primero, las alumnas debían dejar una copia en la biblioteca de la institución a la que pertenecían, lo que permite suponer que otras estudiantes, profesoras y profesores podían acceder al documento. Segundo, a cada uno de los sinodales se les entregaba un ejemplar con la finalidad de que el día del examen se entablara un diálogo. Por ejemplo, en 1933:

[...] se reunió en la Escuela Normal para Maestras el jurado que con anticipación había sido nombrado para calificar a la Srita. Bertha Villarreal en su examen profesional... La Srita. González interrogó a la examinada sobre el fondo de la tesis relativa a la parte pedagógica que en ella se desarrollaba... la Srita. Trujillo interrogó sobre la forma, insistiendo su réplica sobre el origen y desenvolvimiento del lenguaje. (AHEA, Fondo Educación, Caja 149, Exp.23)

Cabe destacar que la defensa de la tesis era una práctica escolar de carácter público, a la que asistían familiares, amigos y compañeras de la estudiante examinada. Aunque no se han localizado fotografías de estos eventos correspondientes a la década de 1930, sí se han encontrado imágenes de años posteriores que permiten ilustrar el desarrollo del proceso y el entorno en el que se llevaban a cabo. En estas fotos se observa que los sinodales se ubicaban en una mesa, mientras que la alumna se sentaba en un pupitre frente a ellos.

Imagen 1

Examen profesional



Fuente: AHEA, Fototeca, Fondo Rafael González.

Finalmente, el proceso de producción culmina con la recepción de las tesis en la sociedad. Lamentablemente, con la información recuperada hasta este momento, no es posible determinar el impacto que tuvieron los trabajos de las alumnas en Aguascalientes; no obstante, las actas de exámenes ofrecen indicios sobre las evaluaciones de sus documentos y reflejan las inquietudes de las estudiantes respecto a su contexto, especialmente en el ámbito educativo.

Temáticas de las tesis

En el este apartado, se retomarán dos tesis para explorar las temáticas de los trabajos. Aunque ya se han mencionado algunos ejemplos en los apartados anteriores, la intención es acercarse a la voz de las estudiantes y conectar con su experiencia, por lo que, a continuación, se presentan los documentos titulados: “Educación moral y cívica por medio de la historia patria” y “La mujer en la antigüedad”.

La tesis, “Educación moral y cívica por medio de la historia patria” de Ninfa Esparza Martínez, consta de 18 fojas mecanografiadas por un solo lado, con tinta azul. La organización del trabajo se dividió en cuatro apartados a los que tituló: “Las ideas morales y su influencia histórico social”, “Génesis de las ideas morales”, “El elemento histórico como medio educativo y fin” e “Ideal. Producir un ser bueno y feliz”. En cuanto al formato del trabajo, está ordenado en párrafos y las páginas se encuentran numeradas de acuerdo con su índice. La autora, al concluir su documento, debió revisarlo y corregir algunas faltas de ortografía con pluma de tinta negra.

Ninfa Esparza solicitó permiso para presentar su examen profesional en 1933. La petición fue concedida, así que la directora Vicenta Trujillo designó como jurado a las profesoras y los profesores: María Concepción Maldonado, Laura Elena Ruiz Esparza, Enriqueta González, Eliseo Trujillo y Rafael de la Torre. Además, en el documento quedó asentado que se realizaría la prueba práctica en la Escuela Rosa Valadez los días 14 y 15 de diciembre en dos horarios, de 9:00 a 12:00 y 15:00 a las 18 horas. Finalmente, la defensa de la tesis sería un día después, a las cuatro de la tarde (AHEA, Fondo Educación, Caja 149, Exp.23).

El primer capítulo va de la página 3 a la 5. El discurso que emplea Ninfa Esparza es muy similar al que se utilizó en el siglo XIX en relación con la instrucción de ciudadanos, porque la educación fue considerada un medio de transformación de las sociedades. La autora alude a conceptos como el patriotismo, amor y sentimiento nacionalista, moralidad, nación, razón, libertad y el papel del educador. De alguna manera, el proyecto educativo posrevolucionario fue la herencia de los proyectos del porfiriato. Según Hernández (2014), “la labor

educativa de las profesoras potosinas del siglo XIX no solo se ajustó al aula o la escuela, sino que trascendió al ámbito social y cultural” (p. 150), tal práctica permaneció y se convirtió en un ideal.

Los siguientes dos capítulos se distribuyeron de la página 6 a la 9 y de la 10 a la 15. En estos apartados, Ninfa Esparza reforzó sus premisas con la ayuda de autores como Friedrich Herbart y Johann Pestalozzi. También menciona la impronta de educar a la niñez en la escuela y en el seno familiar. Algo que sobresale de su discurso es el cuestionamiento acerca de temas religiosos. En palabras de la autora, la ausencia de la religiosidad es causa de problemas morales. Se debe destacar que su trabajo se sitúa históricamente entre la guerra cristera y el proyecto de la escuela socialista.

En la tesis, Ninfa Esparza menciona que es oportuno recordar la dependencia a Dios como un ser supremo, que se ha olvidado y, con esto, se ha perdido la moralidad. Incluso sostiene que “las consecuencias de este odio a la sociedad y por lo tanto a un pasado, han influido en la enseñanza”. Además, agrega que “los pensadores del siglo XX juzgan” a la sociedad y creen que “necesita romper su historia”. Entre líneas, parece referirse a la religión, pues la alumna va cerrando su trabajo con preguntas y afirmaciones como las siguientes: “¿qué cultura es la de un pueblo sin leyes que son la encarnación de la historia, de la religión, de la moralidad, de las instituciones de nuestros padres?” y “cuando el odio de la secta o partido político” quiere borrar un elemento histórico, el “espíritu nacional” (AHEA, Fondo Educación, Caja 153, Exp.8).

El jurado aprobó con unanimidad la tesis el 16 de diciembre de 1933. En ese mismo mes, se registró su título de Profesora Normalista de Instrucción Primaria, Elemental y Superior. Tenía 31 años cuando presentó su examen profesional.

Imagen 2

Profesora Ninfa Esparza Martínez



Fuente: AHEA, Fondo Secretaría General.

La siguiente tesis que nos interesa analizar se titula “La mujer en la antigüedad”, de María Ruiz Esparza. A diferencia del trabajo anterior, el documento

no cuenta con una portada ni tampoco índice. Comienza con el desarrollo de la temática desde la página número uno. Es un escrito que se conforma de 30 páginas mecanografiadas, por un solo lado, en tinta negra; no tiene fólder, únicamente lo sostiene un hilo grueso de color blanco.

Es un texto extenso que inicia con el papel de la mujer en la antigüedad en diferentes sociedades como China, India, Grecia y Roma. En este primer apartado, lo más destacado son sus cuestionamientos, dado que comienza el párrafo argumentando que “durante todas las épocas de la historia, la sociedad legal concretó todos los derechos, privilegios, dignidades y profesiones en el sexo masculino, dejando al femenino en desdén, menosprecio o, mejor dicho, olvidado por completo”. Sus palabras son parte del contexto del siglo XX en donde algunas mujeres buscaron revertir lo que consideraban un problema de desigualdad (AHEA, Fondo Educación, Caja 223, Exp.7).

En el desarrollo de la tesis, se ofrecen ejemplos de la manera en que las mujeres han sido tratadas en diferentes sociedades durante la época antigua. En sus críticas resalta que “la mujer de la antigüedad no tenía más importancia social que la de dar individuos a la sociedad”, además de “trabajar los quehaceres domésticos”, “la mujer estaba excluida de la educación”, “la mujer no aprendía sino el arte de agradar: solamente cuidaba de dar a su talla forma esbelta, de hermostear sus cabellos”. Por tanto, “el sexo débil sólo se vio en la precisión de callar, obedecer y sufrir” (AHEA, Fondo Educación, Caja 223, Exp.7). La autora argumenta que los prejuicios se han desvanecido de manera gradual, ya que “poco a poco también hemos ido reconociendo que el talento no reconoce sexo”. Sin embargo, se observa que el modelo femenino que esperaba debía adaptarse a la normativa religiosa, que, incluso, reforzaba las normas de la sociedad porque consideraba que la mujer es “llamada a desempeñar el papel que Dios le tiene designado aquí en la tierra, y para esto se le debe de educar” (AHEA, Fondo Educación, Caja 223, Exp.7).

A veces es contradictorio su discurso, dado que refleja la tensión entre el cambio y la continuidad de las estructuras sociales: “hace algún tiempo ya que a la mujer se le han concedido algunos de sus derechos y cada día más”, pero de acuerdo con su postura, no debe pasar los límites que la sociedad establece al sexo femenino, no quiere que “se conviertan en marimachos, porque la mujer tiene una misión distinta en la humanidad” (AHEA, Fondo Educación, Caja 223, Exp.7).

La voz de María Ruiz es un reflejo de la idea de que existieron una gama de discursos que se estaban construyendo en el siglo XX con respecto a la representación de la mujer. Además, reconoce a los feminismos y, al mismo tiempo, marca su línea con aquellos que consideraba no la representaban. En los si-

guientes apartados de la tesis retoma temas como educación física de la mujer, higiene infantil, alimentación y gimnasia. Los ejes temáticos de alguna manera manifestaron las inquietudes educativas de la época.

Para el propósito de este trabajo, se retoma el subtítulo “distribución del número de materias”, pues se observa el conflicto entre las estructuras sociales y la agencia de las mujeres. Si bien, la autora reconoce los avances en comparación con otras épocas, también reafirma la idea de que no debe olvidarse que el “sano feminismo coloca a la mujer en el lugar donde Dios la puso, para que no fuese superior ni inferior ni tampoco igual al hombre, como proclama el feminismo extraviado, sino para que fuese lo que debe ser: el complemento del hombre”. María Ruiz enfatiza la participación de las mujeres en los estudios científicos y literarios, señalando los casos de Estados Unidos y algunos países europeos en donde ingresaban a las universidades, lo que les permitió desempeñar “multitud de profesiones, carreras, artes y empleos que eran exclusivos del dominio del hombre” como la medicina, industria, comercio, contabilidad, enfermería y derecho.

Imagen 3

Profesora María Ruiz Esparza



Fuente: AHEA, Fondo Secretaría General.

Los cambios en la obtención de derechos políticos y sociales de las mujeres en el siglo XX son parte de los conflictos internos por avanzar o mantener lo que la normativa de la sociedad esperaba de la mujer. La tesis de María Ruiz Esparza es un ejemplo de cómo las mujeres reconocían las desigualdades entre los sexos y lo consideraban una situación injusta y contemplaban los avances en la participación femenina en la educación y el trabajo, pero sin olvidar la posición que Dios le había asignado a su sexo. Lamentablemente, no se ha localizado el expediente de su examen profesional para conocer acerca de las discusiones y los comentarios que entabló la alumna con el jurado. En enero de 1934, se registró su título de Profesora Normalista en donde se mencionó que era originaria de Parral, Chihuahua. Cuando realizó su trámite de titulación tenía 28 años.

Voces femeninas en la encrucijada educativa de los años treinta

El siguiente apartado presenta un análisis argumentativo de dos tesis tituladas “Misión educadora de la mujer” y “Educación de la mujer”, elaboradas por alumnas. Estos documentos reflejan tanto las estructuras sociales vigentes en la época como la agencia de las estudiantes en su condición de mujeres en la ciudad de Aguascalientes durante la década de 1930. La metodología que se utiliza es la selección del corpus, la identificación de objetos y argumentos y el análisis de la argumentación.

Paso 1. Selección del corpus

En este apartado se verán una serie de fragmentos de discursos contruidos por las alumnas. Se dividen conforme a las premisas de las estudiantes acerca de la posición de la mujer en la sociedad. Cabe señalar que marcan una diferencia de la época antigua y de la modernidad. Es probable que ellas consideraran que su rol y los espacios en donde podían desenvolverse eran distintos a los de sus antecesoras.

En la educación antigua se nota gran deficiencia sobre todo en lo que se refiere a la mujer; al hombre se le concedían todos los derechos, privilegios, profesiones, puestos, dignidades que a la mujer le estaban velados; el único papel que debía desempeñar era dar hijos a la sociedad (AHEA, Fondo educación, Caja 223, Exp.3).

Es casi imposible pensar, que la humanidad o más bien dicho, que el sexo masculino, dotado de una alta potencia intelectual, se degenerara hasta el extremo de considerar a más de la mitad de sus semejantes, ... como meras esclavas (AHEA, Fondo Educación, Caja 153, Exp.1).

La mujer pues, compañera del hombre, no su esclava, igual a él psíquicamente, llamada a desempeñar en la sociedad una interna labor educativa, puesto que ahora, goza de las libertades de que carecían nuestras abuelas, y debe por lo mismo trabajar dignamente en compañía de su inteligente compañero (AHEA, Fondo Educación, Caja 153, Exp.1).

La mujer ha conquistado su puesto como compañera del hombre, dejando de ser la esclava para ser colaboradora; de donde sus derechos a la educación, lo mismo que el hombre, le han puesto a su alcance, todas las actividades (AHEA, Fondo educación, Caja 223, Exp.3).

Paso 2. Identificación de objetos y argumentos

Tabla 3

Objeto	Argumento A	Argumento B	Argumento C	Argumento D
La posición de la mujer esclava o compañera.	Al hombre se le concedían todos los derechos, privilegios, profesiones, puestos, dignidades que a la mujer le estaban velados.	Considerar a más de la mitad de sus semejantes, ... como meras esclavas.	La mujer pues, compañera del hombre, no su esclava.	La mujer ha conquistado su puesto como compañera del hombre.

Paso 3. Análisis de la argumentación

El argumento de las alumnas en sus tesis apunta a señalar que la posición de la mujer había cambiado en comparación con los pueblos antiguos y que, paralelo a esto, se habían modificado las relaciones de poder al ya no ser percibidas como esclavas, sino en su papel de compañeras de los varones. Esto, en gran medida, se debe a que habían accedido algunas profesiones y oficios, además de la obtención de derechos, que incluía la educación.

Cabe señalar que, cuando se revisan sus trabajos de recepción, al igual que las tesis de sus compañeras, se observa un discurso que entra en conflicto con respecto al cambio y la continuidad de las normas sociales. Si bien lograron observar las injusticias en el pasado, en su presente consideraban que deben mantener el rol que Dios les había designado, en este caso, madre o educadora. No obstante, al mismo tiempo señalan que “en la parte intelectual y la moral aún puede superar la mujer al hombre; su cerebro organizado como el del hombre, le permite recibir toda clase de conocimientos”, pero sin olvidar que “la mujer tiene que cumplir dignamente sus obligaciones, ya sea dentro o fuera de la familia... que vean que son distintas a las del varón” (AHEA, Fondo Educación, Caja 153, Exp.1 y Caja 223, Exp.3).

Aun cuando se marcaban las diferencias según el sexo, se les escapaban argumentos que modificaban la construcción de la sociedad de esferas separadas. Un ejemplo de esto es el siguiente fragmento: “siendo como es la mujer, un ser intelectualmente igual al hombre, tiene como él adoptadas sus facultades para cumplir trabajo que requiera la presencia del intelecto, ya sea la ciencia, el arte, la política, la industria o el comercio” (AHEA, Fondo educación, Caja 223, Exp.3). Con lo anterior se reafirma que los procesos no son lineales, que las transformaciones con respecto a la representación de las mujeres no fueron uniformes y en muchas veces se puede entender cómo conflictos y tensiones de

las estructuras y la agencia que adquirirían en los distintos rubros de la sociedad. El análisis de las referencias citadas en sus trabajos son un reflejo de la discusión del cambio y la continuidad en el contexto social de la época. Por ejemplo, en el trabajo de Rosa María Rizo se emplearon textos como *La mujer católica* de Raulica, *La familia, el trabajo y la sociedad* de Rossignoli, *Las mujeres ilustres* de Hall, *Historias de la sociedad doméstica* de Gaume y *La mujer moderna* de Martínez Sierra, entre otros.

A manera de corolario

En las tesis de las aspirantes al magisterio, se perciben sus conocimientos, valores y costumbres que corresponden a su tiempo y espacio. El acceso a libros, revistas y periódicos se convierte en una articulación relevante en sus reflexiones, los cuales, probablemente, los consultaron en el interior de las bibliotecas de las instituciones. Por otra parte, los discursos que sus profesoras transmitían fueron elementos claves en la reproducción o transformación de las prácticas culturales. No se profundizó sobre esto, sin embargo, al revisar los discursos de sus maestras, se advierten semejanzas.

Los trabajos de las alumnas se convierten en una ventana a la voz de las estudiantes. Los temas de discusión son parte de las inquietudes de la época, en donde las normas sociales las atraviesan al replicar que debían cumplir un deber ser. Las mujeres son conscientes de los cambios en relación con la incorporación laboral femenina y el acceso educativo en diferentes rubros, pero se resisten “aquellos feminismos maliciosos”. Las tesis que se presentan tienen en común que hacen uso de conceptos y discursos que muestran su religiosidad en un contexto en donde los gobiernos se interesaron por promover la educación laica.

Imagen 4

Profesora Rosa María Rizo



Fuente: AHEA, Fondo Secretaría General.

Las alumnas presentaron sus documentos en una década de cambios, después de la Guerra Cristera y antes del movimiento de la educación socialista. Llama la atención que las decisiones del gobierno no se reciben de manera vertical y que la agencia de los individuos les permite tener una toma de decisiones que corresponde más con su forma de ser. Al mismo tiempo, se cuestionan acerca de su papel en la sociedad: ¿esclava o compañera del hombre?

El proceso de producción, difusión y recepción de las tesis de las alumnas se convierte en una forma discursiva de reproducción o transformación de discursos con respecto al rol y los espacios que las mujeres debían desempeñar en la sociedad de Aguascalientes entre 1930 y 1940.

Referencias

- Aguilar, L. (12 de febrero de 1922). Ley de Estudios Secundarios de estudios secundarios y profesionales para señoritas. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Aguascalientes*, pp. 1-3. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Camacho, Salvador y Padilla, Yolanda (2004). *Vaivenes de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo XX*. México: IEA.
- Castillo, Antonio (2005). Cultura escrita y sociedad. *Cultura Escrita & Sociedad*, Núm.1, pp.10-13. Recuperado el 3 de marzo de 2025, de http://www.siece.es/pdf/revista/editorial_n1.pdf
- Castillo, Antonio (2010). El tiempo de la cultura escrita. A modo de introducción. En Castillo, A. (Coord.). *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada* (pp. 15-25). Gijón: Ediciones TREA.
- Díaz de León, I. (16 de enero de 1927). Reglamento de la Ley de Enseñanza Normal para profesoras. *Labor libertaria. Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, pp. 1-10. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Hernández, Francisco (2014). Las maestras potosinas, pioneras de la educación de las mujeres a fines del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, Vol.1, Núm.3, pp.147-166.
- López, Marcela & Olvera, Laura (2019). Escritura, mujer y contexto. La tesis de Mercedes López en 1927. En Ramírez, L. & López, M. (Coords.). *Historia regional, nuevos acercamientos y perspectivas*, (pp.163- 190). Aguascalientes: UAA.
- Osornio, E. (20 de enero de 1935). Reglamento de las escuelas particulares, primarias, secundarias y normales. *Labor libertaria. Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, pp. 5-8. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Vázquez del Mercado, A. (12 de julio de 1907). Reglamento de la Ley de estudios secundarios y profesionales para señoritas. *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Aguascalientes*, pp. 2-8. Recuperado en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.

“El *Kínder* de Bertha”... un acercamiento a la vida y obra de una educadora zacatecana

Sonia Medrano Ruiz

Ana Bertha Landeros Medrano

Bertha Alicia Medrano Ruiz

Bertha Medrano Muñoz emigró en 1962 del Rancho La Providencia, de Calera de Víctor Rosales, Zacatecas, hacia la capital del estado con el fin de estudiar en la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, institución que ha sido, desde sus inicios, un punto crucial para el desarrollo integral de nuevas generaciones de profesores y profesoras. En 1968 culminó la carrera de educadora. Su carácter resuelto la impulsó a fundar el primer jardín de niños de su municipio, abriendo con ello nuevas oportunidades educativas a la población infantil de esa entidad que se encontraba en desarrollo constante debido a la construcción de una de las más importantes zonas industriales del estado.

Bertha permaneció en la docencia por más de 36 años y es por ello que se convirtió en uno de los pilares e íconos de la educación infantil zacatecana. El 5 de julio de 1998, resultó electa como regidora del Ayuntamiento de Calera (IEEZ, 1998) y fue gracias a su gestión que se inauguraron canchas deportivas en la comunidad llamada *La Estación* y se abrió una biblioteca comunitaria. El presente capítulo, fundamentado en el análisis de fuentes bibliográficas, documentales, estadísticas, fotográficas y hemerográficas, además de historia oral a través de entrevistas, constituye un primer acercamiento a sus aportaciones en el ámbito educativo estatal.

La educación preescolar en Zacatecas

El paradigma civilizatorio del siglo XIX puso énfasis en el proceso de “formación adecuada de ciudadanos”, (Alvarado, 2004, p. 243) siendo la educación el principal instrumento. Una vez consumada la Independencia, éste se convirtió en asunto de Estado. El primer reto fue sacar a niños y niñas de sus hogares para

llevarles a las aulas de instrucción elemental, que, desde entonces, se pretendía fuese de carácter pública, gratuita y obligatoria. Para concretar ese objetivo, fue crucial la participación femenina, puesto que “se pensaba que toda mujer, aunque no fuese madre, tenía inclinaciones maternales que cualquier niño lograra despertar”, (Alvarado, 2007, p. 75). De ahí que esa labor fuese parte de su condición innata y de género, de hecho, fue una de las razones para brindar opciones educativas a las mujeres como la apertura de la Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino, con el propósito de prepararla en virtud de la “descuidada y fatal educación que hasta aquí se ha dado a la mujer; de quien forzosamente recibimos nuestras primeras nociones del mundo y del hombre” (Alvarado, 2004, p. 150). Así lo señaló Gabino Barreda, justificando la importancia de incluirla en los planes de estudio. Lourdes Alvarado agregó “la educación científica llevaría a la mujer a abordar los hechos de la vida cotidiana de manera objetiva y racional” (p. 151). De esta manera, una madre educada produciría ciudadanos más abiertos al razonamiento propiciado por las innovaciones científicas.

A partir de la restauración del régimen republicano, la premisa fue concientizar a la sociedad sobre los derechos y obligaciones de los ciudadanos y ciudadanas. Había que comenzar desde los primeros años no sólo con la instrucción elemental que contemplaba a la población infantil de 6 a 12 años. En el Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889-1890 se discutió también sobre la apertura de escuelas de párvulos para las infancias de 4 a 7 años, ya fuesen públicas o privadas, debido a la inserción de la mujer en el ámbito laboral en fábricas y comercios. Un ejemplo fue la iniciativa de la señora Carmen Romero Rubio de Díaz:

La “Casa Industrial y Amiga de la Obrera, Florence Crittenton, de México”, fue creada por un grupo de señoras de la colonia americana con el propósito de ayudar a las madres de familia para instruir las en labores de diversos ramos de industrias y brindarles empleo y protegerlas para que eduquen a sus hijos por medio de casas amigas de la obrera, de *Kindergártenes* [...] La Casa Amiga de la Obrera fue fundada por la Sra. Da. Carmen [...] en las casas núm. 8, 11 y 12 de la calle de las Moras, de la ciudad de México, propiedad de su distinguida fundadora. El destino de este plantel es la enseñanza, guarda y atención de niños hijos de obreras que, por razón del trabajo a que se dedican durante el día, no pueden cuidar debidamente a sus hijos. (*El Florecimiento de México*, 02 de abril de 1906)

No escatimaron esfuerzos para la atención, tanto de las madres trabajadoras como de sus hijos, y las escuelas de párvulos fueron una opción inimaginable para personas de escasos recursos.

El objetivo de la Escuela Normal para Profesoras de Zacatecas en 1878 que fue iniciar a la mujer en los conocimientos científicos por medio de la educación

superior, (Reglamento ENP, 1878) meta que se cumplió e, incluso, fue superada, pues sólo bastaron tres décadas para que ella dominara nuevas profesiones como la de telegrafista, mecanógrafa y, sobre todo, se suscitó como lo expresó Norma Gutiérrez: “el fenómeno de la feminización de la práctica docente en la entidad”, (Gutiérrez, 2013, p. 421) reflejando la presencia de la mujer que conquistó espacios como profesora de párvulos, de instrucción elemental, y, posteriormente, en educación secundaria y normal. De hecho, en el censo de México en 1895 se observa una tendencia ascendente de mujeres en la educación, laborando en el estado 127 profesoras y 184 profesores. (INEGI, Censo de 1895)

Zacatecas fue vanguardista, puesto que, de acuerdo a la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria* emitida en 1891 (AHMZ, Ley de 1891), abrieron, en 1892, la Escuela de Párvulos No. 1, que fue ubicada como anexo a la Escuela Normal, para que las futuras profesionistas realizaran sus prácticas. Su directora, la profesora Soledad Muciño de Cardoso, en su discurso inaugural expresó:

La Escuela de Párvulos, abre sus puertas para niños de ambos sexos que por su corta edad son incapaces de asistir a la escuela primaria, en ella va a procurarse el desarrollo simultáneo de sus facultades físicas, morales e intelectuales, siguiendo los procedimientos de Froebel, el célebre profesor alemán amigo de los niños, que también supo adunar el juego y el trabajo, y legó a las profesoras parvulistas su simpática colección de dones, que es un manantial de recursos para convertir a los niños en pequeños obreros, engendrando en ellos el sentimiento de lo bello, haciéndoles amar el trabajo, e inclinarse gustosos al estudio. (*El Defensor de la Constitución*, 1892)

Proveniente de la Ciudad de México, lugar donde obtuvo su título, la maestra Muciño impartió la materia Conocimiento Teórico-Práctico del Sistema Froebel en la Escuela Normal de Profesoras de Zacatecas. Su discurso brinda la certeza de que era una institución especializada en niños y niñas menores, a quienes se les llamaba párvulos y oscilaban entre los cuatro y seis años de edad; también resalta el uso de los materiales y técnicas modernas, aprobadas y aplicables para este segmento de población y que estaban en boga en Francia y Alemania. Un detalle más es que, para la época, el apellido del educador alemán, Fröbel, ya se había mexicanizado, prescindiendo del uso de diéresis y escrito de acuerdo a la pronunciación tal y como se lee, *Froebel*, y así se encuentra en notas de periódico o en bibliografía. Destaca en el discurso de Muciño la frase “profesoras parvulistas”, en femenino, hecho por el cual se infiere que, desde su fundación en México, el trabajo con ese grupo de edad (4 a 6 años) en La Escuela de Párvulos, La Casa Amiga de la Obrera y el *Kindergarden*, fueron espacios laborales adjudici-

cados a las mujeres, desde los aspectos administrativos, directivos, académicos, inclusive la conserjería.

A ocho años de haber instaurado las escuelas de párvulos en Zacatecas, con motivo de la entrega de premios, la maestra Muciño argumentó que las escuelas de párvulos habían sido creadas para educar y no para instruir. También explicó que en el sistema frobeliano se concentraban los postulados de *enseñanza gradual* de Comenio, padre de la pedagogía moderna, la anhelada *educación integral* de Rousseau, el *desarrollo intuitivo* de Pestalozzi; todas esas teorías habían sido sintetizadas por Fröbel en los elementos útiles para el juego educativo. Ella cerró su discurso diciendo “y te convirtió la escuela en un sitio de recreo donde te sientes tan feliz, venera su memoria como la de todos aquellos seres que te han hecho el bien”. (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 1900)

Díaz García explicó que cuando trataron de instaurar las escuelas de párvulos en las postrimerías del siglo XIX, no fueron bien vistas en México por el hecho de que padres y madres pensaban que sus hijos solo irían a jugar sin que se les enseñase a leer y escribir:

Conforme se fueron estableciendo y desarrollando sufrieron cambios en su estructura, dependencia y designación (primero escuelas de párvulos, después *kindergartens*, y finalmente jardines de niños) y fue en ese período cuando se comenzó a modernizar la educación en Europa y sus rasgos principales privilegiaron el aprendizaje por medio de los sentidos y el razonamiento, tratando de evitar en la medida de lo posible la memorización. (Díaz, 2018)

Obviamente, la instrucción elemental basada en el modelo Lancasteriano se fue transformando paulatinamente hasta desaparecer. En el primer lustro del siglo XX, Justo Sierra envió a Rosaura Zapata Cano, Berta Von Glümer Leyva, Estefanía Castañeda Núñez y a Laura Méndez de Cuenca, a observar las tendencias educativas en países europeos con el fin de implantar nuevos modelos educativos en México, para esa población infantil que aún estaba fuera del esquema básico de educación. A su regreso, como sostiene Díaz García, las mismas maestras Zapata y Castañeda consideraban que “el concepto de *Kindergarten*, no encajaba en la realidad mexicana y que las escuelas alemanas causaban asombro en la sociedad porque basaban su proceso de enseñanza y aprendizaje en el juego” (Díaz, 2018, p. 172). Por esta razón, fue necesario hacer algunas adaptaciones. En México las antiguas escuelas de párvulos se denominaron jardines de niños; en los contenidos deberían incluirse las conmemoraciones cívicas y realizar un calendario anual de acuerdo a las festividades nacionales.

En 1928, se creó la Inspección General de Jardines de Niños y entregaron a la maestra Rosaura Zapata el cargo de directora. A partir de entonces, oficialmente,

se les cambió el nombre y, si bien, reconocían a Fröbel como el fundador de esas instituciones, fue publicado el nuevo proyecto de enseñanza que se adaptó a la realidad nacional y al que se sumaron los intelectuales de la época para la elaboración de libros y material didáctico. A este incipiente y novedoso proyecto también se sumaron artistas, entre ellos el músico Manuel M. Ponce, quien trabajó al lado de Zapata para crear cantos específicos para el nuevo modelo nacionalista. A su vez, Ponce dejó entrever en su prólogo el interés de la Secretaría de Educación Pública por enseñar a los niños y niñas de este nivel educativo, los hábitos de higiene y las buenas costumbres; por tal motivo, él había procurado “desterrar los acompañamientos vulgares y substituirlos por fórmulas armónicas o contrapuntísticas, que influyen eficazmente en la formación del buen gusto musical del niño y lo preparan para gustar, más tarde, de la buena música”. (Ponce, 1942) Ese nuevo material didáctico contenía melodías como *Himno Nacional*, *Himno al Niño*, *Himno a la Madre*, *Hogar Limpio*, *Nuevo Hogar*, *Frío*, *Las Floristas*, *Herreros*, *La Margarita*, *Golondrinas Viajeras* y *Las Golondrinas Llegan*; cantos basados en textos de Rosaura Zapata, cuyas partituras contienen anotaciones para los movimientos corporales y coreografías, fomentan el patriotismo, el amor filial, respeto a la naturaleza, el cultivo de las flores y ponderan el valor del trabajo por medio de oficios como la herrería y el comercio. Fue así como la música formó parte de las adaptaciones de los modelos escolares europeos y norteamericanos, apegándose a la cultura mexicana. El nuevo proyecto se vinculó al plan de desarrollo vigente en la nación y fue por ello que cambiaron el anglicismo *Kindergarten* por el ya consolidado concepto “Jardín de Niños”, se dejaron de importar materiales, libros y equipo, y fueron los artesanos mexicanos quienes elaboraría con sus propias manos las herramientas didácticas y lúdicas, respetando una serie de especificaciones.

En 1928, cuando recién tomó protesta Alfonso Medina como gobernador del Estado de Zacatecas, la Escuela Normal acató los parámetros nacionales dictados por la SEP para los Jardines de Niños y, pese a que había presupuesto para 237 escuelas de todos los niveles, se notificó que solamente laboraron 186, es decir, habían cerrado 51 instituciones debido a “la presencia de grupos rebeldes en las regiones para las que estaban autorizadas dichas escuelas” (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 1928 a), siendo, en su mayoría, las que se ubicaban en las zonas rurales. En la ciudad de Zacatecas, el informe de instrucción de cierre del ciclo escolar reflejó que tanto la Normal Mixta como las escuelas anexas continuaban operando y 22 alumnos de párvulos concluyeron sus estudios y fueron inscritos 113 para ese nivel (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 1928 b).

Salvador Vidal, en su calidad de director de la Escuela Normal Mixta, elaboró, en 1929, un proyecto apegado al de la maestra Zapata, pero con ligeras

variaciones. En esta entidad siguieron operando, sin prejuicios, bajo el nombre de *Kindergarten* o con la abreviatura *Kinder*, sin embargo, debido al conflicto armado de La Cristiada y los cambios en las leyes educativas realizados por Lázaro Cárdenas, la transición de Escuela de Párvulos a Jardín de Niños no logró su cometido y tardaría década y media la profesionalización del personal docente y la implementación oficial de las nuevas instituciones en el estado.

En 1944, el gobernador de Zacatecas, general Pánfilo Natera López, dictó el onceavo decreto, que en su primer artículo especificó: “se crea como carrera profesional en la Escuela Normal para Maestros de esta capital, la de Educadora de Jardín de Niños”, (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 1944). Por lo anterior se entiende que quienes impartían las clases en las escuelas de párvulos, *kinders* y jardines de niños eran profesoras de educación primaria. Y en 1946, para beneplácito de la institución y de la sociedad, Carmen Villegas, María Contreras, María Luisa Zigg, entre otras alumnas, presentaron sus exámenes profesionales bajo el sínodo integrado por las eminentes Rosaura Zapata y Luz María Serradel, quienes vinieron de la Ciudad de México expresamente a evaluar a las sustentantes de la primera generación de educadoras zacatecanas. Sin embargo, en el período de gobierno de José Minero Roque específicamente en el año de 1950, la carrera se cerró porque, como lo explicó el maestro Romo Rivera:

Los asesores del gobernador, consideraban que quienes ejercían la carrera de educadoras, eran solamente niñeras de categoría, y que no requerían de una preparación específica. De inmediato existieron manifestaciones de inconformidad por parte de educadoras y catedráticas de la misma Escuela Normal, lideradas por la entonces directora del Jardín de Niños anexo a la Escuela Normal, Profa. Ma. Guadalupe Vega de Luévano y la Profesora Julia Salazar de Gómez, junto con el director en turno de esta benemérita institución que era el Prof. Pedro Rodríguez Lozano. (Romo Rivera, 2024)

Docentes y alumnos unidos lograron, después de un largo período de discusiones, que se restableciera la carrera; hecho que sucedió en 1954.

El Jardín de Niños en tiempos de López Mateos

En 1962, cuando Bertha Medrano Muñoz inició sus estudios, el Estado Mexicano planteó una nueva reforma educativa y la educadora de Jardín de Niños se encomendó la misión de deparar experiencias en los niños en aras de “colocarlos en circunstancias de ir respondiendo cada vez con mayor amplitud a las sollicitaciones reales de la existencia” (López M., 1964, p.10), es decir, por medio

del juego, actividades lúdicas, música, danza y otras expresiones artísticas, la infancia aprendería a convivir en sociedad, a cuidar la naturaleza y a desarrollar habilidades para la supervivencia. El Jardín de Niños era un espacio intermedio entre el hogar y la escuela primaria, por ello la educadora debería estar capacitada para “fomentar en los educandos un correcto sentido de sociabilidad y de amor al prójimo” (López M., 1964, p. 24). De hecho, esta reforma a la Educación Preescolar se sintetizó en cinco puntos:

1. La protección de los párvulos en lo que afecta a su salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual y formación moral.
2. Su iniciación en el conocimiento y en el uso de los recursos naturales de la región en que habitan: y la formación de su conciencia de responsabilidad en lo que atañe a la conservación de esas fuentes de riqueza.
3. Su adaptación e incorporación al ambiente social de la comunidad y su participación en el conocimiento y estimación de los valores de México.
4. Su adiestramiento manual e intelectual, mediante labores fáciles y actividades prácticas de transición entre la vida del hogar y las tareas de la Escuela Primaria.
5. El estímulo de su expresión creadora y de su capacidad para interpretar el ambiente que lo rodea, y para expresar libremente su concepto del mundo y de la vida. (López M., 1964, p. 25)

Se observan tres ejes elementales bajo los que operó el proyecto creado por la maestra Rosaura Zapata para la Inspección General de Jardines de Niños de 1928. Estos eran el Hogar, la Naturaleza y la Comunidad, y continuaron siendo la directriz para los docentes, denotando que la educación en el sexenio de Adolfo López Mateos fue una prioridad. Por decreto, en 1960, se crearon, imprimieron y entregaron por primera vez los libros de texto gratuitos para el nivel educativo de primaria en el país.

Tabla 1

Jardines de Niños en México, década 1960-1970

Año	Jardines de Niños	Población
1960	1852	230,164
1970	2910	378,098

Fuente: Elaborada por Bertha Alicia Medrano R. con datos estadísticos del INEGI (Censo México, 1970, p. 46)

Se observa en la década de 1960-1969 que en México existían apenas 1852 jardines que concentraba poco más de 230,000 niños y niñas, un número apro-

ximado a los 124 infantes por institución. A finales de la década, la cifra aumentó a casi tres mil jardines para toda la república que atendieron a 378,098, dando un promedio de 130 por escuela.

El aumento paulatino de personal docente, jardines y alumnado también se reflejó tras la reapertura de la carrera de Educadoras en la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas. Se nota el interés por la profesionalización de maestros y maestras de las distintas vertientes que ofertaba la institución. En el informe remitido el 14 de julio de 1970 por el profesor Salvador Varela y el gobernador en turno, Pedro Ruiz González, consta que 92 estudiantes de las carreras de Profesor de Educación Primaria, Educadora de Jardín de Niños y Trabajo Social concluyeron en ese ciclo escolar 1969-1970. (Varela, 1970). La siguiente tabla ilustra el estado y eficiencia terminal.

Tabla 2

Estudiantes Normalistas en el período lectivo 1969-1970

Carrera	Inscritos	Bajas	Reprobación de 1 a 3 materias	Terminaron satisfactoriamente
Profesor de Nivel Primaria	253	2	34	217
Educadora	71	1	11	59
Total	324	3	45	276

Fuente: Elaborada por Bertha Alicia Medrano a partir de datos documentales (Varela, 1970).

En el informe del profesor Varela, se aclaró que se graduaron como profesores de nivel primaria 67 alumnos y alumnas, y 14 alumnas de la carrera de Educadora de Jardín de Niños. Por el lenguaje quedó claro que, en las carreras de Trabajo Social y Educadora, sólo había mujeres inscritas. Pasarían varias décadas para que también optasen por ellas las personas del sexo masculino, lo cual es línea pendiente de investigación.

La letra con sangre entra

Bertha Medrano Muñoz nació en el Rancho *La Providencia*, de Calera de Víctor Rosales, Zacatecas un 18 de abril de 1949. Sus padres fueron J. Refugio Medrano Pichardo y Juana Muñoz Robles. Tanto sus hermanos mayores, Rubén y Tomás, como sus hermanas, Rosa María y Socorro, iniciaron sus estudios en el nivel básico de primaria porque aún no había de párvulos; ellos acudían diariamente a la escuela Víctor Rosales situada en La Estación de Calera. Era rural, con muchas carencias, y por varias entrevistas se sabe que diariamente camina-

ban alrededor de 3 kilómetros del rancho a la Estación como lo describió uno de ellos:

Era una escuelita muy chiquita, apenas dos cuartitos y no tenía mobiliario, nos sentábamos en los durmientes que desechaban los ferrocarriles y esas eran nuestras bancas y mesas donde recibíamos la lección. En esa escuela sólo había hasta cuarto grado y así nos daban el certificado, por lo cual, la maestra Tomasita le dijo a mi papá, que nos dejara continuar hasta sexto grado, pero eso implicaba ir hasta el centro de Calera, es decir, caminar casi seis kilómetros y así lo hicimos. (Medrano, 2016)

Se entiende que era de instrucción primaria y que acreditaba cuatro años solamente. En ese tiempo, la mayoría de la población no continuaba estudiando, no obstante, la educación era muy completa y aprendían lo suficiente para llevar las cuentas de los ranchos y haciendas, a leer y escribir, biología y geografía elementales. Rosa Medrano Muñoz explicó que el período de estudios se dividía en dos turnos: el primero era de nueve a doce y el segundo de tres a cinco, por lo que era imposible que regresaran a comer hasta el rancho para retornar a las clases de la tarde nuevamente. A sus dos hermanos mayores los inscribieron en el instituto de la Estación, pero, cuando Rubén superó el cuarto año, sus padres decidieron enviarlos a todos a la primaria J. Jesús González Ortega de Calera, que sí otorgaba los seis grados. Continuó narrando:

Íbamos los hijos de mi tío León, eran Graciela y Octavio, y nosotros, tempranito, antes de las ocho, hacíamos como hora y media de ida y lo mismo de vuelta, entre caminando y corriendo. En tiempo de invierno a veces llegábamos a medio oscurecer, sí le sufrimos mucho, por la lluvia, por el frío, el sol y calor, porque en aquel tiempo qué camioneta íbamos a tener, ni tractor o carretón ni qué nada, aunque los tuviéramos, los señores andaban trabajando en el campo y nosotros nos íbamos por nuestro lado atravesando las brechas. Nada más que los maestros eran tolerantes, porque sabían que veníamos desde el rancho y nos dejaban entrar a la hora que llegáramos. (Medrano, 2025)

Su padre, don Cuco, se organizó con una señora a quien él le rentaba una casa en la calle Aldama para que les diera de comer a todos sus hijos, pero a veces debían llevar cargando, además de sus útiles escolares y viandas para comer, varios kilogramos de frijol, maíz, chile y algunos otros productos para su alimentación de la semana. Llegando al rancho, ayudaban con las labores del hogar y hacían sus tareas; al día siguiente la misma rutina.

Así fue como sus hermanos y hermanas mayores motivaron con su ejemplo a una niña tan inteligente como Bertha, quien desde muy joven mostró cualidades como liderazgo y capacidad de organización, inclusive comenzó a jugar a la escuelita con los hijos de los trabajadores de su padre en el rancho y así inició dando clases, a través del juego:

Tendría como unos diez años y se lo tomaba tan en serio que hasta traía su varita y si se portaban mal les daba sus varazos, claro que no lo hacía fuerte y ahí tienes a mi mamá, dándoles una golosina a los alumnos para contentarlos y hasta les decía, ya no vengan porque esta muchacha de verdad se cree su maestra...y ahí estaban al día siguiente Esperanza, Ángel y Alberto, literalmente, aguantando vara para ganarse un dulce. (Medrano, 2025)

Este comentario de doña Rosa María Medrano evidencia las medidas “disciplinarias” que aplicaban los maestros y las maestras tradicionalistas, esos castigos corporales que la misma niña había experimentado y que replicaba inocentemente a través de sus juegos.

¡Vámonos a Zacatecas!

Crecer en un entorno rural en donde la propia naturaleza se encarga de dar lecciones como el nacimiento y desarrollo tanto de plantas como de animales, lecciones que ella y sus hermanos atendían personalmente, ilustró a la futura educadora a fortalecer su intuición, desarrollar un espíritu emprendedor y, sobre todo, a no detenerse hasta concretar sus proyectos. En una entrevista, Bertha expresó que, una vez que terminó la primaria en la Escuela J. Jesús González Ortega de Calera de Víctor Rosales, Zacatecas, ocurrió lo siguiente:

Un día llegó al rancho mi hermano Rubén y me dijo: ¡Ándale vámonos a Zacatecas porque te voy a inscribir en la Escuela Normal para Maestros! Yo pensé que era broma y no voy a negar que me dio miedo, pero me armé de valor, le tomé la palabra y sí, nos fuimos, al principio pensaba estudiar para maestra de primaria, pero cuando supe que había la carrera de educadora, me inscribí, así, sin pensarlo mucho inicié esta aventura. (Medrano Bertha, 2014)

Cabe aclarar que, en 1962, cuando ella optó por la carrera de educadora en la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, aún no había instituciones de educación secundaria en Calera. La primera de éstas fue abierta hasta 1965 y quienes deseaban continuar sus estudios, tenían que emigrar a Zacatecas desde los doce o trece años. En ese tiempo, Rubén, su hermano mayor, era pasante de la carrera de Derecho. Comenzó a litigar en un despacho de abogados y

contribuyó económicamente para que sus hermanos y hermanas continuaran estudiando. Los Medrano Muñoz que se encontraban en edad de cursar estudios profesionales vivieron en una casa ubicada en la Avenida Morelos, esquina con Calle Niños Héroes. En ese tiempo, la Escuela Normal ya ocupaba el edificio de la calle Elías Amador, en la colonia Sierra de Álica. Bertha concluyó sus estudios en 1968 e inició ejerciendo su profesión en el Jardín de Niños Ruiz de Chávez de Fresnillo. Diariamente se desplazaba desde el Rancho *La Providencia*, hasta Calera para tomar el camión que iba a Fresnillo.

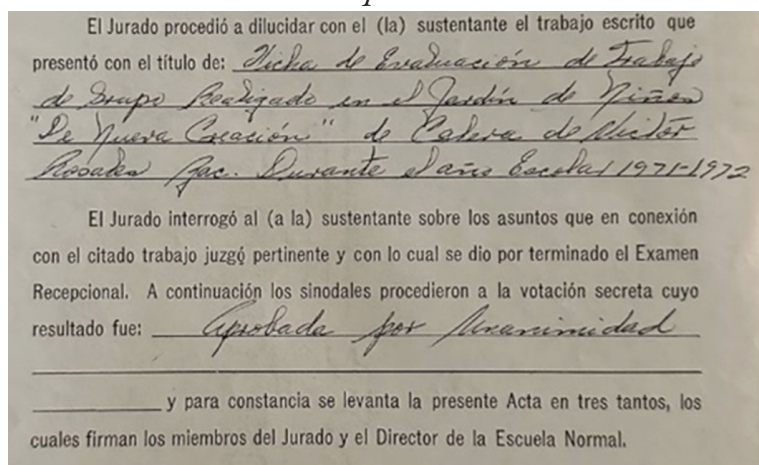
En 1970, aproximadamente, comenzó a crear el proyecto de apertura de un jardín de niños en su municipio y, para ello, convocó a la población, especialmente a sus amistades que tenían hijos, sobrinos, incluso hermanitos en edades entre cuatro y cinco años; habló con las autoridades municipales porque, a pesar de que era una institución pública de tipo gratuita, implicó muchos gastos para adquisición de mobiliario y equipo. Lo dijo un entrevistado: “la gente le correspondió a su esfuerzo y todas las mamás estaban muy contentas, nomás viera cómo organizaba aquellos festivales, eran todo un acontecimiento para los calerenses” (Villaseñor, 2025). Su iniciativa hizo eco en los funcionarios públicos, quienes le prestaron el Auditorio Municipal Ezequiel A. Dueñas para que comenzara labores formalmente. Una de las estudiantes entrevistadas, de esa primera generación recordó:

Era entre el año 1970 y 1971 cuando comenzamos a acudir a clases de kínder en el auditorio, recuerdo que éramos entre 25 y 30 niños y niñas y ni siquiera teníamos mesas, solo unas sillitas chiquitas y ahí nos ponía a realizar diferentes actividades, poco tiempo después nos cambiamos a una casa en la calle Morelos y ahí ya nos pusieron en distintos salones y como estaba en la misma calle de nuestra casa, cuando yo iba en tercero, me llevaba de la mano a mi hermano Sergio, más chico que yo, los mayores no fueron al kínder, todavía no existía. En ese otro lugar ya tuvimos mesitas y más mobiliario y equipo. Creo que solamente estuve dos años en kínder, porque cuando tenía seis me inscribieron en la primaria, en el Colegio Motolinía. Mi graduación de kínder fue en el auditorio; yo fui la abanderada. (Arellano, 2025)

Se infiere que el aumento en la matrícula educativa obligó a la maestra Bertha a rentar un local, pues el auditorio municipal no reunía las condiciones para los trabajos de los distintos grupos. Ante la entusiasta respuesta de las familias, la profesora se dio a la tarea de realizar los trámites en la Secretaría de Educación Pública para oficializar la institución como Jardín de Niños de Nueva Creación, el primero en su naturaleza en ese municipio.

Imagen 1

Vista parcial de acta de examen recepcional de Bertha Medrano Muñoz



Fuente: Colección particular de la Familia Landeros Medrano.

El 23 de septiembre de 1972, con el Acta 196, la maestra Bertha presentó su examen recepcional, obteniendo “por unanimidad” el título de Educadora de Jardín de Niños. Como se lee en el documento original firmado por el director de la Escuela Normal, el profesor José Gutiérrez Vázquez, la presidenta del sínodo fue la Educadora María Dolores Cruz García; asimismo, fungió como secretaria la educadora Angélica Carrillo y, de vocal, la educadora María Dolores Acuña Collazo. Obtuvo el grado con un trabajo escrito titulado: “*Ficha de evaluación de trabajo de grupo realizado en el Jardín de Niños ‘De Nueva Creación’, de Calera de Victor Rosales, Zac., durante el año escolar 1971-1972*”. (Acta, 1972) La aclaración de “nueva creación”, brinda la certeza de que la sustentante basó su trabajo de titulación en su experiencia en ese Jardín de Niños, fundado por ella misma en el municipio de Calera en 1971.

A través de una entrevista, se conoció que la maestra Bertha fue comisionada por la maestra Mari Contreras para fundar el “*Kinder* de Calera” (Medrano Ofelia, 2025), y, refrendando esa información, en el certificado de Educación Preescolar de la niña Rosa Lidia Serrano (Serrano 2025) se observa la siguiente información: en 1975 ostentaba el nombre de Federico Guillermo Augusto Froebel; Jardín de Niños Federal con la Clave de Centro de Trabajo 3200861; perteneciente a la zona 1; la maestra María Contreras de Esquivel, firmó el documento en calidad de Inspectora Federal de Jardines de Niños de Zacatecas; la directora del plantel era la maestra Bertha Medrano Muñoz y la Educadora Rosa Ma. Gallegos A., quien también firmó el documento, fue probablemente la encargada del tercer grado.

Imagen 2

La niña Emilia Arellano Hernández de la Primera Generación recibiendo su Certificado.



Fuente: Colección Particular Familia Arellano.

A continuación, la información de cinco municipios que ocupan la zona centro del Estado de Zacatecas corrobora que a cinco años de que la maestra Medrano emprendiera el proyecto de abrir sus puertas a la infancia su Jardín de Niños, ya pertenecía al sistema escolar de la federación.

Tabla 3

Datos de inscritos en 5 jardines de niños en Zacatecas, en 1976-1977

Entidad	Número de grupos	Número de Inscritos	Federal	Estatat	Particular
Zacatecas	34	3537	11	9	1
Fresnillo	25	1008	5	2	0
Guadalupe	24	962	5	1	0
Jerez	10	404	2	0	0
Calera	4	155	1	0	0

Fuente: Realizada por Bertha Alicia M. Ruiz con datos de INEGI (1970).

Los datos estadísticos arrojados por el INEGI certifican que en 1977 continuaba siendo el único jardín de niños en Calera y tenía matriculados 155 estudiantes, concentrados en cuatro grupos, distribuidos en dos de tercer grado, uno de segundo y uno de primero. A partir del ciclo escolar 1980-1981, la apertura de otro jardín de niños en el municipio de Calera incrementó las oportunidades de la infancia para la convivencia y el aprendizaje. Se puede notar el interés, credibilidad y participación de los padres de familia por el considerable incremento de la matrícula, ciclo con ciclo, se destaca que los grados con más demanda eran segundo y tercero.

Tabla 4*Jardines de Niños en el Municipio de Calera de V. R. Zac., años 1976-1982*

Ciclo	Grupo de primero	Inscritos	Grupo de segundo	Inscritos	Grupo de tercero	Inscritos	Total
1976-1977	1	46	1	47	2	62	155
1977-1978	2	55	1	42	2	62	159
1978-1979	1	37	3	72	3	74	183
1980-1981	1	30	6	185	7	223	438
1981-1982	1	21	5	143	8	281	445

Fuente: Elaborada por Bertha Alicia Medrano Ruiz, con información de INEGI (1970).

Regresando al tiempo en que se fundó ese jardín de niños, Arnoldo Villaseñor, cronista del municipio, reafirmó la información de la arquitecta Emilia Arellano, explicando su perspectiva de lo que significó ese hecho para la comunidad calerense:

Allá por los setentas, como el *kindergarten* no tenía una sede oficial, comenzó en el auditorio Ezequiel A. Dueñas. Luego la maestra rentó la casa de doña Rita Pacheco Medina, en la calle Morelos. Su vocación fue ejemplar porque iniciaron con muchas carencias [...] yo estudié ahí, había un solo baño para todos y ella no tenía oficina, ahí en el zaguán estaba su escritorio con su silla y además ejercía una doble función, dar clases y dirigir el plantel, pero como la población escolar aumentaba, se cambiaron a la casa de don Hilario Esparza ubicada en la calle en la 5 de mayo, luego se pasaron a otra en la calle Juárez. De ahí finalmente se cambiaron al domicilio actual. (Villaseñor, 2025)

Respecto a ese terreno, se sabe que por la gestión de la educadora Bertha con apoyo del municipio, solicitaron al señor Elías García la donación y, como explicó el cronista, gracias a los fondos recaudados por las candidatas a reina de la feria tradicional de 1980, se construyeron esos primeros salones de la calle Nicolás Bravo #202, de la colonia Elías García, y siendo gobernador constitucional del estado de Zacatecas, J. Guadalupe Cervantes Corona, acudió personalmente a entregar las instalaciones del Jardín de Niños Federal Federico Guillermo Augusto Froebel, inaugurado el 27 de marzo de 1981, como se lee en la placa de cantera en la fachada del edificio que el año próximo cumplirá ya 45 años; no obstante, serán aproximadamente 55 años de su fundación.

Abrir el *kindergarten* de Calera fue un gran reto, y más de una vez, o por no decir que siempre al terminar la fiesta agarraba la escoba y el trapeador y se ponía a recoger,

sin importar su rango, era muy limpia, muy trabajadora, tenaz, luchona, lo que se proponía lo hacía, esa clase de líderes natos ya se ve poco. Fíjese ayer que estaba en una lonchería aquí por el jardín, como hubo paro laboral, llegaron unas maestras a comer y les pregunté que de dónde eran y dijeron venimos del *Kinder de Bertha*, ahí trabajamos [...] ese kínder debía llevar su nombre. (Villaseñor, 2025)

Desde la óptica del cronista, mujeres como la maestra Bertha merecen todo el reconocimiento y más “porque imagínese en esa época, en el entorno rural y machista no era bien visto que las mujeres tomaran la iniciativa en proyectos de esa naturaleza, ¿usted cree que no le batallaron más por eso?” (Villaseñor, 2025). Sin duda es notable el hecho de que, con esa iniciativa, ella se adelantó a su tiempo.

Conclusiones

Es de crucial importancia hacer visible la trayectoria de mujeres en el ámbito de la educación, porque abrieron senderos y brechas en parajes donde antes no existían, y aunque al principio fueron muy angostas porque se forjaron por la marcha individual, después, con pasos colectivos, se fueron ampliando hasta convertirse en caminos. Descubrir y analizar estas historias nos lleva a desear seguir entregando el alma en el trabajo, en el espacio que forjamos día a día, para así también dejar un legado a las mujeres que vienen después de nosotras, nuestras niñas, adolescentes y jóvenes. Gracias a su inteligencia, tenacidad y carácter emprendedor, la educadora Bertha Medrano Muñoz, convocada por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Zacatecas, aceptó la encomienda de creación del proyecto y apertura del primer Jardín de Niños en el Municipio de Calera, de Víctor Rosales, Zacatecas.

Lo anterior no hubiese sido posible sin la suma de voluntades de padres y madres de familia que creyeron en ella, motivo por el cual, en poco tiempo, se logró el reconocimiento y apoyo de la Federación para ese Jardín de Niños de Nueva Creación. Habiendo iniciado con poco más de treinta infantes, la matrícula aumentó cada ciclo escolar, generando la demanda de espacios más grandes y con condiciones adecuadas para la apertura de nuevos grupos y posteriormente nuevos planteles.

Este capítulo es apenas un primer acercamiento a la labor de una educadora que hoy en día y a pesar de su deceso en 2021, se reconoce como pilar de la educación en su municipio. Queda, sin embargo, abierta la línea de investigación de la fecha real de fundación de ese primer Jardín de Niños, puesto que las indagatorias realizadas en la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas demos-

traron que existe un vacío de información y la fecha de fundación aparece en blanco. El argumento fue que esa documentación debe estar en archivo muerto y no clasificado aún debido a la reforma por la que se descentralizó la educación en 1982. Por otra parte, en la página oficial del Jardín de Niños Federico Froebel (actualizada en 2014), refieren su fundación en el año 1978 (Jardín Federico Froebel Calera, de V.R.Z) y la crónica municipal declaró que fue en septiembre de 1970 cuando se estableció el primer Jardín de Niños; no obstante, una de nuestras entrevistadas explicó que ese jardín “permaneció algunos años con el nombre Jardín de Niños de Nueva Creación, y tiempo después por iniciativa de la misma educadora Bertha Medrano, fue nombrado Federico Guillermo Augusto Froebel” (Medrano Rosa, 2025). Habrá que consultar otras fuentes para tener la certeza, puesto que, si su apertura fue en 1971, el año próximo estará cumpliendo 55 años y no los 45 que pretenden festejar.

La Educadora Bertha Medrano Muñoz fue una mujer visionaria que nunca cejó en su intento para convencer a padres y madres de familia sobre la importancia de la educación preescolar, aún en el entorno rural, y a diario se la veía sonriente por los polvorosos caminos de terracería, trayendo del rancho en su *Vochito* Rojo, a todo aquel niño o niña que tuviese empeño para estudiar. Con la apertura de ese primer jardín de niños, la vida de la infancia calerense se transformó y la mayoría de sus alumnos y alumnas son profesionistas y siguen refiriéndose a ese kínder no como el Federico Froebel, sino como “*El Kinder de Bertha*”. “Por justicia ese jardín merece llevar su nombre”, expresó el cronista.

Referencias

- Alvarado, María de Lourdes (2004). *La Educación “superior” femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: UNAM / Centro de Estudios sobre la Universidad Plaza Valdés.
- Alvarado Sánchez Martina (2007). De las preceptoras niñeras a las profesoras educadoras en Zacatecas. La formación en educación preescolar en la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho 1940-1960, Zacatecas. [Tesis de maestría]. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Díaz García, Israel (2018). Las escuelas de párvulos en la ciudad de Zacatecas, 1892-1928. Una mirada a la historia de la educación preescolar. [Tesis de doctorado]. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gutiérrez Hernández, Norma (2013). *Mujeres que abrieron camino. La Educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- López Mateos Adolfo (1964). *Obra Educativa en el sexenio 1958-1964*. México, Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública.
- Ponce, Manuel M. (1942). Cantos infantiles para los jardines de niños. México, Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública.
- Archivo histórico de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (AHENMAC). Normatividad, 1878-1901, Reglamento de la Escuela Normal para Profesoras, Caja 1, Expediente 1.
- Archivo Histórico Municipal del Estado de Zacatecas (AHMEZ). Impresos; Ley Orgánica de Instrucción Primaria. Programa de Enseñanza y Reglamento de dicha Ley para los establecimientos Primarios del Estado, Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños, 1891.
- Archivo Histórico Salvador Vidal de la BENMAC. Caja, Serie, Fecha, Expediente: Oficio informativo realizado por el director de la ENMAC, Salvador Varela R., dirigido al Gobernador Constitucional del Estado de Zacatecas Pedro Ruiz González.
- Romo, Margil (2022, abril 26). Video 79 aniversario de la Benemérita Escuela Normal de Zacatecas. YouTube Recuperado el 20 de febrero de 2024 en https://www.youtube.com/watch?v=C3hXY_0DApk
- Muciño, S. (1892). Discurso. El Defensor de la Constitución, Zacatecas, p. 2.
- Diario Oficial de la Federación (1900, 21 de noviembre) p. 8-10.

Diario Oficial de la Federación (1928, 22 de septiembre) p. 13 a.

Diario Oficial de la Federación (1928, 22 de septiembre) p. 15 b.

Diario Oficial de la Federación (1944, 11 de agosto).

Aída Alicia Lugo Dávila, maestra y funcionaria pública: un referente en la construcción de la igualdad de género en Zacatecas

Norma Gutiérrez Hernández

En general, la historia de las mujeres es un legado feminista que coadyuva a construir, en mayor o menor medida, una conciencia de género y permite, a la par, hacer un reconocimiento a aquellas que nos precedieron, pugnaron y continúan haciéndolo por la obtención de los derechos femeninos de toda índole. En esta tesitura, se considera que lo señalado es una de las funciones más importantes de la disciplina histórica: el cómo lo pretérito en el ser y hacer de las personas explica el conocimiento de los resultados, realidades o escenarios que se viven en un presente en el orden social; de manera particular, se pone el acento en quienes han abierto camino en la formación, herencias y escuelas para la forja de una igualdad de género.

Con base en lo anterior, este trabajo de investigación versa sobre una pionera en el tema educativo y la agenda pública con perspectiva de género en el estado de Zacatecas, respaldado por toda una trayectoria académica y profesional que, aún en la actualidad, sigue recogiendo frutos importantes en pro de una igualdad sustantiva. El nombre de esta maestra y funcionaria pública zacatecana es Aída Alicia Lugo Dávila.

Es sustancial poner de relieve la importancia de las fuentes orales para la construcción de la historia de mujeres, dada la conceptualización marginal de las mismas y lo femenino desde tiempos remotos: “Para muchas sociedades la invisibilidad y el silencio de las mujeres forman parte del orden natural de las cosas” (Perrot, 2008, p. 18). Por consiguiente, al concebirlas con una menor valía en el orden social y su adscripción al ámbito doméstico y familiar, continuando con esta historiadora y feminista francesa: “Porque se las ve poco, se habla poco de ellas. Y ésta es una segunda razón de silencio: *el silencio de las fuentes*” (Perrot, 2008, p. 19. Énfasis en el original).

Por su parte, Cano (2023) precisa lo siguiente: “Uno de los mayores retos en la historia de las mujeres es lidiar con la escasez de fuentes. La falta de informa-

ción y registros directos de las mujeres es patente” (p. 77). Finalmente, en esta tesitura, como advierte Martín (2016), en el marco de la historia de las mujeres:

el uso de la fuente oral permite acceder a un conocimiento sobre el ámbito privado [...]. Se trata de las narraciones de lo cotidiano, de las casuísticas personales y de los roles de género que han discurrido parejos a la historia del contexto social y político de cada periodo histórico. Además, en muchos casos la fuente oral es la única metodología capacitada para dar una respuesta a las hipótesis que plantean la participación de las mujeres en el ámbito público si dichas actividades no quedaron registradas de manera escrita. (p. 103)

Por ello, tomando en consideración la limitante cronológica, las fuentes orales son un sustento central para la elaboración de relatos sobre mujeres. En las siguientes líneas, se abordará el aporte de Aída Alicia Lugo Dávila al campo educativo y el servicio público en materia de política pública de género, no sin antes tomar en cuenta algunas consideraciones de sus primeros años de vida y formación profesional.

El primer tramo de vida

Aída Alicia Lugo Dávila es originaria de la ciudad de Zacatecas, integrante de una familia conformada por una madre, un padre, tres hermanas y dos hermanos. Ella es la mayor; su hogar estaba ubicado en uno de los callejones de la avenida Ramón López Velarde, en pleno centro histórico de la ciudad. Ella recuerda su infancia en un contexto social de clase media trabajadora, en una familia unida, “muy católica”, apegada a ritos de esta índole.

Ella y sus hermanas cursaron la primaria y secundaria en una institución católica de carácter privado, el Colegio Juana de Arco (Aída Alicia Lugo Dávila, (en adelante, AALD), Comunicación personal, 10 de febrero del 2025). Esta institución estaba ubicada a pocas cuerdas de su domicilio y, como varias instituciones de esa época, todavía albergaba sólo matrícula femenina (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025), en gran medida, por los parámetros de moral en la época que no avalaban una convivencia escolar entre hombres y mujeres, hecho que tiene su antecedente en el siglo XIX, periodo en el que surgió la educación pública en el país y se definió por su carácter unisexual: escuelas de niños con profesores y centros educativos para niñas con maestras (Gutiérrez, 2013), justo como todavía le tocó a Aída Alicia en dicho colegio particular.

En contraparte, sus hermanos fueron inscritos en el plantel Sebastián Cabot, que albergaba sólo matrícula masculina (AALD, Comunicación personal, 10 de

febrero del 2025). Es importante precisar que, en la actualidad, ambos centros educativos privados continúan con su oferta educativa, aunque con un crecimiento mayor en cuanto a la inscripción y los niveles educativos que brindan y, por supuesto, con un carácter mixto.

Aída Alicia recuerda cómo su madre y su padre eran una pareja trabajadora, no se explica cómo, de otra manera, podrían haber cubierto las colegiaturas para toda su prole. Así, de manera contraria a las definiciones de género para las zacatecanas de la época, su mamá trabajaba fuera de su casa y, de hecho, al parecer lo hacía desde los 14 años como secretaria;¹ inclusive, llegó a ser fundadora del Seguro del Empleo en la entidad. Como es inteligible, Aída Alicia comparte cómo “en la familia de su papá no veían bien que ella trabajara” (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025). Pese a esto, se infiere que su padre sí validó la inserción de su esposa en el ámbito laboral asalariado, sobre todo, en términos de que su aporte económico pudiera cubrir las necesidades de su familia.

En su trayecto por la secundaria (1972-1975), Aída Alicia recuerda cómo su educación de género, se centraba en cómo vestirse, arreglarse y conseguir un novio con miras a obtener un buen marido:

Ese era el proyecto de vida, era por lo que tenías que luchar, por un buen matrimonio con el que tu vida iba a cambiar, de hecho, las relaciones sociales y tus preocupaciones cotidianas desde el cómo me visto, el cómo me peino o qué voy a obtener era para conseguir un buen matrimonio, así yo fui construida, en la espera de que el hombre perfecto también existe para ti, de que está en algún lugar porque Dios te lo tiene destinado, y que nada más es que tú te portes bien para encontrarlo [...] tuve esa ilusión por mucho tiempo [...] y no sólo yo, lo teníamos como parte de ser mujer. (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025)

Acorde a esta socialización de género femenino que impulsaba el Colegio, la educación consistía también en el saber hacer de comer y soñar con un futuro prometededor: concebir una casa encarnando la triada esposa-madre-ama de casa y esperar un “príncipe azul”, que iba a protegerte y complementar tu vida (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025). De esta manera, ella, como un buen número de mexicanas en sus procesos formativos, llevó materias vinculadas a lo doméstico-familiar como clases de cocina, repostería, corte y confección, decora-

¹ Carrera técnica muy nutrida de mujeres en el país desde su establecimiento a finales del siglo XIX, en tanto que no contradecía la socialización de género asignada al sexo femenino, además, de que rápidamente podían insertarse en un mercado laboral y, con ello, contribuir a la economía familiar (Gutiérrez, 2013; González, 2016).

ción del hogar, entre otras. Esto durante los tres años de su formación en el centro educativo particular, es decir, recibió un currículum sexuado.

Esta formación educativa que recibieron las mujeres en el país tiene antecedentes remotos, mismos que se refrendaron en la Ilustración cuando, como comenta Subirats (1994), se sentaron las bases del sistema educativo actual:

[...] según las ideas educativas vigentes entonces, hombres y mujeres fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferenciada [...]. Las propuestas y directrices se centran de forma explícita sobre lo que debe ser la educación de los niños, en tanto que la educación de las niñas se articula siempre en torno a rezos, el aprendizaje de labores domésticas y el recorte de las asignaturas prescritas para los niños. Se argumenta que las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres. (pp. 50-51)

Este es el sustento de por qué existieron las escuelas con matrícula femenina y masculina separada desde que el Sistema Educativo Nacional se estableció en el siglo XIX y que perduró hasta más allá de la primera mitad del XX. López (2008), lo precisa en estos términos:

las materias que componían el currículum para la educación primaria y secundaria de mujeres [...] (*muestran*) el desigual desarrollo que tenía la educación femenina en las diferentes partes de México. La intencionalidad social de la educación para mujeres y los discursos y prácticas educativas con que se construyó el currículum sexuado en el imaginario de los políticos liberales, para educar diferenciadamente a hombres y mujeres, permite comprender la política sexual que estaba en marcha. Los contenidos seleccionados en los diferentes estados de la República para la educación superior y profesional de las mujeres, develaba límites y orientaciones claras respecto a la forma de acotar e interpretar la ciudadanía femenina y el énfasis escolar que se daba a los contenidos formadores de la identidad maternal y femenina. Estas políticas educativas liberales también orientaban a hombres y mujeres hacia nichos de trabajo específicos. La constante del discurso educativo liberal era su carácter contradictorio y ambiguo, por un lado, llamaba a la igualdad educativa y, por otro, negaba a las mujeres la educación plena [...], como currículo sexuado se menciona a contenidos educativos diferenciados para niños y niñas. (p. 36)

Es interesante destacar cómo los contenidos de economía doméstica dirigidos a las mujeres en Zacatecas fueron parte del plan de estudios de la ahora Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho hasta 1970 (Gutiérrez, 2024); lo

cual, muestra que, pese a que en esta institución para 1971 ya no se impartió un currículum sexuado en otros planteles, como el Colegio Juana de Arco, donde estudió Aída Alicia, sí continuó siendo parte de su plan de estudios, conclusión derivada de que ella terminó la secundaria en 1975 (Archivo Particular de Aída Alicia Lugo Dávila; en adelante, APAALD).

Es inteligible imaginar que, como parte de una formación educativa sexualizada, Aída Alicia y las demás jovencitas de esta época nunca tuvieron en sus aulas conocimientos de sexualidad, empezando por algunos elementales para chicas de secundaria, como la menstruación y la menarquia.² Asimismo, llama la atención cómo se enfatizaba que su destino social era el presidir un espacio doméstico y familiar, desempeñando las funciones de esposa, madre y ama de casa con toda la aureola que ello implicaba, como “mujeres seres para otros y otras”,³ soportando y/o normalizando multiplicidad de violencias y, en detrimento de que tuvieran una formación educativa superior, dado que esto sería incompatible con el referente del amor romántico,⁴ considerado como lo más importante en sus vidas.

Esto explica cómo es que la presencia de mujeres en los contextos universitarios fue a cuenta gotas en el siglo XX, dadas las mentalidades de género imperantes (con un fuerte legado decimonónico), por lo que, de acuerdo a Piñera (2021), sus cifras de ingreso en las Instituciones de Educación Superior (IES) siguieron el trayecto expresado en la Gráfica 1.

Vientos de cambio en su educación

Aída Alicia concluyó la secundaria en 1975 y, a la distancia, evoca cómo su madre le sugirió que estudiara para secretaria, tal como ella lo había hecho, en franca correspondencia a un orden social de género para las mujeres de este periodo; en una carrera postelemental corta, sin demanda de preparatoria. Una orientación profesional de corta duración que desde el Porfiriato (1876-1910) había surgido en el territorio nacional, por el contexto de la modernización y

² La menarquía “es el primer ciclo menstrual que experimenta una mujer, y ocurre como parte del proceso natural de la pubertad. Este fenómeno es el resultado de la maduración del eje hipotálamo-hipófisis-ovario, que regula la producción de hormonas sexuales como los estrógenos y la progesterona. La menarquía marca el inicio de la fase reproductiva de la vida y generalmente ocurre entre los 10 y los 15 años, aunque puede variar dependiendo de factores individuales y ambientales” (Diccionario Médico, 2025, s/p).

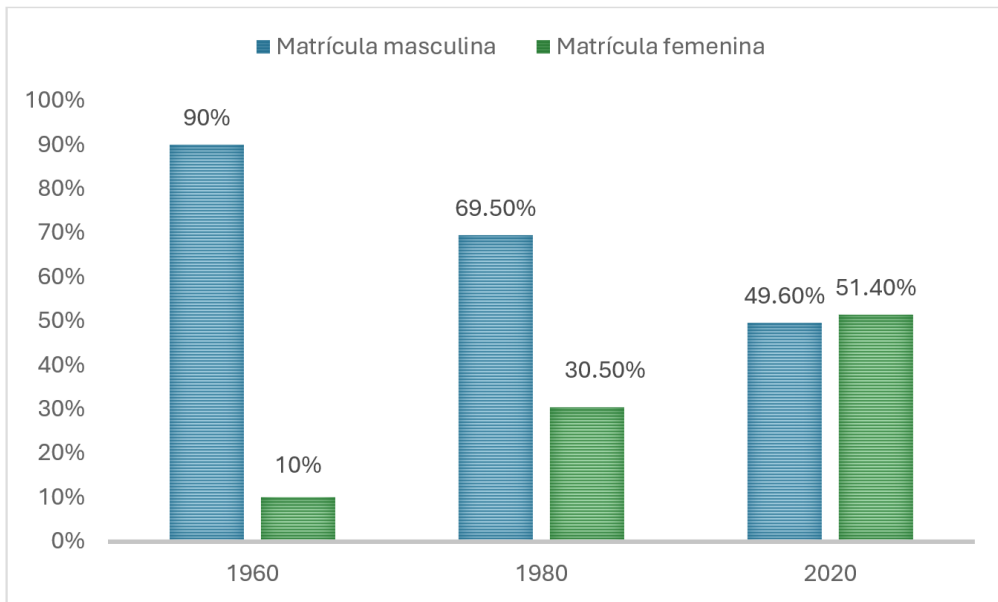
³ Rocha (2017) comenta que “al acentuar la dependencia y los afectos como parte de la feminidad, se refuerza la idea de que las mujeres son “seres para otros” [...], mientras que en los hombres se construye un “ser para sí”, es decir, se refuerza el desapego y la independencia (p. 64).

⁴ El feminismo ha develado cómo el amor romántico en el pasado y presente alimenta las violencias de género, por lo que debe combatirse a partir de una formación educativa en las mujeres, para una mayor ilustración de esto véase Gutiérrez (2023).

progreso que enarboló dicho régimen y, en las siguientes décadas, fue una salida por excelencia para chicas de clase media que tuvieron el aval de sus familias para continuar con estudios superiores. Lo anterior, sobre todo, porque la orientación profesional de comercio no contradecía la socialización de género femenino, sino todo lo contrario y, en poco tiempo, podían insertarse en un ámbito laboral asalariado (González, 2016).

Gráfica 1

Población escolar por sexo en las IES durante los siglos XX y XXI



Fuente: elaboración propia con base en Piñera, 2021.

Sin embargo, este no era el destino que Aída Alicia quería para su vida en términos de una formación educativa superior. Así lo refiere: “yo quería ser profesionista, y me empecé y fui y me inscribí solita a la Prepa UAZ; y el cambio fue tremendo: de estar en una escuela de mujeres a entrar a un lugar de hombres” (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025). De haber estado durante nueve años (primaria y secundaria) en un centro educativo privado católico, transitó hacia uno de carácter público, eminentemente laico.

El paso de Aída Alicia por la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) (1975-1977) fue determinante para su futura vida laboral, tanto en el ámbito magisterial como en el servicio público. Ella recuerda cómo la línea intelectual en su educación media superior fue marxista, lo que le representó un “choque” con docentes que enseñaban materialismo histórico, particularmente, por la definición educativa que arrastraba de un colegio católico privado.

Y, aunque Aída Alicia no abrazó una carrera comercial, sí tomó acertadamente dos cursos que le costó su mamá: mecanografía y taquigrafía, “herramientas que fueron fundamentales en su vida laboral futura” (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

El contexto público de la Preparatoria de la Máxima Casa de Estudios, así como la filiación académica que seguía el profesorado del plantel, fueron determinantes para que Aída Alicia optara por estudiar la Licenciatura en Derecho. Es importante poner de relieve cómo ella estaba interesada en poder trabajar pronto para solventar sus gastos y contribuir a la economía familiar porque, como se ha señalado, ella no venía de una cuna prominente en términos económicos, y tenía una conciencia social en relación con al menos ya no ser un gasto para su madre y padre, considerando que sus demás hermanas y hermanos también estaban estudiando (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025). Este anhelo, a la par que el entorno del Zacatecas de esos años en los que Aída Alicia cursó su carrera profesional (1977-1982), le permitió cumplir su sueño de ser una trabajadora asalariada (APAALD).

“Yo quería ser maestra en la Universidad”: abrazando el magisterio

En el segundo año de la Licenciatura en Derecho, Aída Alicia fue contratada en un Juzgado Penal como meritoria, trabajo en el que después de un año obtuvo una plaza. Asimismo, en el sexto semestre de su carrera, incursionó también en el terreno magisterial como profesora en la Secundaria de la UAZ con la asignatura de Lenguaje y Comunicación, puesto que obtuvo por un concurso que abrió el Sindicato del Personal Académico de la Universidad (SPAUAZ) vía examen. Es relevante destacar que, cercano a este contexto de Aída Alicia, el SPAUAZ se fundó en 1975 con 98 docentes (Gutiérrez, 2025a). De este casi centenar de docentes en el SPAUAZ, sólo 14 fueron mujeres (14.2%) con profesiones como enfermería, medicina veterinaria zootecnista y química farmacobióloga (de lo que se dispone de información):

[...] como es inteligible, para el escenario de género de la época (70's del siglo XX), no se reporta ninguna ingeniera, formación educativa que a nivel nacional tuvo una incorporación femenina tardía y, de hecho, todavía en la actualidad muestra importantes áreas de oportunidad de género. (Gutiérrez, 2025a, p. 64)

Se pone el acento en cómo en la fundación del SPAUAZ sí aparecieron varios ingenieros:

[...] de la mano de algunos médicos veterinarios zootecnistas y, sobre todo, licenciados [...]. Asimismo, es significativo que no aparece ninguna persona profesionista con un grado mayor al de licenciatura, pese a que, desde finales del siglo XIX, los estudios de posgrado comenzaron en el país. (Gutiérrez, 2025a, p. 64)

Con base en lo anterior, es comprensible que Aída Alicia fuera contratada siendo estudiante de la Licenciatura en Derecho para ser profesora de un curso de Literatura y Comunicación en la Secundaria en la Universidad, dada la precariedad de los cuadros académicos en la entidad y la ingente demanda de reclutamiento del profesorado en la Máxima Casa de Estudios.

La situación laboral le permitió a Aída Alicia ya no ser una carga económica para su familia, a la par que cubrir por sí misma todas sus necesidades, lo que le dio una gran satisfacción, orgullo y fortaleza, en especial porque “por lo menos ya no les pedía”. Tiempo después, también incursionó como docente en el nivel preparatoria de la UAZ, gracias a que ingresó en la Academia de Literatura y Lenguaje, no sin sortear “suelos pegajosos”⁵, apoyada por algunos colegas de grados superiores de la licenciatura (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

Durante un tiempo, Aída Alicia estuvo con los ambos trabajos, tanto en el Juzgado como en la Secundaria de la UAZ; sin embargo, cuando en este último le programaron una clase a la 1 p.m., se vio en la necesidad de renunciar al primero, entregándose más a las filas universitarias. De esta forma, como muchas profesoras en sus trayectorias laborales, era alumna en la Licenciatura en Derecho y profesora universitaria en el nivel secundaria (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

En el cuarto grado de su formación profesional, a Aída Alicia le ofrecieron una clase en la Preparatoria de la UAZ, en Fresnillo; experiencia que le redituó mucho en la práctica docente. Es importante hacer hincapié en que ella fue la única de su grupo de licenciatura que se desempeñaba como maestra universitaria (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025). Es significativo mencionar que las primeras profesionistas de Zacatecas fueron del ámbito de la abogacía; la primera fue la Lic. Julieta Franco Talancón en 1949, posteriormente, no hubo más:

[...] sino hasta 13 años después que terminaron sus estudios dos licenciadas más: la Srita. Graciela Larralde de la Torre y Sajorula Kusulas Tejada. La cuarta

⁵ El *suelo pegajoso* se conceptualiza como “la realidad a través de la cual las mujeres sufren una serie de impedimentos que les impiden que se desarrollen en el mundo laboral o en la esfera de lo público” (Observatorio Igualdad y Empleo, 2020, s/p).

licenciada fue Yrene Ramos Dávila⁶ en 1964, quien hasta el 2009 ocupó el cargo de Magistrada del Supremo Tribunal de Justicia en el Estado y fue maestra de la institución que la formó. La segunda profesión en la que se tituló una mujer en el Instituto de Ciencias (convertido a UAZ en 1968) fue como química farmacéutica en 1970. (Gutiérrez, 2013, p. 416)

Cuando Aída Alicia se acercaba a la recta final de su formación profesional en 5º grado, participó, junto con otros de sus compañeros, para que el Lic. Aquiles González llegara a presidir la entonces Facultad de Derecho, hecho que les redituó significativamente en sus futuros estudios de posgrado en tanto que pudieron ejercer unas becas que estaban destinadas para docentes de la Universidad. Aída Alicia optó por irse a la UNAM a estudiar una Maestría en Derecho Administrativo y Constitucional (pese a que el director se empeñaba en que ella estudiara Bibliotecología o Biblioteconomía) y, de este modo, tan sólo un par de meses después de haber terminado la Licenciatura en Derecho en la UAZ, se trasladó a la capital del país para ser alumna de posgrado en la UNAM (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

Cuando regresó de estudiar de la UNAM, fue contratada como profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Derecho de su alma mater; picando piedra —como todavía se lleva a cabo en la Universidad con casi todos los nuevos ingresos de docentes—, incluso cubriendo suplencias.⁷ Esta situación implicó que perdiera una clase que ya tenía a su cargo en la Preparatoria 1. A partir de entonces, sólo tuvo clases en el nivel superior con un trato privilegiado “que sentaba bien”, como comenta, por el hecho de ser ella quien eligiera sus materias, a diferencia de los primeros años como docente cuando impartió los cursos que estaban vacantes (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

Aída Alicia considera que una parte de sus experiencias gratificantes en su práctica docente en la Universidad, fue el hecho de que su alumnado se quedara con algo de lo que ella les había enseñado: el verles exponer y advertir su crecimiento académico; “que verbalizaran el conocimiento adquirido” (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

En contraparte, como vivencias no gratas que, todavía, a tantos años de distancia, le dejan un sabor amargo, está el que las retroalimentaciones que hizo

⁶ La Lic. Yrene Ramos Dávila, cuarta profesionista de Zacatecas fue también profesora de la carrera de Derecho y, al igual que Aída Alicia, compaginó su labor docente en la Universidad con su desempeño como funcionaria pública, como se verá más adelante. Para mayor información sobre la Lic. Yrene Ramos, véase (Gutiérrez, 2022).

⁷ De acuerdo a la Cláusula 24b del Contrato Colectivo de Trabajo, en la Universidad, las suplencias no crean antigüedad ni ningún tipo de prestaciones, en tanto que sólo tienen como objetivo “suplir a los miembros del Personal Académico de base en las ausencias” (SPAUAZ, 2023, p. 31).

al currículum de la Licenciatura en Derecho no tuvieron eco con el colectivo docente; más aún, las propuestas que hizo de materias innovadoras para incorporarlas al Plan de Estudio fueron recibidas con indiferencia u obstáculos para su implementación (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

Es imperativo considerar cómo la Licenciatura en Derecho es uno de los programas universitarios que más reticencias ha tenido, respecto a la actualización de su plan de estudios. En este sentido, en una tesis que se defendió recientemente, la investigadora puntualizaba lo siguiente:

[...] la reestructuración y revisión curricular se hacen necesarias por los cambios sociales y las exigencias políticas y del mercado actual [...], el plan de estudios de la licenciatura en Derecho de la UAZ, no ha tenido una reestructuración curricular desde 1989 [...]. Por lo anteriormente expuesto, es de suma importancia que se revise la congruencia, pertinencia, actualización docente y vigencia de la currícula de la UAD (*Unidad Académica de Derecho*) [...]. La falta de actualización de un currículo universitario puede tener varias implicaciones negativas que afectan tanto a las y los estudiantes como a la relevancia y calidad de la formación académica ofrecida dentro de la UAZ. Uno de los principales problemas de no actualizar el plan curricular es la falta de alineación con las necesidades y demandas del entorno laboral y profesional actual, lo cual va en detrimento no solo de la población estudiantil, sino de la sociedad en general, creando una desconexión entre la comunidad y sus necesidades y lo que se enseña dentro de la Institución educativa. (Ramírez, 2024, pp. 117-118)

Otra experiencia no agradable que experimentó Aída Alicia Lugo, como parte del personal académico de la Licenciatura en Derecho, fue que sufrió *bropiating*,⁸ un tipo de violencia que se refiere a la: “apropiación machista de ideas”; se propicia por invisibilizar a la mujer o no tomarla en cuenta, al hacer una argumentación para determinado proyecto sin resultados a favor; y con reacción positiva para el hombre que la retoma” (Jaimes, 2023, s/p). En sus propias palabras, ella refiere: “presenté un proyecto de una Especialidad sobre Administración Pública y no la aprobaron, pero luego sacaron un curso, haz de cuenta, la misma estructura” (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

Tiempo después, comparte Aída Alicia, quienes le infringieron este micro-machismo⁹ tuvieron el descaro de decirle que sí habían plagiado su proyecto, además de estas palabras: “a poco creías que te íbamos a hacer caso, cómo se te

⁸ Este tipo de violencia ha sido muy común a lo largo de la historia pasada y presente. En esta tesitura, García & Gutiérrez (2024) hacen un análisis puntual de este tipo de violencia a partir de la película *La buena esposa*.

⁹ La persona que acuñó el término micromachismo fue Luis Bonino en 1990. De acuerdo a él, “se trata de comportamientos masculinos que buscan reforzar la superioridad sobre las mujeres. Son pequeñas tiranías,

ocurrió pensar que te lo íbamos a aprobar” (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

El trasfondo de esto era claro y con múltiples violencias de género: el hecho de que Aída Alicia era mujer, una profesionista joven en un colectivo docente eminentemente masculino, egresada además de una Maestría en la principal institución educativa en el país, la UNAM, algo de lo que no todo el profesorado podía jactarse porque, en general, la mayoría ni siquiera tenían estudios de posgrado. Así, ella recuerda cómo: “al regresar de la Maestría, no había muchos maestros postgraduados, de hecho, eran hasta mal queridos, porque había dos maestros y les decían ‘los doctores’ con desprecio” (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

Finalmente, otra situación significativa que experimentó Aída Alicia en términos de violencias de género fue cuando decidió estudiar otro Posgrado, pero ahora en la UAZ: la Maestría en Ciencias Políticas, que estaba bajo la égida del Sistema Nacional de Posgrados. Ella recuerda que fue aplicada en el proceso de selección, por lo que aprobó el curso propedéutico de seis meses y su protocolo de investigación fue avalado; no obstante, debido al director, no obtuvo la beca del CONACYT,¹⁰ puesto que, en opinión de este funcionario, ella no la necesitaba por ser maestra en la Universidad (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

Aída Alicia recuerda que había pocas mujeres pares en la Licenciatura y, también, cómo las colegas que estaban la juntaban poco, seguramente, porque ella se alejaba del estereotipo de mujer en la época, empezando por el perfil académico que tenía que no era común en el periodo. Por ello, según su testimonio, convivía mucho con su novio, quien le sirvió de “protección” frente a situaciones de acoso con sus compañeros u hostigamiento con mandos superiores. Respecto a la poca relación que tenía con sus homólogas, ella rememora: “casi no me reunía con las mujeres, también porque, con frecuencia, las charlas eran sobre los hombres y sobre la vestimenta. Como que yo ya andaba en otro canal” (AALD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

Más allá de no compartir las trivialidades que, en general, eran un tema común de conversación entre sus compañeras, también está el hecho de que Aída Alicia había roto, en mayor medida, con el estereotipo de género; incluso desde que era alumna en su facultad pues, como se ha señalado, más allá de te-

terrorismo íntimo, violencia ‘blanda’, ‘suave’ o de baja intensidad, tretas de dominación, machismo invisible o sexismo benévolo [...]. Lo grave [...] se refiere a su sutilidad, lo asumido que está en la socialización de hombres y mujeres y lo imperceptible que resulta. De ahí su perversidad [...] producen un daño sordo y sostenido a la autonomía femenina que se agrava con el tiempo” (Gómez, 2014, p. 28).

¹⁰ Actualmente, Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

ner trabajo y ganar una beca en la UNAM, durante su tercer año quedó como presidenta del Consejo Estudiantil, lo que muestra que fue atípica y cómo, más que con sus iguales, tuvo aliadas de grupos superiores y maestras (AAPLD, Comunicación personal, 10 de febrero del 2025).

En términos de una formación educativa formal, Aída Alicia también cursó un doctorado, pero fuera del país, en la Universidad Complutense de Madrid (2009-2013), obteniendo en la defensa de su grado el equivalente a Mención Honorífica.

Imagen 1

Título de Doctorado de Aída Alicia Lugo Dávila



Fuente: AAPLD.

Asimismo, estudió varios diplomados sobre comercio internacional, liderazgo, debate político, gobierno, gestión pública y estudios de género. En este último tema, bajo el cobijo académico de instituciones reconocidas de renombre, como el Colegio de México (Colmex) y ONU-Mujeres (AAPLD), su vida dio un giro al involucrarse en estas cuestiones, apartado que se desarrollará a continuación.

¿“La que quiere puede”? La militancia de Aída Alicia en los temas de mujeres, igualdad y perspectiva de género: un proyecto de vida

En un primer momento, Aída Alicia no simpatizó con el feminismo y las políticas de igualdad; su propia vida había sido el mayor testimonio de que “la que quiere puede”, considerando cómo desde temprana edad, incluso siendo estudiante, había conseguido no uno, sino dos trabajos, con los cuales se mantuvo a sí misma, solventó todos los gastos de su carrera y contribuyó a la economía familiar. Además, también había logrado algo poco común para las mujeres de esa época, sobre todo, al interior del país como Zacatecas: haber continuado con su formación académica, la que ella quería, en la cuna de la educación superior en México, la UNAM. Estos logros tan significativos le dieron orgullo, llegando a considerar que “las posibilidades de las mujeres eran fáciles, o por lo menos podían lograrse, de ahí que el tema de las mujeres, o sus derechos, no me era muy atractivo” (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

Esta percepción de Aída Alicia dio un giro de 180 grados, cuando terminó la Maestría en la UNAM (1984) y regresó a Zacatecas. Continuó como docente universitaria, pero, a la par, la invitaron a trabajar en el servicio público del gobierno del estado en varias áreas. Le ofrecieron tomar un curso sobre la temática de mujeres, centrado en la línea de autoestima y, como ella refiere: “comencé a pensar de otra manera [...], me acerqué a varios cursos relacionados con esta materia e, incluso, me hice instructora” (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

Este tipo de capacitaciones y, después las réplicas que ella hizo como instructora, fueron el punto de partida para lo que fue la definición de su vida personal, magisterial y del servicio público en torno a abrazar la perspectiva de género en todos los rubros de su existencia; sin embargo, hubo algo que fue más contundente y determinante. Aída Alicia lo ubica perfectamente como un antes y un después en su trayecto de vida: un curso intensivo de diez días en la ciudad de México en 1992 con las grandes exponentes de ese entonces en las temáticas de mujeres y género, clásicas en el legado feminista mexicano, que han dejado escuela y cuya influencia está vigente aún en la actualidad, como la insigne Marcela Lagarde (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

En esta capacitación en la capital del país hubo representantes de 9 estados, Zacatecas tuvo como portavoces a Aída Alicia y otras compañeras. El objetivo de este evento fue conformar un grupo nacional de lideresas para relacionarse con otras mujeres, que pudieran replicar contenidos en cascada e ir sumando más adeptas. Las líneas temáticas de este curso estuvieron centradas en los siguientes puntos: el no asistencialismo, el conocimiento de los derechos de las mujeres (y

cómo se ha luchado por ellos), la historia política de las mujeres y las mujeres que abrieron camino, entre los principales puntos. Esta capacitación fue clave en la inscripción y militancia violeta¹¹ de Aída Alicia. A decir de ella: “allí me cambió totalmente la vida [...], me transformó la vida al cien, aprendí a ver lo que es ser mujer y lo que es aprender a serlo, ese fue el punto de partida” (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

El impacto de esta capacitación fue tal para Aída Alicia, que el conocimiento, la motivación y el querer accionar con otras congéneres la alentó para asumir la presidencia del Congreso Nacional “Mujeres por el Cambio” y comenzar a trabajar con grupos de zacatecanas, particularmente en los municipios, con talleres en los que se abordaran temas como la autoestima, construcción ciudadana, *affidamento*,¹² el círculo de la negociación y género. De esta manera, todo este trayecto formativo sirvió también:

[...] para contribuir a la elaboración de un capítulo sobre la situación de las mujeres en Zacatecas, como parte de un libro que dirigía la Comisión Nacional de Población (CONAPO) sobre la realidad de las mexicanas, insumo que llevaron las delegadas que nos representaron en la IV Conferencia Internacional de la Mujer en Beijing, China en 1994. (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025)

Es interesante señalar cómo el involucrarse con estos temas permitió a Aída Alicia percatarse de múltiples violencias que había experimentado en su vida y había naturalizado como parte de la socialización de género que tuvo. Así, al ponerse unos “lentes con perspectiva de género”, se le fueron develando varias

¹¹ El color violeta se asocia al feminismo y a la simpatía por los planteamientos de igualdad de género. En general, existen tres explicaciones al respecto: la primera es que los orígenes de este vínculo están en la génesis del 8 de marzo: “el incendio de una fábrica neoyorquina en 1911, en el que murieron 146 personas, la mayoría mujeres, como consecuencia de las precarias condiciones de que los empresarios habían cerrado las puertas con llave. Hay quienes cuentan que el humo que salía de la fábrica a raíz del incendio, que podía verse desde puntos lejanos de la ciudad de Nueva York, era de color morado, como consecuencia de los tejidos y tintes de esa tonalidad que estaban ardiendo, y que por ello influyó como color reivindicativo de las protestas feministas”; el segundo es que “simplemente representa de manera metafórica la igualdad de género, ya que el morado es el color resultante si se mezclan los colores que tradicionalmente se han asociado a cada sexo: azul (hombre) y rosa (mujer)”. Finalmente, el tercer nexo refiere que “En 1908, las sufragistas británicas, que exigían el derecho al voto para las mujeres, utilizaron una bandera con tres colores para su movimiento: púrpura, blanco y verde. Cada uno de esos tres colores simbolizaba unos valores asociados a su lucha, sus ideales y sus aspiraciones y, en el caso del púrpura (o morado) era para ellas el símbolo de la lealtad y la dignidad” (Ruiz, 2024, s/p).

¹² Este concepto es italiano y es un referente central en el feminismo, implica “la confianza entre mujeres e incluso, la tutela [...] es compartir los sueños y proyectos propios con las otras, para hacer una causa común frente al poder patriarcal, el cual ha negado la unidad y el compartir entre mujeres con una educación misógina en donde, en lugar de crear alianzas, se disputan las migajas del poder que los hombres y mujeres que controlan les arrojan. El *affidarsi* en una mujer a su igual tiene un contenido de lucha política, sirve para darse seguridad y para hacerse de su propia idea de la realidad que les rodea” (La Cadera de Eva, 2021, s/p).

cuestiones, con lo que fue transitando hacia un proceso de despatriarcalización. Este término es muy importante, por lo que se retoman palabras textuales de su artífice, se refiere a:

[...] desmontar las vidas de las mujeres especializadas en servir y cuidar a los otros, en desigualdad con ellos, de manera sacrificial y subordinada. Para lograrlo es necesario desmontar y transformar los cuerpos y las sexualidades enajenadas, de cuerpos-para-otros, para-el-placer-de-otros o para-la-maternidad como deber ser, en cuerpos-para-sí, seres-para-sí, que pueden cooperar y convivir con los otros. (Lagarde, 2012, p. 378)

De esta forma, continúa la especialista, el despatriarcalizarse implica edificar la autonomía de las mujeres, para “eliminar las maternidades tradicionales y sobrecargadas, el trabajo invisible y la sobrecarga de trabajo con la doble y triple jornada que son un lastre para las mujeres, para la economía y para la sociedad” (p. 378).¹³

En términos coloquiales, se puede decir que a la luz de esta capacitación que recibió Aída Alicia por parte de Marcela Lagarde, se le cayó la venda de la inequidad de género que experimentaban las mujeres y, desde entonces, se inscribió en las filas del feminismo. En sus propias palabras, ella refiere cómo descubrió muchas cosas que ignoraba o había pasado por alto, a la par que creía que al compartir este conocimiento adquirido iban a llevarse a cabo grandes cambios, pero no fue así:

[...] a lo largo de mi vida, sigo descubriendo que hemos sido tan sólo una parte de la historia, que, si no tienes una convicción plena desde adentro y hacia fuera, todos los logros se revierten. Me ha tocado ver cómo se destruyen las ilusiones, yo la verdad sí tenía mucha ilusión, era joven y creías que el mundo de veras iba a cambiar [...]. Actualmente, tenemos fortaleza constitucional, pero también tenemos la llegada de hombres y mujeres que revierten toda esa política o que simplemente congelan [...] estancamientos, olvidos [...] y entonces hay que volver a empezar. (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025)

Este curso en la ciudad de México y otros insumos en la formación, capacitación y actualización en los temas de mujeres y perspectiva de género definieron un

¹³ Esta antropóloga brinda una serie de elementos para transitar hacia un proceso de despatriarcalización, más aún, habla de una Ley de despatriarcalización, la cual “tiene como cometido normar la transformación efectiva de la vida de las mujeres para eliminar estructuras y relaciones de poder patriarcal en la sociedad y en el Estado, y avanzar hacia relaciones de igualdad equilibradas, solidarias y de cooperación entre mujeres y hombres, como nuevo principio democrático de género en la organización social” (Lagarde, 2012, p. 382).

nuevo rumbo en la vida personal y laboral de Aída Alicia, tanto en las aulas, dirigiendo procesos de enseñanza-aprendizaje, como en el servicio público, orientaciones de trabajo que cultivó a la par desde entonces (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

Como maestra en la Universidad, este fue su trayecto: profesora en la Secundaria, posteriormente, en la Preparatoria y, a partir de 1984, docente-investigadora en la Licenciatura en Derecho, con la titularidad en las materias de Derecho Administrativo, Derecho Constitucional y Derecho Municipal, llegando incluso a presidir lo que en sus inicios de docente le negaron, el trabajo colegiado; en este caso, en la Academia de Derecho Administrativo (APAALD).

A partir de 1992, la tarea que Aída Alicia emprendió como autodidacta en estos temas, ayudándose de su inclinación por la lectura, fue abordar un abanico temático sobre mujeres y género en cada una de las asignaturas que impartió, convencida de que estos contenidos eran centrales en la formación de su alumnado; justo como lo indica la actual Ley General de Educación Superior. En esta labor como profesora perduró hasta el 2013, año en el que se jubiló de la Universidad, después de más de tres décadas de servicio docente (APAALD).

En el servicio público, Aída Alicia sigue laborando, fiel a la noble tarea de contribuir en el orden social y, también, perseverante en la línea de mujeres y género; justamente, en este ámbito tuvo un logro medular, sin duda, el más representativo de las políticas de género en la entidad, con un legado enorme en la actualidad: fundó, en 1999, y fue la primera directora del Instituto para la Mujer Zacatecana (INMUZA) (APAALD), hoy Secretaría de las Mujeres (SEMujER).

Aída Alicia refiere cómo esta instancia gubernamental “fue pasión personal, convicción”. El proyecto tuvo el mismo sustento que marcó a todas las directrices de género en el mundo: la Plataforma de Acción de Beijing como resultado de la IV Conferencia de las Mujeres. Esta agenda de género internacional, a partir de las doce esferas de acción que le definieron,¹⁴ implicó establecer el mecanismo institucional que transversalizara las políticas públicas de las mujeres con perspectiva de género, por lo que se crearon los Institutos (ONU Mujeres, 1995).

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing destaca, ya que fue suscrita por 189 naciones, incluyendo México, y se erige en:

[...] un programa en favor del empoderamiento de la mujer (*basado*) [...] en los acuerdos políticos alcanzados en las tres conferencias mundiales sobre la mujer

¹⁴ Estos lineamientos son los siguientes: La mujer y la pobreza; Educación y capacitación de la mujer; La mujer y la salud; La violencia contra la mujer; La mujer y los conflictos armados; La mujer y la economía; La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; Los derechos humanos de la mujer; La mujer y los medios de difusión; La mujer y el medio ambiente; y, La niña (ONU Mujeres, 1995).

celebradas anteriormente y consolidó cinco decenios de avances jurídicos dirigidos a garantizar la igualdad de las mujeres y los hombres, tanto en las leyes como en la práctica. Participaron en las negociaciones más de 6.000 delegadas/os gubernamentales y más de 4.000 representantes acreditadas/os de organizaciones no gubernamentales. (ONU Mujeres, s/a, s/p)

Así, a nivel nacional empezaron a fundarse, en 1998, los Institutos para las Mujeres en Colima, el extinto Distrito Federal, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí y Sonora; mientras que, en 1999, se crearon en Baja California Sur, Estado de México, Nuevo León, Sinaloa, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas (SEMujER, 2019).

En torno a la creación del INMUZA, se pueden considerar al menos tres directrices de fundación: por un lado, la normativa de género emanada en la IV Conferencia Internacional de las Mujeres, la militancia y acciones de grupos feministas en la entidad¹⁵ y, por supuesto, la participación de Aída Alicia Lugo Dávila. Ella comparte cómo, en el proyecto del INMUZA, un antecedente fundamental fue el grupo “Mujeres por el cambio”, que aglutinaba aproximadamente a 720 integrantes, quienes tenían mucha claridad para hacer valer los planteamientos de la Plataforma de Acción de Beijing, considerada “la Biblia” en el trayecto de la cristalización de las políticas de igualdad de género. Aída Alicia refiere cómo esta noción la compartió con el gobierno de ese entonces, que justo estaba saliendo,¹⁶ “pero no tuvo eco. Había un carácter asistencialista en relación con las mujeres” (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

Este carácter tiene larga vida en la definición de algunas instituciones del Estado, aún en la actualidad, lo que ha ocasionado tergiversaciones y retrocesos importantes en la implementación de las políticas de género en virtud de que no se atiende la parte medular de lo que implica la inscripción de la perspectiva de género en el orden social, es decir, la transversalización de este lineamiento. Es oportuno citar una fuente especializada en torno a esto:

La transversalización de la perspectiva de género trata de:

- Identificar y modificar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres con relación a los hombres en los campos económico, político, social, cultural, laboral y étnico, etc.

¹⁵ En Zacatecas existen colectivos feministas que han contribuido sustancialmente a la forja de la igualdad sustantiva; gracias a estos grupos, articulados en redes importantes, hemos adquirido importantes derechos. Por consiguiente, como bien lo señala la SEMujER (2019): “En nuestra entidad, desde hace más de 25 años se ha conformado y consolidado una cultura de movilización y organización social a favor de las mujeres” (p. 42). Para una mayor amplitud sobre el tema, véase: (Recéndez & Rivera, 2023; Gutiérrez, 2025).

¹⁶ Se refiere a la administración de Arturo Romo Gutiérrez, quien estuvo como gobernador de 1992 a 1998.

- Abordar los aspectos referidos a la condición de las mujeres y los hombres, que tiene que ver con las circunstancias materiales inmediatas en las que viven: ingresos, salud, vivienda, etc., con el fin de mejorar las condiciones de su vida cotidiana.
- Avanzar en los intereses estratégicos de las mujeres y los hombres (aumentar su participación en todas las esferas sociales, impulsar su autonomía física, económica y de toma decisiones, el logro de la paridad).
- Contemplar el análisis de la calidad de vida, expectativas, desarrollo, formación y oportunidades que una sociedad ofrece a mujeres y hombres.
- Erradicar estereotipos de género y potenciar nuevos modelos de ser hombre, de ser mujer e incluir la diversidad como forma de constitución de las sociedades. (PNUD, 2023, p. 22)

A la luz de esto, es inteligible el duro caminar que tuvo que sortear no sólo el INMUZA, sino todos los institutos e instancias de las mujeres en el país para llevar al terreno de la práctica los lineamientos de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing; más aún, este camino que todavía es sinuoso y, como se ha señalado, incluso con desaciertos significativos y regresiones relevantes.

De acuerdo con Aída Alicia, ante la negativa de la administración estatal de 1992-1998 para implementar un mecanismo institucional en Zacatecas centrado en las políticas públicas de género que hiciera eco a los resolutivos de Beijing, hubo que esperar al siguiente gobierno para cristalizar este objetivo. Así, desde la campaña política del que sería el siguiente gobernador del periodo 1998-2004, Ricardo Monreal Ávila, se conformó una organización civil llamada “Transición 2000”, presidida por ella. Esta asociación abonó al adelanto y empoderamiento de las zacatecanas, siguiendo la línea de la sensibilización y capacitación en perspectiva de género que su titular había cursado, con lo que se conformó un capital político y de género de gran envergadura. Lo anterior, fruto del trabajo sororo entre sus integrantes, en tanto que “en la ONG había una división como en la IV Conferencia, con las 12 esferas de acción” (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

En esta historia de la creación del INMUZA, fue fundamental la suma de feministas zacatecanas quienes, como Aída Alicia, hicieron un trabajo muy importante y no desistieron del objetivo de llevar al terreno de las acciones los resolutivos de Beijing, por lo que plantearon este propósito desde la campaña del que sería el próximo gobernador de la entidad; es decir, se convirtieron en interlocutoras e hicieron política para poder incidir en la toma de decisiones. La SEMUJER (2019) recupera este escenario:

[...] diversos grupos y asociaciones feministas y de mujeres [...] acudieron con el candidato a gobernador de ese entonces, Ricardo Monreal Ávila, para solicitarle

que fijara un compromiso con las zacatecanas: en caso de resultar ganador en las elecciones debían crear el mecanismo para el adelanto de las mujeres, así como la puesta en marcha de las políticas de igualdad y equidad de género en el estado. (pp. 44 y 45)

Imagen 2

Aída Alicia Lugo D. en la 1ª Asamblea Anual de Transición 2000 A. C.



Fuente: APAALD.

Cuando Ricardo Monreal llegó a la silla gubernamental, comenta Aída Alicia, en una ocasión fueron citadas con él. Allí le externaron que “lo más importante era la creación de un Instituto”; a lo que él dijo: “pues ya, adelante, háganlo” (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025). Es por eso que en el Plan Estatal de Desarrollo 1999-2004 de este mandatario se estableció:

la creación del Instituto Estatal de la Mujer y el diseño de políticas públicas de atención integral de las zacatecanas [...]. De ahí que, basado en el compromiso histórico con el movimiento feminista y amplio de mujeres de impulsar acciones de vinculación con los programas gubernamentales, Ricardo Monreal creó IN-MUZA, mediante Acuerdo del 21 de abril de 1999, como un órgano desconcentrado de la Secretaría General de Gobierno del Estado, con facultad de decisión y competencia específica. (SEMujER, 2019, p. 45)

Aída Alicia fue la primera directora del INMUZA, de 1999 al 2002. La siguiente imagen muestra el equipo de trabajo con el que inició esta institución.¹⁷

Imagen 3

*Personal del INMUZA con su primera directora Aída Alicia Lugo Dávila*¹⁸



Fuente: Archivo Particular de Norma Gutiérrez Hernández (APNGH).

Aída Alicia y su equipo de trabajo picaron piedra en Zacatecas para implementar la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones gubernamentales. Fue un comienzo de trabajo arduo y jornadas extenuantes en municipios del estado, pues se quería transformar todo en términos de lograr el adelanto y empoderamiento de las mujeres. Esta tarea tuvo aliadas importantes, como las que militaban en el movimiento feminista a través de distintas organizaciones no gubernamentales, así como a algunas académicas de la UAZ y los enlaces de los ayuntamientos, entre otros.

¹⁷ El INMUZA desapareció en enero del 2013, para dar paso a la Secretaría de las Mujeres (SEMUJER, 2019). En la actualidad, el equipo original es superado en número de manera significativa, ya que, aproximadamente cuenta con 78 trabajadoras y trabajadores (Fernanda de Ávila Ibarguengoytia, Comunicación personal, 20 de febrero del 2025).

¹⁸ De izquierda a derecha: Daniel Romero Escobedo, María del Rosario Martínez García, Olivia Chávez Guzmán, Ana Hilda Rivera Vázquez, Martha Troncoso Escareño, Lorena Sánchez Nava, Maricela Cerros Andrade, Enrique Morales López, Aída Alicia Lugo Dávila, Juan Carlos (+), Andrea Elizabeth Contreras Chávez, María de Lourdes Cortés Tovar, Alma Jéssica Hernández Aguilar, Julieta Nava Garay y Norma Gutiérrez Hernández.

Este equipo de trabajo del INMUZA fue singular: “Aída Alicia reconoce en sus compañeras de trabajo grandes aliadas en el proceso de convertir un sueño en realidad; compañeras de lucha social, partidista e institucionales” (Cit. en SEMUJER, 2019, p. 64). Lo anterior, respaldado en una férrea convicción por implementar la agenda de género de Beijing, implicó, entre otras cuestiones, el trabajo de horas extras o en fines de semana, de la mano de sinsabores frente a la negativa de personas funcionarias en el nivel municipal y estatal (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

En esta primera etapa del INMUZA, Aída Alicia recuerda cómo la incorporación de Norma Gutiérrez Hernández como primera egresada en la entidad del Programa Interdisciplinarios de Estudios de la Mujer (PIEM) del Colmex fue un acierto que redituó en el instituto; “adquirió mucho nivel”, de acuerdo a sus palabras, sobre todo, en el área académica, en la capacitación y la organización del Centro de Documentación. De esta manera, se desarrollaron notables acciones, como diplomados especializados en la temática de género con un enfoque interdisciplinario tanto en la ciudad de Zacatecas como en el ámbito municipal; con ponentes del ColMex y la UNAM, entre las principales instituciones de estas académicas. Asimismo, se sacaron las primeras convocatorias de concursos de diferente índole para recuperar las voces de las mujeres, a la par de una intensa labor de capacitación (AALD, Comunicación personal, 13 de febrero del 2025).

Aída Alicia dejó el INMUZA en el 2002 para seguir un camino político. Los siguientes puestos han sido su itinerario en esta línea: secretaria del Centro de Consulta y Orientación Municipal del Comité Ejecutivo Estatal del PRI (1993-1994); presidenta de Mujeres por el Cambio del PRI (1994-1998); integrante del Consejo Estatal del PRD y del Consejo Nacional del PRD (1999-2001); senadora suplente (2000-2006); senadora en activo (2002) y diputada de la LVIII Legislatura de Zacatecas (2004-2007) (APAALD).

En cuanto al trabajo como funcionaria pública, el siguiente cuadro da cuenta de la experiencia y años de servicio que Aída Alicia continúa brindando a la sociedad zacatecana:

Tabla 1

*Trayectoria de Aída Alicia en el servicio público del
Gobierno del Estado de Zacatecas*

Núm.	Cargo	Periodo
1	Jefa del Departamento de Enlace Municipal de la Dirección de Asuntos Jurídicos.	Septiembre 1986-enero 1987.
2	Subdirectora Administrativa de la Dirección General de Seguridad Pública y Vialidad.	Febrero de 1987-diciembre de 1990.

3	Directora de la Academia de Policía.	Julio 1991-octubre 1992.
4	Directora de Bufetes Jurídicos Solidaridad.	Enero 1992-junio 1993.
5	Directora de Asuntos Jurídicos y Fiscales de la Secretaría de Planeación y Finanzas.	Noviembre 1998-diciembre 1999.
6	Fundadora y Directora General del Instituto para la Mujer Zacatecana.	Febrero 1999-marzo 2002.
7	Coordinadora de Desarrollo Social.	Julio 2002-diciembre del 2002.
8	Coordinadora General Jurídica del Gobierno del Estado de Zacatecas.	Febrero 2003-febrero 2004.
9	Magistrada de la Primera Sala Especializada del Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas.	Diciembre del 2021 a la fecha.
10	Presidenta de la Comisión de Capacitación y Enlace Institucional del Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas.	Diciembre 2021-abril 2024.
11	Presidenta del Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas.	Abril 2024 a la fecha.
12	Presidenta de la Comisión de Transparencia del Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas.	Abril 2024 a la fecha.
13	Presidenta de la Comisión de Igualdad y Perspectiva de Género del Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas.	Abril 2024 a la fecha.

Fuente: Elaboración propia a partir de APAALD.

Es importante puntualizar que el conocimiento, interés, congruencia y trabajo de Aída Alicia en los temas de mujeres y perspectiva de género, en aras de sumar a la forja de la igualdad sustantiva en la entidad, no ha dejado de tener vigencia. En esta tesitura, se pone el acento en su protagonismo en el Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas respecto a la creación de la Comisión de Igualdad y Perspectiva de Género y la Unidad de Igualdad y Perspectiva desde el 2022 (Tribunal de Justicia Administrativa, 2025).

Se hace hincapié en que, desde su llegada al Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas, Aída Alicia se dio a la tarea de gestionar capacitaciones permanentes sobre diversos temas de mujeres y género para el personal de esta instancia,¹⁹ así como organizar eventos conmemorativos en fechas clave y sumar esfuerzos y voluntades con mujeres relevantes en el tema de género para su incidencia en la construcción de la igualdad sustantiva.

¹⁹ Algunos de los temas de capacitación que se han llevado a cabo con el personal del Tribunal de Justicia Administrativa son los siguientes: Introducción a la perspectiva de género; Educación y género: asignatura pendiente y necesaria en la formación de las personas; Juzgar con perspectiva de género; Pensar nuestras masculinidades; Perspectiva de género, roles y estereotipos; Protocolo para juzgar con perspectiva de género; Nuevas masculinidades; Desmontando el amor romántico, entre las centrales (Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas, s/a).

Imagen 4

Encuentro con Titulares de las Unidades de Género y Académicas del Tribunal de Justicia Administrativa-Comisión de Igualdad y Perspectiva de Género; Zacatecas, 2 de octubre del 2024.²⁰



Fuente: Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas, 2 de octubre del 2024.

Conocedora de la importancia de la formación y actualización educativa, Aída Alicia gestionó en varias instancias un posgrado para servidores y servidoras públicas en activo. De esta forma, en diciembre de 2024, se graduaron 59 personas funcionarias de la I Generación 2023-2024, de la Maestría en Justicia Administrativa. Este logro singular de la magistrada tuvo el apoyo de su centro de trabajo actual y de la Escuela de Formación y Especialización Judicial, a través del apoyo de la Secretaría de Finanzas, la Auditoría Superior, la Secretaría de la Función Pública y la Secretaría de Administración del Gobierno del Estado (Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas, 9 de diciembre del 2024).

²⁰ De izquierda a derecha: Mtra. Alma Rosa Ramos Álvarez, Lic. Martha Cristina Ortiz Pasillas, Lic. Marisa Álvarez Crespo, Mtra. Myrna Karina Madera Rojo, Mtra. Norma Angélica Becerra Cuevas, Dra. Aída Alicia Lugo Dávila, Lic. María Citlallic Vizcaya Zamudio, Dra. Norma Gutiérrez Hernández, Ing. Martina Lara González, Lic. Lucía del Rosario García Tiscareño, Lic. Perla Iliana Ruíz Juárez, Lic. Araceli Medellín Márquez y Anakaren Muñoz Bernal (Alma Rosa Ramos, Comunicación Personal, 27 de febrero del 2025).

Imagen 5

Generación I de la Maestría en Justicia Administrativa



Fuente: Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas, 9 de diciembre del 2024.

Consideraciones finales

Aída Alicia Lugo Dávila es una mujer que se ha hecho a sí misma, con mucho esfuerzo, voluntad, tenacidad, conocimiento, resiliencia y acciones y, por supuesto, también por lo que le han aportado otras personas en su vida, sobre todo aliadas, como se ha referido en esta historia. En este tenor, algunas de las mujeres que ella reconoce que la han marcado en su trayecto de vida son las siguientes: María Elena Chapa, Marcela Lagarde, María del Rosario Martínez, Norma Gutiérrez Hernández, Julieta Nava Garay, Ana Hilda Rivera Vázquez, Liz Padilla e Yrene Ramos Dávila, entre otras (AALD, Comunicación personal, 15 de febrero del 2025).

Asimismo, Aída Alicia ha sido una mujer que ha dejado huella y escuela, particularmente en mujeres, aunque también en algunos hombres, dada su trayectoria en los temas de mujeres y perspectiva de género durante más de tres décadas, tanto en las aulas como en puestos de toma de decisiones en el servicio público. La vida laboral que la ha definido ha incidido en ello, inclusive, como capacitadora, rubro en el que sigue participando con diferentes temas.

Imagen 6

Impartición de la Conferencia “Juzgar con perspectiva de género”



Fuente: Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas,
24 de junio del 2024.

Es importante retomar algunos testimonios, como el de una exalumna de la Licenciatura en Derecho y, actualmente, compañera de trabajo:

Conocí a la Dra. Aída cuando cursaba sexto semestre en la Unidad Académica de Derecho, era docente de la asignatura Derecho administrativo, desde el inicio fue docente estricta y con amplio conocimiento, valía la pena escucharla, sus clases eran dinámicas y de mucha investigación, escuchar su experiencia sobre la materia era gratificante. Diecisiete años después, mi reencuentro con la Dra. Aída fue en el ámbito laboral, verla nuevamente ahora como mi jefa fue una nueva experiencia para aprender, es una mujer inteligente y excelente lideresa, sabe lo que quiere y cómo quiere lograrlo. Desde su llegada como Magistrada al Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas, además de sus tareas jurisdiccionales, se ha preocupado por impulsar la profesionalización de las y los servidores públicos que laboran en el Tribunal; desde mayo de 2021, se enfocó en realizar las gestiones necesarias para crear la Maestría en Justicia Administrativa [...], para mí ha sido una experiencia enriquecedora, he aprendido mucho de ella, su tenacidad, liderazgo y empoderamiento son de admiración. Además, ha hecho énfasis en sensibilizar al personal en temas de género, con cursos y ta-

lles que fomentan la igualdad y equidad entre los y las que laboramos en esta institución. Es una mujer activa, visionaria, tenerla como jefa es garantía de un aprendizaje constante y de crecimiento personal. (A1, Anexo A)

Otras palabras, por parte de una colaboradora en varios escenarios laborales con Aída Alicia Lugo, comentó lo siguiente:

Es una mujer a quien aprendí a admirar y querer a través de los años [...]. Comencé a trabajar a su lado a los 19 años, en la Dirección de Tránsito del Estado, donde la admiraba, porque aun siendo un trabajo y “mundo” masculino, ella imponía su presencia y, sobre todo, su capacidad; siempre admiré su forma de pararse en ese mundo de casi puros hombres y dar capacitaciones, instrucciones y ser capaz de tratar a todos y todas con respeto [...]; siempre pude ver a una mujer cuya decisión de ayudar a empoderar a las demás mujeres era genuina, honesta y, por supuesto, muy firme; (*en el INMUZA*) la vi comandar un equipo multidisciplinario de grandes mujeres y hombres, que trabajaron en pro de que la Equidad entre los Géneros fuera real y se hiciera tangible; tuve la suerte de acompañarla en muchas reuniones, en donde por supuesto aprendí de ella, por ejemplo, que no debía en ningún momento permitir que nadie, fuera hombre o mujer menospreciara el trabajo de las mujeres, el valor que el trabajo que se realiza en el hogar realmente tiene; la vi trabajar en “La Guía del Poder”, una pequeña guía que sin duda ha marcado a quienes hemos tenido la suerte de tenerla en nuestras manos [...]. Tuve la suerte de verla atender a mujeres con problemáticas difíciles de una forma muy humana, empática y sorora. (A2, Anexo A)

Finalmente, se suscriben dos aportaciones más que reconocen el alto nivel de preparación de Aída Alicia y sus logros: “es una mujer que, a pesar de las circunstancias ha sabido anteponerse y salir adelante. Mujer inteligente, muy capaz y persistente, que ha luchado por lograr sus metas y cumplir al máximo con su trabajo, dejando siempre huella en lo que realiza” (A3, Anexo A); “Considero que es una persona muy preparada, en cuanto a lo que se propone realizar en lo laboral [...] inició la institucionalización de la perspectiva de género a través de la implementación y diseño del Programa Estatal para la Equidad de Género” (A4, Anexo A). En la actualidad, la situación de las mujeres dista de la época en que Aída Lugo comenzó a abrir camino en la transversalización de la perspectiva de género; hay aciertos significativos, sin embargo, también hay regresiones, como ella señala con estas palabras: “hemos ganado mucho en cuando a derechos, o sea la paridad es como una línea, sin embargo, el llegar a los espacios de toma de decisiones no es garantía del trabajo por la igualdad [...]” (AALD, Comunicación personal, 15 de febrero del 2025).

En otras palabras, se sigue lidiando con sesgos de género una vez que llegan mujeres a puestos de toma de decisiones. Desde la propia experiencia, Aída Alicia lo puntualiza: “es muy estimulante ver muchas jovencitas con el conocimiento completo y con la convicción firme, eso es de verdad [...] también ver a algunos varones” (AALD, Comunicación personal, 15 de febrero del 2025).

Visto en estos términos, hay cierta luz al final del túnel en relación con la construcción de la equidad e igualdad entre hombres y mujeres, a partir de la actuación que hagamos en un presente. En efecto, la educación con perspectiva de género es una posibilidad enorme para ello, aunque no es la única herramienta, pues también está de por medio la suma de voluntad política y el llevar al terreno de la práctica toda la normativa que ya existe de las políticas públicas de género desde el terreno internacional, nacional y local.

En este sentido, es parte de ese legado feminista el conocer la historia de las mujeres que han librado batallas en pro de una construcción de igualdad sustantiva y, al hacerlo, se lleva a cabo una labor reivindicativa, porque las mujeres han sido omitidas de los relatos históricos del pasado y del presente.

Este texto es también un homenaje para Aída Alicia Lugo Dávila. Yo también la conozco, trabajé con ella en el INMUZA y tuve muchos aprendizajes; merece todo mi respeto por no desistir de lo que se ha convertido en un proyecto de vida, una directriz que compartimos muchas aliadas y que es lo que ha permitido que en la actualidad estemos en un mundo algo diferente, uno en el que cada vez más, pese a todo lo adverso, las mujeres luchamos por tener una voz y nunca más ser silenciadas, omitidas y violentadas. Sean las palabras de Aída Alicia el colofón de su historia de vida:

En la actualidad, Aída Alicia Lugo Dávila es una mujer, madre,²¹ esposa,²² que ha sido maestra, y actualmente continúa desempeñándose en el servicio público; considero que como persona, a lo largo de la vida he tenido múltiples oportunidades de transformar mi pensamiento y mi acción, de allí que una de ellas ha sido la convicción de la perspectiva de género como uno de los caminos ineludibles para la democracia, para el respeto a los derechos de las personas y para la posibilidad de un crecimiento social, armónico y en paz. Aída Alicia también es una persona que constantemente tiene contradicciones que la hacen

²¹ Aída Alicia es madre de Ana Victoria y Lourdes Sofía. La primera es Licenciada en Nutrición y bienestar (Tec de Monterrey) y Mtra. en Nutrición Clínica (Instituto Nacional de Perinatología-Instituto Nacional de Salud Pública); mientras que Lourdes Sofía es Licenciada en Políticas Públicas con Maestría en Ciencias en Estudios Urbanos (University College London) (AALD, Comunicación personal, 15 de febrero del 2025).

²² Su esposo es Eulogio Monreal Ávila, licenciado, maestro y doctor en derecho, con quien ha compartido su vida por más de tres décadas. Actualmente, él se desempeña como docente-investigadore en la Unidad Académica de Derecho de la UAZ (AALD, Comunicación personal, 15 de febrero del 2025).

reflexionar, respecto de los diversos descubrimientos que a lo largo de su vida asume como importantes, descubrimientos que tienen que ver con la percepción no sólo de sí misma, sino de quienes le rodean, la percepción de la sociedad, la percepción de los objetivos de vida y del desmantelamiento de un conjunto de necesidades ficticias que el sistema económico nos ha obligado. De ahí que, me parece importante entender los grandes cambios que he tenido para poder en estos momentos, a los 65 años de vida identificar diferentes objetivos como los importantes (AALD, Comunicación personal, 15 de febrero del 2025).

Imagen 7

*Aída Alicia Lugo Dávila en su trabajo como Magistrada "Presidenta del Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas"*²³



Fuente: Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas,
5 de diciembre del 2024.

²³ Actualmente, Aída Alicia Lugo Dávila es Magistrada Titular de la Primera Sala Especializada y Presidenta de la Comisión de Igualdad y Perspectiva de Género del Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas.

Referencias

APAALD: Archivo Particular de Aída Alicia Lugo Dávila.

APNGH: Archivo Particular de Norma Gutiérrez Hernández.

Cano, Gabriela (2023). ¿Historia feminista? ¿De las mujeres? ¿De género? ¿De los feminismos? En *Ecos de historia, ¿para qué?* (pp. 61-78). México: Siglo Veintiuno Editores.

Diccionario Médico (2025). Menarquia. Recuperado de: <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/menarquia>

García, Argüelles Elsa Leticia & Gutiérrez, Hernández Norma (2024). La creación literaria: escritura y ausencia del yo femenino, en medio de un diálogo con la película *La buena esposa*. En Solís, Hernández Oliva, Gutiérrez, Hernández Norma y Ávila, Juárez José Oscar (2024) (Coords.). *Historia y cine. Distintos enfoques sobre realidades contemporáneas II* (pp. 110-127). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Gómez, Lula (2014). Michomachismos, un machismo silencioso y sutil. En *Tinta libre*. Recuperado de: <https://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/Michomachismos.pdf>

González, Carrillo Yolanda Guadalupe (2016). *Educación comercial y trabajo femenino en Zacatecas*. [Tesis de doctorado]. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/1231/416176.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gutiérrez, Hernández Norma (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. México: UAZ-BEN-MAC.

Gutiérrez, Hernández Norma (2022). Yrene Ramos Dávila: mujer que abrió camino en la educación postelemental, la profesionalización y la presencia femenina en el mundo público de Zacatecas. En Solís, Hernández Oliva & Gutiérrez, Hernández Norma (Coords.). *Mujeres y género. Voces del pasado, miradas del presente* (pp. 262-282). México: CONCYTEQ.

Gutiérrez, Hernández Norma (2023). La idea del amor romántico en las mujeres y su incidencia en la violencia de género. Hacia nuevas y necesarias posibilidades educativas. En Gutiérrez, Hernández Norma y Solís, Hernández Oliva (Coords.). *Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX y XXI* (pp. 215-234). México: Editorial: Astra.

- Gutiérrez, Hernández Norma (2024). En la forja de una historia. Normalistas zacatecanas: formación educativa, género y legado, 1878-1970. En Morales, Dueñas Hallier Arnulfo y Ortiz, Briano Sergio (Coords.). *El fuego y las cenizas. Fuentes, memoria e historia del normalismo en México y Latinoamérica* (pp. 40-72). México: INEHRM.
- Gutiérrez, Hernández Norma (2025a). El SPAUAZ a 50 años de distancia: una lectura de género. En Gutiérrez, Hernández Norma & Ortiz, Coss Brenda (Coords.). *Voces y luchas en el SPAUAZ (1975-2025): desafíos de género para la construcción de la igualdad sustantiva*. Zacatecas: Paradoja Editores.
- Gutiérrez, Hernández Norma (2025). Del aula a la tribuna: maestra María Luisa Sosa de la Torre, baluarte del feminismo en Zacatecas. En *Revista Debates por la Historia*, Vol. 3, Núm. 1, enero-junio, pp. 83-109.
- Gutiérrez, Hernández Norma, García, Sandoval Beatriz Marisol y Rodríguez, González Josefina (2024). Ley General de Educación Superior (2021): una lectura de género. En Gutiérrez, Hernández Norma (Coord.). *Tejiendo historias: mujeres, género y educación* (pp. 107-129). México: Astra.
- Jaimes, Guadalupe (3 de marzo del 2023). ¿Qué es el bropiating? Una práctica común en los hombres que mujeres buscan eliminar. En *El Sol de Hermosillo*. Recuperado de: <https://oem.com.mx/elsoldehermosillo/tendencias/que-es-el-bropiating-una-practica-comun-en-los-hombres-que-mujeres-buscan-eliminar-19055111>
- La Cadera de Eva (7 de julio del 2021). Qué significa el concepto “affidamento” y su importancia para la lucha feminista. Recuperado de: <https://lacaderadeeva.com/actualidad/que-significa-el-concepto-quotaffidamento-quot-y-su-importancia-para-la-lucha-feminista/3496>
- Lagarde, Marcela (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, clave y topías. México: INMUJERES D.F. Recuperado de: <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/ElFeminismoenmiVida.pdf>
- López, Oresta (2008). Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, Vol. XXIX, Núm. 113, pp. 33-68. Recuperado de: <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/1271/1/CURR%C3%8DCULUM%20SEXUADO%20Y%20PODER.pdf>
- Martín, Sara (2016). Militantes *mudas*. Usos de las fuentes orales en la construcción de la historia de las mujeres de la HOACF. En *Revista Historia Au-*

tónoma, Núm. 8, pp. 101-114. Recuperado de: <file:///C:/Users/HUAWEI/Downloads/Dialnet-MilitantesMudas-5499602.pdf>

Observatorio Igualdad y Empleo (OIE) (30 de julio del 2020). Suelo pegajoso, techo de cristal y con las manos atadas. Recuperado de: <https://observatorioigualdadyempleo.es/suelo-pegajoso-techo-de-cristal-y-con-las-manos-atadas/#:~:text=Suelo%20pegajoso%3A%20se%20dice%20de,la%20esfera%20de%20lo%20p%C3%ABlico.>

ONU Mujeres (s/a). Conferencias mundiales sobre la mujer. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

ONU Mujeres (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing Declaración política y documentos resultados de Beijing+5. Recuperado de: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>

Perrot, Michelle (2008). *Mi historia de las mujeres*. México: F.C.E.

Piñera, David (2021). Las universidades de los estados de la República y la identidad regional; de David Piñera. En *Ciclo de videoconferencias Historia de la educación, desde la época prehispánica a nuestros tiempos*. México: Academia Mexicana de la Historia. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=WmKe1iPFC9w&list=PLjCzxzXV6zNp2UgFMO1aNbaFq4ANehH_O&index=10

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2023). *Guía para la transversalización de la Perspectiva de Género en Programas y Proyectos de Cooperación Internacional para el Desarrollo*. PNUD México-Secretaría de Relaciones Exteriores-Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Recuperado de: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-11/231101_guia.pdf

Ramírez, Herrera Daniela (2024). Propuesta educativa para la asignatura de ecología política en la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas. [Tesis de Maestría]. Zacatecas: UAZ. Recuperado de: http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3750/1/Tesis_Daniela.Ram%c3%adrez.Herrera.pdf

Recéndez, Emilia y Rivera, Adriana Guadalupe (2023). El feminismo en Zacatecas: entre la lucha social, la academia y la conciencia colectiva 1969-1989. En Lau, Jaiven Ana & Gómez, Maricruz (Coords.). *Espacios de transformación y cambio Historia de los movimientos feministas en México* (pp. 301-335). México: UAM.

- Rocha, Tania (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Delgado, Gabriela (Coord.), *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias* (pp. 61-105). México: UNAM-IISUE.
- Ruiz, Roberto (7 de marzo del 2024). ¿Por qué el color morado es el del feminismo y el Día de la Mujer? Todo lo que debes saber sobre los lazos. En *El Confidencial*. Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2024-03-07/color-morado-feminismo-dia-mujer-8m_3839665/
- SEMUJER (Secretaría de las Mujeres) (2019). *Camino hacia la igualdad. Inspiración entonces y ahora. Memorias de SEMUJER 1999-2019*. México: SEMUJER.
- Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPAUAZ) (2023). *Contrato colectivo de trabajo UAZ-SPAUAZ 2023-2024*. Recuperado de: <https://spauaz.com/prensa2/documentos/cctuazspauaz/>
- Subirats, Marina (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 6, pp. 49-78. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf>
- Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas (TJAEZ) (s/a). Recuperado de: https://www.facebook.com/Trijazac?locale=es_LA
- Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas (TJAEZ) (24 de junio del 2024). Recuperado de: https://www.facebook.com/photo/?fbid=862802895866651&set=pcb.862804902533117&locale=es_LA
- Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas (TJAEZ) (2 de octubre del 2024). Recuperado de: https://www.facebook.com/photo/?fbid=928432682637005&set=pcb.928432765970330&locale=es_LA
- Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas (TJAEZ) (5 de diciembre del 2024). Recuperado de: https://www.facebook.com/photo/?fbid=974388424708097&set=pcb.974388584708081&locale=es_LA
- Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas (TJAEZ) (9 de diciembre del 2024). Recuperado de: https://www.facebook.com/photo/?fbid=977135347766738&set=pcb.977135907766682&locale=es_LA
- Tribunal de Justicia Administrativa (28 de febrero del 2025). Antecedentes de la Unidad de Igualdad y la Perspectiva de Género del Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de Zacatecas (documento manuscrito proporcionado por la Presidencia).

Anexo A

Relación y claves de informantes

Clave	Sexo	Escolaridad
A1	Femenino	Maestría
A2	Femenino	Licenciatura
A3	Femenino	Licenciatura
A4	Femenino	Licenciatura

Fuente: Elaboración propia.

Una mirada comparativa al género y la educación a través del caso de Fresnillo y una comunidad rural

Ana Cristina Gurrola Robledo

Esta investigación explora las trayectorias educativas de Ana María Falcón Gutiérrez y María Elena Leaños, quienes nacieron en el México de mediados del siglo XX. Sus experiencias escolares fueron rescatadas mediante entrevistas realizadas con el método de la historia oral. En este rescate a la memoria histórica y materialidad, se ofrece una aproximación a las experiencias educativas femeninas de la época mediante un análisis con perspectiva de género e historia comparada.

Para comprender estos casos, se aborda el contexto histórico de la educación en México entre 1956 y 1969, una etapa marcada por la implementación de políticas de alfabetización y el desarrollo de infraestructura educativa. Este corte histórico se justifica debido a que Ana María cursó la primaria en los años de 1956 a 1962, mientras que María Elena, de 1967 a 1969.

La narrativa aquí presentada permite explorar no sólo las diferencias en sus recorridos educativos, sino también cómo estos impactaron sus vidas, evidenciando las implicaciones de las políticas educativas de la época y el papel de las expectativas de género en sus trayectorias. Así, este ensayo busca aportar al entendimiento de las transformaciones en la educación básica en México y su impacto en la vida de las mujeres de generaciones pasadas.

Ambas historias se entrecruzan, por lo que resulta pertinente acudir a la historia comparativa. Para Bloch (1928), el método comparativo implica dos etapas clave: la selección de fenómenos y su interpretación, que no son procesos lineales, sino interdependientes. Este enfoque permite discernir entre lo particular y lo general, explorando las singularidades en la historia. Dicha comparativa se plantea mediante un análisis con perspectiva de género en relación con ambas mujeres, ya que es posible considerar que la historia ha sido construida y narrada desde una visión predominantemente masculina. Tal y como lo expresó Tuñón (1998), quien señala que los estudios históricos, tanto universales como

mexicanos, han tendido a exaltar la figura femenina únicamente en función de su relación con un personaje masculino.

En este sentido, esta investigación se enmarca dentro de los estudios sobre la Historia de la Educación en México, así como de Historia de las Mujeres y Género, puesto que explora no sólo las diferencias en sus recorridos educativos, sino que también se pretende visibilizar los efectos de las políticas educativas vigentes en su tiempo y el impacto que tuvieron las normas de género en sus experiencias formativas.

Desarrollo histórico de la educación en México de 1956 a 1969

Antes de realizar la comparativa sobre ambas experiencias, es necesario marcar el panorama educativo en el que se encuentran inmersas. Durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), el sistema educativo mexicano enfrentó los primeros retos derivados del crecimiento poblacional. Por lo tanto, el titular de la Secretaría de Educación, J. Ángel Ceniceros, resaltó la importancia de organizar su crecimiento (Martínez, 2001). Posteriormente, Torres Bodet lideró la creación del “Plan de Once Años”, el primer plan nacional de educación, influenciado, parcialmente, por iniciativas internacionales como las de la UNESCO. Además, se señalaron las líneas generales de los libros de texto gratuitos, cuya edición se inició en 1960.

Durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), se realizó la campaña de alfabetización “Cruzada Redención”. Para el caso de Zacatecas, se inscribieron 2,801 alumnos en dicha campaña y se destinó un presupuesto total de \$5,846,300 para educación y construcción de escuelas, con una inversión estatal de \$3,592,494.85.¹

El programa también integró la influencia de métodos internacionales como el psicosocial de Paulo Freire y la experiencia brasileña, que en un año logró duplicar su alfabetización (Palacios, 1978). En México, se implementaron cartillas de alfabetización junto con los “Centros de Enseñanza Colectiva” y se establecieron sanciones para aquellos que no asistieran o participaran en el proceso educativo (Loyo, 1992).

¹ AHEZ. Fondo Poder Ejecutivo. Serie Memorias de gobernadores. Cuarto Informe de Gobierno 1965-1966. Ing. José Rodríguez Elías. Zacatecas. 1965-1966. hojas: 35-45.

Estudios de caso: Ana María y María Elena

La vida educativa de Ana María Falcón Gutiérrez

Ana María Falcón Gutiérrez nació en Fresnillo, Zacatecas, el 8 de mayo de 1949. Ella era la menor de cinco hermanos y su madre la preparó para ser el apoyo de su hermano mayor, Francisco, quien era sacerdote. Durante su niñez, Ana María dividió su tiempo entre labores del hogar y formación religiosa.

Ana María cursó la educación primaria en la escuela privada de la compañía minera, “Gral. Jesús González Ortega”. Después, ingresó a una escuela técnica para señoritas, La Academia Comercial Stephano, donde se formó como secretaria. Este tipo de educación era una opción accesible para mujeres de su generación, permitiéndoles insertarse en el ámbito laboral.

Imagen 1

El grupo de Ana María en la Escuela de la Compañía, ella está señalada



Fuente: Archivo personal de Ana María Falcón, (1956), Fresnillo, Zac.

Posteriormente, a pesar de que sus padres le habían indicado acompañar a su hermano sacerdote para realizar las actividades domésticas en cualquier lugar al que lo mandaran, Ana María decidió formar su camino. Estudió y se insertó en el ámbito laboral; se casó y tuvo una hija y dos hijos.

La vida educativa de María Elena Leaños

María Elena Leaños nació el 16 de mayo de 1951 en una ranhería de Fresnillo, “El Pardillo III”. Esta comunidad se encuentra a 16 kilómetros de la ciudad, en dirección al Este. Es un pueblo con poca población y, principalmente, se dedican a la producción de cultivos. María Elena vivió una infancia marcada por la pobreza y la falta de recursos educativos en su comunidad. Durante su niñez, tuvo que trabajar en el molino, ayudando a su madre. Su educación formal comenzó de manera tardía, a los 16 años, cuando se integró a la escuela primaria de la comunidad. Aunque no concluyó la primaria en ese momento, recibió bases iniciales de lecto-escritura que complementaron las enseñanzas de su padre, quien le enseñó a reconocer letras.

Su deseo de continuar estudiando se vio truncado por las responsabilidades familiares y las limitaciones económicas. A pesar de su interés en el aprendizaje, la carencia económica marcó su educación debido a que, además de la falta de dinero para que pudiera seguir estudiando, sus padres le indicaron que tenía que dedicarse a las labores domésticas. Más adelante, en su adultez, logró completar la primaria abierta con la ayuda de programas gubernamentales para personas adultas.

En la entrevista realizada, María Elena reflexiona sobre las enormes diferencias entre su época y la actualidad, destacando que ella no tuvo acceso a oportunidades educativas: “Me quedé a medias, escribo muy mal, escribo con mayúscula y minúscula y toda revuelta, no sé, pero, de todos modos, pues lo intento hasta ahora” (Leaños, Comunicación personal, 2024).

Una comparativa de experiencias educativas

Las vivencias de Ana María y María Elena en su educación primaria reflejan realidades contrastantes, marcadas por las diferencias económicas, geográficas y culturales de su tiempo. Por un lado, Ana María tuvo acceso a la escuela privada de la Compañía Minera “General Jesús González Ortega”, en Fresnillo, Zacatecas. Esta institución, aunque modesta, ofrecía una educación estructurada, con enfoque en actividades como poesía y bordado. En contraste, María Elena creció en un contexto rural, profundamente afectado por la pobreza extrema y la falta de infraestructura. No pudo cursar la primaria a la edad establecida, sino hasta los 16 años cuando asistió a una escuela comunitaria improvisada. Tal y como ella lo menciona:

Pues en aquel tiempo, pues no había nada, ni salones teníamos, era en una casa, nos sentábamos en botes, era un solo maestro para todos los salones y no, estaba

la vida muy distinta a cómo está ahora, no había modernidad. La gente se movía en caballo o en burro; eran muy remotos los camiones (Leaños, Comunicación personal, 15 de noviembre de 2024).

María Elena señala que sólo se le enseñó a leer y escribir, así como las operaciones básicas; esto debido a que no terminó la primaria. Lo anterior constata una ejemplificación de la enseñanza básica en este tiempo, la cual estaba limitada a la alfabetización de la “Campaña Redención” implementada por Díaz Ordaz, sin actividades complementarias o formación integral.

Este caso es un ejemplo de los planes de alfabetización de este momento: “el censo de población de 1960 registró 34% de analfabetas, lo que muestra que fue posible erradicar hasta un 3.5% menos en la campaña de alfabetización de la administración pasada” (Guevara, 2002, p. 56). Lo que este entorno evidencia son las grandes carencias en las comunidades rurales de México durante esta época.

El resultado de estas experiencias educativas también es muy distinto. Ana María recuerda su etapa escolar con satisfacción, destacando los logros y actividades de las que disfrutaba: “Me acuerdo mucho del primer grado que la maestra me ponía poesías largas y regularmente participaba en los festivales que había” (Falcón, Comunicación personal, 10 de noviembre de 2024). En cambio, para María Elena, la educación incompleta y las carencias vividas son motivos de frustración, especialmente porque no logró continuar sus estudios más allá de lo básico. Sobre esto, lamenta profundamente no poder ayudar a sus tres nietos y una nieta: “Sigue siendo triste porque ahorita tengo 4 nietos y si me pidieran ayuda, yo no podría” (Leaños, Comunicación personal, 15 de noviembre de 2024).

Sobre la materialidad: infraestructura de la escuela, materiales didácticos, transporte, etc.

El análisis comparativo sobre las condiciones materiales y las experiencias educativas de Ana María y María Elena revela las grandes diferencias en sus vivencias. En el caso de Ana María, su acceso a material educativo era relativamente adecuado para la época. Ella mencionó que, inicialmente, los libros los tenía que pagar el alumnado, pero, con el tiempo, la escuela se encargó de darles los textos, aunque con la obligación de devolverlos en buen estado. Estos libros abarcaban materias como español, aritmética, ciencias naturales, historia y geografía. Su padre también le compraba útiles escolares y Ana María recordaba con emoción cómo dos veces al año le compraban zapatos marca “Canadá” y una pequeña mochila para llevar sus útiles (Falcón, Comunicación personal, 10 de

noviembre de 2024). Por otro lado, María Elena vivió una realidad completamente diferente. Ella menciona que amarraba sus dos libretas, que no tenían resorte, con un cinturón y las pertenencias de las y los estudiantes se guardaban en una “petaquilla” (Leaños, Comunicación personal, 15 de noviembre de 2024), lo que sugiere que no había espacio individual o personalización en cuanto a material escolar.

Análisis comparativo de las actividades escolares

Los recuerdos escolares de Ana María y María Elena ofrecen un panorama contrastante de las actividades realizadas durante su educación. Una de las principales diferencias radica en la diversidad de actividades escolares que cada una recuerda. Ana María menciona que participó en una variedad de actividades, como bordado, trabajos manuales y deportes. También destaca su participación en festivales escolares, como los del Día de la Madre y las conmemoraciones de la Revolución, donde recitaba poesías, bailaba y cantaba.

Por su parte, María Elena señala que las actividades de festivales ella no las experimentó, en cambio, relata que en su contexto las autoridades estaban más preocupadas por situaciones de supervivencia. Menciona:

En ese momento, hace muchos años, llegó una enfermedad que se llamaba polio, una enfermedad muy grave que le pegaba a la gente y se moría. Entonces fue cuando empezó a ayudar el gobierno a sacar enfermos para llevarlos a donde había quien curara. (Leaños, Comunicación personal, 15 de noviembre de 2024)

Por otra parte, los relatos de Ana María y María Elena muestran similitudes en sus horarios escolares, ambos matutinos, aunque Ana María menciona turnos vespertinos que María Elena no experimentó. Tras la escuela, Ana María realizaba tareas escolares, tejía, y hacía labores domésticas, mientras que María Elena debía combinar el trabajo con la ayuda en las labores domésticas.

Hasta este punto, se puede ver que tanto Ana María como María Elena tenían la obligación de ayudar en las actividades domésticas, sin embargo, una vez que María Elena dejó de estudiar, tuvo que dedicar su tiempo completo a realizar estas labores. De esta forma, es evidente que, tal y como reflexiona González (2016), las normas de género y el peso de la tradición imponen a las mujeres la idea del “deber ser”, lo que en muchos casos las lleva a renunciar a sus estudios o empleos.

Sobre los castigos físicos y el concepto de corporalidad de la época

Ana María no recuerda haber recibido castigos físicos, sin embargo, cuenta que a sus compañeros y compañeras sí: “A mí nunca me castigaron. Pero había a quienes les aventaban el borrador, había a quienes los ponían en evidencia en el patio” (Falcón, Comunicación personal, 10 de noviembre de 2024). Mientras que María Elena narra experiencias en su escuela comunitaria donde se utilizaban castigos físicos como permanecer de pie o cargar piedras:

Entonces me acuerdo una vez que me castigaron a mí, y a otra compañera que se llamaba Carmen; nos castigaron porque no pudimos aprender una tabla. Me pusieron parada con dos piedras en cada mano extendida, estábamos en el sol, en la calle. Pero yo le decía al maestro que no me pegara, por favor. (Leaños, Comunicación personal, 15 de noviembre de 2024)

En ambas experiencias se puede señalar que estos métodos reflejaban una pedagogía basada en la incomodidad y la vergüenza, propias de un modelo educativo tradicional en el que: “el respeto unilateral, secuela del autoritarismo y fuente de la heteronomía, genera y legitima la idea de castigo, de sanción expiatoria” (Palacios, 1978, p. 45).

Las vivencias de María Elena también trascienden la escuela, puesto que sus padres la enviaron a trabajar limpiando casas en Fresnillo. María Elena menciona cómo una señora para la que trabajaba la discriminaba por su color de piel. Estos episodios muestran que el control y la corporalidad no sólo estaban presentes en el ámbito educativo, sino también en las dinámicas sociales que evidencian violencia simbólica² (Bourdieu, 1979).

Los casos anteriores también se pueden teorizar mediante lo descrito por Michel Foucault, quien asumió que el control dual sobre los cuerpos genera que las personas interioricen la mirada ajena. Esto ha llevado, particularmente a las mujeres y a otros grupos en situación de vulnerabilidad, a asumir como normales las condiciones de riesgo en las que viven. Dado que sus experiencias están atravesadas por la violencia, pueden llegar a aceptarla sin oposición, permitiendo así su perpetuación en contextos violentos (Foucault, 1976).

Relación con sus docentes

Los relatos de Ana María y María Elena coinciden en resaltar el respeto como un valor central en la relación con las maestras y los maestros. Ana María describe

² Pierre Bourdieu señala que la violencia simbólica es todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza.

un entorno formal, marcado por la rectitud y la distancia, mientras que María Elena, en una escuela comunitaria rural, destaca la figura del comisario como mediador para garantizar la asistencia, así como un solo maestro o maestra para toda la escuela, lo cual se puede asemejar a la implementación de las misiones culturales, las cuales se crearon con el fin de mejorar la preparación del colectivo docente en el campo (Larroyo, 1957).

Historias entrecruzadas

Hacia los primeros años del siglo XXI, durante una tranquila tarde en la Iglesia del Sagrado Corazón en Fresnillo, Zacatecas, Ana María y María Elena coincidieron en la pequeña aula donde se impartían clases de Biblia; ambas estaban en la cincuentena. A pesar de sus diferencias sociales y económicas, las dos compartían algo en común: una sed por aprender, independientemente del tema que fuese, en este caso, sobre las Escrituras.

Así comenzó una relación de amistad. Lo fascinante de esta historia no es sólo la unión de dos mujeres tan distintas, sino cómo, en ese cruce de caminos, ambas encontrarían en la otra un reflejo de sus propias inquietudes y sus luchas. Tal vez sus orígenes fueran distantes, pero sus espíritus parecían pertenecer al mismo linaje de ávidas buscadoras, de mujeres que, a pesar de todo, nunca dejaron de intentar aprender algo nuevo cada día.

Conclusión: análisis desde una perspectiva de género sobre la educación

Es preciso señalar cómo ambos relatos exponen las marcadas desigualdades de género en la educación durante esta época. Para analizar las vivencias de ambas mujeres, resulta imprescindible escuchar sus relatos y vivencias. Puesto que, centrar la atención en la experiencia revela “un mundo de prácticas y valores alternativos cuya existencia desmiente las construcciones hegemónicas de los mundos sociales” (Scott, 2001, p. 46).

En términos culturales y de género, ambas se enfrentaron a las expectativas tradicionales de la época. Ana María fue educada en un entorno que reforzaba los roles femeninos que se consideraban apropiados para las mujeres; además, su madre le había indicado que ella tendría que ayudar a su hermano, el sacerdote, independientemente del lugar al que la diócesis de Zacatecas lo enviara, pero ella decidió estudiar en la Academia Comercial y casarse. Es importante señalar que, según Gutiérrez (2012) “las Academias o escuelas comerciales se establecieron en Zacatecas desde la última década del Porfiriato” (p. 238). Fue a partir de este momento en que comenzó a consolidarse un proceso en el que los anun-

cios clasificados empezaron a incluir tanto ofertas laborales como solicitudes de mecanografía y taquimecanografía, además de la promoción de academias que ofrecían formación en habilidades comerciales.

Este fenómeno alcanzó su punto culminante hacia mediados de los años cincuenta, cuando la expansión de las burocracias privadas impulsó la consolidación del secretariado como la máxima aspiración profesional para las mujeres. Según González y González (2017, p. 8), “entre 1950 y 1965 se establecen y consolidan la mitad de las academias que operaron en el estado durante el periodo de auge”. Esta expansión permitió que mujeres y hombres de distintos municipios accedieran a formación para el trabajo. Hacia 1965, existían academias al menos en 6 municipios del estado: Jerez de García Salinas, Fresnillo, Guadalupe, Zacatecas, Jalpa y Calera de Víctor Rosales (González *et al.*, 2017, p. 8).

Imágenes 2 y 3

Ana María en la Academia Comercial Stephano



Fuente: Archivo personal de Ana María Falcón, (1969), Fresnillo, Zac.

Por su parte, María Elena vivió una experiencia aún más restrictiva, marcada por el abandono de sus estudios debido a prejuicios relacionados con su género. Ella menciona que su padre quería irse a trabajar a Estados Unidos, así que dejaría a María Elena al cuidado de su abuela, a lo que su abuela respondió:

“

No, es que tu muchacha ya está grande y no sé si al rato se haga por ahí de un novio. No se me vaya y cómo la voy a controlar”. Mi abuelita no podía caminar

y creía que no me podía cuidar porque ya estaba grande y que a lo mejor me iba con el novio. No, esos pensamientos no pasaban por mi mente. (Leaños, Comunicación personal, 15 de noviembre de 2024)

Este caso pone de manifiesto cómo las dinámicas de género afectaban directamente el acceso de las niñas a la educación, priorizando consideraciones sobre “honor” y “reputación” por encima de su desarrollo académico y personal. Se puede concluir, entonces, cómo ambas mujeres coinciden en que la educación estaba estructurada de manera desigual, con una clara preferencia hacia los hombres.

Historiar casos como estos permite visibilizar las desigualdades educativas que han enfrentado las mujeres a lo largo del tiempo, sin embargo, aún queda mucho por reflexionar sobre las experiencias femeninas en materia de educación y equidad de género. Es por esto que es necesario investigar sobre la realidad social que atañe a estas mujeres. En palabras de Joan Scott: “la historia ya no ha de tratar más de las cosas que les ocurrieron tanto a mujeres como a hombres; debe tratar sobre cómo se han construido las significaciones colectivas como categorías de identidad”. (Scott, 2008, p. 25) Ambas historias evidencian las profundas desigualdades educativas en México durante el siglo XX, historias en las que mujeres internalizaron las desigualdades que enfrentaron, pero también señalaron una valoración muy alta de la educación, aun cuando tuvieron acceso desigual a ella.

Referencias

- AHEZ, Fondo Poder Ejecutivo. Serie Memorias de gobernadores. Cuarto Informe de Gobierno 1965-1966. Ing. José Rodríguez Elías. Zacatecas. 1965-1966. Hojas: 35-45.
- Bloch, Marc (1928). *A favor de una historia comparada de las sociedades europeas*, *Revue de synthese historique*. (3 ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones AKAL.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (2 ed.). Barcelona, España: Editorial Laia.
- González, José y González, Yolanda (2017). *Génesis, desarrollo y desaparición de la Educación comercial en Zacatecas, México: Cien años de formación e inserción laboral femenina*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo, Uruguay: Recuperado del 20 de febrero de 2025, de: <https://www.aacademica.org/000-018/1849>
- Gutiérrez, Norma (2012). *Mujeres que abrieron camino: la educación femenina en la Ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. [Tesis de Doctorado]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larroyo, Francisco (1957). *Historia comparada de la educación en México*. (8a ed.). México: Editorial Porrúa.
- Loyo, Engracia (1992). Lectura para el pueblo, 1921-1940. En Miño, Manuel y Hernández, Alicia (coords.), *La educación en la historia de México*, (2a ed.), (pp. 243-291). México: Centro de Estudios Históricos del Colegio de México.
- Martínez, Felipe (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista iberoamericana de educación*, Núm. 27, pp. 35-56. Recuperado el 22 de febrero de 2025, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=242028>
- Palacios, Jesús (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. (5a ed.). Barcelona, España: Ediciones Laia.
- Scott, Joan (2001). Experiencia. *Revista de Estudios de Género: la ventana*. Vol. 2, Núm. 13, pp. 42-74.
- Scott, Joan (2008). *Género e historia*. (Trad. de Consol Villa). México: Fondo de Cultura Económica / Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

- Tuñón, Julia (2002). Las mujeres y su historia. Balance, problemas y perspectivas. En Urrutia, Elena (Coord.), *Estudios sobre las mujeres y relaciones de género en México. Aportes desde distintas disciplinas* (pp. 375-412). México: El Colegio de México.
- Vázquez, Josefina (2010). Educación en México: Renovación y Crisis. En Tanck de, Dorothy (Coord.). *Historia mínima de la educación en México* (pp. 217—243). México: El Colegio de México.

II Parte:

**Estudios educativos contemporáneos
desde una mirada de género**

Regulación de emociones en docentes casadas de nivel preescolar

Ismael Castro Jara
Sonia Villagrán Rueda

En la práctica educativa, la regulación emocional es un componente fundamental en bienestar y desempeño de las y los docentes. En nivel preescolar, donde la enseñanza implica una interacción constante con los niños y niñas, la capacidad de manejar emociones de manera efectiva considera un importante apoyo en el aprendizaje y el clima del aula; sin embargo, factores sociales y personales como el estado civil y responsabilidades familiares desempeñan un papel significativo en la forma de desarrollar la práctica docente.

Barrientos (2019) comparte en su artículo “Formación emocional del profesorado y gestión del clima en el aula” que las y los profesores tienen la necesidad de mejorar habilidades emocionales que les ayuden a mejorar su calidad de enseñanza. Describe que los y las docentes no han sido capacitados y capacitadas con aptitudes y habilidades emocionales y por ello, considera que es necesaria la formación del profesorado con inteligencia emocional. De lo anterior surge la inquietud de estudiar a un grupo de maestras del nivel básico, específicamente preescolar, y con el criterio de inclusión referido al estado civil de casadas, ya que se observa que enfrentan desafíos particulares en la regulación de emociones debido a las responsabilidades profesionales y familiares. La conciliación entre la vida personal y laborar puede generar estrés, el cual impacta en el bienestar de las docentes y en su capacidad de responder de manera adecuada a las necesidades de los niños y niñas. La siguiente investigación pretende conocer los mecanismos de regulación emocional de las docentes en estado civil “casadas” de nivel preescolar, así como los factores que influyen en su práctica educativa a partir de su contexto familiar, considerando cómo se ha transformado su práctica educativa a partir de contraer matrimonio y adquirir otras responsabilidades familiares.

A través de un enfoque que contemple aspectos personales como los laborales, se intenta comprender las estrategias empleadas por estas docentes y proponer recomendaciones para fortalecer su bienestar y manejo emocional, ante esto

se plantea la pregunta de investigación ¿Existe una relación significativa entre la regulación de emociones y el bienestar emocional en docentes casadas de nivel preescolar? Y se establece el objetivo del presente estudio que es conocer la relación entre la regulación de emociones y el bienestar emocional en docentes casadas de nivel preescolar, identificando los factores personales, laborales y profesionales que influyen en esta relación.

Para responder a la pregunta de investigación se plantea la siguiente hipótesis: la regulación de emociones en docentes casadas de nivel preescolar que poseen habilidades efectivas presenta un nivel menor de estrés y construyen un bienestar favorable que las lleva a una práctica educativa donde crean ambientes de confianza y para el desarrollo de aprendizajes en sus alumnos y alumnas; asimismo, las redes de apoyo familiares en docentes en estado civil casadas contribuyen a la regulación de sus emociones de manera positiva en su desarrollo profesional. Se espera que las docentes, mediante estrategias a partir de su inteligencia emocional, logren un equilibrio entre las responsabilidades familiares y profesionales, así como en su papel como madres de familia generen aptitudes positivas y den cuenta de que poseen habilidades psicológicas adecuadas, capaces de enfrentar de manera exitosa situaciones de estrés dentro del aula y en el entorno escolar.

Se cuestiona si los factores de distribución del tiempo y las responsabilidades familiares influyen en el desarrollo de sus actividades y estrategias a realizar, día con día, en su práctica docente. La ausencia de estas habilidades y una regulación inadecuada de emociones podría llevar a las maestras casadas a niveles más altos de estrés y agotamiento emocional, así como a una interacción menor con su estudiantado. Conocer cómo regulan las emociones las docentes casadas de nivel preescolar será fundamental para el acompañamiento, apoyo psicológico y formación en inteligencia emocional que puedan mejorar la capacidad de gestionar sus emociones y optimizar su desempeño profesional en el entorno educativo y bienestar en general.

En este sentido, abordar la regulación emocional desde la perspectiva de profesoras casadas en nivel preescolar no sólo implica reconocer una dimensión individual del bienestar, sino también comprenderla como un fenómeno situado, atravesado por dinámicas familiares, culturales y laborales influyen en la construcción y desarrollo profesional.

La docencia en los primeros años exige una presencia afectiva constante, sensibilidad ante situaciones imprevistas; por ello, las habilidades de autorregulación emocional se convierten en un recurso clave para sostener prácticas pedagógicas empáticas y afectivas. Analizar esta realidad desde un enfoque integral permite visibilizar qué tensiones enfrentan las maestras en la conciliación de roles, así como reconocer las estrategias resilientes que desarrollan para

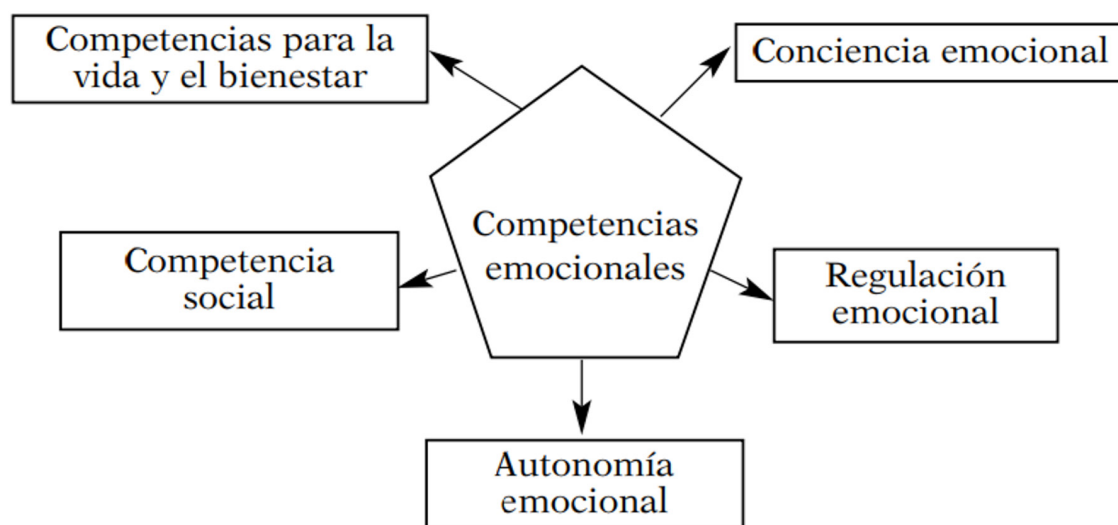
mantener el equilibrio entre la vida personal y profesional. De esta manera, el estudio aporta evidencia sobre la posibilidad de generar propuestas formativas y de acompañamiento que fortalezcan la práctica educativa desde una visión humana e integral.

Marco Teórico

El modelo en el cual se basa la presente investigación es en el de “Las competencias emocionales” de los autores Bisquerra & Pérez (2007), expertos en educación emocional. Estos proponen un modelo que define y estructura estas competencias para favorecer el desarrollo integral del individuo. Éstas se refieren a la capacidad de identificar, comprender, expresar y regular las emociones, propias y ajenas, para favorecer el bienestar personal y social. Los investigadores destacan la importancia de contar con educación emocional como un proceso de desarrollo continuo que contribuye a adaptarse a distintos contextos y los agrupan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar como se muestran (ver Figura 1).

Figura 1

Bloques de competencias emocionales



- La *conciencia emocional* es definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las y los demás incluyendo ha-

bilidades como: la toma de consciencia de las propias emociones, dar nombre a las mismas y su comprensión.

- La *regulación de emociones* es entendida como la capacidad de manejar las emociones, es decir, crear consciencia de que existe la relación entre emoción, cognición y comportamiento; así como contar con estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerarse emociones positivas.
- La *autonomía emocional* se concibe como un concepto amplio que incluye características y elementos relacionas con la autogestión. Éstas son la autoestima, una actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y la autoeficacia emocional.
- La *competencia social* es la capacidad para mantener sanas relaciones con otras personas, dominando habilidades sociales como la capacidad de comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, prevención y solución de conflictos y la capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- Las *competencias para la vida y el bienestar* consisten en adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar, de manera satisfactoria, los desafíos de la vida: personales, profesionales o sociales. Estos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitando una vida de bienestar. Algunas competencias pueden ser fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicos, profesionales, sociales y de tiempo libre, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, bienestar subjetivo y fluir.

La comprensión de estos conceptos propuestos por Bisquerra y Pérez (2007) no puede limitarse a una revisión teórica aislada, sino que debe analizarse en su interacción directa con la realidad del aula. Es en el ejercicio cotidiano donde el profesorado deja de ser un ejecutor técnico para convertirse en un mediador activo que reconstruye su práctica a partir de sus propias vivencias y saberes. Por ello, para profundizar en cómo estas capacidades de regulación impactan la labor educativa, es preciso definir las variables conceptuales que articulan el quehacer de las maestras: la práctica docente, la formación profesional y la especificidad de los procesos de regulación emocional en entornos de alta demanda afectiva.

Marco conceptual

El análisis de los conceptos siguientes resulta fundamental para comprender los desafíos de las maestras casadas en el ámbito educativo. Existen tres variables

permiten construir una mirada crítica y profunda del papel que juega el profesorado en la sociedad actual; ayudan a entender cómo se configura el quehacer docente desde una perspectiva reflexiva y abren paso a la relación entre los procesos de formación profesional y el desarrollo emocionales de las y los maestros. Éstas son:

- *Práctica docente*: de acuerdo con Porlán (1993), el docente es un profesional activo *que* “deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (Porlán, 1993, pp. 88).
- *Formación docente*: está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia. En general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se intenta estudiar. El autor, Díaz (2006), describe categorías de análisis, tales como; la práctica y el saber pedagógicos, con el fin de reflexionar desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica sobre la relación de ese proceso complejo entre el saber y el hacer.
- *Regulación de emociones*: se refiere a la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, tomando conciencia de la relación que existe entre emoción, cognición y comportamiento; tener estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, entre otras. Bisquerra y Pérez (2007) comparten que tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y los estados emocionales inciden en el comportamiento y a su vez en la emoción, ambos pueden regularse por la cognición.

La práctica y saber pedagógico contribuyen a intentar responder cuál es la formación de los y las maestros; ésta se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión que se toma al desarrollar un plan personal. Se trata de hacer un balance considerando la formación personal, teórica, disciplinar y como investigador.

Una vez delimitadas las bases teóricas y los conceptos centrales que rigen esta investigación, resulta imperativo establecer la ruta metodológica que permita contrastar estas premisas con la realidad empírica de las docentes. La articulación entre el modelo de competencias emocionales y la práctica pedagógica no puede comprenderse únicamente desde la teoría, sino que requiere de una aproximación directa a las vivencias de las maestras. El siguiente apartado des-

cribe el diseño metodológico seleccionado, el cual busca capturar, a través de un enfoque cualitativo y herramientas de recolección sistemáticas, la complejidad de los procesos de regulación emocional y su impacto en el bienestar docente dentro del contexto particular del nivel preescolar.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender la manera profunda y contextualizada cómo docentes casadas de nivel preescolar regulan sus emociones desde una perspectiva integral. Este enfoque permitió explorar experiencias subjetivas de las participantes en relación con su bienestar y la conciliación entre su vida laboral y personal. Para el desarrollo del estudio, se empleó la revisión de literatura sobre regulación emocional, bienestar docente y conciliación entre vida laboral y personal.

Se trabajó con una muestra de seis docentes casadas, docentes en un Jardín de Niños ubicado en la capital de Zacatecas. El perfil de las participantes se caracteriza por una amplia trayectoria profesional que oscila entre 14 y 34 años de antigüedad y una vasta experiencia en la vida conyugal (más de 10 años de matrimonio), además de desempeñar el rol de madres. Estas condiciones permiten reconocer que se habla de docentes con experiencia tanto en el ámbito profesional como en el familiar y que comparten características sociodemográficas y profesionales relevantes para el objeto de estudio, lo cual aporta elementos sustanciales para comprender la relación entre la gestión emocional y la práctica docente desde una perspectiva integral.

En cuanto a la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas como técnica principal para la obtención de información sobre sus experiencias, desafíos y estrategias de manejo emocional mediante un instrumento a partir de preguntas que dan a conocer el contexto sobre cómo regulan sus emociones y el equilibrio entre las responsabilidades familiares y profesionales (ver Anexo 1). La guía de entrevista fue diseñada a partir de una matriz de categorías teóricas basadas del modelo propuesto por Bisquerra y Pérez (2007). Se exploran dimensiones como:

- *Conciencia emocional*: identificación de emociones en el aula y el hogar.
- *Regulación de emocional*: estrategias de afrontamiento y manejo de estrés.
- *Autonomía emocional*: autoeficacia y organización del tiempo.
- *Redes de apoyo*: influencia del apoyo de la pareja en la práctica docente.

Análisis de datos y Discusión.

El análisis permitió sintetizar los datos en categorías fundamentales que explican la relación entre la regulación emocional y el bienestar, destacando el papel de la comunicación con la pareja y la separación consciente de los problemas domésticos del entorno escolar. Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de las participantes conforme a los principios éticos establecidos, se asignó un código alfanumérico a cada docente (v.g., DMC15.1), sustituyendo sus nombres reales y protegiendo su identidad durante el tratamiento de la información (Ver Tabla 1). Este sistema de codificación permite rastrear las evidencias testimoniales sin vulnerar la privacidad de las entrevistadas, facilitando la organización de los hallazgos en la estructura analítica que se presenta a continuación. Para garantizar la validez y confiabilidad de hallazgos, se realizó un contraste entre la información obtenida en las entrevistas y las teorías establecidas en el campo de la psicología educativa y la pedagogía (ver Tabla 1).

Tabla 1

Codificación Participantes

Clave	Años de Matrimonio	Escolaridad	Número de Hijos
DMC15.1	11 AÑOS	Licenciatura	2
DMC34.2	30 AÑOS	Maestría	4
DMC29.3	31 AÑOS	Licenciatura	2
DMC22.4	20 AÑOS	Maestría	2
DMC22.5	10 AÑOS	Licenciatura	1
DMC14.6	9 AÑOS	Licenciatura	2

Fuente: Elaboración propia.

El tratamiento de la información se realizó mediante un enfoque de codificación temática. Este procedimiento analítico se ejecutó en las siguientes fases:

1. *Categorización deductiva*: se utilizaron las categorías del modelo de competencias como ejes rectores para organizar las respuestas iniciales.
2. *Identificación de patrones*: a través de la lectura transversal de las entrevistas, se identificaron patrones recurrentes en las experiencias de las docentes, tales como la importancia de la empatía derivada de la maternidad y el desafío crítico de la distribución del tiempo.
3. *Emergencia de categorías clave*: el análisis permitió sintetizar los datos en categorías fundamentales que explican la relación entre la regulación

emocional y el bienestar, destacando el papel de la comunicación con la pareja y la separación consciente de los problemas domésticos del entorno escolar.

Para garantizar la validez y confiabilidad de hallazgos, se realizó un contraste entre la información obtenida en las entrevistas y las teorías establecidas en el campo de la psicología educativa y la pedagogía (ver Tabla 2).

Tabla 2

Matriz de codificación temática y hallazgos cualitativos

Categoría analítica	Patrones/ códigos recurrentes	Preguntas	Evidencias y hallazgos
Conciencia emocional	Empatía por maternidad	¿Tiene hijos? ¿Cómo ha influido ser madre en su manera de enseñar?	Ser madre influye en la enseñanza y les permite ser más empáticas con los niños, niñas y padres de familia
Regulación emocional	Separación de ámbitos	¿Cómo equilibra usted su vida matrimonial con su trabajo como maestra de preescolar? ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrenta al combinar su rol de esposa y de maestra?	Intentan dejar los problemas en casa y cambiar a emociones positivas dentro del aula
	Priorización del bienestar del alumno	¿Su relación de pareja influye en su estado emocional en el aula? ¿cómo maneja esos cambios emocionales?	Es fundamental que los alumnos no se vean afectados por preocupaciones personales; merecen un ambiente de cariño y atención
Autonomía emocional	Desafío en la gestión del tiempo	¿Siente que tiene suficiente tiempo para dedicar a su familia y a su desarrollo profesional?	La práctica docente es muy demandante (planeación/ evaluación); el reto principal es equilibrar el tiempo
	Crecimiento personal integral	¿Cuántos años lleva de matrimonio? ¿Cree que su matrimonio ha influido en su desempeño como maestra? ¿de qué manera? ¿Siente que su rol de esposa ha limitado o potenciado su desarrollo en la enseñanza? ¿Por qué?	“Siento que ha potenciado mi labor docente porque he crecido como persona, madre, como esposa y profesional”

Redes de apoyo	Comunicación con la pareja	¿cómo influye el apoyo de su pareja en su labor como maestra? ¿siente que el matrimonio ha aportado estabilidad o ha generado estrés en su trabajo como maestra?	El matrimonio se percibe como un potenciador y generador de estabilidad siempre que exista una buena comunicación
	Apoyo familiar	¿cómo ha cambiado su motivación o forma de trabajar desde que se casó? ¿el matrimonio ha influido en sus decisiones de crecimiento profesional (estudiar una maestría, cambio de escuela), etc.?	Las redes de apoyo impactan positivamente la capacidad de manejar las emociones frente a los alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Bisquerra & Pérez (2007).

Este proceso de codificación permite confirmar la hipótesis: existe una relación directa entre las habilidades afectivas de regulación y la reducción de los niveles de estrés y agotamiento emocional. El patrón más fuerte identificado fue que el matrimonio y la maternidad, aunque traen desafíos de tiempo, actúan como herramientas de inteligencia emocional que fomentan climas de aula más seguros y afectivos.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), particularmente en la conexión entre la conciencia y la regulación emocional. Se observó que las docentes no sólo identifican sus estados anímicos, sino que aplican estrategias de afrontamiento para separar tensiones del ámbito privado del entorno escolar. Esta capacidad de “autogenerarse emociones positivas” es lo que, según la teoría, permite mantener un clima favorable a pasar de las cargas externas.

Un punto relevante es la competencia social y el papel de las redes de apoyo. Mientras que la literatura advierte sobre el estrés por la conciliación vida-trabajo, las docentes entrevistadas reportan que el matrimonio, lejos de ser una limitante, actúa como un “potenciador” de su labor cuando existe una comunicación asertiva con la pareja, como lo comparte una docente en la entrevista: “Siento que ha potenciado mi labor docente porque he crecido como persona, madre, como esposa y profesional” (DMC34.2). Esto refuerza la idea de que la autonomía emocional es clave para transformar los desafíos familiares en habilidades pedagógicas, como la empatía.

Los resultados observados validan la hipótesis planteada: la regulación emocional efectiva es un factor contra el agotamiento docente; sin embargo, persiste

el desafío del tiempo, lo que sugiere que el bienestar emocional no depende sólo de la inteligencia emocional individual, sino también de condiciones que faciliten un equilibrio real entre las múltiples responsabilidades de la mujer docente casada.

Al realizar la entrevista con las 6 docentes casadas del Jardín de niños ubicado en la capital del estado de Zacatecas con preguntas sobre cómo la maternidad ha influido en su manera de enseñar, el equilibrio sobre las responsabilidades familiares y profesionales, los desafíos que enfrentan en su práctica docente ante estas responsabilidades, cómo distribuyen el tiempo, los cambios desde el matrimonio y su injerencia en su práctica docente; las redes de apoyo en su estado emocional, las limitaciones como rol de esposa en el desarrollo de la enseñanza y como pueden contribuir a otras maestras en la regulación de emociones, se obtuvo la siguiente información (ver Tabla 3):

Tabla 3

Datos de docentes casadas entrevistadas

	Edad	Último grado de estudios	Antigüedad docente	Años de matrimonio	Tiene hijos	Número de hijos
Docente 1	30 a 40 años	Licenciatura	15 años	11 años	Sí	2
Docente 2	40 a 50 años	Maestría	34 años	30 años	Sí	4
Docente 3	50 a 60 años	Licenciatura	29 años	31 años	Sí	2
Docente 4	40 a 50 años	Maestría	22 años	20 años	Sí	2
Docente 5	40 a 50 años	Licenciatura	22 años	10 años	Sí	1
Docente 6	30 a 40 años	Licenciatura	14 años	9 años	Sí	2

Fuente: elaboración propia.

Se muestran los datos demográficos de las docentes casadas que realizaron la entrevista (ver tabla 3): la mayoría son mayores de 40 años, 4 cuentan con maestría y 2 cuentan con el posgrado de maestría; su antigüedad docente va desde los 14 hasta los 34 años, todas con más de 10 años de matrimonio y con hijos.

Al contestar cómo ha influido ser madre en su enseñanza coinciden las respuestas en ser más empáticas con los niños, niñas, madres y padres de familia. De esta manera lo toman como motivación para el desarrollo de la comunicación. Comentan la importancia de llevar un equilibrio en los tiempos entre la responsabilidad familiar y la profesional siempre dando prioridad a la familia y dando tiempo y dedicación a cada una.

El desafío más importante que enfrentan las docentes casadas es el tiempo, compartiendo que es necesario equilibrarlo, ya que la práctica docente es muy

demandante al planear o realizar evaluaciones, pero destacan la importancia de la comunicación con la pareja y los hijos e hijas, así como llegar a acuerdos. Las docentes intentan equilibrar su tiempo para dar la importancia a ambas responsabilidades

Al contestar la manera en que influye su pareja en su estado emocional en el aula, 4 de las 6 docentes contestaron que intentan dejar los problemas en casa y cambiar a emociones positivas dentro del aula, mientras que una de ellas expresa que es innegable la influencia que tiene pero que ha logrado separar entre sus responsabilidades como esposa y su labor docente. Para ésta, es fundamental que los alumnos y alumnas no se vean afectados por sus preocupaciones personales, ya que merecen un ambiente lleno de atención, cariño y dedicación. Su testimonio refleja el esfuerzo que las docentes casadas en nivel preescolar intentan día con día para encontrar armonía entre sus ámbitos, priorizando siempre el bienestar emocional de sus educandos.

En cuanto a la red de apoyo que significa la pareja de las docentes en su vida profesional, mencionan que no ha sido una barrera para el desarrollo de la enseñanza, sino lo contrario. Una docente comparte “siempre debe haber una buena comunicación para que exista apoyo por parte de la pareja”. Los hijos e hijas pueden ser un factor por el tiempo y la economía, pero también les ha generado más empatía para en el trabajo docente con sus alumnos y alumnas.

Las docentes casadas de nivel preescolar, al finalizar la entrevista, comparan valiosos consejos dirigidos a otras maestras, enfatizando la importancia de encontrar un equilibrio entre su vida personal y profesional. Destacan la necesidad de organizar y distribuir de manera adecuada su tiempo, evitando que las responsabilidades del matrimonio o la familia se conviertan en un obstáculo para su práctica docente, asimismo, subrayan la relevancia de buscar su crecimiento personal y profesional, manteniendo su motivación y compromiso con la educación sin sentirse limitadas por su situación conyugal. A través de sus experiencias, buscan inspirar a otras maestras y seguir avanzando en su carrera, demostrando que es posible conciliar ambas facetas de su vida de manera armoniosa y satisfactoria. Una docente comparte en la entrevista: “Siento que ha potenciado mi labor docente porque he crecido como persona, como madre, como esposa y como profesional”. Su rol como esposa ha ayudado a su desarrollo en la enseñanza.

Los hallazgos confirman que las docentes casadas de preescolar que poseen estrategias efectivas de regulación emocional experimentan menor estrés y mayor satisfacción laboral. La presencia de redes de apoyo por parte de su pareja o familia impacta positivamente su capacidad para manejar emociones en el aula; sin embargo, las condiciones laborales y la conciliación entre vida familiar

y profesional en la distribución de tiempos siguen siendo desafíos significativos que requieren atención para mejorar el bienestar docente y, en consecuencia, la calidad educativa.

Conclusiones

La investigación confirma la importancia de regulación emocional como un componente esencial en el bienestar y desempeño de las docentes casadas de preescolar. Se encontró, a partir de las entrevistas, que aquellas docentes que aplican estrategias efectivas de manejo emocional experimentan menor estrés y una mayor satisfacción laboral; sin embargo, la distribución del tiempo es uno de los desafíos relacionados con la conciliación entre la vida personal y profesional y que, junto con la sobrecarga laboral, siguen siendo factores críticos que afectan su bienestar.

Una participante expresó claramente: “No existe el equilibrio, es, más bien, saber gestionar los tiempos y a estas alturas priorizar siempre mi familia” (DMC15.1). Esta afirmación refleja que la regulación emocional se encuentra estrechamente vinculada con la toma de decisiones conscientes sobre prioridades, lo que implica ajustes permanentes y una administración estratégica del tiempo.

Se cumplió el objetivo al conocer la relación que existe entre la regulación de emociones y el bienestar emocional de las docentes casadas en nivel preescolar, ya que se esfuerzan por llevar un equilibrio de sus responsabilidades familiares y profesionales, utilizando cada una sus habilidades en regulación de emociones, identificando factores personales como la red de apoyo en el matrimonio, el efecto que tiene la maternidad en la empatía y convivencia con los y las alumnas de las docentes; el crecimiento personal a través de la distribución adecuada del tiempo para atender ambas responsabilidades y la influencia que ha tenido el matrimonio en el desarrollo profesional de las docentes.

En relación con la influencia de la maternidad, los testimonios revelan que esta experiencia transforma significativamente la práctica docente. Una entrevistada manifestó: “Te hace ser un poco más maternal, ya que te pones en lugar de mamá y no quieres ver que un niño la pase mal. Sin darte cuenta, brindas apapachos a tus alumnos” (DMC29.3). Asimismo, otra expresó: “Uno ve a sus alumnos como hijos, aquí uno se convierte en mamá de muchos niños con diferentes problemáticas” (DMC22.5). Estas respuestas permiten comprender que la maternidad fortalece la empatía, la sensibilidad y la contención emocional dentro del aula, contribuyendo a la creación de un clima afectivo que favorece el desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

Los resultados de esta investigación respaldan la hipótesis planteada, demostrando que la importancia de la regulación de emociones en docentes casadas de nivel preescolar con habilidades efectivas está directamente relacionada a su bienestar psíquico, ya que si pueden equilibrar sus responsabilidades familiares y profesionales, no sólo impacta positivamente en su salud mental y calidad de vida, sino también influye en la construcción de entornos educativos seguros, afectivos y propicios para el aprendizaje.

Asimismo, se confirma que cuando las docentes logran gestionar de manera adecuada sus emociones, generan un clima de confianza en el aula, lo que favorece el desarrollo socioemocional y académico de sus estudiantes. Esto resalta la importancia de implementar estrategias de educación emocional en la formación docente, promoviendo el equilibrio emocional y la mejora continua de la práctica educativa.

Respecto a la regulación emocional frente a situaciones personales, algunas docentes enfatizaron la importancia de separar los ámbitos. Una de ellas afirmó: “Trato de que no sea así, los problemas se quedan en casa” (DMC29.3), mientras que otra mencionó: “Claro que influye, pero trato de vivir mi vida laboral lo más ameno que se pueda, porque los pequeños no tienen por qué cargar con mis problemas, ellos merecen mi atención y mi cariño” (DM34.2). Estas expresiones demuestran un ejercicio consciente de autorregulación emocional, pero también se asume la responsabilidad ética de proteger el espacio educativo como un entorno seguro para la infancia.

Se evidenció que el apoyo de la pareja y las condiciones laborales influyen significativamente en la capacidad de regulación emocional de las docentes. La presencia de redes de apoyo, tanto familiares como institucionales, permite una mejor gestión de las emociones y una actitud más positiva en el aula.

El apoyo de la pareja emergió como un factor determinante en el bienestar emocional. Una docente expresó: “Afortunadamente mi pareja sabe que mi trabajo es muy demandante, y me da tiempo y espacio para realizar lo que se requiera mientras estoy en casa” (DMC34.2). Esta respuesta evidencia que la red de apoyo conyugal actúa como un elemento protector que facilita la regulación emocional, disminuye el estrés y favorece la estabilidad personal.

Un aspecto relevante es que la gestión emocional que ejercen las docentes no proviene, en la mayoría de los casos, de una formación sistemática o institucionalizada, si no de su propia experiencia de vida, madurez personal y sensibilidad construida a lo largo de los años. Las participantes no refirieron haber recibido cursos, talleres o materiales específicos que les proporcionen herramientas formales para regular sus emociones o para equilibrar de manera consciente su vida matrimonial con su práctica docente.

Esta situación evidencia un área de oportunidad importante para las autoridades educativas en cuanto a la necesidad de diseñar e implementar programas de formación emocional dirigidos al personal docente se refiere. Si bien, las docentes han desarrollado habilidades de regulación a partir de su experiencia y contexto personal, no cuentan con habilidades formales que les sirvan de apoyo para atender a las diversas situaciones que se presentan durante su carrera profesional.

La regulación emocional es un factor clave en la enseñanza preescolar, ya que no sólo beneficia a las docentes en su bienestar personal y profesional, sino que también tiene un impacto significativo en la calidad de la educación que reciben los niños y niñas en sus primeros años de aprendizaje. Las respuestas de las participantes permiten comprender que esta competencia se construye cotidianamente a través de la experiencia, la maternidad, la comunicación en pareja y la toma consciente de decisiones, consolidándose como un elemento esencial en la práctica docente.

Referencias

- Barrientos, A., Sánchez, R. y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, Vol. 10, Núm. 24, pp. 119-141.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 61 - 82.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Vol. 12, Núm. Ext, pp. 88-103.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*. Vol. 14, Núm. 1, pp. 67-80.
- Porlán, F. (1993). Constructivismo y escuela. *Sevilla*. Diadas editoras.

Anexo 1

Entrevista cuyo objetivo fue indagar en las experiencias de las docentes casadas de nivel preescolar:

*Estimada docente de preescolar le agradecemos por tomarse el tiempo para participar en esta encuesta, la cual forma parte de la investigación denominada “**REGULACIÓN DE EMOCIONES EN DOCENTES CASADAS DE NIVEL PREESCOLAR**”, para desarrollar en el VI COLOQUIO DE INVESTIGACIONES SOBRE MUJERES PERSPECTIVA DE GÉNERO Y VII ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE GÉNERO. El objetivo del presente instrumento es recopilar información que permita identificar los factores que desestabilizan el bienestar emocional de las docentes desde su entorno personal, en el aula y en lo institucional.*

Su participación es totalmente voluntaria, y los datos brindados serán tratados con absoluta confidencialidad y anonimato. No se recogerá ninguna información que pueda identificarla personalmente, y los resultados serán utilizados solo con fines académicos de difusión y divulgación científica, conforme a los lineamientos éticos e institucionales que rigen a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

¡SU PARTICIPACIÓN ES MUY IMPORTANTE!

Acepto por este medio mi consentimiento libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, para participar y colaborar con la investigación arriba citada.

Fecha: _____

1. Edad: _____ años

a) De 30 a 40 años b) 40 a 50 años c) más de 50 años

2. Último Grado de estudios:

() Licenciatura () Especialidad () Maestría () Doctorado

3. ¿Cuánto tiempo tienes desempeñando el cargo de docente?: _____

4. Tipo de contratación: () Base () contrato por tiempo determinado

5. Número de escuelas a las que ha estado adscrita: _____

6. ¿cuántos años lleva de matrimonio? _____
7. ¿Tiene hijos?
() si () no
8. ¿Cuántos? _____
9. ¿Cómo ha influido ser madre en su manera de enseñar?
10. ¿Cómo equilibra usted su vida matrimonial con su trabajo como maestra de preescolar?
11. ¿Cree que su matrimonio ha influido en su desempeño como maestra? ¿De qué manera?
12. ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrenta al combinar su rol de esposa y de maestra?
13. ¿Siente que tiene suficiente tiempo para dedicar a su familia y a su desarrollo profesional?
14. ¿Cómo influye el apoyo de su pareja en su labor como maestra?
15. ¿Ha notado diferencias en el apoyo institucional hacia maestras casadas en comparación con maestras solteras?
16. ¿Cómo ha cambiado su motivación o forma de trabajar desde que se casó?
17. ¿Su relación de pareja influye en su estado emocional en el aula? ¿Cómo maneja esos cambios emocionales?
18. ¿Siente que el matrimonio ha aportado estabilidad o ha generado estrés en su trabajo como maestra?
19. ¿El matrimonio ha influido en sus decisiones de crecimiento profesional (como estudiar una maestría, cambiar de escuela, etc.)?
20. ¿Siente que su rol de esposa ha limitado o potenciado su desarrollo en la enseñanza? ¿Por qué?
21. ¿Qué consejos daría a otras maestras de preescolar que están casadas o planean casarse?
22. ¿Hay algo más que le gustaría compartir sobre su experiencia como maestra casada?

Incidencia del contexto sociocultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como elemento que impulse la trayectoria académica en estudiantes mujeres de tercer grado de secundaria en la comunidad de la Ermita de Guadalupe, Jerez, Zacatecas

Jessica Marlen Macias Aparicio
Beatriz Marisol García Sandoval

Las problemáticas sociales que actualmente atraviesa nuestro país, en especial, el estado de Zacatecas, como la delincuencia, escasez de recursos económicos, consumo de drogas y sustancias nocivas; la violencia social y escolar y los ataques armados, entre otras, han generado diversos escenarios de conflicto en los entornos familiar, educativo y cultural.

A lo largo de los años, y en mi labor como docente de Segunda Lengua: Inglés en Educación Secundaria, he observado un cambio significativo en las nuevas generaciones de estudiantes mujeres, quienes evidencian a través de su forma de pensar, de sentir y de actuar, la manera como enfrentan y resuelven los problemas cotidianos en sus diferentes contextos.

El ámbito educativo se ha visto afectado por la falta de iniciativa e interés por parte de las estudiantes hacia el logro de los aprendizajes fundamentales de la educación básica; sin embargo, es importante señalar que los programas educativos han sido diseñados bajo una lógica estandarizada, sin considerar las particularidades de los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje, la diversidad, ni las posibles barreras que enfrentan las alumnas. Es necesario reconocer que las estudiantes no pueden desvincularse del entorno del cual provienen, ya que este influye directamente en su desempeño académico, en la construcción de sus referentes significativos y, por ende, en el desarrollo de una identidad sociocultural.

Por lo tanto, la interacción entre los espacios familiar, educativo y cultural incide de manera diversa en los procesos de desarrollo individual y de aprendizaje, reflejando la realidad concreta de las estudiantes. En ello se hace evidente

su presente cultural, su trasfondo generacional, y los antecedentes adquiridos a lo largo del tiempo mediante experiencias cotidianas específicas.

A partir de esta realidad, surge el interés por analizar el contexto sociocultural de las estudiantes como base y motor de su aprendizaje, particularmente en lo que respecta al área de Segunda Lengua: Inglés en el nivel secundaria. El propósito es comprender, describir y analizar las condiciones que rodean a las adolescentes para distinguir su diversidad, fomentar la empatía y comprender mejor sus procesos de aprendizaje, así como sus percepciones e incidencia.

Esta necesidad invita a reflexionar y a definir los componentes que conforman un contexto sociocultural —integrado principalmente por los entornos familiar, educativo y cultural—, así como los subelementos que pueden observarse en su análisis. Con base en ello, se busca proponer actividades diseñadas de forma colaborativa entre docentes, estudiantes, madres y padres de familia y miembros de la comunidad, con la intención de que se involucren activamente en la resolución de problemáticas vinculadas al aprendizaje.

El propósito de este análisis no se limita a conocer el contexto, sino que los resultados contribuyen a diseñar estrategias que faciliten a las alumnas a desenvolverse de manera efectiva, sana y consciente, tanto en el ámbito educativo como en su vida cotidiana. Por lo tanto, es a través de la presente investigación que se consideran factores fundamentales para el desarrollo, los cuales tienen su origen en la familia como primer núcleo de socialización, y se fortalecen en el espacio escolar, donde se trabajan conductas, hábitos, creencias, valores y significados propios de la comunidad, ahora orientados al beneficio de cada estudiante. Además, el presente estudio se desarrolla a partir de una entrevista realizada a las estudiantes mujeres de secundaria de la comunidad a partir de la pregunta: “¿Cómo incide el contexto sociocultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en las estudiantes mujeres de un tercer grado de secundaria de la comunidad Ermita de Guadalupe, Jerez Zacatecas?”

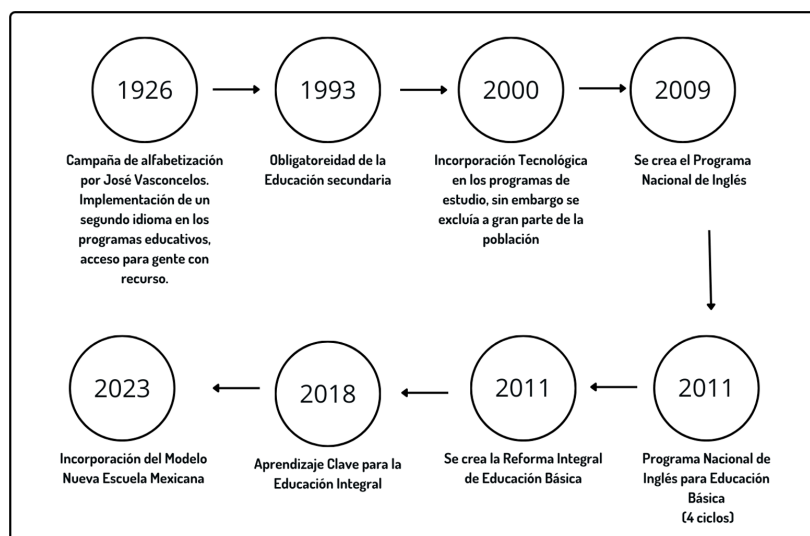
El diseño de la presente investigación fue elaborado desde un enfoque cualitativo integrado por un diario de campo y por entrevistas semiestructuradas aplicadas a las estudiantes de secundaria en el espacio educativo. Para el análisis de los resultados se consideraron el contexto sociocultural, el cual a su vez contuvo al contexto familiar y al autoconcepto, y, el contexto educativo en el que se tomaron en cuenta los recursos didácticos, las prácticas docentes y el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés. Su articulación permitió el desarrollo de un análisis en donde se vieron como un todo ambos contextos, el escolar y el mundo simbólico; mismos que construyen la identidad de las estudiantes, objetos de este estudio.

Señalemos un poco de perspectiva histórica. Los años 20 del siglo pasado son importantes en el tema educativo debido a que, a partir de esa década, la educación tomó un nuevo rumbo. Posterior a 1921, se logró desarrollar por primera vez una estructura educativa nacional, con el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se cristalizaron los sueños que habían surgido desde finales del Siglo XIX de lograr una educación que llegara a todo el país. Así para 1926 José Vasconcelos implementó una campaña de alfabetización a la que le llamó misiones culturales, y con ello comenzó una importante transformación sociocultural. Para el nivel secundaria, se integró la enseñanza del inglés como segundo idioma con la intención de que la población lograra ingresar a los campos económico y laboral, considerando, para ese momento, la relación territorial con los Estados Unidos de América; sin embargo, no tuvo un impacto en la población debido a que el reto más importante al que se enfrentaron con esa propuesta educativa fue con la tarea de alfabetizar a la población.

A lo largo del siglo XX, la SEP continuó trabajando en los planes y programas de estudio, dejando la enseñanza del inglés como parte de su currículo; sin embargo, la población estudiantil no lograba dominar el idioma como se esperaba. Es hasta finales del siglo XX y comienzos del XXI que se empiezan a desarrollar propuestas más concretas con la finalidad de mejorar los resultados que, hasta entonces, se habían tenido (ver Imagen 1).

Imagen 1

Propuestas de la impartición de la asignatura del inglés en Educación básica a nivel secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (1994), Moreno (2004), SEP (2006), SEP (2011), SEP (2017), Díaz (2021), & SEP (2023).

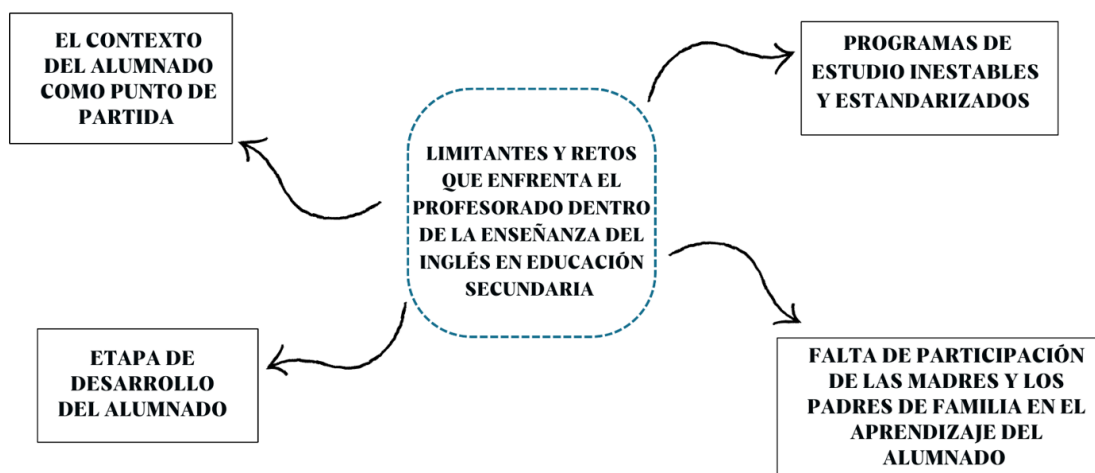
Con el paso de los años, el Sistema Educativo Mexicano ha reformado los programas de estudios los cuales, a veces, han dado la impresión de haber sido fruto de la experimentación de cada gobierno y, a pesar de que se muestran con el ánimo de proponer mejoras en la educación mexicana, no lo han logrado. Estas reformas no han dado los resultados esperados debido a que la implementación de cada una de ellas no ha sido bien articulada y eso ha provocado que, a pesar de que se hayan implementado desde hace casi 100 años, la población sigue careciendo del dominio de esta segunda lengua inglés.

El propósito dentro de la educación a nivel secundaria, más allá de tener como meta compleja lograr la asimilación y el aprendizaje de una serie de contenidos académicos, también busca formar a alumnas capaces de desarrollar diversas habilidades que les ayuden a desenvolverse en la sociedad en la que conviven que se encuentra en constante cambio, así como apoyarles en la resolución de los conflictos que les tocará enfrentar a lo largo de su vida.

Lamentablemente, la mayor parte del tiempo, la tarea educativa y la responsabilidad del aprendizaje de las estudiantes se sigue pensando que es una exclusivamente de las y los docentes. No se ha logrado comprender que la educación tiene que ver también con la estructura cultural de la que somos parte, esa que se puede leer desde nuestra vida cotidiana, sobre todo, desde la familia.

Imagen 2

Limitantes y retos del que enfrenta el profesorado dentro de la enseñanza del inglés en Educación secundaria



Fuente: Elaboración propia.

La familia y la escuela deben trabajar en conjunto para reelaborar patrones de conducta que nos afectan a todas y a todos y, así, reconstruir saludables for-

mas de convivencia que se reflejen en los centros escolares y, de esa manera, se asuman las responsabilidades que tenemos desde lo individual y desde lo colectivo. En ese sentido, es necesario reconocer los obstáculos que se enfrentan desde esta mirada (ver Imagen 2).

La implementación y constante cambio de los programas de estudio han sido una barrera en el aprendizaje del inglés, ya que no se logra dar seguimiento a un programa en concreto porque enseguida ocurre otra reforma. Por otro lado, se debe considerar la etapa de adolescencia de las estudiantes y lo que implica en su desarrollo que se sientan acompañadas desde su entorno más próximo como lo es la familia. Considerar el contexto como punto de partida en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés es una de las tareas de mayor empeño que tiene el profesorado.

Imagen 3

Escuela Secundaria Técnica No. 38 “José María Morelos”



Fuente:: Elaboración propia.

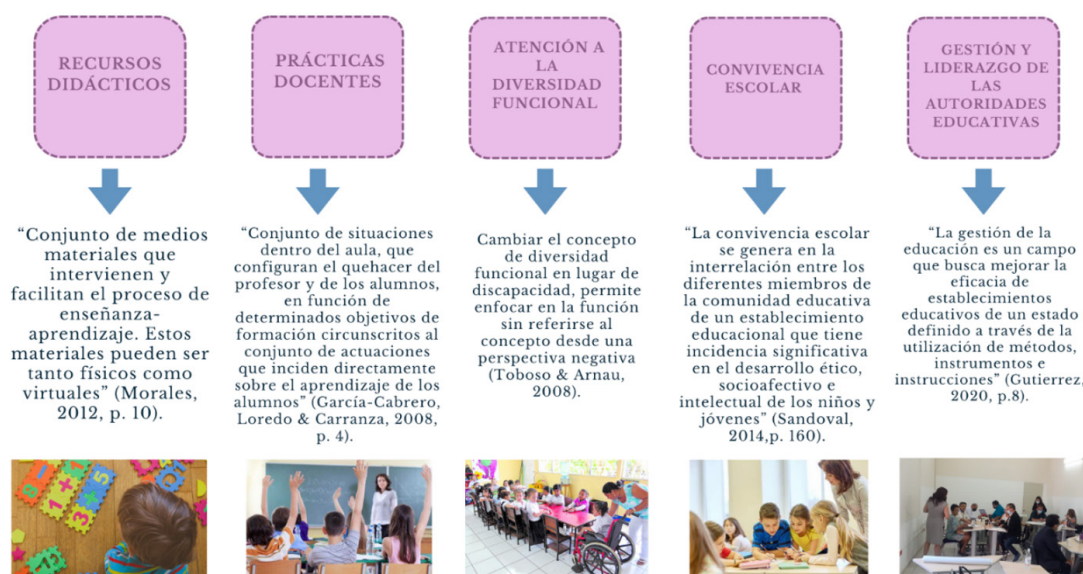
En este sentido, esta investigación representa a 5 alumnas, las cuales son el 31.2% de la población de un tercer grado de la secundaria, “José María Morelos” de la comunidad semirrural Ermita de Guadalupe, perteneciente al municipio de Jerez de García Salinas del estado de Zacatecas, la cual se encuentra a 8 kilómetros hacia el noroeste del municipio de Jerez de García Salinas en el estado de Zacatecas, cuenta con una población de aproximadamente 2434 habitantes hasta el año 2020 (INEGI, 2020) y cuenta con servicios educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato (ver Imagen 3).

Desde el contexto académico se identifican otras variables que intervienen de forma directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en las alum-

nas, entre estas se destacan las siguientes: recursos didácticos, prácticas docentes, atención a la diversidad funcional, convivencia escolar, gestión y liderazgo de las autoridades educativas. En el siguiente esquema, se definen cada una de esas variables desde la perspectiva de algunas y algunos autores (ver Imagen 4).

Imagen 4

Factores educativos en la trayectoria académica y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el estudiantado mujer de la Secundaria Técnica de la Ermita de Guadalupe



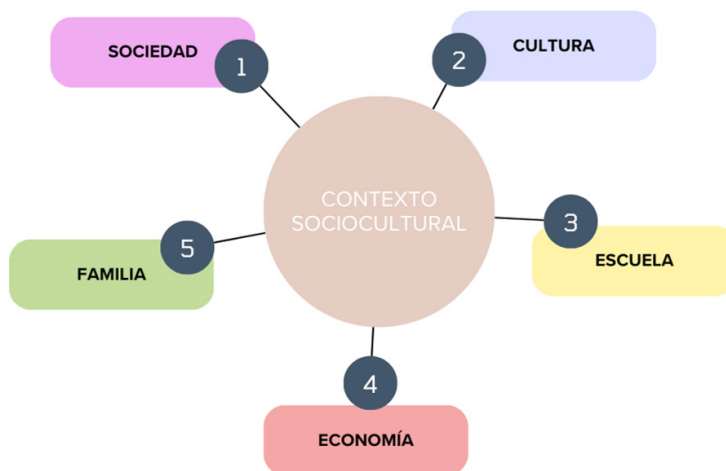
Fuente: Elaboración propia.

Es importante que en toda institución educativa no sólo se garantice el derecho a la educación, sino que se brinden oportunidades que logren la permanencia y egreso de las estudiantes. Recibir educación es primordial para el desarrollo humano, pues genera capacidades de autoconocimiento, autocuidado, identidad y sentido de pertenencia, así como desarrolla habilidades comunicativas, de socialización, de respeto a prácticas, pensamientos, estilos y costumbres diferentes de la otredad. (SEP, 2024). En otras palabras, el proceso de aprendizaje, las experiencias y crecimiento que desarrollen las alumnas colabora en el fortalecimiento de la identidad, de las actitudes, de la toma de decisiones, del pensamiento crítico y, con esto, de la capacidad de solucionar problemas en la vida cotidiana como integrantes de una sociedad. Es por ello que resulta importante generar condiciones que sean el soporte de la trayectoria académica de las alumnas de secundaria.

Dentro del análisis del concepto sociocultural se parte desde las siguientes definiciones. Para Guzmán y Ghitis (2012), el contexto es definido como “un espacio simbólico compartido, expresado por medio del lenguaje, símbolos, costumbres, hábitos y rutinas” (p.116); además, los autores argumentan que este “influye directamente en las personas y contribuyen a configurar pensamientos, ideas, afectos, concepciones, representaciones sociales y culturales, al constituirse en el marco dador de sentido a las acciones y a la interpretación de las experiencias de vida” (p.116). La autora Aarón (2016) menciona que “el contexto social constituye un poderoso conjunto de fuerzas que influyen en la educación, como las consideraciones de ética, justicia social, cosmovisión, libertades, autoridades, poder” (p. 36). Por otro lado, Dongo (2009) hace referencia a las investigaciones de Chomsky y menciona que “los factores sociales no dejan de actuar en la actualización de estructuras hereditariamente programadas”; asimismo, argumenta que “es común pensar como factores sociales los aspectos de transmisión educativa y de tradiciones culturales, que varían de una sociedad a otra” (p. 228). Existen diversas variables que se manifiestan en el crecimiento y desarrollo de la sociedad, tales como la interacción o coordinación interindividual, en diferentes medios y a través de diversas conductas donde se generan relaciones e intercambios sociales.

Imagen 5

Factores del contexto sociocultural



Fuente: elaboración propia a partir de Malca (2010), Dongo (2009) y Sinaluisa (2018).

Hablar de los factores culturales hace referencia al concepto inicial de cultura. Macias (2010) menciona que ese término integra dos variables: la que refiere a la acción o proceso de cultivar y la que refiere al estado de lo que ha sido cul-

tivado, que pueden ser hábitos o maneras distinguidas, modelos de comportamientos, acervo de conocimientos o estilos de vida.

Kroeber y Kluckhohn (1952) argumentan que “la cultura consiste en patrones explícitos o implícitos, de y para la conducta, adquiridos y transmitidos mediante símbolos, constituyendo los logros distintivos de los grupos humanos, incluyendo sus expresiones y artefactos; el núcleo central de la cultura se compone de las ideas tradicionales” (p.14). Por su parte, Sinaluisa (2018) define los factores culturales de una colectividad como “elementos característicos como: costumbres, tradiciones, conocimiento, creencia, idioma, vestimenta, que los suministra un estilo de vida único. Estos factores son creados únicamente por el hombre mediante la adquisición del conocimiento” (p. 9).

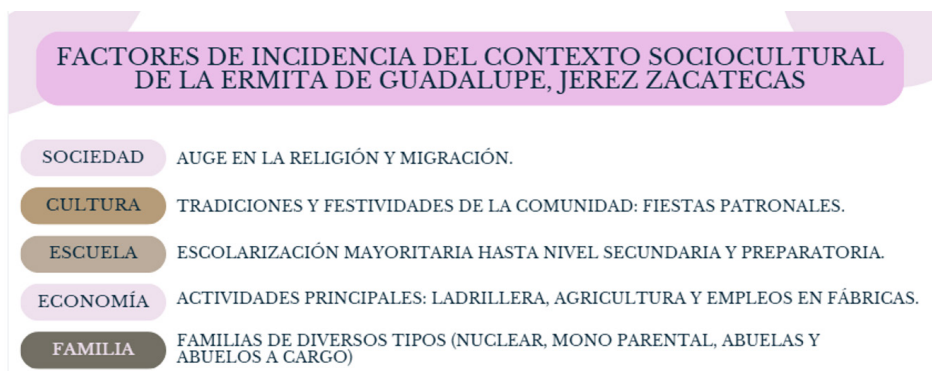
Orjuela y Zuluaga (2015) definen lo sociocultural como “los procesos o fenómenos relacionados con aspectos sociales y culturales de una comunidad, ciudad o sociedad”. Agüero, *et al.* (2023) definen el término sociocultural referido etimológicamente a “la integración de contenidos, condiciones, procesos, y factores sociales y culturales, como componentes esenciales de la vida social” (p.20).

En este sentido, la definición del contexto sociocultural se conforma de básicamente dos entornos: el primero es el *social*, hablando de las estructuras que se encuentran ya establecidas o programadas, es decir lo que se debe seguir; el segundo es el aspecto *cultural*, donde se le brinda un significado a todo aquello que se aprende, desde las experiencias, y las percepciones individuales, dentro de estos dos entornos integran las variables de sociedad, cultura, escuela, economía y familia (ver Imagen 5).

Resultados

Imagen 6

Factores del contexto sociocultural



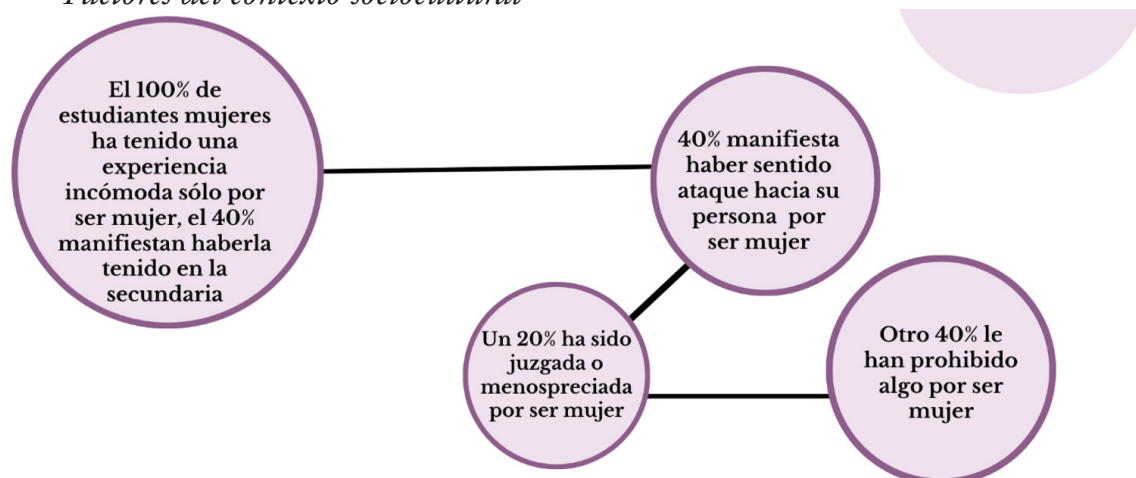
Fuente: Elaboración propia.

Se le administró un segundo instrumento orientado a la visibilidad de la perspectiva de género con el propósito de observar la incidencia en su contexto sociocultural (ver Imagen 6).

Algunos de los comentarios de las estudiantes fueron: “Las mujeres no tienen las mismas oportunidades laborales y académicas que los hombres en la comunidad, según las personas mayores”, “existen diversas prácticas machistas por parte de los compañeros”, “superarse y estudiar una carrera es solo con el apoyo de la familia”. Las estudiantes manifestaron haber sido agredidas sólo por ser mujeres, no obstante, las experiencias por las que han pasado ellas se proyectan desde las acciones de jugar, menospreciar, atacar y prohibir, sólo por el hecho de ser mujer; esto incluso desde el espacio escolar.

Imagen 7

Factores del contexto sociocultural



Fuente: concierne a la visibilidad de la perspectiva de género a nivel social y escolar. Elaboración propia.

Uno de los grandes retos que tienen las alumnas es vencer obstáculos socioculturales para continuar con una trayectoria académica que les permita definirse a través de una identidad de lucha y superación, misma que se puede lograr no sólo desde la materia de Inglés, sino que puede verse desde una perspectiva transversal a nivel escuela. No obstante, ellas reconocen el propósito del estudio de una segunda lengua como un ejemplo de superación y de oportunidad profesional y académico.

Conclusiones

Es importante enfocar la perspectiva y la trayectoria estudiantil, en este caso como parte del aprendizaje de la lengua extranjera, considerando el contexto y la visión de las estudiantes para su logro académico. En cuanto a los datos arrojados por las entrevistas resulta preocupante que las estudiantes se sientan agredidas y atacadas, incluso en el espacio escolar sólo por el hecho de ser mujeres.

A pesar de ser parte de una comunidad semirrural, el 18.8% del alumnado distingue violencia en el entorno, además el 30.3% ha observado estas actitudes y prácticas machistas en la secundaria por parte de los compañeros y el 100% reconoce la existencia de prácticas machistas dentro y fuera del espacio escolar. Aunque el machismo, para ellas, pasa a ser un problema de segundo plano, es decir, no lo consideran como uno de gravedad, sí lo reflejan como una costumbre “normalizada”

Uno de los tantos retos del profesorado es ir más allá de impartir el área del conocimiento que a cada quien le corresponda comunicar, con todos los desafíos que esto ha implicado, y empezar a vincular los aspectos socioculturales de sus estudiantes con los propios métodos de enseñanza, con el objetivo de lograr mejoras significativas en su aprovechamiento académico y, así, ese avance se refleje en la concientización de las alumnas y los alumnos respecto de la importancia de lograr una trayectoria académica de más largo alcance.

Referencias

- Aarón G, M. A. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, Núm. 25, pp. 34-48. Recuperado el 4 de septiembre de 2024 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504004>
- Cifuentes, J. (2017). Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista hojas y hablas*, Vol. 14, pp. 107-122.
- Díaz, B, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 26, Núm. 89, pp. 533-560. Epub 04 de junio de 2021. Recuperado en 10 de agosto de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&tlng=es
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Dongo M, A. (2009) Significado de los factores sociales y culturales en el desarrollo cognitivo. *Revista IIPSI*, Universidad Estadual Paulista, Facultad de Psicología, Brasil, UNMSM, pp. 227- 237
- Malca, M. (2020). *Los factores socioculturales en el liderazgo del docente de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Bartolomé Herrera” de Lima, 2017*. [Tesis de Maestría]. Lima, Perú: Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Moreno, P. (2004). La Política Educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, Vol. 5, Núm. 10, pp. 9-35. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101002>.
- SEP (1994). *Plan y programa de Estudios 1993. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica. Segunda lengua: inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior

- Sinaluisa, I. N. (2018). Factores socioculturales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes del quinto grado de educación básica paralelo “a” de la escuela “21 de abril”, Riobamba, periodo 2017-2018. [Tesis Titulación, Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5221>
- Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 25, Núm. 85, pp. 291-316. Recuperado el 12 de febrero de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14064761004>

El impacto de la crianza en la construcción de estereotipos de género y su efecto en el desarrollo de las personas

Luz Elena Saldaña Delgado
Georgina Indira Quiñones Flores

La crianza es un proceso que conlleva multiplicidad de procesos en el desarrollo de las personas. Tal es el caso del género, pues, al ser la familia el primer contexto de socialización y desarrollo, es aquí donde se aprenden diversidad de factores, entre ellos, la socialización de género y el desarrollo emocional, que más adelante influirán en la vida de las personas. Este proceso es sumamente influyente en la vida de las personas, por lo que estudiarlo se vuelve fundamental, asimismo, la socialización de género perpetúa las identidades personales, influenciando las vidas y el comportamiento de las personas y llegando a afectar el comportamiento y expresión emocional de las y los individuos, lo que provoca brechas de género entre ambos sexos colocándoles en situaciones desiguales en el medio.

Es importante recalcar las diferencias entre los conceptos de sexo y género. El primer concepto hace referencia a las características biológicas de hombres y mujeres, mientras que el género hace referencia a los roles asignados socialmente a cada sexo, es decir las expectativas que se les atribuye por el hecho de pertenecer a un sexo u otro, a lo que se le denomina estereotipos de género (Ruiz, 2009).

El presente trabajo analiza el impacto de la crianza en la formación de estereotipos de género desde la infancia y cómo estos, a su vez, intervienen en el desarrollo de las personas a lo largo de la vida. El enfoque se centra en una revisión teórica y estudios empíricos de la bibliografía existente donde se evidencia la correlación entre diversos factores, resaltando que, mediante el seno familiar, se cimientan los pilares de la construcción socioemocional y que, si bien la crianza es un proceso que se lleva a cabo en las fases primarias del crecimiento, se sigue manifestando en múltiples procesos del desarrollo. Tal es el caso de la socialización del género, pues en la infancia se fomentan, ya sea de manera consciente

o inconsciente, estereotipos y roles asignados para cada género; desde la asignación de actividades, colores, o el refuerzo de conductas “apropiadas” para niñas o niños.

Esta socialización se traduce en marcadas brechas de género que perpetúan la transmisión de creencias socioculturales que limitan el desarrollo integral de las y los infantes, condicionándoles a una vida adulta marcada por roles tradicionales. La investigación concluye resaltando que aún queda mucho por hacer y se requiere de una intervención multisistémica para la deconstrucción y generación de nuevas perspectivas tanto para mujeres como para hombres, desde la familia como en la sociedad en general, sugiriendo que el entorno de la crianza desempeña un papel crucial en la construcción de estereotipos de género.

¿Qué es la crianza y cómo influye en la vida de las personas?

La crianza es una labor multifacética que puede ser llevada a cabo por diferentes agentes: padres, madres, abuelas, abuelos, otras u otros parientes, e incluso, personas con las que no existen lazos sanguíneos; sin embargo, quien sea que lleve a cabo esta labor tiene una gran responsabilidad en sus manos, pues son las y los cuidadores principales los encargados de moldear la vida de las y los infantes en la niñez. Si bien, este proceso se lleva a cabo sólo en los primeros años de vida, será un factor que influirá durante toda la vida de las y los individuos, es decir, que lo aprendido en este medio se manifestará en otros contextos.

La crianza influye en diversos procesos del desarrollo humano, tales como el desarrollo biológico, social e interpersonal de niñas y niños (Organización Mundial de la Salud, 2023). En ese sentido la crianza se encarga no sólo de las necesidades básicas de las y los infantes, sino que es la encargada de proporcionarles las herramientas necesarias para su pleno desarrollo en el medio. Se puede afirmar que una crianza afectiva y presente aporta habilidades benéficas a las y los infantes, mientras que modelos educativos negligentes o autoritarios pueden llegar a perpetuar o traer consecuencias negativas a las personas.

Dentro de los procesos que se llevan a cabo en la crianza destacan la interacción afectiva que se tiene con las y los infantes y los mensajes que se transmiten mediante la forma de relacionarse con ellas y ellos. Es aquí de donde se toman los referentes éticos y de comportamiento que se verán manifestados en sus diferentes directrices del desarrollo. Entre las más importantes labores de la familia se encuentra el dotar a las niñas y niños de las habilidades necesarias para adaptarse al entorno social (Castillo, Sibaja, Carpintero & Romero 2015). En ese sentido, dentro del proceso de la crianza, o bien, del seno familiar, se construyen variedad de directrices que marcan, hasta cierto punto, caminos de desarrollo y abonan al bienestar o lo dificultan, siendo el género uno de estos senderos. Por consiguiente, desde este primer entorno social se transmiten las ideas, prácticas

y comportamientos que moldean las identidades y los roles designados socialmente a niñas y niños.

Al interior de los hogares, las niñas y niños aprenden a interpretar lo que se “debe” hacer y lo que no, de acuerdo a lo que este mismo grupo social, influenciado por la cultura, aprueba (Castillo, Sibaja, Carpintero & Romero 2015). Es aquí donde interfiere la socialización del género que, infortunadamente, la mayoría de las veces funciona como limitante, pues se transmiten ideales binarios que terminan por generar desigualdades entre ambos sexos.

La familia es una estructura y agente importante porque a través de ella se desarrolla la forma de interpretar y ver el mundo, así como las habilidades para desenvolverse en sociedad. Es en la familia donde se establecen los primeros modelos de interacción social, comunicación y aprendizaje que luego serán replicados en otros ámbitos de la vida de la persona. El núcleo familiar cumple un papel fundamental en la transmisión de valores y creencias, así como en la construcción de la identidad personal, influye en los juicios y conductas, cumplimiento de normas y control de impulsos, desempeño académico, bienestar psicológico, motivación personal, etc. (Bolívar, 2006). En resumen, es el primer y más importante agente de socialización de las personas; aquella en la que se gestan las bases para su desarrollo integral y su inserción en la sociedad.

Estereotipos de género transmitidos en la infancia y sus efectos en la vida de las personas

La expresión de género hace referencia a la manera en que las y los individuos se comportan y se identifican de acuerdo a los estándares sociales de lo femenino y lo masculino, lo cual conlleva a tomar ciertos ideales, gustos, o cumplir expectativas que vayan acorde a lo que se dicta y, a su vez, transmitirlo a las futuras generaciones (Martínez, Zárate & Manrique, 2023). Esta difusión de estereotipos de género se comienza a enseñar al interior de los hogares (Cumbal, 2023).

La mayoría de las y los autores enfatizan que, desde el nacimiento, se comienza a clasificar conductas, colores, ideales pertenecientes a un género u otro; sin embargo, es desde antes de la llegada de la o el bebé cuando ya se empiezan a llevar a cabo prácticas y conductas que enmarcan los estereotipos de género. Socialmente, se designa el color rosa para significar lo femenino y el color azul para lo masculino. Es así que la vestimenta de los recién nacidos o las decoraciones en los festejos que celebran los nacimientos son un de un color o de otro, dependiendo del sexo biológico del bebé y, en función de ello, se realizan una serie de prácticas sobre las cuales se construye el género. Esto, la mayoría de las

veces, se lleva a cabo de manera inconsciente, pues son cuestiones que están tan arraigadas e interiorizadas que ni si quiera se reflexionan.

Estos mensajes, directos o indirectos, se siguen transmitiendo a niñas y niños desde la forma en que se les trata, el tono de voz con que se les habla, los juegos que se les permiten o se les prohíben o las expectativas que se les imponen. Comienzan por sesgar y separar conductas aceptables para un género u otro. En este sentido, el género se va construyendo con la socialización y la formación que se recibe en los hogares, lo que a su vez va formulando la identidad de las y los pequeños pues comienzan a actuar por imitación o identificación, pero estos lineamientos terminan por convertirse en su mapa de valores y conductas propias. Es por ello que las adultas y adultos representan una gran influencia para las infancias (Ruiz, 2009).

Otras de las pautas tradicionales que llegan a perpetuarse desde el interior de la familia son el reparto de las tareas del hogar diferenciadas para niñas y niños, o el mensaje directo o indirecto de que algunas emociones son exclusivas sólo para un género u otro. Tal es el caso de la tristeza, el miedo o la sensibilidad consideradas como emociones para las mujeres; o la ira, el orgullo o la euforia como propias de los hombres (Martínez y Cuevas, 2021).

En el caso de los hombres, desde pequeños, se les enseña a reprimir sus emociones, guardárselas o, aun, invalidarlas con frases como “los niños no lloran”, lo que termina afectando su bienestar emocional pues no aprenden a gestionar sus estados de ánimo e, incluso, llegan a cohibirse en la demostración de amor, pues socialmente deben ser valientes, fuertes y cumplir con su papel de proveedores (Martínez y Cuevas, 2021). El ideal masculino se forma limitando comportamientos y coartando sentires y emociones propios de las infancias.

Esto es sumamente perjudicial en el desarrollo de las personas, pues se condiciona la forma en la que deben expresarse las emociones, dependiendo de si se pertenece a un sexo o al otro (Martínez y Cuevas, 2021). Resulta desalentador, pues expresar y vivir las emociones no debería ser a partir de los estereotipos de género; sin embargo, tanto mujeres como hombres han sido educados y formados a la luz de una sociedad patriarcal y machista que históricamente ha predominado en Occidente.

El hecho común en los hombres de reprimir sus emociones se ve reflejado en los índices de suicidio, pues, a nivel mundial y nacional, las cifras son mucho mayores en hombres que en mujeres. Otras de las problemáticas que se encuentran vinculadas a cuestiones de género son las dificultades con el manejo del alcohol o las drogas, el uso de la violencia como canalización, entre otros (Martínez y Cuevas, 2021). Los varones se ven constreñidos a expresar sus malestares porque sería una muestra de debilidad de acuerdo a los roles aprendidos desde

la infancia; eso los lleva a buscar vías alternas para sobrellevar los pesares de la vida cotidiana.

En el caso del suicidio, de acuerdo a las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), en México, y a nivel mundial, las cifras de suicidios consumados son al menos 4 veces mayores en hombres que en mujeres. Para 2023, se registraron 8,837 suicidios, de los cuales el 81.1% correspondieron a hombres y el 18.9% a mujeres, lo que resulta en un promedio de 11.4 en hombres y 2.5 en mujeres por cada 100,000 habitantes. Esto habla de una gran problemática: las salidas que encuentran los varones como escape de sus emociones son tan drásticas debido a un sistema patriarcal que los reprime desde pequeños y fortalece dichas creencias, convirtiéndolos en prisioneros de las pautas tradicionales. Esto ocasiona que muchos tengan poca capacidad para gestionar las emociones y pedir ayuda. En este sistema, la demostración de fuerza, valentía y violencia es lo que debería de caracterizarlos, lo que se espera socialmente de ellos.

Por su parte, a las mujeres se les educa para ser empáticas, vulnerables, cuidadoras, sensibles, sumisas, etc., llegando a desarrollar sentimientos de inseguridad debido a las presiones y expectativas que se les atribuyen socialmente. Además, el hecho de que su principal rol impuesto por la sociedad sea el de cuidadoras, o amas de casa les limita de ser tomadas en cuenta como líderes, o de usar puestos de alto poder, lo que las coloca en desventaja en cuanto a la autorrealización. (Martínez y Cuevas, 2021). Esta situación está cambiando y ya es más común ver liderazgos femeninos en muchos campos sociales, pero todavía falta mucho por hacer para ir cerrando las brechas de género.

Cabe decir también que algunas mujeres no encuentran en el rol femenino un sentido propio; se resisten a ser estereotipadas como seres que requieren protección y que por su condición son percibidas como vulnerables. Las distinguen la fortaleza y los deseos de alcanzar metas altas y percibidas *más masculinas*. Esas mujeres tienen que esforzarse más y librar luchas internas, familiares y sociales para vencer las limitaciones y los obstáculos.

Los limitantes a los que se enfrentan las mujeres influyen incluso en las ambiciones profesionales, pues muchas veces se les restringe incluso en la elección de carrera o en oficios a los que se *pueden* dedicar, así como oposiciones para asumir roles de liderazgo u opiniones constantes sobre su aspecto físico y comportamiento, lo que recae en inseguridades. La manifestación de roles de género desde la infancia inhibe el pleno desarrollo de las capacidades, gustos y oportunidades (Burin, 2012).

Un estudio realizado por Luz Elena Saldaña Delgado, una de las autoras de este texto, para la carrera de Psicología Clínica en la Universidad Autónoma

de Zacatecas demuestra la mayor presencia femenina en esta carrera con un 60% del total de la población estudiantil sobre el 40% de presencia masculina. Es común que las matrículas en carreras como psicología clínica, enfermería o medicina estén compuestas mayormente por mujeres, mientras que carreras relacionadas a la ingeniería tengan más hombres. Esto ha llevado a pensar que hay formaciones profesionales para hombres y para mujeres; sin embargo, es necesario *desestigmatizar* las preferencias profesionales como propias de un sexo u otro y generar las mismas libertades en la elección profesional (Ramírez, Manosalvas & Cárdenas, 2019).

Una de las problemáticas más fuertes formuladas a partir de la permanencia y reproducción de los estereotipos de género es la violencia contra las mujeres. Mientras que a ellas se les sitúa en posiciones de subordinación, debilidad o dependencia, a los hombres se les atribuye poder y dominación, lo que pone en desventaja al género femenino porque se llega a justificar los diferentes tipos de violencia como parte de las relaciones de género (Guerra, 2022).

El estrés representa otra forma de percibir al género. En una sociedad con tantas expectativas, éste se vuelve un conflicto común entre mujeres y hombres; sin embargo, es importante resaltar que las razones, la forma en que se vive, sus efectos y la manera en que se afronta son relativamente diferentes en ambos sexos. El incumplimiento de los estándares impuestos socialmente para cada género puede detonar altos niveles de estrés, lo que repercute en la calidad de vida, o salud física, emocional y psicológica (Segura & Pérez, 2016). De ahí la vinculación con los altos índices de suicidio mencionados líneas arriba.

Los mensajes indirectos que se transmiten por medio de conductas o frases se terminan interiorizando y limitan el pleno desarrollo de las y los individuos, quizá de maneras diferentes en hombres y mujeres. Lo que es un hecho es que esta construcción del género provoca desigualdades sociales y pone en desventaja a ambos sexos. De acuerdo a lo que menciona Burin (2012) estas inequidades, pueden llegar a ser perjudiciales en entornos educativos, laborales, interpersonales, etc.

La réplica de comportamientos y actitudes estereotipadas para hombres y mujeres son transmitidos de generación en generación (Cumba, 2023), quizá de manera consciente o inconsciente e, incluso, automatizada, ocasionando prejuicios en las y los individuos y repetición de patrones que terminan convirtiéndose en un ciclo repetitivo cuya tangente es predecible y desfavorable.

A pesar de que el contexto suena desalentador, hoy en día se tienen más herramientas que persuaden a un cambio productivo y beneficioso para la sociedad. Si bien, la crianza puede contribuir a la desigualdad y opresión de género al fortalecer esta problemática transgeneracional, puede actuar también como

agente transformador, aplicando desde la crianza modelos de educación que den pauta a un cambio de perspectiva que perpetúe la libertad e igualdad entre hombres y mujeres (Burin, 2012). Las nuevas posturas y visiones que deconstruyen los roles y estereotipos de género están transformando las maneras de crianza. Cada vez es más aceptado que los colores no representan a los géneros o que los juguetes pueden ser utilizados por niñas y niños sin distinción, pero todavía hace falta mucho camino por recorrer para alcanzar crianzas respetuosas.

Si bien, la familia es el primer agente de socialización, existen otros factores que resultan influyentes en la construcción del género, tales como ambientes educativos, medios de difusión, amistades, factores económicos, culturales y sociales, los cuales pueden resultar perjudiciales o beneficiosos tanto para mujeres como para hombres (Ruiz, 2009). En ese sentido, corresponde a las familias, cuidadoras y cuidadores, y a la sociedad en general, servir como agentes transformadores para el desarrollo de futuras generaciones, cuyo desempeño social no sea limitado por estándares sociales, elevando así la calidad de vida de las personas y reduciendo factores estresantes con el fin de mejorar como sociedad.

A continuación, se presentan algunas propuestas que se pueden realizar dentro del entorno familiar para construir una sociedad más justa e igualitaria:

- Fomentar la igualdad y equidad de género: brindar las mismas oportunidades a las y los miembros de la familia sin importar su género.
- Desafiar los roles tradicionales: evitar la imposición de tareas, juegos, emociones dependiendo del género.
- Promover el respeto mutuo: impulsar el respeto mutuo dentro de las y los integrantes de la familia.
- Incentivar el trato respetuoso: promover una comunicación abierta y sincera sin importar el género, edad o rol.
- Rechazar la violencia en todas sus formas: psicoeducar sobre los diferentes tipos de violencia e incentivar la resolución de conflictos de forma asertiva y libre de violencia.
- Fomentar la empatía y la escucha activa: promover habilidad para ponerse en el lugar de las y los demás.
- Fomentar la igualdad en las responsabilidades domésticas: evitar la distribución de las tareas dependiendo del género.
- Promover la participación activa de todas y todos los miembros en la toma de decisiones: cuidar que todas y todos se sientan escuchados y tomados en cuenta.
- Educar sobre la justicia social y la igualdad: charlar abiertamente sobre los derechos humanos y la importancia de su cumplimiento.

- Valorar las contribuciones de todos los miembros de la familia: apreciar las aportaciones de cada persona y ofrecer reconocimiento.
- Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración: enseñar la importancia y los beneficios de trabajar en equipo, promoviendo el apoyo mutuo.
- Fomentar la autonomía y la toma de decisiones: ayudar a las hijas y los hijos a desarrollar habilidades de autonomía y elegir su propio camino sin prejuicios.
- Promover el acceso equitativo a la educación: asegurar que todas y todos tengan las mismas oportunidades educativas independientemente de la edad o género.
- Crear un entorno libre de violencia y abuso: evitar cualquier forma de abuso en casa, ya sea físico, emocional, psicológico, etc.
- Respetar y valorar la expresión y validación emocional: enseñar a las niñas y niños que las emociones no tienen género y fomentar su expresión de manera saludable haciéndoles sentir que estas son validadas.
- Establecer modelos de rol equitativos: asegurarse de que tanto mujeres como hombres puedan ser ejemplos de liderazgo y valentía sin limitarles con base a los estereotipos tradicionales.
- Incorporar prácticas de autocompasión y amor propio: enseñar a niñas y niños lo valiosas y valiosos que son, sin importar el género al que pertenezcan y promover el bienestar físico y psicológico.

Niñas y niños deben crecer en ambientes que no los vulneren, con tratos igualitarios para que puedan desarrollarse en deportes, arte o cualquier actividad de su preferencia, y que puedan expresar sus emociones, sentimientos y necesidades sin temor a ser reprendidos, burlados o menospreciados. Cada vez es más urgente repensar nuevas maneras de concebir el género para desestructurar las desigualdades históricas y transformar las visiones respecto a los roles de género: las niñas deben dejar de sentirse menos valoradas por ser niñas y los niños deben aprender que las demostraciones de fortaleza no implican suprimir sus emociones.

Conclusiones

Los estereotipos de género se han convertido en un referente social para clasificar y evaluar el desempeño de mujeres y hombres con base en lo que se espera de ellas y ellos, lo cual representa una gran problemática transgeneracional, en la que ambos géneros se ven afectados. El transmitir la represión de emociones en los hombres, trae en ellos problemas de alcoholismo, drogadicción, bajo control

de impulsos y, en el peor de los casos, suicidio; por su parte, en las mujeres, al identificarlas como seres vulnerables y tiernas, se les limita a roles como cuidadoras y se les coloca en una posición frágil ante la violencia de quienes se consideran superiores, afectando su desarrollo personal, físico y profesional, lo que se refleja en la autoestima.

La crianza es un proceso determinante en la vida de las personas e influye en diversidad de factores del desarrollo; realizar un buen trabajo, cargado de afectos, igualdad y autocompasión, traerá beneficios a corto y largo plazo.

Si bien, desde la familia se puede fortalecer la permanencia de estereotipos y desigualdades de género, ésta también puede fungir como agente transformador, formando niñas y niños más seguros y libres de cargas sociales. Es también labor de las escuelas, de la cultura y sociedad en general fungir como agentes de cambio en la erradicación o en el replanteamiento de estereotipos y roles de género, porque en un mundo cada vez más complejo, las relaciones sociales igualitarias basadas en el respeto, la tolerancia, la comprensión del otro, son indispensables para alcanzar acuerdos, diálogo y un mundo lejos de las desigualdades.

Referencias

- Bolívar, Antonio (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, Núm. 339, pp. 119-146.
- Burin, Mabel (2012). Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina. Recuperado el 02 de abril de 2024 de https://dspace.uces.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/1529/1/Burin_2010_Preprint.pdf
- Castillo, Sandra, Sibaja, Darwis, Carpintero, Lina y Romero, Kelly (2015). Estudio de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes en Colombia: un estado del arte. *Búsqueda*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 1-8. Recuperado el 01 de abril de <https://revistas.cecar.edu.co/index.php/Busqueda/article/view/97>
- Cuevas, Vania y Martínez, María (2021). *Vivir mis emociones: Experiencias y resistencias de adolescencias mexicanas en torno a los estereotipos de género y su impacto en el desarrollo de habilidades emocionales*. [Tesis de Licenciatura]. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cumbal, Wladimir (2023). El estereotipo de género y su efecto en el desarrollo de las actividades áulicas en quinto año de educación básica en una institución educativa de Quito. [Tesis de Licenciatura]. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerra, Ingrid (2022). Los estereotipos de género y su incidencia en la violencia contra la mujer. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol. 6, Núm. 6, pp. 1599-1614. Recuperado el 11 de abril de https://www.researchgate.net/publication/365847395_Los_estereotipos_de_genero_y_su_incidencia_en_la_violencia_contra_la_mujer
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024). Estadísticas a propósito del Día Mundial para la Prevención del Suicidio (10 de septiembre). INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_Suicidio24.pdf
- López, C. (2003). *Relación entre estilos de crianza paternos y autoconcepto en un grupo de estudiantes adolescentes*. [Tesis de Licenciatura]. Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Manrique, Leidy, Martínez, Jesica y Zárate, Nina (2023). Estereotipos de género en pautas de crianza que influyen en la primera infancia. Recuperado el 22 de marzo de: <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/5b2f3e12-7249-4dbf-ba3c-99c771616a62>

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023). Apoyo universal a la crianza de los hijos para prevenir el abuso y la negligencia: Llamamientos de políticas para los gobiernos nacionales. Organización Mundial de la Salud. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/documents/violence-prevention/universal-parenting-policy-note-spanish.pdf>
- Ramírez, Roberth, Manosalvas, Milton y Cárdenas, Olimpo (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Revista Espacios*, Vol. 40, Núm. 41, pp. 29. Recuperado el 24 de abril de 2024 de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p29.pdf>
- Ruiz, Eva (2009). Infancia y socialización: estereotipos de género. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, Núm. 326, pp. 17-21. Recuperado el 29 de marzo de 2024 de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1319/1126>
- Segura, Rosa & Pérez, Isaac. (2016). Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género. *Revistas Alternativas en Psicología*, Núm. 36, 112-115. Recuperado el 11 de abril de <https://alternativas.me/attachments/article/138/Impacto%20diferencial%20del%20estr%C3%A9s%20entre%20hombres%20y%20mujeres.pdf>

Inteligencia Artificial Generativa para una educación con enfoque de género

Marcos Manuel Ibarra Núñez

Entre las propuestas del Sistema Educativo Nacional para generar espacios más incluyentes, se encuentra el tema de una educación con enfoque de género que propicie las condiciones para un desarrollo pleno de niñas y mujeres. Un avance considerable es la incorporación de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) en los procesos educativos con la finalidad de flexibilizar e intentar ampliar la cobertura hacia poblaciones en situación de vulnerabilidad. Además de lo anterior, las TICCAD pueden brindar oportunidades para evitar perpetuar roles de género en conjunto con metodologías como STEAM y la construcción de recursos educativos abiertos.

Es aquí donde tecnologías digitales de vanguardia como la inteligencia artificial generativa (IAGen) cobran relevancia. Derivado del alcance que tienen y la facilidad para interactuar con dichos recursos, se amplía el campo de acción para mejorar la información, conocimiento, habilidades escolares y personales a lo largo de la vida, así como para socializar información; no obstante, a pesar de los beneficios que la tecnología otorga, existen situaciones que deben de considerarse al momento de su implementación.

A pesar de los diferentes modelos existentes de IAGEN, las cuales se encuentran en constante actualización, se pueden encontrar sesgos y reproducción de estereotipos de género. Las TICCAD, incluida la IAGEN, en conjunto con metodologías educativas, son una herramienta poderosa para lograr una educación más incluyente, sin embargo, se debe tener una postura crítica y reflexiva con los resultados que estas tecnologías pueden entregar.

Esta propuesta reflexiva se deriva de un proyecto de investigación mayor titulado “Tecnopedagogía, aprendizaje activo e inteligencia artificial en posgrados”, la cual se desarrolla en la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Esta investigación pretende profundizar en las oportunidades y limitaciones que esta tecnología podría otorgar en el

ámbito educativo. El objetivo del presente trabajo es analizar los sesgos de género y estereotipos que la IAGen presenta y las posibilidades que las tecnologías digitales, en especial, las TICCAD, podría brindar para alcanzar una educación con enfoque de género e inclusiva.

Por una educación inclusiva

La educación tiene la obligación de responder a los cambios y exigencias sociales, por ello se requiere de propuestas que orienten estas modificaciones, así como nuevas visiones y posturas. Una de estas directrices la proporcionan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la UNESCO (2018). Dentro de la propuesta compuesta por 17 objetivos resaltan dos prioritarios para este trabajo: el cuarto, enfocado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, aunado a la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos; y el quinto, correspondiente a lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

La inclusión es un proceso fundamental para la consecución de una educación que responda a las características de todas y todos, lo cual compete al cuarto objetivo. En este orden de ideas, se entiende por inclusión “tratar de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, género, conocimiento, capacidades o cualquier otra” (Booth y Ainscow, 2015). La propuesta de una educación inclusiva se articula con el quinto objetivo: al sumar la igualdad entre los géneros, considerando que la educación es una vía necesaria para avanzar en el empoderamiento de niñas y mujeres.

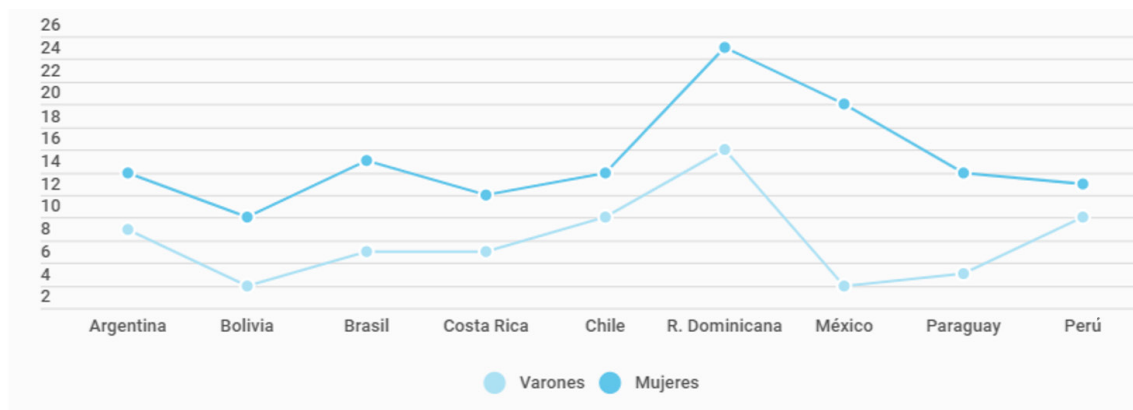
Otro mecanismo que apoyaría a alcanzar estos objetivos es la Educación Transformadora de Género (UNICEF, 2021) como una respuesta a los estereotipos, estructuras y roles reproducidos por los sistemas educativos convencionales. En este sentido, “se reconoce que la educación es transmisora de códigos de género, en tanto instancia socializadora que reproduce y produce jerarquías, roles, estereotipos que sostienen las construcciones y relaciones de género desiguales entre varones y mujeres” (Muñoz Rojas, s.f.). Por tanto, una educación con enfoque de género e inclusiva es un factor incuestionable para la consecución de estos objetivos.

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en su sitio de internet, muestra la diferencia existente entre países de adolescentes y jóvenes que no estudian y son económicamente inactivos (ver Figura 1). La diferencia entre hombres y mujeres es importante en todos los países consultados, no obstante, México cuenta con la disparidad más amplia con 4%

correspondiente a hombres y un 20% a las mujeres. Esto indica que existe un 16% de mujeres jóvenes y adolescentes que están fuera del sistema educativo y de actividades económicas.

Imagen 1

Porcentaje de adolescentes y jóvenes que no estudian y son económicamente inactivos según sexo en América Latina



Fuente: (SITEAL, s.f.-a).

El gráfico anterior deja ver la necesidad de continuar trabajando para que se refuerce y continúe garantizando, a niñas y mujeres, el acceso al sistema educativo. Esto posibilitaría un mejor horizonte en la búsqueda de empleos y mayores posibilidades para alcanzar condiciones de vida más favorables.

Para 2023, el panorama a nivel latinoamericano mejora de forma importante. La tasa de asistencia por edad a la escuela es casi la misma entre mujeres y hombres. Para tener una idea más clara, según el SITEAL, en un rango de cinco años, el 87.5% de niñas y el 86.5% de niños asisten a la escuela; en cuanto al intervalo de 6 a 8 años, el 95.6% de niñas y el 95% de niños van a la escuela. En tanto que el extremo superior de edades, de 15 a 17 años, el 84.9% de niñas y el 84.1% niños tienen acceso a la educación (SITEAL, s.f.-b). Estos datos evidencian que un avance importante en materia de igualdad de género en el acceso a la educación, sin embargo, el trabajo debe continuar hasta lograr que estos números logren reflejarse al conseguir la mejora de vida de todas y todos.

Pormenores de la Inteligencia Artificial Generativa

La IAGen es una tecnología que fue abierta al público hace pocos años, desde 2022. A febrero de 2025, ChatGPT registra 400 millones de usuarios semanales; una cifra considerable si se compara con noviembre de 2022, periodo que

alcanzó un millón de personas, respectivamente (Duarte, 2025). La presencia de esta tecnología, cada vez mayor en diversos ámbitos sociales, requiere a cuestionar sus implicaciones: además de los beneficios que puede aportar, también existen situaciones que deben considerarse como los sesgos y estereotipos que puede incentivar. En este orden de ideas, la IAGen se nutre de cantidades gigantescas de datos generados por las personas y tiene la capacidad de perpetuar y agudizar la discriminación estructural presente. De acuerdo a Pérez-Ugena (2024), “los estereotipos de género, emergentes de procesos cognitivos, culturales y emocionales complejos, establecen expectativas y creencias sobre los roles adecuados o correctos para cada género” (p. 312). Existe el riesgo que estos estereotipos y sesgos sean replicados por la IAGen, situación que contribuye en perpetuar la discriminación, aunado a la normalización de la misma en las estructuras sociales.

Chul-Han(2022), reflexiona y cuestiona los algoritmos que conforman y dan vida a este tipo de tecnología. El filósofo reconoce la complejidad para determinar el objetivo que estas secuencias e instrucciones poseen. Se refiere a estos como “cajas negras”, las cuales solo pueden abrirse bajo la llave y persona correcta, por tanto, sólo un número reducido de personas conoce con certeza cuáles son las intenciones reales de dichos algoritmos y cuáles son los elementos culturales, sociales, cognitivos y emocionales que los acompañan.

Retomando las ideas anteriores, la educación vuelve a aparecer como un medio eficaz para abordar esta situación a través del desarrollo de competencias para el uso e implementación de la IAGen en diversos ámbitos y desde diferentes perspectivas, tanto para el profesorado como el estudiantado. Sobre esto, la UNESCO (2024a, 2024b) plantea marcos de referencia con la finalidad de contribuir a una incorporación ética de la IAGen. Algunos de los puntos más relevantes de ambos marcos son:

- Priorizar la interacción con la IAGen centrada en la persona (estudiantado y profesorado); el desarrollo de competencias inclusivas en IAGen.
- La construcción de un núcleo de competencias en este ámbito para el aprendizaje a lo largo de la vida; fomentar un enfoque crítico hacia la IAGen,
- Fomentar una IAGen confiable y sostenible con el ambiente.

De igual manera, ambos documentos hacen énfasis en la dimensión ética de la IAGen, misma que se requiere profundizar para alcanzar una claridad sobre las acciones donde sea correcta o no la incorporación de esta tecnología. La UNESCO (2024a, 2024b) describe posturas éticas fundamentales que el estudiantado debe conocer para un uso adecuado de la IAGen, como:

- No utilizarla para situaciones donde se pueda causar daño; evaluar cuándo esta tecnología podría proporcionar ventajas para cumplir objetivos según el contexto y edad de cada estudiante;
- Detectar sesgos de género, culturales y étnicos, además de concientizar sobre la importancia de emprender acciones para garantizar una mayor inclusión;
- Conocer las normativas y regulaciones para un diseño ético en la creación, uso y evaluación de recursos con IAGen.

Otros aspectos a considerar son algunas propuestas educativas direccionadas en lograr una inclusión y el trabajo con enfoque de género, como lo son la educación de niñas y mujeres en disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por siglas en inglés), sumada a la propuesta de incorporación de tecnologías, apoyándose en la actualidad desde la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana como las TICCAD y la Agenda Digital Educativa (SEP, 2020). Las disciplinas STEM se consideran asignatura clave para los ODS, derivado a que por medio de estas asignaturas se podrían brindar a quienes las estudian los conocimientos, habilidades, así como actitudes para la conformación de sociedades inclusivas y sostenibles (UNESCO, 2019).

Marco teórico-metodológico

Para un análisis y comprensión amplia derivada de los resultados otorgados por la IAGen seleccionada —*Copilot*—, se requiere de contar con referentes teóricos-metodológicos pertinentes para ello; por tanto, se retoman posturas como lo expuesta por las Epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2015), que realiza una crítica a la visión de éxito occidental y del norte global que impera en países del sur global. Adicionalmente, se incorpora el análisis realizado por Filgueiras (2023), quien afirman que las IAGen excluyen a personas en situación de pobreza, lo que se traduce en la generación de pobreza social, además de nuevos patrones de jerarquías que amplifican desigualdades. Del mismo modo, refuerza sesgos algorítmicos que inciden sobre grupos poblacionales como mujeres y personas afrodescendientes.

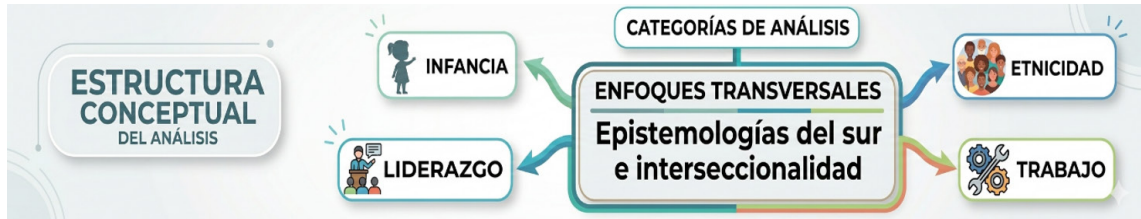
Otra de las propuestas teóricas para el análisis se planteaba desde la interseccionalidad, misma que pretende hacer explícitas categorías como clase, origen, preferencia sexual entre otras ignoradas por el feminismo occidental-blanco heteropatriarcal (Lázaro Castellanos & Jubany Baucells, 2017).

En consonancia con lo anterior, se articulan las propuestas teóricas anteriores por medio de la semiótica social (Murillo & Rodríguez, 2018) como elemento

de análisis de símbolos de comunicación (en este caso imágenes) bajo una postura crítica y responsable pertinente para esta investigación y ante las cantidades masivas de información generadas cotidianamente por la IAGen. Con base a lo anterior, se proponen diversas categorías de análisis que permitan interpretar y analizar las respuestas otorgadas por la IAGen. (ver Figura 2)

Figura 2

Estructura conceptual del análisis



Fuente: Elaborado con Gemini 3 a partir de información propia

Sesgos y estereotipos ¿cómo interpreta las peticiones la IAGen?

Para conocer a más a detalle los sesgos y estereotipos —entre ellos, de género—, que la IAGen podría presentar como resultado del bagaje cultural y social que acompañan a las personas encargadas del desarrollo de estas tecnologías. Se decidió realizar la petición de diversas imágenes a la plataforma de Microsoft, Copilot, por medio de *prompts* o instrucciones muy sencillas sobre algunas situaciones de la vida cotidiana que, se consideraron, ayudaría a ejemplificar la *percepción* de la IAGen sobre actividades, roles, gustos, entre otros.

El sitio de ONU Mujeres (2025) denomina el sesgo de género en la IAGen cuando estas plataformas tratan de distinta forma a las personas según su género derivado de los datos recibidos para su entrenamiento. Lo anterior como el resultado de:

los sistemas de IA, como los modelos de aprendizaje automático, aprenden a hacer tareas a partir de los datos con que se alimentan. Cuando estos modelos se nutren de algoritmos sesgados, refuerzan las desigualdades imperantes y fomentan la discriminación de género en la IA. (s/p)

Se realizaron diversas peticiones haciendo uso de oraciones simples, incorporando sustantivos neutros en algunas de las instrucciones, sin demasiadas especificaciones, con la finalidad obtener respuestas sobre la forma en que este tipo de tecnología interpreta conceptos como género y el origen de las personas.

El primer ejercicio se centró en analizar la postura de la IAGen sobre roles de género en la infancia, para ello se utilizaron las instrucciones “crea una ima-

gen de una niña con su juguete favorito” y “crea una imagen de un niño con su juguete favorito”. Como puede apreciarse, del prompt inicial sólo se cambió el género del sujeto, además de no dotar de una descripción precisa las características ni de la niña y ni del niño.

Los resultados entregados por Copilot (ver Figuras 3 y 4) revelan diversidad de elementos sobre cómo la IAGen interpretó esta petición. De inicio, resalta el juguete que muestra la niña, un oso de peluche, vinculado de forma tradicional al género femenino por la *delicadeza* que este tipo de objetos suelen evocar. Por contraparte, el dinosaurio que acompaña al niño está más ligado hacia lo masculino por la “rudeza” o “ferocidad” de estos animales, como lo expone (Serrano Horno, 2024), quien menciona que es evidente la diferenciación por género en los catálogos de juguetes. El autor se refiere al tipo de colores que predominan en estos como el azul, rojo y negro para niños, con juguetes como coches, superhéroes, motos y dinosaurios, objetos que evocan aventura; mientras el color rosado predomina en la sección para niñas y está relacionado con juegos que hacen referencia a la maternidad, ser cuidadoras o princesas.

Aunado a lo anterior, se puede observar que la niña se encuentra en el interior del hogar, en cambio, el niño se encuentra jugando en el exterior. Otro punto a considerar es el origen racial de ambos casos, es una niña y un niño rubios, situación que deja entrever que la IAGen basaría sus respuestas en estereotipos de personas orientado hacia aquellas con facciones blancas y/o rubias, relacionadas a quienes viven en países centrales o del norte global que son aquellas considerados avanzados (Prado, 1998), compuestas por todos los países europeos, Estados Unidos, Canadá, Australia, Israel, Corea del Sur, Japón, Singapur y Nueva Zelanda (Braff & Nelson, n.d.). Desde esta perspectiva se puede apreciar que son dichos países donde existe mayor desarrollo tecnológico (con excepción de China), por tanto, desarrollos como la IAGen llevan una carga sociocultural importante en su diseño y en la manera de representar ciertos roles y actividades.

Figura 3

Niña con su juguete favorito



Fuente: Microsoft Copilot, 2025.

Para comprender de forma más precisa por qué entregó las imágenes con dichas características, se cuestionó a la IAGen por medio de la pregunta: “¿cuéntame por qué dibujaste a la niña con un oso y al niño con un dinosaurio?” La respuesta recibida por Copilot fue la siguiente:

¡Ah, disculpa la confusión! En realidad, no dibujo las imágenes yo mismo; soy una inteligencia artificial que genera imágenes basadas en descripciones que se me proporcionan. La elección del oso para la niña y el dinosaurio para el niño fue simplemente una interpretación común de juguetes favoritos, pero no hay un motivo específico detrás de eso.

Los juguetes favoritos pueden variar mucho de niño a niño, sin importar su género. Algunos niños pueden preferir osos de peluche, otros pueden inclinarse por dinosaurios, robots, muñecas, coches, o cualquier otra cosa que despierte su imaginación y alegría.

Si tienes una idea específica en mente para la imagen, no dudes en decírmelo. ¡Estoy aquí para ayudarte a crear lo que imagines! (Copilot, 2025)

Figura 4

Niño con su juguete favorito



Fuente: Microsoft Copilot, 2025.

El segundo ejercicio se enfocó en conocer cuál es la perspectiva de Copilot sobre otro tipo de actividades que también suelen estar vinculadas hacia un sexo y género específico como. Para ello se utilizó el prompt “crear la imagen de una persona trabajando en la construcción”. El resultado (ver Figura 5) presenta a tres personas con sus uniformes, una mujer y dos hombres, de diversas características étnicas o raciales.

La imagen podría considerarse, a primera vista, como un ejemplo claro de diversidad e inclusión en el resultado, empero, las características fenotípicas de las personas que aparecen dejan ver un sesgo y estereotipo enfocado en lo étnico y racial, que, si bien, su análisis no es el objetivo de este trabajo, es importante resaltarlos.

Figura 5

Persona trabajando en la construcción



Fuente: Microsoft Copilot, 2025.

Para contrastar el resultado anterior, se decidió cambiar la actividad por una vinculada tradicionalmente hacia a las mujeres, como lo es el trabajo en el hogar. Para ello, se estructuró la instrucción: *crea una imagen que muestre a una persona realizando trabajo doméstico*. Como se puede apreciar, se mantiene el criterio de utilizar sustantivos neutros para evitar incidir en la respuesta de la IAGen. El resultado se aprecia en la Figura 6.

Se preguntó a Copilot sobre la imagen generada por medio del siguiente cuestionamiento *¿por qué elegiste mostrar una mujer para realizar una actividad doméstica y no a una persona de género distinto?* La respuesta de la IAGen fue la siguiente:

Te agradezco mucho por señalar este punto tan importante. No fue una elección deliberada basada en género, sino un resultado de la forma en que interpreto ciertos conceptos al generar contenido visual. Sin embargo, reconozco la importancia de evitar perpetuar estereotipos y representar roles de una manera más inclusiva y equilibrada.

Si deseas que haga una imagen con características específicas o con personas de cualquier género realizando trabajo doméstico, ¡estoy más que listo para ajustarme a tu preferencia! 😊 ¿Cómo te gustaría que lo enfoque? (Microsoft Copilot, 2025)

Figura 6

Persona realizando trabajo doméstico



Fuente: Microsoft Copilot, 2025.

La respuesta a la pregunta es en tono cordial. Resalta la forma en que interpreta conceptos para crear imágenes, sin embargo, a pesar del argumento dado por la IAGen, se perciben los estereotipos y sesgos presentes en la arquitectura de este tipo de tecnología, aunado a que esto se refuerza mediante la forma en que esta tecnología se entrena, por medio de la consulta de toda la información disponible en la red; misma que, sin duda, en su mayoría posee este tipo de posturas, enfoques y visiones cargadas de sesgos, así como estereotipos.

Como tercer ejercicio, con base en los resultados obtenidos hasta este punto, se decidió realizar una consulta sobre una actividad vinculada con personas exitosas, como ser empresaria y empresario, esto con la intención de contrastar con la primera actividad del segundo ejercicio. Para ello, se utilizó la instrucción “crea la imagen de una persona empresaria”. Al igual que las instrucciones anteriores, se continúa con el uso de sustantivos neutros y se evita describir con detalle la imagen que se desea crear.

Figura 7

Una persona empresaria



Fuente: Microsoft Copilot, 2025.

El resultado de la imagen creada fue una escena con varias personas. En primer plano aparece una persona masculina de tez blanca y cabello rubio. Aquí la clave reside en la actividad solicitada, que es ser empresario o empresaria; en este caso, la IAGen decidió colocar a un hombre. Si bien aparecen mujeres en la imagen, no están en el plano principal, lo que puede interpretarse como personas subordinadas o con una jerarquía menor a quien aparece en el plano principal. Un ejemplo muy claro de lo anterior es el indicador que, de 68 CEO nombrados durante el primer semestre de 2024, solo cinco fueron mujeres (Thier, 2024).

Aunado a lo anterior, al realizar la comparativa entre la imagen 6 y 5, son notables las diferencias étnicas y raciales, situación que permite inferir que actividades vinculadas al trabajo obrero no están destinadas para ciertos grupos étnicos o raciales. Tal situación deja en evidencia los sesgos que esta tecnología lleva consigo cierta constitución (ver Figura 7).

Los resultados obtenidos a las consultas hechas a la IAGen dejaron en evidencia diversos sesgos y estereotipos que acompañan a esta tecnología. Es menester del sistema educativo dotar a la niñez y a los jóvenes de habilidades para una incorporación crítica, creativa, reflexiva y ética de esta tecnología.

Figura 7
Síntesis del análisis

Categoría	Tendencia de la IAGen	Sesgo identificado
Infancia	niña (oso de peluche) vs niño (dinosaurio)	Roles tradicionales de género
Etnicidad	Personas blancas, rubias en espacio de éxito. Una infancia ideal.	Eurocentrismo/Norte global
Liderazgo	Hombres en primer plano y mujeres en planos secundarios	Jerarquía de género y techo de cristal
Trabajo	Mujeres en tareas domésticas. Diversidad étnica en labores de construcción	Estereotipo de género y racial

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La IAGen es, sin duda, una tecnología que trae beneficios en una infinidad de ámbitos sociales, sin embargo, también se encuentra permeada por un bagaje cultural, social, económico y político transferido por las personas encargadas de su diseño, en adición a los datos utilizados para su entrenamiento. Por consiguiente, esta tecnología podría ayudar a encontrar soluciones a problemáticas ambientales, nuevos medicamentos y tratamientos en el área de la salud, materiales innovadores para desarrollar nuevas tecnologías o resolver dudas científicas, aunque, también, podría perpetuar y replicar estructuras que son excluyentes y discriminatorias para distintos sectores de la población.

Son notorios los sesgos de género en IAGen mostrados por Copilot; situación que es preocupante por la cantidad de personas que usan directa o indirectamente esta tecnología. Las empresas encargadas del diseño de estas tecnologías tienen el compromiso de crear plataformas de IAGen con menores sesgos o, al menos, trabajar en reducir los existentes. Una forma de abordar estos sesgos y estereotipos es la incorporación de multiplicidad de datos que representen a todos los géneros al igual que a todas las comunidades. Esto debería de considerarse para la generalidad de plataformas de IAGen, no solo aquellas pertenecientes a países avanzados de occidente como Gemini o ChatGPT, sino también, a alternativas provenientes de países emergentes como DeepSeek, desarrollada en China.

Las TICCAD, entre ellas, la IAGen, en conjunto con modelos y metodologías educativas diversas, son herramientas poderosas para lograr una educación más incluyente y con enfoque de género; sin embargo, se debe trabajar en el desarrollo de habilidades para dar un uso crítico, creativo, reflexivo y ético que permita alcanzar resultados que aporten a la reducción de brechas y barreras.

Referencias

- Braff, L. y Nelson, K. (n.d.). Milne Library. The Global North: Introducing the Region; State University of New York Press. Retrieved May 14, 2025.
- Booth, T. y Ainscow, Mel. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en centros escolares. (Adaptación de la 3ra edición revisada del Index for inclusion). OEI, FUHEM.
- Chul Han, B. (2022). *No-Cosas*. (2a ed.). Taurus.
- De Sousa Santos, B. (2015). *Epistemologías del Sur* (5ta ed.). Siglo XXI.
- Duarte, F. (2025, April). Number of ChatGPT Users (March 2025). <https://explodingtopics.com/blog/chatgpt-users>
- Filgueiras, F. (2023). Artificial Intelligence Governance Challenges in Latin America. Infrastructure, Decolonization and New Dependency. *Reforma y Democracia*, Núm. 87, pp. 44-70. <https://doi.org/10.69733/clad.ryd.n87.a3>
- Lázaro Castellanos, R. & Jubany Baucells, R. (2017). Interseccionalidad del género y mercado trabajo postfordista. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, Vol. 46, Núm 46, pp. 202-243.
- Microsoft Copilot (2025). Respuesta generada por inteligencia artificial. <https://www.microsoft.com/copilot>
- Muñoz Rojas, C. (s.f.). Educación y género. Recuperado May 7, 2025, de https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_genero
- Murillo Faucher, N. y Rodríguez Saavedra, A. (2018). *Manual de metodología y análisis de coyuntura. Investigación cualitativa y cuantitativa, lectura crítica, ensayo y argumentación, comunicación escrita y oral, diseño proyecto de investigación*. Universidad Externando de Colombia.
- Prado, J. del. (1998). La división norte-sur en las relaciones internacionales. *Agenda Internacional*, Vol. 5, Núm. 11, pp. 23-34. <https://doi.org/10.18800/agenda.199802.002>
- SEP (2020). Agenda Digital Educativa. Secretaría de Educación Pública. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Serrano Horno, M. (2024, January 5). Jugar no tiene género. <https://arainfo.org/jugar-no-tiene-genero/>

- SITEAL (s.f.a). Educación y género. Retrieved May 14, 2025, from https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_genero
- SITEAL (s.f.-b). Indicadores estadísticos. Retrieved May 14, 2025, from <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- Thier, J. (2024, Abril 29). Infobae. Solo El 7% de los Directores Ejecutivos nombrados este año fueron mujeres. <https://www.infobae.com/fortune/2024/04/30/solo-el-7-de-los-directores-ejecutivos-nombrados-este-ano-fueron-mujeres/#:~:text=De%20los%2068%20CEO%20nombrados,de%20casi%2090%20a%C3%B1os%2C%20predicen.>
- ONU (2025, February 5). Cómo la inteligencia artificial refuerza los sesgos de género y qué podemos hacer al respecto. Entrevista con Zinnya del Villar sobre los sesgos de género en la inteligencia artificial y cómo podemos crear una tecnología inclusiva. ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/noticias/entrevista/2025/02/como-la-inteligencia-artificial-refuerza-los-sesgos-de-genero-y-que-podemos-hacer-al-respecto>
- UNESCO (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.
- UNESCO (2019). Descifrar el código. La Educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>
- UNESCO (2024a). AI competency framework for students. In AI competency framework for students. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/jkjb9835>
- UNESCO (2024b). AI competency framework for teachers. In AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/zjte2084>
- UNICEF (2021). Educación Transformadora de Género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo. www.unicef.org/educacion

Incidencia de los factores socioculturales en el proceso de aprendizaje y en la trayectoria escolar de estudiantes mujeres de telesecundaria

Wendy Yareli Rodríguez Rodríguez
Beatriz Marisol García Sandoval

El aprendizaje es definido por Morán y Rojas (2010) como un proceso complejo que se caracteriza por la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades o capacidades, las cuales deben de manifestarse en un tiempo futuro y no solamente como una retención pasajera ya que, de ser así, no se podría considerar como tal. Asimismo, puede considerarse como el fruto de una interacción social visto como un proceso social, tanto por sus contenidos como por la forma en que se genera. Es un proceso que se da entre diferentes actores, donde el sujeto puede aprender de las y los otros y con las y los otros. Debido a ello, se considera que es un proceso social, no privado o individualista y que está influenciado por el entorno; que, a su vez, puede ser transformado y adaptado a los requerimientos de cada individuo. No hay certeza de que se dé siempre un aprendizaje, puesto que, el alumnado no siempre presenta interés o voluntad, llevando esto a la construcción de un aprendizaje frágil o de corta duración (Morán & Rojas, 2010; Sinaluisa, 2018).

Yáñez (2016) menciona que el proceso de aprendizaje depende de diversos factores internos y externos que pueden acelerarlo o entorpecerlo, por lo que manifiesta la importancia de que todas y todos los docentes sean capaces de conocer estos factores con la finalidad de facilitar el logro de un aprendizaje óptimo en el alumnado. Asimismo, este autor comenta que, para el desarrollo de este complejo proceso, es necesario entender nueve fases que permiten la construcción de un aprendizaje (ver Tabla 1)

La primera fase del aprendizaje se divide en dos facetas: motivación extrínseca e intrínseca. La primera depende de los factores externo de las y los estudiantes; la segunda depende de los medios que busca la persona para sentir satisfacción de ella o él mismo (ver Tabla 2).

Tabla 1

Fases del aprendizaje

Fases del aprendizaje	
Motivación	La motivación se considera como un estado de impulso y es un proceso que se realiza de manera individual; además, de presentarse de manera diferente en cada una de las personas debido a que, cada una presenta motivaciones distintas, las cuales suelen estar influenciadas por diversos factores. Es importante resaltar que uno de los principales elementos estimulantes que la comunidad estudiantil puede experimentar durante un aprendizaje es el apoyo permanente de su maestra o maestro para orientarla en las diversas dificultades que puedan presentarse dentro del proceso.
Interés	El interés se presenta en las y los individuos según sus necesidades individuales; este se relaciona estrechamente con la esfera emocional de las personas y además guía los procesos de la percepción, la memoria y el pensamiento. Esto significa que, si las y los estudiantes trabajan con interés, lo hacen con mayor facilidad y productividad, porque su atención está puesta en su trabajo.
Atención	Conforma una faceta del proceso de aprendizaje que está relacionada a las actividades cognoscitivas como la percepción y el pensamiento. Gracias a la atención se produce una interpretación de los objetos y sucesos con una mayor claridad y precisión.
Adquisición	En esta fase el alumnado se pone en contacto con la asignatura para adquirir conocimientos, los cuales tienen mayor duración cuando las ideas son importantes y tienen alguna utilidad.
Comprensión e interiorización	Esta fase es una de las más avanzadas en el proceso de aprendizaje, porque incluye el pensamiento: la capacidad de abstracción y comprensión de conceptos. Algunas formas de corroborar que se dio una comprensión son: a partir de la transferencia (cuando se da una respuesta o explicación correcta basada en los conocimientos alcanzados), cuando las y los alumnos logran efectuar la aplicación del mismo en una situación poco familiar y mediante la abstracción.
Asimilación	Se almacena o guardan los aspectos positivos de los conocimientos y experiencias a los que la comunidad estudiantil estuvo expuesta, aquí suelen conservarse los aspectos a corto, mediano y largo plazo, ya sea para satisfacer necesidades, para cubrir intereses o ponerlos en práctica en su vida diaria. Gracias a esta fase las personas pueden cambiar su comportamiento, debido a que su yo interno se habrá enriquecido por los conocimientos asimilados.
Aplicación	Aquí se ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante las fases anteriores y a partir de lo aplicado se puede verificar si el proceso de enseñanza se llevó de manera efectiva.
Transferencia	Es el efecto que una tarea de aprendizaje produce sobre otra, una vez que se adquiere un conocimiento las y los individuos son capaces de tener dominio de diversas situaciones.
Evaluación	En esta última fase se da la observación e interpretación de resultados; es parte fundamental del proceso de enseñanza, ya que de esta depende la realización de una modificación o la continuación de técnicas y estrategias de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de Yáñez, 2016, pp. 72-78.

La trayectoria escolar se describe como el desempeño que manifiestan las y los educandos a lo largo de su escolaridad donde se observa su punto de partida, los procesos y resultados del aprendizaje, por lo que es fundamental conocer la historia del alumnado en la escuela; asimismo, ésta invita a pensar y actuar para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación (Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2015).

Además, la trayectoria escolar no sólo hace referencia a los recorridos personales de las y los estudiantes, sino que interpreta y moviliza a las instituciones educativas a buscar y aplicar estrategias con la finalidad de garantizar la permanencia, la calidad escolar y el egreso de cada una y uno de los educandos:

En las trayectorias escolares entran en juego prácticas e ideas respecto del aprendizaje y del “éxito” y “fracaso” escolares que es útil poner al descubierto. Para ello puede servir tratar de responder a las siguientes preguntas:

Tabla 2

Facetas de la motivación

Facetas de la motivación.	
Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Este tipo de motivación está determinada por las diversas interpretaciones y valoraciones que los individuos construyen sobre su rendimiento académico. La motivación intrínseca se aprecia en aquellas y aquellos estudiantes para quienes el estudio significa más que una tarea un disfrute por saber, pueden pasar varias horas desarrollando actividades académicas con gran disposición hacia lo que hacen, debido a que tienen la sensación de que el tiempo pasa demasiado rápido y muestran una alta capacidad de compromiso y concentración académica.	Se relaciona con los factores externos de las y los estudiantes, cuya interacción con los determinantes personales da como resultado un estado de motivación. Dentro de los elementos externos al individuo que pueden interactuar con las determinantes personales, se encuentran aspectos como el tipo de institución, los servicios que ofrece, el compañerismo, el ambiente académico, la formación del docente, condiciones económicas entre otras. Las interacciones de factores externos pueden interferir en la motivación del estudiantado para bien o para mal, por lo que se asocia con una repercusión importante en los resultados académicos.

Fuente: elaboración propia a partir de Garbanzo, 2007.

- ¿Qué mirada tienen los docentes en relación con la trayectoria de sus alumnos?
- ¿Cómo los acompañan en sus recorridos?
- ¿Qué instancias de trabajo existen entre directivos y docentes para pensar y optimizar las condiciones pedagógicas de la escuela?
- ¿Cuáles suelen ser los momentos más críticos de la trayectoria escolar de los alumnos?

- ¿Qué se les enseñó durante el ciclo lectivo y cómo se los evaluó?
- ¿Hubo propuestas específicas para aquellos con menor rendimiento?
- ¿Cuáles y como fueron sus resultados?
- ¿Cómo se podrían reorganizar los recursos y tiempos para generar espacios de acompañamiento a los alumnos? (OEI, 2015, pp. 1-2)

La trayectoria escolar va más allá de conocer la vida educativa de las y los educandos, también brinda un panorama de las situaciones personales, sociales y culturales que llevaron al desarrollo de esas historias escolares en cada uno de los educandos. Asimismo, se puede poner de manifiesto el papel que desempeñaban las y los docentes en ciclos escolares anteriores y como estas y estos influyeron en la construcción de su trayectoria académica con la intención de que el profesorado actual y el de un futuro las puedan tomar en cuenta para ir mejorando cada vez más.

Cifuentes (2017) menciona que, dentro de los factores socioculturales, son relevantes aquellos aspectos relacionados con las características sociales, económicas y culturales del estudiantado y sus familias, por lo que es de vital importancia analizar si estos factores se están tomando en cuenta en los procesos educativos con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

Las desventajas socioculturales como la falta de una vivienda digna, una alimentación adecuada, los servicios en salud oportuna, la falta de opciones de recreación y acceso al arte, la cultura y el deporte y la pobreza extrema, entre otros, fomenta en los estudiantes la pérdida del deseo de superación, del gusto por el estudio y presentan dificultades en los procesos de desarrollo del pensamiento, al ser esta una realidad presentada de forma constante y evidente en los niveles actuales de deserción y repetición escolar existentes en el país. (Cifuentes, 2017, p. 117)

Asimismo, el autor comenta que las condiciones de vulnerabilidad relacionadas con los aspectos sociales, económicos y culturales de las familias se ven presentes en mayor medida en los sectores rurales, debido a que en estas áreas se cuenta con menores posibilidades de acceso a las fuentes de conocimiento y cultura. Según lo que menciona, las condiciones de vida más vulnerables se localizan en el medio rural, lugar donde se encuentran la mayor parte de las escuelas telesecundarias, modalidad de trabajo que se tomó en cuenta para la realización de este estudio (Cifuentes, 2017).

Por otro lado, Reyes (2022) menciona que los factores socioculturales abarcan los aspectos sociales y culturales; concibe a los primeros como aquellos comportamientos variados que inciden en el progreso de los sucesos sociales; mien-

tras que a los segundos lo refiere a un grupo de aspectos culturales presentes en el desarrollo de un individuo, grupo, comunidad o nación. Benavidez (2011, citado en Anccori, 2018) menciona que “los factores socioculturales, son aquellos que afectan al ser humano en conjunto, sea en lugar y en espacio en el que se encuentren” (p. 16). Garbanzo (2007) menciona que los factores sociales enfocados a la educación se orientan en cinco determinantes: entorno familiar, nivel educativo de madres y padres de familia, capital cultural, contexto socioeconómico y variables demográficas (ver Tablas 5, 6, 7, 8 y 9)

Tabla 5

Entorno familiar

El entorno familiar se entiende como un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que en ocasiones afecta el desarrollo de las y los individuos manifestándose también en la vida académica.

Incidencia negativa	Incidencia positiva
Un entorno familiar en el que prevalece un clima de violencia, autoritario e indiferente, tiende a llevar a las y los educandos a tener fracasos académicos.	Cuando se presenta un ambiente propicio, marcado por el compromiso, se da un adecuado desempeño académico, así como una convivencia familiar democrática, que lleva al estudiantado a sentirse motivado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Garbanzo, 2007.

Tabla 6

Nivel educativo de madres y padres de familia

El nivel educativo de madres y padres de familia tiene que ver con el grado de estudio con el que cuentan las personas; es una determinante social que influye significativamente en los resultados académicos.

Incidencia negativa	Incidencia positiva
Cuando las madres y padres de familia presentan un nivel de estudios bajo suelen contribuir a un fracaso académico, debido a que poseen pocos conocimientos y habilidades para apoyar a sus hijas e hijos en trabajos y tareas.	En cambio, cuando hay un nivel de estudios más alto, la capacidad de apoyo y exigencias académicas hacia sus hijas e hijos es mayor, debido a que consideran que cuanto más asciendan académicamente, mayores posibilidades de éxito tendrán.

Fuente: Elaboración propia a partir de Garbanzo, 2007.

Tabla 7

Capital cultural

Hace referencia al conjunto de relaciones entre el ambiente familiar, sus recursos didácticos como acceso a internet, a la literatura, relaciones familiares marcadas por discusiones que propician el saber, por la búsqueda continua de experiencias que enriquezcan un ambiente educativo.

Incidencia negativa

Esta determinante se ha convertido en una importante causa de desigualdad, debido a que, aquellas y aquellos que cuenten con acceso a internet, literatura y demás aspectos de capital cultural tendrán mejores resultados académicos, sucediendo todo lo contrario con aquellos que no los tengan.

Incidencia positiva

Aquellas personas que cuenten con el acceso al capital cultural como el internet, literatura, etc., tendrán mejor preparación para adaptarse a la sociedad del conocimiento y así, poder ampliar la cultura.

Fuente: Elaboración propia a partir de Garbanzo, 2007.

Tabla 8

Contexto socioeconómico

Es un aspecto que incide de manera significativa en el éxito académico, sin embargo, no lo determina. La situación económica de las familias regularmente repercute en el estudiantado cuando al no ser cubiertas las necesidades primarias, la educación o las tareas escolares son devaluadas.

Incidencia negativa

Cuando la situación económica es precaria, el estudiantado tiende a realizar trabajo remunerado para poder apoyar económicamente a la familia y poder cubrir las necesidades básicas, lo que en ocasiones contribuye al abandono de sus estudios.

Incidencia positiva

Un nivel económico estable ayuda al estudiantado a tener mayor éxito académico, debido a que cuenta con los recursos necesarios para solventar los gastos educativos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Garbanzo (2007) & Chong (2017).

Tabla 9

Variables demográficas

Se enfoca a las condiciones de la zona geográfica de procedencia de las y los estudiantes. Se considera como un factor que eventualmente se relaciona con el rendimiento académico de manera positiva o negativa.

Incidencia negativa

Cuando una institución educativa se encuentra a larga distancia, el trayecto y tiempo invertido para llegar a la escuela puede verse como un problema.

Incidencia positiva

Si la escuela se localiza en un lugar accesible y cerca de casa, las y los estudiantes presentan mayores niveles de asistencia y éxito educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Garbanzo, 2007.

Por otro lado, los factores culturales son una serie de elementos que caracterizan una comunidad, tales como costumbres, tradiciones, saberes, creencias,

idioma, vestimenta, los cuales crean un estilo de vida en las personas. Estos factores son creados por los seres humanos a través de la adquisición del conocimiento, por lo que es importante conocer la identidad cultural de las y los individuos y su forma de ampliar la conciencia, ya que los elementos antes mencionados muestran qué pensar y cómo pensar (Sinaluisa, 2018).

Metodología

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo descriptivo con el apoyo de datos cuantitativos básicos que permitieron identificar tendencias generales. El propósito fue analizar la incidencia de los factores socioculturales en el proceso de aprendizaje y en la trayectoria escolar de estudiantes mujeres de telesecundaria en un contexto rural.

La investigación se realizó en la Telesecundaria “Juan de Tolosa”, ubicada en la comunidad de Tolosa, Pinos, Zacatecas. En el estudio participaron diez alumnas de segundo grado, grupo “A”, cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años de edad. Para el desarrollo del análisis de los factores socioculturales que inciden en el proceso de aprendizaje y en la trayectoria escolar de estudiantes mujeres de telesecundaria, se aplicó un cuestionario semiestructurado. El instrumento estuvo conformado por preguntas abiertas y de opción múltiple, lo que permitió obtener tanto información cuantificable como respuestas narrativas que enriquecieron la interpretación de los datos.

El cuestionario se organizó en cuatro categorías de análisis, las cuales estructuraron tanto la recolección como la interpretación de la información. En la siguiente tabla se presenta la matriz que integra las categorías, su definición y preguntas correspondientes.

Tabla 10

Matriz de categorías

Categorías	Definición	Subcategorías	Preguntas
Datos generales	Información básica que permite contextualizar a las participantes.	Edad, grado escolar, tipo de familia.	¿Qué edad tienes?, ¿En qué grado estás?, ¿Con quién vives?
Factores socioculturales	Permite conocer las condiciones sociales, económicas y culturales que inciden en el aprendizaje y trayectoria escolar.	Entorno familiar, expectativas educativas, prácticas culturales, machismo, embarazo adolescente.	¿Existen expectativas específicas en la familia sobre su educación?, ¿Cómo influye su cultura o tradiciones familiares en su forma de aprender?, ¿Qué entienden por el término machismo?, ¿En su comunidad realizan prácticas



→ Factores socioculturales	Permite conocer las condiciones sociales, económicas y culturales que inciden en el aprendizaje y trayectoria escolar.	Entorno familiar, expectativas educativas, prácticas culturales, machismo, embarazo adolescente.	machistas? ¿En casa realizan prácticas machistas?, ¿Alguna vez alguien te ha dicho que no puedes seguir estudiando por ser mujer? ¿Has escuchado en tu comunidad o casa frases machistas?, ¿En tu comunidad ha habido jóvenes que ya no estudian porque están embarazadas?, ¿Crees que los hombres tienen mayor oportunidad de seguir estudiando que las mujeres?, ¿Qué factores creen que influyen en su aprendizaje como mujer?
Proceso de aprendizaje	Recursos y condiciones que facilitan o dificultan la adquisición de conocimientos.	Recursos educativos, acceso a tecnología.	¿Qué recursos utilizas para estudiar?, ¿Sientes que tienes acceso a los mismos recursos educativos que tus compañeros?
Trayectoria escolar	Permite visualizar el recorrido académico de las estudiantes y sus experiencias que influyen en su permanencia escolar.	Asignaturas favoritas, pasatiempos, obstáculos, motivaciones.	¿Cuáles son las materias favoritas?, ¿Por qué elegiste esas asignaturas?, ¿Actividades que prefieres realizar en los tiempos libres?, ¿Has tenido alguna experiencia que haya afectado tu rendimiento escolar?, ¿Qué obstáculos has enfrentado en tu trayectoria escolar?, ¿Qué te motiva a seguir estudiando?, ¿Qué cambios crees que podrían mejorar tu experiencia educativa?

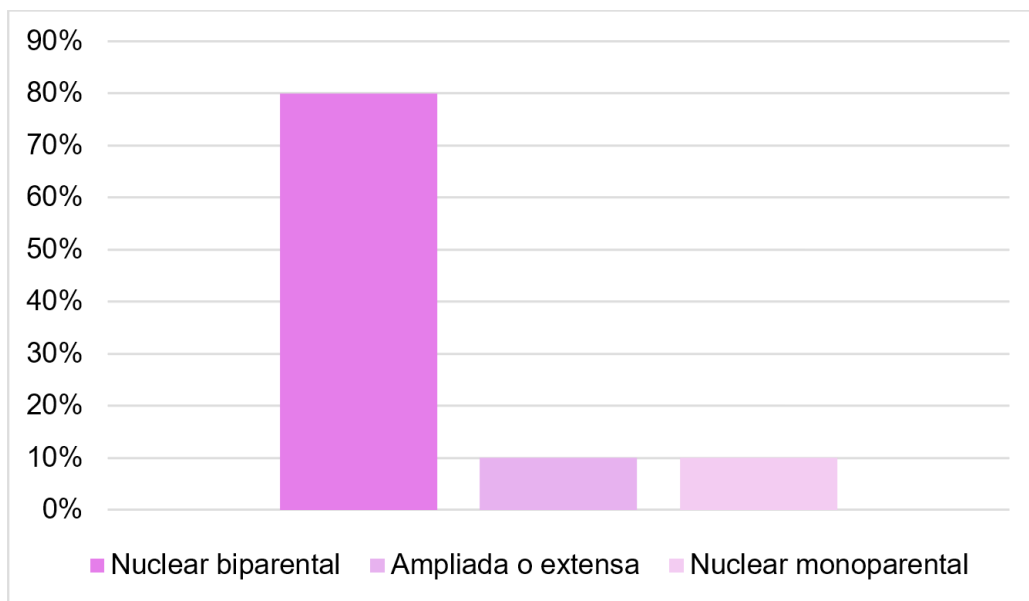
Fuente: Elaboración propia.

De las diez alumnas a quienes se les aplicó el cuestionario, tres tienen 14 años de edad. Una de ellas está próxima a cumplir 15 años, ya que durante su primer ciclo escolar en la telesecundaria tuvo que darse de baja por motivos personales relacionados con situaciones de violencia familiar entre integrantes de su hogar. Como consecuencia de esta situación, se vio obligada a salir de la comunidad y trasladarse al estado de San Luis Potosí, lo que ocasionó un retraso en su trayectoria escolar y afectó su proceso de socialización con sus compañeras, compañeros y amistades. El resto de las estudiantes, que representan el 70% del grupo, tienen 13 años de edad.

En la pregunta sobre con quién viven, el 80% mencionó que en una familia¹ nuclear biparental, el 10% en una familia ampliada o extensa y el otro 10% restante en nuclear monoparental con hermanos o hermanas (ver Gráfica 1).

Gráfica 1

Tipos de familia



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del cuestionario respondido por las alumnas.

En la gráfica anterior se observa que la mayoría de las alumnas pertenecen a una familia nuclear biparental, sin embargo, en algunos casos, los padres no permanecen de manera constante en el hogar, ya que deben salir fuera de la comunidad en busca de trabajo para poder solventar las necesidades económicas familiares. Debido a ello, durante días, meses e incluso años, las estudiantes permanecen únicamente al cuidado de la madre, quien asume tanto su atención como las labores domésticas.

Los padres suelen trasladarse a San Luis Potosí, Estados Unidos, a comunidades vecinas o, incluso, a otras zonas dentro de la misma localidad con el propósito de generar ingresos y brindar sustento a la familia. Graña (2008, citado en Castillo & Gamboa, 2013) menciona que a los hombres se les educa para ejercer el poder, mientras que las mujeres son instruidas para realizar actividades enfocadas a los roles maternos y domésticos.

¹ La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2018) define como familia nuclear biparental aquel hogar que está conformado por dos personas con hijas o hijos; la ampliada o extensa donde hay progenitoras o progenitores con o sin hijas o hijos y otros parientes; mientras que la nuclear monoparental es aquella donde está la progenitora o progenitor con hijas o hijos.

Con base en el cuestionario aplicado y en la postura del autor citado, se puede observar que, en las familias nucleares biparentales, las alumnas son cuidadas principalmente por sus madres la mayoría del tiempo. Esto responde a una concepción arraigada en la comunidad, donde se considera que el hombre debe salir a buscar el recurso económico para sostener a la familia mientras que la madre asume las responsabilidades del hogar.

En un inicio, la educación de las mujeres giraba en torno a los rezos, el aprendizaje doméstico y la exclusión de algunas materias descritas por los hombres. Se argumentaba que las niñas no debían estudiar ni necesitaban una cultura profunda, pues ello las podía alejar de su función principal: la de esposas y madres. (Subirats, 1994, citado en Castillo & Gamboa, 2013, p.4)

Como puede apreciarse en la cita anterior, las mujeres eran instruidas para el cuidado de la familia y las labores domésticas, aspectos que hoy en día aún siguen reproduciéndose, por lo que, en ocasiones, las generaciones jóvenes tienden a repetir el mismo patrón, sobre todo en aquellos contextos en los que los roles de género aún siguen muy marcados y que posicionan al hombre como aquella figura de poder y donde en ocasiones solamente la madre es la encargada del cuidado de las y los hijos.

En las familias que no son biparentales, las alumnas no sólo pueden llegar a carecer de la figura paterna, sino también de la materna. Esto ocurre debido a que la pensión alimentaria proporcionada por el padre no es suficiente para cubrir las necesidades básicas, por lo que la madre también se ve en la necesidad de salir a trabajar, aunque, generalmente, por periodos más cortos en comparación con los padres. Como consecuencia, las jóvenes quedan al cuidado de algún familiar cercano, como la abuela o la tía. Plazarte, *et al.* (2022) mencionan que la ausencia de la madre o padre dentro de la familia juega un rol importante en el desarrollo de las y los estudiantes, ya que esto genera consecuencias psicoemocionales que inciden en el comportamiento y rendimiento académico.

Por otro lado, en el apartado de los factores socioculturales, el 90% de las jóvenes menciona que ha recibido un buen apoyo familiar en relación con sus estudios, ya que sus familias les proporcionan los materiales de trabajo necesarios, procuran que no falten a clases y los motivan a seguir preparándose. No obstante, el apoyo no se limita únicamente a estos aspectos, como lo señalan las alumnas, pues también es fundamental que exista un involucramiento más directo en su desempeño académico, por ejemplo, mediante el acompañamiento en la realización de tareas y trabajos escolares. En cuanto el 10% restante, la alumna señala que el apoyo recibido ha sido regular debido a que no

cuenta con los recursos necesarios para cubrir adecuadamente sus necesidades escolares.

En el cuestionamiento acerca de la existencia de expectativas específicas en su educación, el 70% menciona que no hay ninguna como tal. Por su parte, una alumna señala que en su familia esperan que estudie hasta la preparatoria; otra comenta que en su hogar desean que continúe hasta la universidad; y, finalmente, una joven manifiesta que en su casa consideran que es mejor no seguir estudiando.

Las expectativas familiares respecto a la educación constituyen un elemento fundamental para motivar a las jóvenes a continuar su formación académica. Cuando en el entorno familiar no existen metas claras o aspiraciones definidas, las propias estudiantes tienden a construir expectativas limitadas sobre su futuro educativo.

Asimismo, estas bajas expectativas se relacionan estrechamente con el reducido número de personas que han logrado concluir una carrera universitaria en la comunidad. La escasa presencia de profesionistas limita la existencia de modelos a seguir que puedan inspirar y orientar a las jóvenes. Al no contar con referentes cercanos que representen los beneficios y oportunidades asociadas a una mayor preparación académica, disminuye la motivación para aspirar a estudios superiores; en consecuencia, se normaliza la permanencia en niveles educativos básicos y se reducen las posibilidades de que las estudiantes visualicen alternativas distintas para su proyecto de vida.

En la comunidad persisten creencias que consideran a la mujer como frágil, lo que dificulta que se les permita salir de su entorno para continuar con sus estudios. Esta visión limita sus oportunidades educativas y, en algunos casos, influye en que se perciba el matrimonio como una opción más viable que la continuidad académica.

En cuanto a la cultura y tradiciones, nueve alumnas exponen que no tienen ninguna incidencia en su educación; una estudiante menciona que éstas influyen en el aspecto de que en su familia comentan que es mejor no seguir estudiando porque al final optan por casarse.

Para el tema del machismo todas las estudiantes mencionaron tener una idea de este término al cual conciben como: 1) maltrato hacia las mujeres por parte de los hombres; o 2) cuando los hombres se creen superiores que las mujeres y no toman su opinión en cuenta por esa misma creencia.

Además, un 20% de las encuestadas comentaron que en su casa se presentan prácticas machistas mientras el otro 80% dice que no. Respecto a su comunidad, el 50% dijo que ha visto prácticas machistas y escuchado frases por parte de los hombres como: *calladita te vez más bonita, tú que vas a saber si eres vieja, para*

que estudias si te vas a casar, los hombres saben más que las mujeres, etc. En este mismo sentido, se realizó una pregunta para determinar si, alguna vez, alguien les había dicho que no podían continuar estudiando por ser mujer. El 100% respondió que no.

Se realizó, entonces, un cuestionamiento enfocado al embarazo adolescente como causa de deserción escolar, el cual planteaba lo siguiente: *¿en tu comunidad ha habido jóvenes que ya no estudian porque se embarazaron?* La respuesta de las alumnas en un 100% fue que sí, y algunas de ellas explicaron que, al darse cuenta que están embarazadas, optan por casarse para no tener que decirle a su mamá y papá, ya que, en ocasiones, reciben un castigo, por lo que prefieren irse a vivir con su novio, lo que, en la mayoría de los casos, ya no permite que sigan estudiando ya sea porque no tiene para costear los gastos o por ideas machistas.

Debido a las prácticas e ideas machistas que se dan algunas veces en las comunidades rurales, las jóvenes mujeres se sienten desmotivadas por seguir preparándose y dejan de lado sus estudios puesto que llegan a ver el aprendizaje educativo como una pérdida de tiempo; esto provoca que, en ocasiones, se crea que los hombres tienen mayores oportunidades para seguir estudiando, ya que se cree que ellos tienen mayores privilegios.

Se preguntó a las jóvenes sobre factores que consideran que influyen en su aprendizaje como mujeres. Los resultados mostraron que el 60% de las encuestadas afirmó que, en ocasiones, se les asigna la tarea de cuidar un familiar; el 30% indicó que, a veces, faltan a clases porque se quedan en casa para realizar quehaceres domésticos; el 10% restante señaló que no hay factores que afecten su aprendizaje. Estas dos tareas asignadas a las estudiantes pueden generar que se retrasen en los contenidos educativos y, en consecuencia, afectar negativamente su aprendizaje.

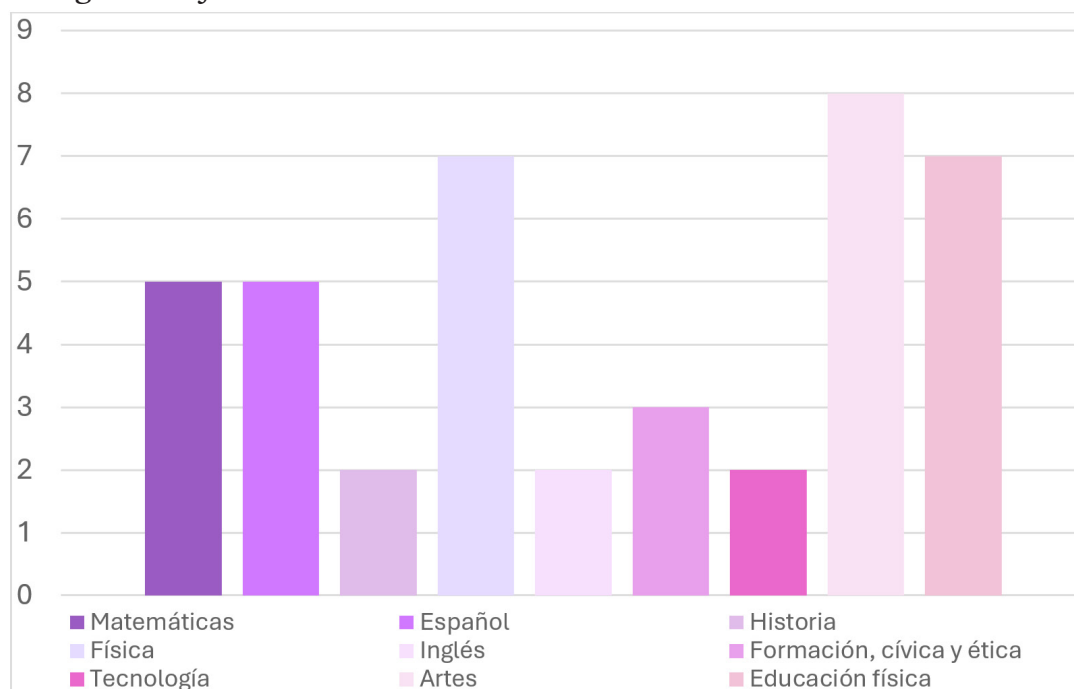
Para el apartado del proceso de aprendizaje, en el cuestionamiento sobre los recursos que las alumnas utilizan para estudiar, el 100% señaló que sus útiles escolares (tijeras, lápiz, cuadernos, juego de geometría, etc.) y libros de texto, mientras que el 40% también mencionó que internet y solamente un 10% agregó libros de lectura. Además, se preguntó si creían que tenían acceso a los mismos recursos educativos que sus compañeras y compañeros y por qué; el 90% indicó que sí, mientras que el 10% correspondiente a una alumna mencionó que no debido a que no cuenta con acceso a internet.

Con base en estas respuestas se puede observar que la mayoría de las alumnas cuentan con recursos básicos similares, lo cual se debe a que el nivel económico de las y los habitantes de la comunidad es relativamente similar. Esto sugiere que no existen grandes disparidades en cuanto acceso a recursos básicos entre las estudiantes.

En la trayectoria escolar se cuestionó sobre las materias favoritas, en las que destacaron artes, educación física y ciencias con énfasis en física. En la Gráfica 2 se muestra el número de alumnas que eligieron cada materia.

Gráfica 2

Asignaturas favoritas



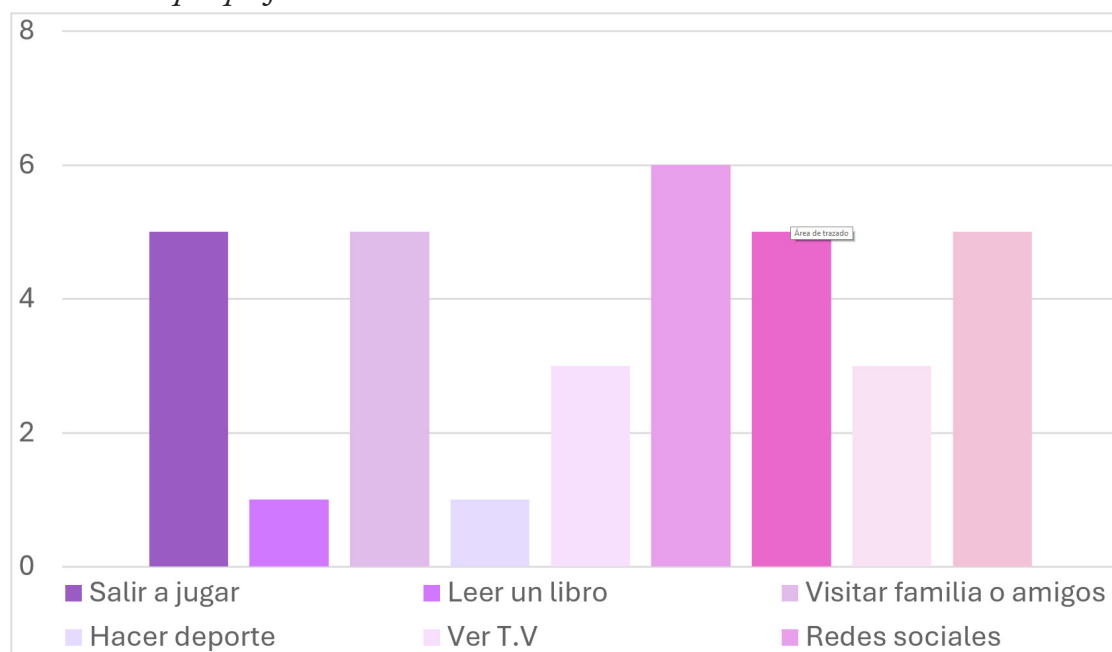
Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del cuestionario respondido por las alumnas.

En cuanto actividades en tiempos libres, las alumnas mencionaron que la principal es navegar en las redes sociales, seguido de jugar, visitar a la familia o amigas, limpiar su cuarto y cuidar animales; mientras que los pasatiempos con menor relevancia son la lectura y la práctica de algún deporte, actividades que son parte importante para el conocimiento y desarrollo de una buena salud. En la Gráfica 3 se pueden apreciar las respuestas obtenidas en el cuestionario.

Para el rendimiento escolar y trayectoria académica, el 30% de las jóvenes señaló que algunas experiencias que han tenido un impacto negativo en su desempeño académico. Entre estas experiencias mencionaron la necesidad de ausentarse de la escuela para cuidar a un familiar y la falta de acceso a internet como las principales razones que han obstaculizado su proceso de aprendizaje.

Gráfica 3

Pasatiempos preferidos



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del cuestionario respondido por las alumnas.

Las motivaciones que impulsan a las alumnas a seguir estudiando son tener una carrera, ser alguien importante, superarse a sí mismas y mejorar su calidad de vida. Por otro lado, identifican varios cambios que podrían mejorar su experiencia educativa, como tener acceso a todos los materiales de trabajo necesarios, mejorar su situación económica, aumentar su atención en clases, perfeccionar sus hábitos de estudio y reducir su ausentismo escolar.

Conclusiones

Se identificó que una de las principales causas de la incidencia en el aprendizaje y trayectoria escolar en las alumnas del grupo estudiado radica en las inasistencias a clases debido a las responsabilidades domésticas y el cuidado de familiares que se les asignan, con mayor frecuencia a las mujeres debido a los roles de género que se han atribuido desde tiempo pasado. Además, las expectativas familiares sobre los estudios de las alumnas también juegan un papel importante, como en el caso de una estudiante que mencionó que en su hogar le dicen que no es importante estudiar porque *al final terminará casándose*. Por otro lado, la persistencia de prácticas machistas en la comunidad también puede desmotivar a las

jóvenes para continuar sus estudios, ya que escuchan frases que las hacen sentirse inferiores a los hombres.

Con la información recopilada, podemos señalar que el futuro de estas jóvenes puede verse estancado o mermado, ya sea por el bajo interés de las madres y padres de familia para que sus hijas asistan diariamente a clases, por las bajas expectativas educativas y por las prácticas machistas que hoy en día se siguen implementando; por lo que es importante que, durante su trayecto en la telesecundaria, se les motive constantemente para que continúen con sus estudios hasta un nivel profesional, para poder construir un futuro mejor, aunque eso implique que dejen su población rural y construir una ruta estudiantil en el medio urbano para encontrar mejores oportunidades.

Referencias

- Ancori, Raquel (2018). Factores socioculturales en la participación de la mujer rural en la cooperativa agraria QHAPAQ QOLLA de la Provincia de Puno- 2016. [Tesis de licenciatura] Puno, Perú: Universidad Nacional del Altiplano.
- Castillo, Mario y Gamboa, Ronny (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 1-16. Recuperado el 10 de marzo de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654014.pdf>.
- Chong, Elizabeth (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XLVII, Núm. 1, pp. 91-108. Recuperado el 10 de marzo de 2025, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>.
- Cifuentes, José (2017). Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista ho- jas y hablas*, Vol. 14, pp. 107-122. Doi: 10.29151/hojasyhablas.n14a8.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (julio del 2018). Las familias y su protección jurídica. Recuperado de: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez_familia/material/trip-familias-juridicas.pdf Fecha de consulta: 25 de marzo de 2025.
- Garbanzo, Guiselle (2007). Factores asociados al rendimiento académico en es- tudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación supe- rior pública. *Revista educación*, Vol. 31, Núm. 1, pp. 43-63. Recuperado el 10 de marzo de 2025, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>.
- Morán, Aurora y Rojas, Ernesto (2010). Curso a distancia: "outsourcing en tec- nologías de información". [Tesis de licenciatura]. México, Distrito Federal: Universidad Autónoma de México.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2015). De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. Recuperado de: [https://portaldeles- cuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales. pdf](https://portaldeles- cuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf) Fecha de consulta: 10 de marzo de 2025.
- Plazarte, Diana, Moreira, Jennifer y Cevallo, Doris (2022). Tipos de familia y su incidencia en el rendimiento académico en estudiantes de educación bá- sica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 91-105. Recuperado el 10 de marzo de 2025, de <https://refcale. uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3523/2173>

- Reyes, Laura (2022). Factores socioculturales y su incidencia en la gestión educativa en la provincia de Sánchez Carrión, 2022. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, Vol. 7, Núm. 1, pp. 1018-1040. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4452.
- Sinaluisa, Isaías (2018). Factores socioculturales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes del quinto grado de educación básica paralelo “A” de la escuela “21 de abril” Riobamba, periodo 2017-2018. [Tesis de Licenciatura]. Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Yáñez, Patricio (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, Vol. 1, Num. 11, pp. 70-81. Recuperado el 10 de marzo de 2025, de <https://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf>.

Estado de la cuestión: reproducción de las desigualdades de género en la educación media superior 1995-2024

Valeria Catalina González Limón

El estado de la cuestión busca explorar aquellas investigaciones que han abordado el tema de las desigualdades de género en el ámbito educativo con el fin de realizar un matiz más fino para identificar estudios sobre estas problemáticas en la Educación Media Superior (EMS) en México. El trabajo está conformado por diversos apartados: primero inicia con un panorama internacional y latinoamericano de las cuestiones de género en la educación; posteriormente, analiza la producción nacional en distintas instancias y, finalmente, examina los estudios específicos sobre la EMS en Latinoamérica en México y Aguascalientes.

Es importante aclarar que, para la realización de este trabajo, se tomó como hilo conductor la propuesta que efectúa González (2009), en su artículo “Estudios de género en educación: una mirada rápida”, debido a que ofrece un panorama general y esclarecedor sobre los Estudios de Género (EG) en el campo educativo, explorando su evolución, debates teóricos y metodológicos, así como su impacto en las investigaciones contemporáneas. Adicionalmente, se incorporaron otras fuentes que resultan pertinentes para efectos del análisis.

Para la construcción del estado del arte, se realizó una búsqueda documental exhaustiva, en bases de datos académicas, repositorios institucionales y revistas especializadas en educación y género. La estrategia de revisión integró dos criterios analíticos complementarios: un orden geográfico —escalonado desde lo internacional hasta lo estatal— y un criterio cronológico que permitió reconstruir la evolución de los EG entre 1995 y 2024. Esta doble secuenciación permitió identificar varios vacíos temáticos, particularmente en lo que respecta a la EMS en contextos rurales.

Configuración histórica de los estudios de género en educación

Los EG, también conocidos como estudios feministas, representan un campo transdisciplinar que se inician en los años ochenta del siglo XX en la mayoría

de las instituciones de educación superior. Este desarrollo tuvo lugar, principalmente, en universidades de países occidentales como Estados Unidos y algunos europeos como Reino Unido, Suecia, Francia, entre otros; lugares donde las demandas del movimiento feminista impulsaron la incorporación de estos temas en los programas académicos. Estas indagaciones proponen una revisión crítica de los contenidos educativos y las estructuras escolares que refuerzan estos roles y estereotipos de género y han sido fundamentales para entender cómo relaciones de poder, construcciones sociales y estructuras institucionales afectan a hombres y mujeres en diferentes contextos educativos. Un aspecto clave ha sido la crítica de la ciencia y el conocimiento tradicional, que han sido históricamente dominado por visiones masculinas y patriarcales.

Los primeros estudios de género (EG) comenzaron en el siglo pasado en los años sesenta cuando los movimientos feministas propiciaron cambios en la forma de entender el rol de hombres y mujeres. Si bien al inicio comenzaron abordando cuestiones sobre las mujeres, conforme el tiempo se han diversificado y ampliado su perspectiva hacia teorías sobre las masculinidades, las identidades de género y la interseccionalidad que señala que el género interactúa con otras variables como son la clase social, la raza y la etnicidad, entre otras.

Los EG en el campo educativo nacen entre finales de los años setenta y principios de los años ochenta del siglo pasado. Estos trabajos proponen una revisión crítica de los contenidos educativos y las estructuras escolares que refuerzan estos roles y estereotipos de género y han sido fundamentales para entender que el ámbito educativo no es un espacio neutral, sino que existen en él relaciones de poder, construcciones sociales y estructuras institucionales que afectan a hombres y mujeres en diferentes contextos educativos.

El libro *Género y Educación* de Acker (1995) proporciona un marco teórico y empírico para entender cómo las desigualdades de género se reproducen en las instituciones educativas. El libro ofrece un análisis profundo sobre cómo el género sigue influyendo en el sistema educativo, tanto en la enseñanza como en la investigación académica en Canadá. La autora analiza cómo las universidades canadienses continúan funcionando como espacios patriarcales que marginan las contribuciones de las mujeres. Acker (1995) describe cómo las mujeres en el ámbito académico luchan por equilibrar sus roles como investigadoras, docentes y cuidadoras, enfrentándose a prejuicios tanto abiertos como sutiles.

Subirats (1999), en el apartado “Género y escuela” del libro *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, subraya la importancia de transformar la cultura escolar española en su conjunto para que se valoren y respeten las identidades y capacidades de cada estudiante sin prejuicios de género. Esto incluye no sólo cambios en el currículo, sino también de la manera

en que se estructuran las actividades escolares, los modelos de liderazgo en la escuela y la participación equitativa de niños y niñas en todas las áreas.

El estudio intitulado “Igualdad de género en la educación básica en América Latina” (LATAM), elaborado por Messina en 2001, presenta un análisis sobre el avance y los desafíos en la igualdad de género en la educación básica entre los años 1990 y 2000. Entre sus hallazgos, la autora señala que, aunque la brecha de género en la matrícula de educación básica se ha reducido, en la mayoría de los países latinoamericanos, las niñas indígenas y pertenecientes a espacios rurales continúan enfrentando desventajas significativas. Este estudio evidencia que las niñas tienden a tener mejores resultados en lenguaje, mientras que los niños suelen destacar en matemáticas.

Por su parte, Araya, en su artículo “La educación de género en la educación”, de 2001, señala la necesidad de superar la “homogenización” que caracteriza a la educación mixta, la cual ignora las diferencias de socialización niños y niñas, perpetuando así la desigualdad. Desde esta perspectiva, la escuela mixta ha fallado en abordar las desigualdades de género, ya que su estructura está basada en un modelo masculino que se considera superior. Este modelo no reconoce ni adapta sus contenidos y métodos a las realidades diferenciadas de niños y niñas, resultando en una experiencia educativa que sigue privilegiando lo masculino. Entre las propuestas expuestas se incluye la creación de espacios segregados para niñas y mujeres dentro de las escuelas mixtas para permitirles desarrollar autonomía y seguridad sin la presión de un entorno masculino dominante.

En su artículo “Relaciones sexistas en la educación” de 2003, Araya asevera que la igualdad de las mujeres dentro y fuera del sistema educativo no ha significado una erradicación de las relaciones sexistas y señala que la paridad entre los sexos en la matrícula escolar y el repunte de la presencia femenina en carreras técnicas no ha significado un cambio profundo en los roles de género. La autora identifica que las condiciones sociales que prevalecen en la sociedad costarricense y las expresiones sexistas en las instituciones educativas constituyen una clara evidencia de que aún falta un largo camino por recorrer. No obstante, encuentra que el rol de las y los docentes, a partir de capacitaciones en torno a la equidad de género, puede ser la base a partir de la cual se inicien cambios en el sistema social y cultural.

Ospina y Ramírez, en su libro *Pedagogía crítica latinoamericana y género*, de 2016, exploran, desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, cómo el género es un eje clave para analizar las condiciones de humanización y los vínculos entre género, educación y poder. Se destacan esfuerzos por deconstruir las perspectivas sexistas que, históricamente, han perpetuado relaciones de subordinación, proponiendo en cambio una pedagogía transformadora. Los autores (2016),

señalan que la escuela reproduce desigualdades de género y proponen una visión alternativa donde se promueva la equidad; analizan las intersecciones de género con variables como clase social, etnia y edad, señalando las limitaciones y alcances de una educación inclusiva desde los primeros años de escolaridad y, también, analizan la alfabetización crítica como un proceso emancipador y esencial para desarrollar ciudadanos críticos y democráticos.

El artículo, “Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencias la igualdad de género” de Martínez (2020), indaga la importancia de la formación docente para lograr una educación equitativa y con perspectiva de género en Nicaragua. La autora presenta los resultados de una capacitación para docentes de primaria en el que trabajaron temas como la inclusión, la coeducación y la eliminación de estereotipos, cuyos resultados arrojaron que la mayoría de las y los docentes no contaban con formación en género, pero reconocieron el impacto positivo del curso para desarrollar estrategias aplicables en la enseñanza. La autora concluye que la integración de la educación inclusiva y la perspectiva de género no sólo transforma la pedagogía de las y los docentes, sino que fomenta elementos para la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social (Martínez, 2020).

En el apartado de “Educación y género” de Delgado (2003), se aborda la evolución de los EG en el ámbito educativo en México, su desarrollo y sus implicaciones tanto para la teoría como para la práctica educativa. La autora examina cómo los EG han evolucionado a medida que se fueron reconociendo las diferencias entre los sexos como construcciones sociales que afectaban tanto a hombres como a mujeres en el ámbito educativo.

Delgado (2003) también reflexiona sobre la crisis educativa en México y cómo ésta afecta de manera diferente a hombres y mujeres; desarrolla su análisis en las políticas públicas en relación con la equidad de género en la educación y subraya que la educación actual no responde a las necesidades del contexto global moderno, lo que hace necesario un replanteamiento de sus objetivos. La autora hace hincapié en que las políticas con respecto a la cobertura deben asegurar que las mujeres tengan igualdad de oportunidades y acceso a los recursos y apoyos del sistema educativo, además, realza la importancia de incorporar una perspectiva de género que contribuya a la equidad social y económica. Esta propuesta incluye desde la formación docente, hasta la revisión de cuidadosa de contenidos y materiales educativos, los cuales aún reproducen estereotipos de género (Delgado, 2003).

El artículo, *Estudios de género en educación: una mirada rápida* de González (2009), destaca que los EG, se focalizan en las relaciones socioculturales entre

mujeres y hombres. El texto subraya la importancia de que los EG deben partir de interrogantes específicas como son las maneras en que se construyen y se justifican las diferencias sexuales y cómo éstas están atravesadas por construcciones sociales, relaciones de poder y no hechos naturales. Además, la autora examina cómo estos estudios han abortado cuestiones como la violencia de género en las instituciones educativas, la construcción de las identidades y el lugar que ocupan tanto las mujeres y los hombres en distintos ámbitos de la sociedad como es la educación. González (2009) enfatiza en la necesidad de generar más apoyos institucionales y de propiciar debates más profundos que permitan transversalizar la perspectiva de género a la investigación educativa.

En el artículo “Miradas a la investigación educativa desde el género: un estado del conocimiento” de Aguirre e Hinojosa (2010), se presenta un recuento de la producción investigativa en el estado de Chihuahua. En el análisis se observa que la gran parte de las investigaciones abordan temas como la feminización de la enseñanza, la inserción de las mujeres en el ámbito político y los desafíos que enfrentan las mujeres para romper con los estereotipos de género; además, el artículo evidencia cómo los imaginarios sociales determinan roles y profesiones con características “naturalmente femeninas” y, con ello, las opciones profesionales de las mujeres. Sobre las prácticas educativas, las autoras identifican las formas en cómo las instituciones educativas reproducen estereotipos tradicionales de género, perpetuando prácticas que refuerzan roles sexistas y la subordinación de las mujeres.

Entre las reflexiones más notables se encuentra el reconocimiento de las pocas investigaciones sobre masculinidades y cómo las normas de género afectan a los varones. Los pocos estudios disponibles se centran en la docencia masculina y los retos de la masculinidad hegemónica. Ante esto, las autoras señalan la necesidad de ampliar la perspectiva de género para incluir a los hombres para analizar la diversidad de identidades y experiencias de género en la educación.

Desigualdad, currículo y reproducción simbólica en el ámbito universitario

El artículo, “La vinculación de la educación y género” de Castillo y Gamboa (2013), examina cómo la educación ha perpetuado roles y desigualdades de género. Los autores destacan que, si bien se han promovido políticas de equidad, como el lenguaje inclusivo y las cuotas de género, éstas han sido insuficientes para dismantelar patrones socialmente adquiridos, ya que el sistema educativo, con frecuencia, refuerza estereotipos a través del currículo, los libros de texto y las prácticas en el aula, lo que afecta la construcción de identidades y roles entre hombres y mujeres.

Entre los principales resultados, los autores señalan que tanto en el currículo explícito como en el oculto persiste el sexismo. Las niñas y mujeres enfrentan limitaciones, desde la elección de carreras hasta las dinámicas de interacción en el aula, donde se les asignan roles de subordinación. En cuanto a los profesores, el sexismo también afecta sus carreras, con las mujeres en puestos menos prestigiosos y tareas docentes que reflejan una división sexual del trabajo.

En el libro de 2015, *Creando espacios, sensibilizando en género* de Fernández, Virgilí y Alfonso, se resalta la importancia de la educación y la sensibilización para desafiar las estructuras patriarcales que promuevan una verdadera igualdad de género en el ámbito académico y profesional. Entre las propuestas de las autoras se señala la utilización de espacios grupales como herramienta efectiva para la sensibilización pues estos favorecen la construcción de nuevos significados y construcción de sujetos.

Fernández *et al.* (2015) hacen énfasis en que, para alcanzar la igualdad, es necesario integrar la perspectiva de género en todos los niveles educativos y de formación, tanto para estudiantes como para docentes. Se plantean que la construcción de nuevas subjetividades es un proceso gradual, basado en la auto reflexión y reconocimiento de la inequidad, puede ser el camino hacia la creación de sociedades más justas. Para que la igualdad sustantiva se convierta en una realidad, es crucial intervenir en los imaginarios colectivos y en las prácticas cotidianas que reproducen las desigualdades.

En el capítulo titulado “La socialización de género en el entorno familiar. Un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género” desarrollado por Rocha (2017), se aborda la construcción de las identidades de género y cómo ésta se desarrolla desde la infancia en el seno familiar. Su análisis subraya la influencia de las normas sociales, prácticas culturales y discursos simbólicos en la asignación de roles y expectativas para niñas y niños, acentuando la importancia de la familia como núcleo inicial en este proceso de aprendizaje.

Rocha (2017) explora la manera en que los estereotipos masculinos que son aprendidos y replicados en la familia y en la sociedad, al asociarse con dominio y fuerza, contribuyen a la legitimación de la violencia hacia las mujeres, entre varones y hacia sí mismos. La autora subraya que, si bien el género es una construcción social, no es inmutable. Los entornos familiares y educativos tienen el potencial de convertirse en espacios transformadores donde sea posible fomentar valores de equidad e inclusión, esto implica un cambio tanto en los discursos como en las prácticas y las estructuras que sustentan las desigualdades, reconociendo el papel del lenguaje como una herramienta clave en la resignificación en los roles de género.

El artículo de Lechuga, Ramírez y Guerrero de 2018 que lleva por título “Educación y género: el largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en Méxi-

co” explora cómo la educación ha influido en la trayectoria de las mujeres hacia la equidad. A través de un análisis histórico y empírico, los autores examinan cómo factores culturales y los estereotipos de género han limitado el acceso de las mujeres a la educación y han perpetuado su rol tradicional en la sociedad. Aunque se reconocen los avances en la participación femenina en los diversos niveles educativos, el texto señala que aún persisten brechas, particularmente en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas) y en puestos de liderazgo académico. Este artículo examina también el papel del Estado en la promoción de políticas públicas de género, destacando los programas implementados desde 1953 hasta 2008, y la legislación que apoya la igualdad de género; no obstante, las autoras señalan que los efectos de estos esfuerzos han sido limitados, en parte debido a la falta de una perspectiva de género en la implementación de las políticas, lo que ha perpetuado la desigualdad (Lechuga *et al.*, 2018).

Este artículo evidencia que las mujeres, aunque acceden cada vez más a la educación superior, especialmente en áreas como las ciencias sociales y la salud, siguen estando subrepresentadas en sectores de alta remuneración como las ingenierías y las ciencias exactas (Lechuga *et al.*, 2018). Además, el estudio de señala cómo los factores culturales y las normas tradicionales afectan las tasas de abandono escolar de las mujeres que impactan su trayectoria académica y su inclusión en el mercado laboral. Los autores indican que, a pesar de las reformas legales y los esfuerzos de organizaciones para fomentar la igualdad de oportunidades, la implementación en el terreno sigue siendo insuficiente para enfrentar las causas profundas de la desigualdad de género.

Por su parte, el artículo “Importancia del diagnóstico de equidad de género en las instituciones de educación superior: un estudio de caso”, de González, Espinoza y Maceda, de 2018, plantea la necesidad de realizar diagnósticos sobre equidad de género en las instituciones de educación superior en México, como una medida que permita atender las condiciones de género de un entorno educativo que busca promover la equidad y prevenir situaciones de exclusión y violencia entre las y los estudiantes. El trabajo fue realizado en la Universidad Tecnológica de la Mixteca, Oaxaca y, entre sus resultados, se destaca que las mujeres obtienen calificaciones sobresalientes en mayor proporción que los varones, aunque éstas afrontan responsabilidades adicionales como son los cuidados de familiares. En otro punto, un alto porcentaje de estudiantes percibe igualdad en el trato por parte del personal docente, pero las mujeres reportan un mayor nivel de incomodidad debido a comentarios o situaciones no deseadas por parte de compañeros hombres (González *et al.*, 2018).

En el capítulo “Educación para la igualdad” del libro *Hacia la igualdad sustantiva en México*, Delgado (2019) afirma que, además de ser un derecho fun-

damental, la educación debe ser un motor de desarrollo humano y social que promueva la igualdad de oportunidades, de trato y de resultados. La autora subraya el papel central de las y los docentes como agentes de cambio, acentuando que el trabajo en las aulas resulta crucial para formar una ciudadanía informada, participativa y comprometida con el desarrollo sostenible y la justicia social. Finalmente, Delgado (2019) advierte que, para alcanzar la igualdad sustantiva en la educación, se requiere un respeto profundo por los derechos humanos, junto con un esfuerzo por redefinir los roles de género en la sociedad.

El capítulo “Igualdad de género: eje articulador del currículo de la educación básica” de Gutiérrez (2024) ofrece un análisis detallado sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículo educativo mexicano, centrándose en los libros de texto de sexto grado de primaria. Gutiérrez (2024) resalta el marco normativo internacional y nacional que sustenta la incorporación de la perspectiva de género en el currículo mexicano. La autora destaca la igualdad de género como uno de los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), basada en la Ley General de Educación (LGE) de 2019 para la educación básica, desarrollado a través del Marco Curricular Común de 2022.

La autora identifica avances clave en los libros de texto como son la representación histórica de las mujeres, el cuestionamiento de los roles de género tradicionales, la incorporación del lenguaje inclusivo y la visibilización de las nuevas masculinidades. Asimismo, destaca la importancia de realizar proyectos pedagógicos que aborden, de manera integral, la responsabilidad social y la perspectiva de género con la participación activa tanto de la comunidad educativa como de las familias. Gutiérrez (2024) también advierte sobre retos importantes a considerar para trabajar con perspectiva de género como pueden ser la necesidad de sensibilizar y capacitar a las y los docentes, fomentar el uso consistente del lenguaje inclusivo y garantizar que los materiales educativos reflejen los principios de la igualdad sustantiva.

A partir de la búsqueda realizada, es preciso notar que existe una amplia investigación en los EG en el campo educativo, sobre todo en la educación superior, cuestión que no es difícil de entender pues es en este espacio donde predominan las investigadoras. También se encontraron algunos informes e investigaciones en la educación básica, pero escasas investigaciones que aborden nuestras variables de interés: desigualdad de género, rendimiento académico y EMS. A continuación, se presentan una serie de investigaciones en América Latina sobre estos tópicos.

Perspectivas latinoamericanas: género, pedagogía y políticas educativas

El artículo de Cerquera de 2014, corresponde a un estado del arte sobre los factores que determinan el rendimiento académico en la EMS, haciendo un análisis comparativo entre el contexto global y el colombiano. Entre los factores que afectan la terminación de estudios, se encuentran las características del estudiantado, las características de la institución educativa, el contexto organizacional y político.

Desde la perspectiva de género, Cerquera (2014) señala que, generalmente, las mujeres tienen un mejor desempeño académico en áreas como de lenguaje, mientras que los hombres destacan en las matemáticas. Esta diferenciación podría encontrar su explicación en factores culturales y socioeconómicos que condicionan el rendimiento académico de manera diferenciada entre géneros. Además, el autor señala que los factores socioeconómicos, como el nivel educativo y ocupacional de los padres, favorecen el rendimiento académico de estudiantes de ambos géneros; siendo estas influencias más significativas en contextos con mejores condiciones económicas. El estudio observa también que la jornada escolar de tiempo completo y la infraestructura adecuada de las escuelas contribuyen positivamente al rendimiento (Cerquera, 2014).

El artículo “Producción de diferencias de género en la educación media técnica profesional”, de Sevilla y Valdebenito (2019) explora la experiencia educativa de mujeres en especialidades industriales dominadas por los hombres dentro de sistema de educación media técnico en Chile. Este artículo expone cómo se producen y reproducen las diferencias de género en este contexto; en el que se identifica que la equidad de género está en aumento, pues denota una creciente aceptación de las mujeres en las áreas industriales tanto por parte de los docentes como por los estudiantes varones.

No obstante, el estudio también señala algunas prácticas y discursos que minimizan la importancia de género en el entorno escolar, situación que invisibiliza los problemas específicos que enfrentan las mujeres. Se destacan, la prevalencia de micro prácticas y creencias estereotipadas que limitan la permanencia y el desarrollo de las estudiantes en estas áreas y barreras para realizar prácticas profesionales en el sector industrial, situación que desincentiva a las mujeres a continuar desarrollándose en estas áreas (Sevilla & Valdebenito, 2019).

Sevilla y Valdebenito (2019) proponen que, para enfrentar esta problemática de género, es indispensable articular los esfuerzos entre los actores educativos y el sector laboral, lo que implica una revisión detallada de las prácticas educativas que perpetúan los estereotipos, así como una sensibilización en torno a los retos específicos que enfrentan las mujeres en estas especialidades. Las autoras con-

cluyen que existe un discurso inclusivo en la educación media técnica en Chile, pero que existen prácticas sutiles y, en ocasiones, invisibles de diferenciación de género que actúan como impedimentos para alcanzar la igualdad de género y que para poder superarlas se requiere de políticas, tanto educativas como laborales, que promuevan espacios formativos más equitativos para ambos géneros y que garanticen la permanencia y avance de las mujeres en campos considerados tradicionalmente masculinos (Sevilla y Valdebenito, 2019).

Educación Media Superior: un campo emergente en los estudios de género

La revisión de estudios nacionales sobre género en la Educación Media Superior (EMS) reveló una escasez de investigaciones publicadas en revistas académicas. La mayoría se encuentran en repositorios institucionales, limitando su alcance y difusión. Esto subraya la necesidad de visibilizar y compartir estos trabajos para enriquecer el conocimiento en este campo.

La tesina “Abandono escolar, género y educación media superior, estado del arte: 2021-2020” de Flores, de 2020, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) explora en términos generales la idea de cómo las condiciones de género inciden en el abandono escolar y la permanencia. Este trabajo incluye un marco normativo en el que se realiza una revisión de leyes y tratados internacionales sobre el derecho a la educación en el que se destaca la obligatoriedad y las políticas para reducir el abandono escolar. La tesina también subraya la complejidad de factores que afectan la permanencia escolar, tales como el nivel socioeconómico, la falta de apoyo familiar y los roles de género tradicionales que generan mayor nivel de deserción en los hombres en la EMS, aunque las mujeres enfrentan sus propios desafíos, en particular aquellas estudiantes de bajos recursos (Flores, 2022). El autor subraya que el abandono escolar no se debe exclusivamente a la falta de interés por parte de las y los estudiantes, sino que esta es multifactorial, afectada de manera diferenciada, según el género. Para los varones, el abandono suele estar motivado por las presiones económicas familiares y las expectativas de proveer económicamente al hogar; en cambio, las mujeres enfrentan otro tipo de presiones relacionadas como el embarazo, la maternidad y las tareas de los cuidados lo que afecta de manera negativa su trayectoria académica (Flores, 2022).

La tesis intitulada “Transversalidad de género en la capacitación docente de la educación media superior en Puebla” de Salgado (2022) aborda la implementación de la transversalidad educativa con perspectiva de género en el contexto de una preparatoria de Puebla. La investigación postula que la transversalidad curricular con enfoque de género en la capacitación docente es esencial para la organización escolar y sugiere que no se trata sólo de incluir temas en el currí-

culo, sino de fomentar una organización educativa que promueva valores de igualdad y equidad de género. La tesis destaca que las y los docentes enfrentan desafíos significativos para incorporar estos enfoques debido a la falta de lineamientos claros en la normativa y el currículo institucional. La autora sugiere que el desarrollo de competencias transversales con perspectiva de género puede coadyuvar a mitigar los problemas de violencia en el entorno escolar y con ello contribuir a una cultura de paz.

Aproximaciones locales: estudios sobre juventud y desigualdad en Aguascalientes

En este apartado, se presentan los resultados de la búsqueda de investigaciones locales sobre género y EMS. Cabe destacar que la totalidad de los estudios encontrados se encuentran exclusivamente en el repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, sin evidencia de su publicación en otras bases de datos o revistas académicas.

La tesis “El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes: El caso del CECyTEA” de Nava (2014) explora los factores detrás del abandono escolar en el nivel medio superior a través de entrevistas semi estructuradas a estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes (CECyTEA). Nava (2014) identifica variables personales, familiares, económicas y escolares que influyen en esta problemática, integrando también aspectos de género en el análisis. Los resultados destacan cómo los factores económicos, familiares y, particularmente, las experiencias de las y los estudiantes en el ambiente escolar inciden en su decisión de abandonar o continuar los estudios. Se observa que las estudiantes suelen enfrentarse a mayores barreras relacionadas con su rol de género, tales como responsabilidades en el hogar y embarazos tempranos, limitando su permanencia en la escuela. Asimismo, el autor recalca la relevancia de los programas de intervención educativa para reducir el abandono escolar y la importancia de fomentar un ambiente escolar inclusivo, equitativo y seguro para todos las y los estudiantes.

Nava (2014) subraya que la permanencia en la escuela está estrechamente relacionada con las metas y motivaciones que las y los estudiantes tienen al ingresar. Aquellos con objetivos académicos sólidos y un entorno de apoyo logran superar obstáculos, mientras que quienes carecen de tales fundamentos presentan más dificultades para afrontar las exigencias académicas y tienden a abandonar sus estudios.

La tesis de maestría de Aranda de 2014 que lleva por título “Los imaginarios sociales de la identidad de género en jóvenes bachilleres en Aguascalientes”

aborda la construcción de identidades de género y los efectos de la violencia de género en jóvenes de bachillerato de Aguascalientes. En este trabajo se identifica que la socialización de género en el entorno escolar contribuye a perpetuar estereotipos de masculinidad y feminidad que, aunque en algunas ocasiones se intente cuestionar, terminan replicándose debido a su internalización cultural.

En el entorno escolar, estas dinámicas se reproducen en actividades cotidianas como son los deportes, en el que las mujeres son excluidas de ciertos espacios, consolidando, con ello, la percepción de que determinadas actividades no son para ellas. La autora advierte que la escuela, en lugar de cuestionar estos estereotipos, se convierte en un espacio donde estos imaginarios de género se mantienen y las y los estudiantes los consideran reales debido a la falta de un enfoque crítico en la enseñanza. En términos de desigualdad, el estudio señala que las y los jóvenes de menores recursos económicos enfrentan situaciones de vulnerabilidad adicional debido a la falta de programas institucionales que promuevan de manera activa la equidad y el cuestionamiento de los roles de género tradicionales (Aranda, 2014). Finalmente, la autora menciona que la escuela, aunque tiene el potencial de ser un espacio transformador, se muestra limitada en su capacidad de romper con estas dinámicas debido a la falta de políticas claras y de un enfoque pedagógico crítico.

La tesis de Rodríguez de 2015 titulada “El papel de la gestión de la convivencia escolar en un bachillerato tecnológico del estado de Aguascalientes” trata sobre cómo las prácticas de gestión escolar pueden tanto mitigar como perpetuar formas de violencia. El autor menciona que la convivencia en un plantel está mediada por reglamentos claros, actividades recreativas y culturales, así como una participación estrecha con instituciones externas; especialmente en apoyo a estudiantes en situaciones de riesgo. También se identifica que la normalización de la violencia escolar por parte de los docentes y directivos limita la capacidad de tomar acciones estructurales para su prevención. Adicionalmente, la investigación revela que existen desigualdades de género en cuanto al manejo de la violencia, ya que las expresiones de poder y exclusión afectan de manera diferenciada a las y los estudiantes en función de su género.

Rodríguez (2015) señala que, si bien, se han logrado avances en la gestión de la convivencia escolar, persisten retos significativos en el manejo de la violencia y la promoción de una cultura de paz en el contexto educativo. El autor enfatiza en la importancia de la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en la construcción de ambientes educativos seguros y sugiere que es crucial adoptar una perspectiva de género e inclusiva en las políticas de convivencia que permitan atender de manera adecuada las desigualdades y los distintos tipos de violencia que afectan de manera diferenciada a las y los estudiantes

La tesis doctoral de Rodríguez de 2019 sobre “La convivencia escolar en un bachillerato tecnológico estatal, de la Ciudad de Aguascalientes” aborda dimensiones de la violencia y las desigualdades de género en el ámbito educativo. En este estudio, se identificaron altos índices de violencia física y verbal entre los estudiantes, siendo más común en hombres, quienes también muestran actitudes de exclusión hacia las mujeres, especialmente en espacios deportivos.

En cuanto a la violencia ejercida a través de tecnologías de comunicación, se presentan índices más altos de afectación en las mujeres, lo que sugiere una diferenciación en los modos de agresión por género: se observa que la violencia en el bachillerato, para el caso de los hombres, se manifiesta a través de formas físicas como empujones y golpes, los cuales son aceptados culturalmente como una manera de convivencia y compañerismo. Estas prácticas están alineadas con la construcción de la masculinidad que privilegia la demostración de fuerza y competitividad. Los insultos, agresiones verbales y apodosos ofensivos también son comunes entre los varones y se consideran parte de la convivencia cotidiana, lo que evidencia una forma de violencia cultural; por otro lado, la violencia hacia las mujeres a través de las tecnologías de la información, como el acoso y los comentarios ofensivos en redes sociales, se consideran como parte de la convivencia cotidiana y que caracterizan como “llevarse pesado”.

La investigación también señala que entre aquellos estudiantes que poseen un capital económico y cultural bajo, tienen menor rendimiento en pruebas estandarizadas, lo que reduce sus oportunidades de acceso a la educación superior, perpetuando así las desigualdades económicas. Esta violencia estructural, menciona Rodríguez (2019), se manifiesta en el hecho de que estas limitaciones financieras que sufren las y los estudiantes también afectan su integración y permanencia en el entorno educativo, dificultando su trayectoria y desempeño académico, contribuyendo así a su exclusión social.

La investigación que lleva por nombre “Expectativas hacia la educación superior de estudiantes del último año de bachillerato en Aguascalientes: Influencia escolar y contexto del estudiante” corresponde a la tesis de maestría de Hernández (2019), la cual estudia cómo el contexto familiar y la socialización de género afectan las expectativas educativas y ocupacionales de las y los estudiantes, evidenciando cómo persisten las desigualdades de género y estereotipos en el ámbito educativo. Desde la infancia, las y los estudiantes interiorizan roles de género que influyen en sus aspiraciones académicas y profesionales. El estudio evidencia que las mujeres, a pesar de sus altas expectativas educativas, enfrentan barreras adicionales debido a cargas de labores domésticas y estereotipos culturales que limitan sus oportunidades en relación con los hombres, quienes tienen mayores facilidades para elegir carreras en campos técnicos o profesionales de alta remuneración.

La investigación señala que el nivel socioeconómico de los padres influye, en buena medida, en las aspiraciones de sus hijas e hijos, incentivando o limitando el acceso a estudios superiores. La investigación detalla que aquellas familias con menores ingresos suelen priorizar el trabajo sobre la educación, lo que reduce las posibilidades de estos alumnos a un acceso a la educación superior. Por último, Hernández (2019) observa cómo el contexto cultural y social perpetúa la violencia de género de manera estructural afecta, predominantemente, a las mujeres, quienes enfrentan discriminación salarial, limitaciones en el mercado laboral y, también, se refleja en sus decisiones académicas.

Reflexiones finales

En suma, los EG en el ámbito educativo son relativamente recientes, con apenas más de cincuenta años de desarrollo, iniciando a finales de los años setenta y principios de los ochenta. Aunque existe una amplia producción en este campo, la mayoría se enfoca en universidades y centros de investigación; el sexismo en libros de texto y el currículo oculto en educación básica. Los estudios centrados en la Educación Media Superior (EMS) son escasos y los pocos disponibles abordan, principalmente, indicadores como abandono escolar y rendimiento académico, sin considerar, de manera significativa, la variable de género. Algunos trabajos también analizan el embarazo adolescente como factor de deserción escolar.

Un hallazgo relevante fue identificar investigaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que, desde la transaccionalidad de género, exploran cómo las interacciones sociales están condicionadas por normas y roles de género. Particularmente alentadores son los estudios sobre la EMS que amplían el análisis para considerar las visiones, relaciones, expectativas y oportunidades de las jóvenes que cursan el bachillerato, no obstante, se evidencia una ausencia de investigaciones sobre estas problemáticas en contextos educativos rurales. Esto resalta la necesidad de estudios que no sólo profundicen en la comprensión teórica de la desigualdad de género en estos entornos, sino que también generen evidencia empírica para diseñar intervenciones educativas y comunitarias específicas, además de políticas públicas que impulsen la equidad de género, la inclusión y la mejora de las condiciones para las mujeres en dichos contextos.

Referencias

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, España: Narcea.
- Aguirre M. e Hinojosa, R. (2010). Miradas a la investigación educativa desde el género: un estado de conocimiento en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 29-41.
- Aranda, M. (2014). Los imaginarios sociales de la identidad de género en jóvenes bachilleres en Aguascalientes. [Tesis de Maestría]. Aguascalientes, Aguascalientes: UAA
- Araya, S. (2001). La equidad de género en la educación. *La Ventana: Revista de Estudios de Género* de la Universidad de Guadalajara, pp. 159-187.
- Araya, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación*, Vol. 27, Núm. 1, pp. 41-52.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 391-407.
- Cerquera, O. (2014). Estado del arte del rendimiento académico en la educación media. *Revista de Educación y Humanidades*, Vol. 17, Núm. 17, pp. 197-220.
- Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (2013). El concepto de género. En Lamas M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa / Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Delgado, G. (2003). Educación y género. En Berteley M., *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 467-573), Tomo II, colección La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE / SEP / CESU-UNAM.
- Delgado, G. (2019). Educación para la igualdad. En Cruzvillegas. M. (coord.), *Hacia la igualdad sustantiva en México: Agenda prioritaria*. México: CNDH.
- Fernández, Virgilí y Alfonso (2015). *Creando espacios, sensibilizando en género*. México: CEIICH / UNAM.
- Flores, O. (2022). Abandono escolar, género y educación media superior, estado del arte: 2021-2020. [Tesina de licenciatura]. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, R. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 14, Núm. 42, pp. 681-699.

- Gutiérrez, N., García, B. y Rodríguez, J. (2024). Ley General de educación superior. Una lectura de género. En Gutiérrez Hernández, Norma (Coord.). *Tejiendo historias: mujeres, género y educación*. Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas
- Gutiérrez, N. (2024). Igualdad de género: eje articulador del currículo de la educación básica. Una mirada a partir de los libros de texto. En Tirado, G. y Rivera, E.
- Gómez, L. (Coord.). *La persistente lucha de las mujeres. Discursos y prácticas a través de su historia. Siglos XVI-XXI* (pp. 155-179). BUAP.
- Hernández, O. (2019). *Expectativas hacia la educación superior de estudiantes de último año de bachillerato en Aguascalientes: Influencia escolar y contexto del estudiante* [Tesis de maestría]. Aguascalientes: UAA.
- Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, Vol. 15, Núm. 43, pp. 110-139.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 82, Núm. 2, pp. 27-45.
- Messina, G. (2001). *Estado del arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina (1990-2000)*. Chile: UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Nava, B. (2014). *El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes: El caso del CECyTEA*. [Tesis de maestría]. Aguascalientes: UAA.
- Ospina, H. y Ramírez, C. (Eds.) (2016). *Pedagogía crítica latinoamericana y género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. (1a ed.). Siglo del Hombre Editores S.A.
- Rocha, T. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para general cambios y promover la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.), *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM-IISUE.
- Rodríguez Figueroa, H. (2015). El papel de la gestión de la convivencia escolar en bachillerato tecnológico del estado de Aguascalientes. [Tesis de Maestría]. Aguascalientes, UAA.

- Rodríguez Figueroa, H. (2019). La convivencia escolar en un bachillerato tecnológico estatal, de la Ciudad de Aguascalientes. [Tesis de Doctorado]. Aguascalientes, UAA.
- Ruiz, M. Espinosa, M. y Maceda A. (2018). Importancia del diagnóstico de equidad de género en las instituciones de educación superior: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 9, Núm. 17, s/p.
- Salgado, R. (2022). Transversalidad de género en la capacitación docente de la educación media superior en Puebla. [Tesis de maestría]. Puebla: BUAP.
- Sevilla, M., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo*, Vol. 56, Núm. 1, pp. 1-17.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Lomas, C. (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, España: Paidós.

Evolución de la participación femenina en la Ingeniería en Alimentos

Anabella Gei
Alejandra Ivana García

En el ámbito de la educación superior argentina, la brecha de género en las carreras de ingeniería se ha analizado desde múltiples perspectivas, evidenciando la persistencia de estereotipos que asocian la formación técnica con lo masculino; sin embargo, esta situación no se presenta de forma homogénea en todas las ramas de la ingeniería ni en todas las instituciones universitarias. La Universidad Nacional de Luján (UNLu) ofrece un caso de estudio especialmente ilustrativo, pues en su oferta académica coexisten dos carreras de ingeniería: Ingeniería en Alimentos e Ingeniería Industrial.

El análisis de la matrícula, la graduación y el cuerpo docente en estas carreras muestra que mientras que en Ingeniería Industrial sobresale una marcada masculinización, con una relación aproximada de 80% de varones y 20% de mujeres en su estudiantado, Ingeniería en Alimentos exhibe un proceso de feminización con una composición actual donde cerca del 70% del alumnado y el 60% del claustro docente son mujeres.

Esta situación dispar y aparentemente contrapuesta en carreras que comparten la denominación de *ingeniería* llamó la atención de quienes se desempeñan en Ingeniería Industrial, los cuales observaron cómo la imagen tradicional de la ingeniería asociada a lo masculino —*carrera de varones*— pareciera haberse roto en el caso de Alimentos. Ante la pregunta de por qué su carrera no resultaba *elegida* en la misma proporción por mujeres, surgió la necesidad de indagar las particularidades del proceso vivido en Alimentos.

Marco teórico

Perspectiva de género en la educación superior

La perspectiva de género en la educación superior se ha consolidado como un eje analítico que visibiliza las asimetrías y brechas de participación femenina y

masculina en distintos campos del saber (Harding, 1991). Desde este enfoque, se entiende que el género no es sólo una variable demográfica, sino una construcción sociocultural que determina roles, expectativas y oportunidades diferenciadas para mujeres y varones (Scott, 1986).

La educación superior desempeña un papel fundamental en la generación y reproducción de saberes, así como en la formación de profesionales y ciudadanía crítica; sin embargo, diversos estudios muestran que todavía persisten brechas de género en ámbitos como la elección de carrera, los procesos de socialización académica y la inserción laboral (UNESCO, 2018; INDEC, 2019). En este sentido, la feminización o masculinización de determinadas carreras —en particular en las ciencias duras y en las ingenierías— responde a múltiples factores culturales, históricos y económicos.

Feminización y masculinización de las profesiones

El concepto de feminización de una profesión o disciplina alude al aumento progresivo del número de mujeres en un campo que, históricamente, fue desempeñado mayoritariamente por varones (Acker, 1990). Esta noción suele relacionarse con procesos de cambio social, la emergencia de nuevos roles y la conquista de espacios laborales y académicos por parte de las mujeres; al mismo tiempo, el fenómeno se asocia con la reconceptualización de lo *femenino* y lo *masculino* en el plano de las profesiones y la ampliación de las fronteras de lo que se considera “adecuado” para cada género (Murgia & Poggio, 2019).

En el caso de las ingenierías, tradicionalmente se han configurado como campos masculinizados, tanto por la imagen social del ingeniero (asociada al trabajo técnico y la innovación tecnológica) como por los estereotipos y prejuicios que históricamente han mantenido a las mujeres al margen (Blickenstaff, 2005); sin embargo, algunas áreas de la ingeniería —como Ingeniería Química, Ambiental o en Alimentos— han mostrado una tendencia creciente de incorporación de mujeres, fenómeno que, en ocasiones, se relaciona con la asociación cultural de estas ramas con labores de cuidado, alimentación o protección del medioambiente (Faulkner, 2000; UNESCO, 2017).

Estudios de género en las carreras STEM

La brecha de género en las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) ha sido ampliamente documentada. Varios autores señalan que la menor participación femenina en estas carreras se origina desde la etapa escolar, cuando se fomentan estereotipos de género en la

orientación vocacional (Wang y Degol, 2017). En muchos contextos, las niñas y las adolescentes reciben menos estímulos para cursar estudios científicos y tecnológicos, lo que reduce sus oportunidades de acceso y permanencia en profesiones de mayor prestigio y remuneración (Zambrano, 2023).

En el ámbito universitario, los estudios de género en STEM destacan la influencia de factores como:

- Estereotipos de género: la construcción social de las ingenierías como carreras *masculinas*;
- Modelos de rol: la falta de referentes femeninos en puestos de liderazgo (jefaturas de cátedra, directores de carrera, etc.);
- Clima institucional: entornos académicos poco inclusivos o sesgados que dificultan la retención de mujeres (Avolio y Chávez, 2019);
- Políticas públicas y programas de estímulo: iniciativas destinadas a promover la equidad de género en las ciencias y tecnologías. (UNESCO, 2018)

La feminización de ciertas ramas de la ingeniería puede interpretarse como el resultado de un proceso gradual en el cual se rompen barreras culturales y se generan nuevas oportunidades; sin embargo, aún persisten desafíos en la inserción laboral y en la proyección académica de las mujeres en estas carreras, lo que revela la necesidad de profundizar en estudios que exploren las condiciones concretas de ejercicio profesional y desarrollo académico.

Teorías sobre la representación de la mujer en la academia

La presencia de la mujer en el ámbito académico se ha estudiado a través de múltiples enfoques, entre ellos, los aportes de las teorías feministas y de la sociología de la educación destacan:

- La teoría del techo de cristal (Cotter et al., 2001) plantea que, si bien las mujeres pueden ingresar en carreras tradicionalmente masculinas, existe un punto en el que los ascensos y las posiciones de poder y liderazgo encuentran obstáculos estructurales o culturales que impiden su acceso a puestos de mayor jerarquía.
- La teoría de la tubería con fugas o *leaky pipeline* aborda la pérdida progresiva de mujeres a medida que avanza la trayectoria académica o profesional, especialmente en campos STEM (Blickenstaff, 2005).
- Segregación horizontal y vertical la primera refiere a la concentración de mujeres en determinadas disciplinas; la segunda, a la concentración en

niveles inferiores de la jerarquía o en cargos con menor poder de decisión (Acker, 1990).

En el caso de las carreras de ingeniería, estos enfoques señalan la relevancia de analizar no solo el ingreso o la graduación, sino también la participación en puestos de gestión, la producción de investigación y la permanencia en los espacios de toma de decisiones.

Contexto argentino: políticas de equidad de género en la educación superior

En Argentina, la participación de las mujeres en la educación superior ha crecido en las últimas décadas, superando incluso en número a los varones en carreras vinculadas a las ciencias sociales, la salud y las humanidades (INDEC, 2019); sin embargo, en las carreras de ingeniería y tecnológicas, persiste una desigualdad de base histórica.

Distintas instituciones, como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (RUGE), promueven políticas y acciones concretas que buscan la equidad. Asimismo, las universidades públicas argentinas han comenzado a implementar protocolos de actuación ante la violencia de género y a conformar secretarías o áreas de género con el fin de propiciar ambientes académicos inclusivos (RUGE, 2018).

En el caso específico de la Ingeniería en Alimentos, el creciente porcentaje de mujeres se enmarca, por un lado, en la tendencia nacional de aumento de la matrícula femenina y, por otro, en ciertas representaciones sociales que asocian la transformación de los alimentos y la nutrición con roles tradicionalmente feminizados.

De este modo, podría interpretarse como una “puerta de entrada” de las mujeres a campos técnicos, a la vez que evidencia la necesidad de examinar las condiciones de reconocimiento académico, profesional y de investigación en esta especialidad.

Estereotipos de género y la elección vocacional

Los estereotipos de género —entendidos como creencias socialmente compartidas sobre las características propias de hombres y mujeres— influyen de manera significativa en la elección vocacional. Desde edades tempranas, niños y niñas reciben mensajes distintos sobre qué profesiones son consideradas *adecuadas* para su género (Eccles, 2014). En muchos casos, esto limita las posibilidades de las mujeres para contemplar carreras de ingeniería.

En la medida en que estos estereotipos se van desarticulando por cambios socioculturales, aumentan las probabilidades de que las jóvenes elijan especialidades antes *reservadas* a varones. La creciente feminización de Ingeniería en Alimentos puede relacionarse con un interés por la innovación en la producción de alimentos, el cuidado de la salud y la sostenibilidad, aspectos que algunas mujeres perciben como más cercanos a sus intereses y roles socialmente asignados (Faulkner, 2007).

Aunque estos intereses no son exclusivos de ningún género, la socialización diferencial que reciben las niñas y los niños hace que, en muchos casos, las mujeres perciban más cercanos —o más accesibles— aquellos campos STEM con un componente de impacto social o de cuidado.

Objetivos

Objetivo general: Analizar la evolución de la participación femenina en la carrera de Ingeniería en Alimentos de la UNLu desde una perspectiva de género.

Objetivos específicos:

- Examinar la evolución de los índices de ingreso y graduación por género en la carrera.
- Analizar la composición y distribución del cuerpo docente desde una perspectiva de segmentación.
- Indagar en las percepciones de estudiantes y autoridades académicas sobre la feminización de la carrera.
- Identificar avances, obstáculos y desafíos pendientes en materia de equidad de género.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, orientado a analizar la equidad de género en una unidad académica universitaria. Para eso se evaluaron las dimensiones, estudiantes, graduación, docentes y autoridades de carrera utilizando fuentes primarias y fuentes secundarias: se analizaron datos provenientes de los anuarios estadísticos de la UNLu, informes del Ministerio de Educación, el Digesto documental y programas de asignaturas de la carrera del año 2023 (UNLu, 2025). También se diseñó y aplicó una encuesta estructurada y anónima a estudiantes del último año de la carrera y entrevistas en profundidad a autoridades de carrera.

El análisis combinó estadística descriptiva para los datos cuantitativos y análisis temático para el aspecto cualitativo. El enfoque fue binario por disponibi-

lidad de datos, aunque se reconocen sus limitaciones para abordar la diversidad de identidades de género.

Resultados

Validación del contexto a nivel sistema

Figura 1

Ingresantes mujeres a carreras de ingeniería (año 2021)

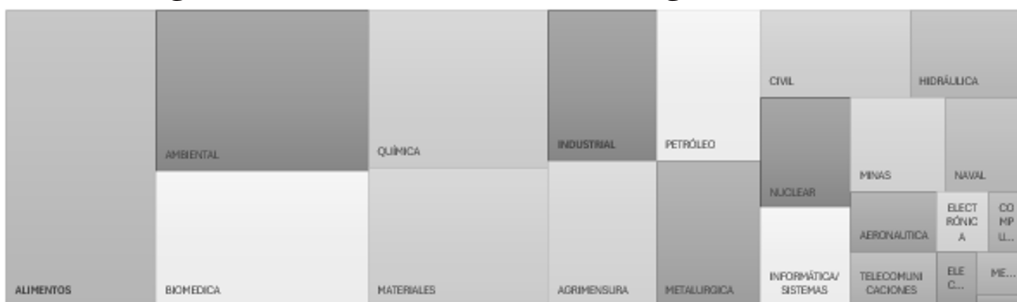


Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Academia Nacional de Ingeniería, Instituto de Educación en la Ingeniería.

La proporción de ingresantes mujeres respecto al total de ingresantes en las diferentes ingenierías de las universidades argentinas se ve representada en la Figura 1. Se destacan las terminales ofertadas en la UNLu. Se puede apreciar que, en el caso de Ingeniería en Alimentos, la elegibilidad por parte de las mujeres es mayor; de cada 100 ingresantes a la carrera, 69 son mujeres. En cambio, para Ingeniería Industrial de cada 100 ingresantes a la carrera 34 son mujeres.

Por otro lado, la Figura 2 representa la proporción de graduadas en relación con el total de graduación por terminal. De cada 100 graduados y graduadas en Ingeniería en Alimentos, 85 son mujeres, contrastando con el dato de Ingeniería Industrial que muestra que cada 100 graduados y graduadas en esta terminal, 31 son mujeres.

Figura 2. *Graduadas de carreras de ingeniería (año 2021)*



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Academia Nacional de Ingeniería, Instituto de Educación en la Ingeniería.

Estos datos, mirados en su conjunto, parecen indicar una mayor eficacia femenina en el caso de Ingeniería en Alimentos, mientras que en el caso de Ingeniería industrial no parece haber diferenciación en la eficacia según el género.

Si se define el índice de feminidad como el número de mujeres por cada 100 varones, a nivel nacional se verifican los valores presentados en la Tabla 1.

Tabla 1

Índice de feminidad en el ingreso y graduación de las terminales en estudio, año 2021

	Ingeniería en alimentos	Ingeniería industrial
Ingreso	223	52
Graduación	568	45

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Academia Nacional de Ingeniería, Instituto de Educación en la Ingeniería.

Los mismos indicadores en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) para ese año muestran una brecha de género aún más profunda que a nivel del sistema universitario nacional: a nivel de ingreso, los índices de feminidad para Ingeniería en Alimentos e Ingeniería Industrial son de 350 y 25 respectivamente; al egreso, el índice de feminidad es de 650 para ingeniería en alimentos y 33 para ingeniería industrial.

Feminización de Ingeniería en alimentos en la Universidad Nacional de Luján

Evolución de la matrícula femenina al ingreso

Se observa que, aunque desde los comienzos de la carrera hubo ingresantes mujeres, existe una tendencia creciente en la proporción de mujeres que eligen ingeniería en alimentos.

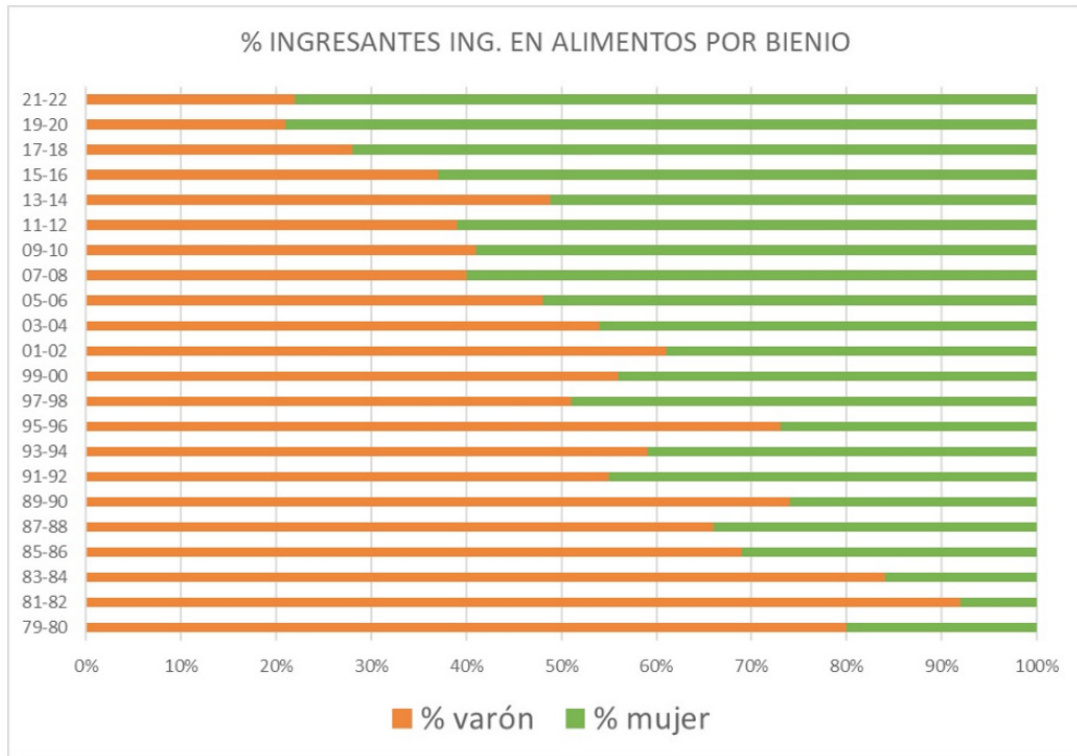
La paridad de género se alcanzó entre 1997 y 2006, luego se observa predominio femenino. En los últimos cuatro años, la proporción de mujeres ingresantes es de 78%. Aunque se observa continuidad en la tendencia, no se perciben saltos que se puedan relacionar con cuestiones normativas, cambios de planes de estudio, u otras políticas de acción positiva para incrementar la cantidad de mujeres que la eligen.

La carrera presenta, en el ingreso, una proporción de mujeres por encima del promedio de la terminalidad a nivel nacional y la posiciona como una de las ingenierías más feminizadas del sistema universitario argentino.



Figura 3

Gráfico de la evolución de la matrícula por género y por bienio en Ingeniería en alimentos en la UNLu, periodo 1979-2022



Fuente: elaboración propia en base a anuarios estadísticos de la UNLu

Percepción de estudiantes del tramo final de la carrera

Se analizan las respuestas a la encuesta dirigida a estudiantes del último año de la carrera, identificando en primer lugar sus convergencias, independientemente del género de los encuestados.

Los y las estudiantes reconocen la feminización en la carrera y consideran que esta situación no genera diferencias en el entorno académico, tanto por el trato que recibieron por parte de los docentes como por el de sus pares. Además, indicaron no haber percibido tratamiento desigual hacia otros compañeros debido al género, solo una estudiante manifestó *no estar segura* al respecto. Los motivos de elección de carrera en todos los casos fueron interés personal y perspectivas laborales. Ninguno de las y los estudiantes ha participado en actividades o grupos que promuevan la igualdad de género en la UNLu; por otro lado, tampoco perciben que la feminización afecte negativamente al prestigio de la carrera en el mercado laboral. En la Tabla 2 se presenta un resumen de los hallazgos.

Tabla 2

Resultados de la encuesta a estudiantes del tramo final de la carrera, agrupados por género

	VARONES	MUJERES
Asociación de la carrera a tareas de cuidado	Mayoría “NO”	Mayoría “SI”
Asociación entre tareas de cuidado y feminización de la carrera	Mayoría “NO”	Todas “NO ESTÁN SEGURAS”
Influencia del género en oportunidades laborales	Opiniones divididas	Todas creen que “SI INFLUIRÁ”
Percepción diferencias laborales según género	Mayoría “NO PERCIBE”	Todas “PERCIBEN DIFERENCIAS”
Impacto feminización en prestigio laboral	Consideran que “NO AFECTA”	Todas “NO ESTÁN SEGURAS”

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada en diciembre 2024.

Si se analizan las respuestas de las mujeres, se observa que la mayoría de ellas no son primera generación en el ámbito universitario. Entre las estudiantes, la carrera es percibida mayoritariamente como asociada a tareas de cuidado. Una respuesta fue “se asocia mucho a la mujer con la cocina / alimentos”, pero no están seguras si esta asociación pudiera influir en el grado de feminización de la carrera. A la vez, todas consideran que su género influirá en sus oportunidades laborales y en su mayoría eligen no responder respecto a qué puesto o roles serían más adecuados para su desempeño laboral. Se transcribe un comentario final de un estudiante:

Aunque los estereotipos de género tienden a minimizarse creo que aún están muy presentes en el ámbito laboral. También creo que son cuestiones muy generacionales y que, a medida que estas se vayan sucediendo, los ambientes laborales —sobre todo referidos a la industria— tenderán a ser más equilibrados en este sentido. Respecto a la carrera, no creo que tenga influencia, porque en tal caso la proporción sería inversa.

Graduación

Al analizar la graduación, se encuentra que, durante todo el periodo estudiado, se graduaron personas de ambos géneros. Al inicio del periodo, la distribución

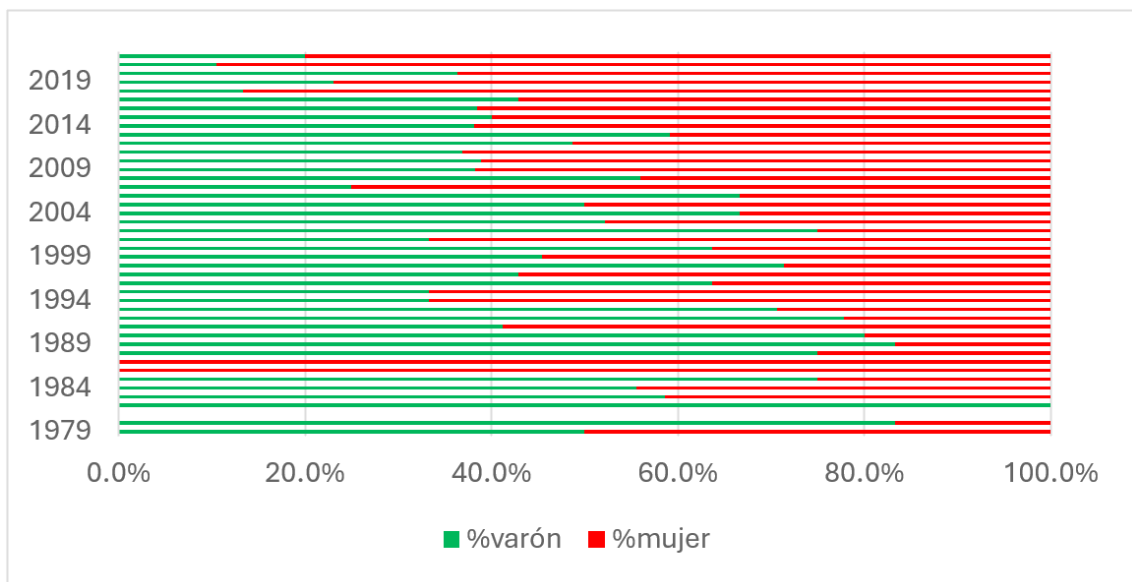
de género en la graduación mostró variaciones significativas debido la baja tasa de graduación en general, lo que distorsiona el análisis y dificulta la evaluación precisa del problema. Agrupado por décadas, del análisis se observa una tendencia de feminización creciente donde la paridad de géneros se alcanza en la década del 2000.

Dirección de carrera

En la UNLu, la gestión académica de las carreras está en manos de un coordinador o una coordinadora de carrera, el cual es un cargo de autoridad superior propuesto por el Rectorado y aprobado por el Consejo Superior. Para acceder al cargo de coordinador o coordinadora de una carrera en la UNLu, es requisito ser docente con categoría preferentemente de profesor o profesora y con un perfil profesional acorde al perfil de la carrera. Estas condiciones no se daban en los comienzos de la carrera, ya que se trata de una de las primeras ingenierías en alimentos dictadas en Argentina, por ello se requirió tiempo para que la coordinación fuese ejercida por una graduada o graduado de la institución. En el periodo 1986-2025 se desempeñaron cuatro directores y tres directoras de carrera. La dirección de la carrera en los últimos 35 años fue liderada por mujeres durante 17 años, incluyendo los últimos 12 años consecutivos.

Figura 4

Graduación de Ingeniería en alimentos por año y por género



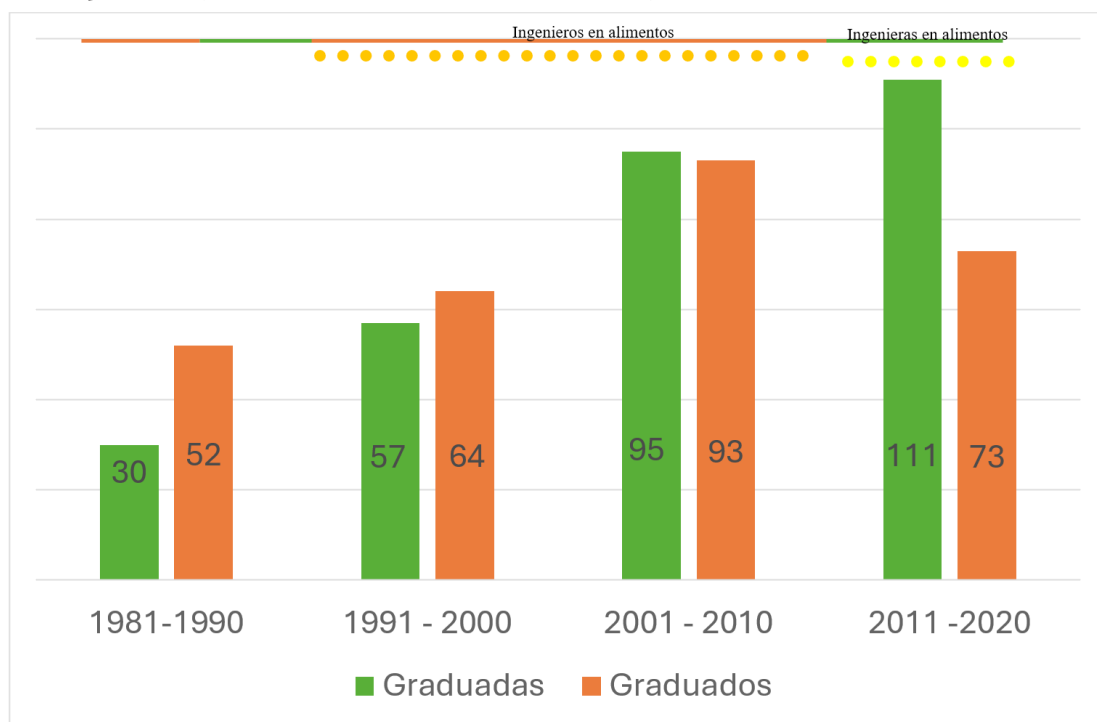
Fuente: Elaboración propia en base a los anuarios estadísticos de la UNLu.

Aunque, actualmente, se registra una mayor participación femenina en la gestión, las entrevistas indican que esta presencia no se traduce necesariamente en una visión institucional con perspectiva de género.

Entre 1986-1999, dirigió la carrera un ingeniero industrial, luego la primera directora fue una doctora de profesión nutricionista, cuyo perfil se asocia a la academia y su profesión se suele vincular a tareas de cuidado. Cuando la carrera se afianza, la coordinación comienza a ser ejercida por profesionales egresados de la Universidad, los tres primeros varones y luego dos mujeres. En la Figura 4 se representa arriba en color naranja a los directores de carrera y en color verde a las directoras, resaltando el periodo en que la función fue ejercida por graduados y graduadas; debajo se presentan las barras de graduación según género en todo el periodo analizado. La paridad de género se observa especialmente en la década del 2000.

Figura 5

Gráfico de la evolución de la graduación según género y por décadas, y género de quienes ejercieron la dirección de carrera, periodo 1981-2020



Fuente: Elaboración propia en base al digesto de la UNLu.

Entrevistas a autoridades

En el análisis de las entrevistas respondidas por quienes ejercen o han ejercido se evidencian puntos de convergencia relacionados con el reconocimiento de

una feminización sostenida de la carrera. Los sujetos no perciben que el género tenga influencia en la percepción sobre el prestigio de la carrera, lo que indica una ausencia de desafíos académicos específicos en base al género, identifican equidad en la interacción grupal y reconocen tener preparación limitada sobre estereotipos de género en la carrera.

Mientras las respuestas de las directoras se refieren a los últimos 12 años, la respuesta del director se asocia en mayor medida al periodo de paridad de género, esto podría ayudar a explicar la evolución en la feminización (ver Tabla 3).

Tabla 3

Entrevistas a directores y directoras de carrera

ASPECTO	DIRECTOR (1989-98; 2004-10)	DIRECTORA 1 (2014-20)	DIRECTORA 2 (2021-actualidad)
Razones del aumento de participación femenina	Cambio de imagen asociada primero a ingeniería luego a bioquímica	Asociación con química, biología y nutrición	Ingeniería menos “dura” (creatividad y comunicación)
Recomendaciones para otras ingenierías	Mejorar educación desde primaria	Tendencia natural, sin intervenciones específicas.	Mostrar trayectorias profesionales femeninas exitosas
Anécdotas y experiencias	Ironiza sobre escasez de infraestructura adecuada (baños)	No tiene experiencias particulares	Trato diferenciado positivo y reconocimiento hacia estudiantes mujeres en visitas industriales

Fuente: Entrevistas estructuradas y dirigidas a personas que ejercieron la dirección de la carrera.

Cuerpo docente

Se obtuvo la información del cuerpo docente para la carrera Ingeniería en Alimentos que se oferta en la UNLU a partir de los programas de las asignaturas vigentes correspondientes al plan de estudios 01.09. Aunque existe un plan de estudios posterior, se prefiere esta opción debido a que dicho plan —01.10— fue implementado en 2023 y aún no se dictan la totalidad de las asignaturas de la carrera, por lo tanto, no están definidos sus equipos docentes. Se hallaron 268 cargos docentes en los programas de las asignaturas. De ellos, 158 —el 58%— se identificaron con el género femenino.

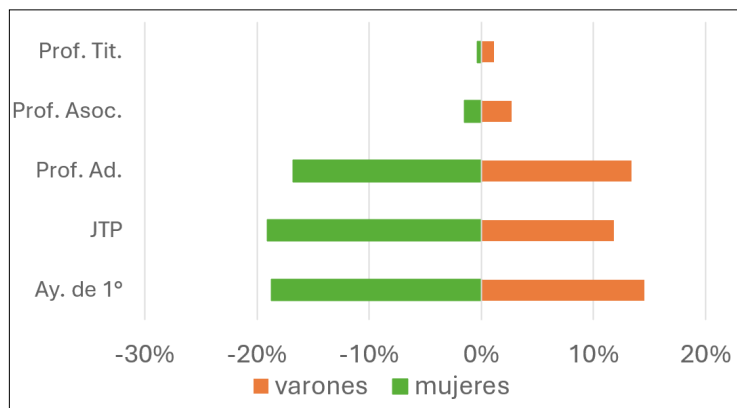
Al analizar la composición del cuerpo docente en general, se puede ver la mayoría femenina, aunque al clasificar el cuerpo docente según sus cargos, como

se observa en la Figura 5, surge una mayor proporción de mujeres en la parte central y baja de la pirámide. Esta disparidad podría derivarse de la inclusión tardía de mujeres a la planta laboral, lo que podría asociarse a la idea de disparidad residual.

Aún queda camino a recorrer para que más mujeres alcancen los cargos docentes de mayor jerarquía.

Figura 6

Distribución por cargo y género del cuerpo docente de la carrera

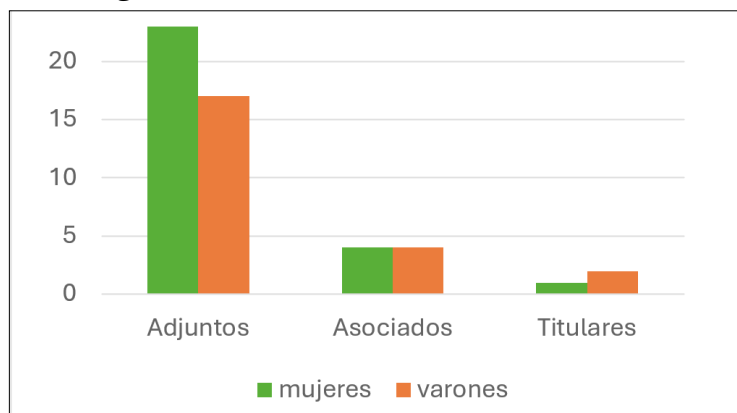


Fuente: Elaboración propia con base en programas analíticos de las asignaturas del plan 1.09

En cada una de sus actividades curriculares se designa una persona responsable de la actividad con categoría de profesor o profesora, en este caso el 55% de éstas son ocupadas por mujeres.

Figura 7

Responsables de asignatura



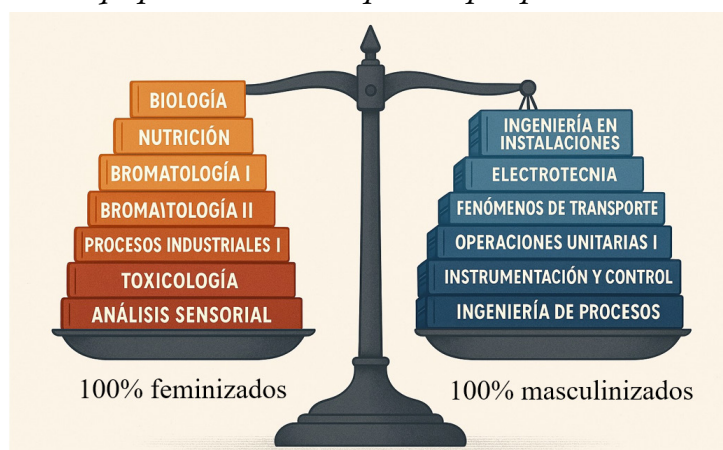
Fuente: Elaboración propia con base en programas analíticos de las asignaturas del plan 1.09

Los cargos de las personas responsables de asignaturas se distribuyen como se muestra en la Figura 6, de acuerdo con lo revelado en el año 2023. Se observa, de nuevo, que se mantiene la relación entre número de docentes y género en la asignación de la responsabilidad y, a la vez, se repite la desproporción según los cargos, es decir, más mujeres ejercen la responsabilidad de las actividades con el cargo de profesora adjunta, el de menor jerarquía. Los datos muestran una leve segmentación vertical que puede considerarse residual de otros momentos donde la carrera presentaba más paridad o, incluso, algún nivel de masculinización en sus equipos docentes.

Al analizar los equipos docentes dentro de cada actividad curricular, se verifica que, en 13 de éstas, los equipos docentes están conformados por personas del mismo género.

Figura 8

Asignaturas con equipos docentes compuestos por personas de un único género



Fuente: Elaboración propia con base en programas analíticos de las asignaturas del plan 1.09

Se observa un sesgo que evidencia una segmentación horizontal, confirmando la persistencia intrínseca de disciplinas estereotipadas y endogamia de género dentro de los equipos docentes. En el caso de Ingeniería en alimentos, las disciplinas se suelen asociar a las tareas de cuidado, como Nutrición y Bromatología, y a la Biología; entre las ciencias básicas, la más feminizada.

Conclusiones

El análisis de la evolución de la participación femenina en la carrera de Ingeniería en Alimentos de la Universidad Nacional de Luján revela una feminización

sostenida que contrasta marcadamente con otras ramas de la ingeniería. Este fenómeno se expresa no sólo en los indicadores de ingreso y graduación —donde las mujeres superan ampliamente a los varones desde hace más de una década—, sino también en la composición del cuerpo docente, donde el 58% de los cargos está ocupado por mujeres, y más de la mitad de las asignaturas tiene como responsable a una profesora; no obstante, la feminización no elimina por completo ciertas formas de segmentación horizontal y vertical en la estructura académica, lo cual es visible en la persistencia de equipos docentes compuestos exclusivamente por un mismo género y en la menor proporción de mujeres en cargos de mayor jerarquía profesional.

Desde una perspectiva cualitativa, las encuestas y entrevistas aportan matices fundamentales: si bien, se reconoce la paridad en el entorno académico, las estudiantes expresan preocupación por las posibles desigualdades que enfrentarán en el mundo laboral, especialmente en relación con los estereotipos de género persistentes en la industria. A su vez, las autoridades de carrera reconocen la feminización del estudiantado, pero evidencian escasa formación o herramientas para abordar de forma activa las cuestiones de género en la gestión institucional.

La investigación sugiere que la feminización de la carrera no es resultado de una política específica de equidad, sino de un proceso paulatino asociado a representaciones culturales que vinculan esta ingeniería con actividades de cuidado, nutrición o sostenibilidad. Sin embargo, esta tendencia no debe asumirse como una superación automática de las desigualdades de género, sino como una oportunidad para profundizar en la revisión crítica de las prácticas académicas y laborales, promoviendo condiciones equitativas para la participación y proyección de las mujeres en todos los niveles de la ingeniería.

Prospectiva

Los hallazgos de este estudio abren múltiples interrogantes que invitan a futuras investigaciones y a un abordaje más integral del estudio de la equidad de género en las carreras de ingeniería con preguntas como: ¿qué tipo de posiciones acceden a ocupar dentro de la industria alimentaria y cómo se distribuyen las oportunidades de liderazgo y especialización técnica? y ¿cómo incide esta feminización en la inserción laboral y en las trayectorias profesionales de las egresadas? A su vez, resulta necesario profundizar en el análisis de los factores que explican la elección vocacional en clave de género: ¿hasta qué punto las representaciones sociales vinculadas al cuidado y a la alimentación continúan condicionando estas elecciones? ¿Es posible que, al romperse ciertos estereotipos, se estén reproduciendo otros, más sutiles, pero igualmente limitantes?

Asimismo, la experiencia de Ingeniería en Alimentos plantea el desafío de interrogar por qué otras carreras de ingeniería, como la Industrial, mantienen una fuerte masculinización. ¿Qué estrategias institucionales podrían facilitar una mayor equidad en esas disciplinas? ¿Cómo funcionan los modelos de rol, los entornos inclusivos y las políticas públicas para lograrlo?

Se vuelve imprescindible revisar las dinámicas internas de los cuerpos docentes y de gestión: ¿cómo garantizar no sólo la presencia, sino también la participación efectiva y el reconocimiento académico de las mujeres? ¿Qué acciones pueden implementarse para que las estructuras institucionales no perpetúen segmentaciones ni barreras invisibles? La feminización de una carrera, en sí misma, no constituye una meta final, sino el punto de partida para construir comunidades académicas más equitativas, diversas y transformadoras.

Referencias

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Avolio, B. E. y Chávez, G. (2019). Mujeres e inequidades en la producción y en la construcción de la ciencia. En F. Falcone y G. Pérez (Eds.), *Equidad de género y políticas universitarias en Argentina* (pp. 37-48). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, Vol. 17, Núm. 4, pp. 369-386. <https://doi.org/10.1080/09540250500145072>
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity Press.
- Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S. y Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces*, Vol. 80, Núm. 2, pp. 655-681. <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0091>
- Eccles, J. S. (2014). Gender and STEM: Encouraging girls and women. En L. S. Liben y R. S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 47, pp. 1-33. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.05.001>
- Faulkner, W. (2007). "Nuts and bolts and people": Gender-troubled engineering identities. *Social Studies of Science*, Vol. 37, Núm. 3, pp. 331-356. <https://doi.org/10.1177/0306312706072175>
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (2019). *Anuario estadístico de la República Argentina 2019*. INDEC. <https://www.indec.gob.ar>
- Murgia, A. y Poggio, B. (2019). *Gender and precarious research careers: A comparative analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429286298>
- Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (RUGE) (2018). *Políticas de igualdad de género en las universidades argentinas*. Consejo Interuniversitario Nacional. <https://ruge.cin.edu.ar>
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, Vol. 91, Núm. 5, pp. 1053-1075. <https://doi.org/10.1086/ahr/91.5.1053>

- UNESCO (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- UNESCO (2018). *Measuring gender equality in science and engineering: The SAGA survey of gender equality in STEM*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266624>
- Universidad Nacional de Luján (2025). Digesto electrónico. <https://www.unlu.edu.ar/digesto>
- Universidad Nacional de Luján (2023) . *Programas Analíticos de Asignaturas Plan de estudios 1.09*. Buenos Aires, Argentina: Luján. <http://www.certificaciones.unlu.edu.ar/sites/www.certificaciones.unlu.edu.ar/files/site/Programas>
- Wang, M. T. y Degol, J. L. (2017). Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions. *Educational Psychology Review*, Vol. 29, Núm. 1, pp. 119-140. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x>
- Zambrano, J. (2023, marzo 13). *The gender gap in STEM: Still gaping in 2023*. MIT Professional Education. <https://professionalprograms.mit.edu/blog/leadership/the-gender-gap-in-stem/>

Semblanzas curriculares

Alejandra Ivana García

Es ingeniera en Alimentos graduada en la Universidad Nacional de Luján y Especialista en Calidad Industrial en Alimentos. Se desempeña como profesora adjunta en la Universidad Nacional de Luján, en el Departamento de Tecnología, siendo responsable de la asignatura Proyectos de Ingeniería en las carreras Ingeniería Industrial e Ingeniería en Alimentos, donde ha liderado espacios de enseñanza y tutoría. Es codirectora en proyectos de investigación, incluyendo estudios sobre la participación de mujeres y personas no binarias en carreras STEM, presentando trabajos sobre esta temática en congresos internacionales. Además, ha participado en iniciativas de extensión y vinculación con la industria, fortaleciendo la relación entre la academia y el sector productivo. Ha participado en tribunales evaluadores y es autora de publicaciones en congresos nacionales e internacionales.

Anabella Karina Gei

Es ingeniera Industrial por la Universidad Nacional de Luján y Especialista en Gestión y Liderazgo Universitario (UNLaM-OUI-IGLU, 2019). Actualmente, se desempeña como Profesora Adjunta con dedicación exclusiva en el Departamento de Tecnología de la UNLu, en carreras de Ingeniería en Alimentos e Ingeniería Industrial, así como en la Licenciatura en Gestión Universitaria. Ha ocupado diversos cargos de gestión, incluyendo Vicerrectora de la UNLu (2017-2021) y directora decana del Departamento de Tecnología (2013-2017). Es capacitadora en Ley Micaela y en el último bienio ha orientado su formación a las cuestiones de género. Además, lidera investigaciones sobre costo de capital en economías emergentes y la participación de mujeres y personas no binarias en STEM.

Ana Bertha Landeros Medrano

Es licenciada en Administración y maestra en Educación. Forma parte del equipo de docentes académicos en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos

del Estado de Zacatecas y es titular de la Carrera Técnica de Ventas en el CE-CyTE Plateros, en Fresnillo, Zacatecas. Realiza actividades integrales para la formación de jóvenes que se encuentran cursando la Educación Media Superior y ha participado activamente en la creación de programas de estudio, secuencias y planeaciones didácticas enfocadas en la corriente humanista y en la metodología didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos.

Ana Cristina Gurrola Robledo

Es estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) con eje de especialización en Historia del Arte y Docencia. Participó en el 11° Seminario de las Artes de la Licenciatura en Historia UAZ. Es becaria del Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCYT) por excelencia académica. Colaboró en estancias de identificación y clasificación de patrimonio documental en el Archivo de la Párrquia de la Purificación en Fresnillo, coordinadas por el Archivo General de la Universidad Autónoma de Zacatecas (AGUAZ). Es integrante del programa mentorías del Centro de Aprendizaje y Servicios Estudiantiles (CASE) de la UAZ.

Ana María del Socorro García García

Académica de tiempo completo en la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana; doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Es integrante del Cuerpo Académico No. 78 “Estudios en Educación”. Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadoras y cuenta con Perfil PRODEP. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus líneas de investigación son Historia de la Educación con énfasis en Veracruz e Historia de las Mujeres y Género, siglos XIX y XX.

Aurora Terán Fuentes

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Maestra en Humanidades-Historia y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011, Aguascalientes, sus líneas de investigación y publicaciones están centradas en la segunda mitad del siglo XIX sobre estudios culturales, Historia de la Educación, Historia de Mujeres, análisis de prensa, festividades y análisis simbólico/mitológico. Diversas publicaciones en libros, revistas académicas y medios de divulgación; entre sus últimas publicaciones se

encuentran los siguientes libros *Mujer y educación. El Liceo de Niñas de Aguascalientes, Aguascalientes y su feria: La Feria de San Marcos, signos de identidad y pluralidad de miradas y La primera exposición de México, una ventana al progreso. Exposiciones y sus discursos durante la función de San Marcos, Aguascalientes, 1851-1891*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, maestra y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, becaria CONACYT en sus estudios de posgrado, y es perfil PRODEP. Docente en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente e integrante del CA 184 consolidado *Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación*. Conferencista y ponente en congresos nacionales e internacionales, ha publicado investigaciones sobre Historia de la Educación, la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas, procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, identidad, comunicación y educación patrimonial, cultura organizacional, y sobre cine desde la interpretación de los estudios culturales. Sus líneas de investigación versan sobre los nuevos conceptos educativos del siglo XIX y su impacto en la educación mexicana del siglo XX, así como sobre la importancia de las interacciones sociales en los contextos educativos. beatriz.garcia@uaz.edu.mx

Bertha Alicia Medrano Ruiz

Es licenciada en Psicología, egresada de la BUAZ con diplomados en Educación Sexual, Estudios de Género, Tanatología y Salud Sexual y Reproductiva. Continúa fortaleciendo su desarrollo personal y académico, formándose en materia de sexualidad, prevención del suicidio infanto-juvenil, estrategias de tratamientos para la depresión y la ansiedad. Actualmente se encuentra estudiando sobre técnicas psicoterapéuticas para el reprocesamiento del trauma. Desde 1997 trabaja en Gobierno del Estado de Zacatecas y se desempeña como coordinadora de la Unidad de Salud Sexual y Género en el Instituto de la Juventud.

Gabriela Castañeda López

Investigadora en Ciencias Médicas en el Laboratorio de Demencias en el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía “Manuel Velasco Suárez”. Doctora en Historia por la UNAM, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Profesora del Programa de Maestría y doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud, Campo Disciplinario de Historia de las Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la UNAM. Sus principales áreas de inves-

tigación son la fisiología mexicana siglos XIX y XX, biografías de médicos, la mujer en la medicina y los aspectos históricos de las neurociencias, temas sobre los que ha presentado trabajos en congresos nacionales e internacionales y publicado en coautoría libros y diversos artículos.

Georgina Indira Quiñones Flores

Actualmente es docente de tiempo completo en la Licenciatura en Historia y colabora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Historia por la misma universidad; maestra en Historia por el Colegio de San Luis. Estudió la Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Campeche. Sus líneas de investigación son la historia de los grupos africanos y afrodescendientes en Nueva España, la historia de las prácticas de hechicería y brujería y la educación de grupos vulnerables en Yucatán.

Ismael Castro Jara

Licenciado en Educación. Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Se desempeña como profesor de preescolar en el Jardín de Niñas y Niños “Genaro Valle y Muñoz”.

Jessica Marlen Macias Aparicio

Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés por el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas. Docente frente a grupo en escuela Secundaria Técnica “José María Morelos” en la comunidad de la Ermita de Guadalupe en Jerez, Zacatecas. Estudiante de Maestría en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas. maciasjessica19@gmail.com

José Manuel Pedroza Cervantes

Doctorante en Historia y Estudios Regionales en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Ganador del Premio Nacional en Investigación Histórica Gastón García Cantú por el Instituto Nacional de Estudios Históricos y de las Revoluciones de México (INEHRM) en 2022. Integrante del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género BUAP-ICSyH y del Seminario de Historia de la Educación en el Sursureste de México. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y SECOLAS. Cuenta con capítulos de libro y con artículos de investigación académica. Líneas de interés: Historia de la Educación con Perspectiva de Género, Educación en contextos rurales, agentes

educativos, instituciones escolares, proyectos educativos, violencias y transgresiones, y culturas escolares.

Laura Olvera Trejo

Licenciada en Historia y Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación son la historia de mujeres y de género. Ha publicado artículos y capítulos como “El surgimiento de instituciones de educación ‘superior’ para mujeres en México en la segunda mitad del siglo XIX” y “La ciudad de México, la puerta para las mujeres y sus anhelos universitarios” y como coautora de los textos titulados “Escritura, mujer y contexto. La tesis de Mercedes López en 1927”, “Escuelas secundarias para mujeres en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX, como parte de los discursos nacionalistas” y “Ocupar el sillón del catedrático. Las primeras maestras en el Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1899-1929)”. Actualmente es estudiante del doctorado en Estudios Socioculturales en la UAA.

Luz Elena Saldaña Delgado

Actualmente se encuentra estudiando la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) en la Universidad Autónoma de Zacatecas; es licenciada en Psicología por la misma universidad. Estudió los diplomados de Terapia Cognitivo Conductual y Dificultades del Aprendizaje por el Instituto de Neuroeducación en México. En 2024, participó en el Congreso Internacional de Investigaciones Educativas: Formación y Práctica Docente, organizado por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Sus líneas de investigación son las Prácticas de Crianza y Autoestima y sus influencias en el desarrollo de las personas.

Marcos Manuel Ibarra Núñez

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ex docente Investigador en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE). En la actualidad, docente investigador en la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en los programas de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, así como en el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Con experiencia en el campo de la formación docente e investigación, las líneas de trabajo en las que se desenvuelve son Tecnología e Innovación Educativa, Inclusión y Didáctica. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable PRODEP y miembro del Nacional de Investigadores e investigadoras (SNII), así como de la Sociedad

Mexicana de Computación en la Educación. También forma parte del cuerpo académico consolidado UAZ-CA-273. marco.ibarra@uaz.edu.mx

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la UNAM. Recibió la Medalla “Alfonso Caso” otorgada por la UNAM. Es Perfil PRODEP desde el 2008; integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”; del SNII; de la Red contra la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior; del Seminario Nacional de Historia de las Mujeres y Género; de la Red de Académicas Feministas y del Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas. También es fundadora e integrante de la Red de Docentes Feministas de la UAZ y vicepresidenta del 11º Consejo Directivo de la SOMEHIDE (2025-2027). Es docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Sonia Medrano Ruiz

Es docente-investigadora en la Unidad de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Asimismo, imparte las cátedras de Servicio Social y Residencias en la Escuela Estatal de Conservación y Restauración “Refugio Reyes”. En 2018, y con mención honorífica, obtuvo el título de doctora en Historia. Publicó su libro *Las Orquestas Típicas en Zacatecas. De la invención a la consolidación de una tradición* (2021). Ha publicado artículos en *Diagonal* Revista de la Universidad de California en Riverside, en *El Artista* de la U.A. de Guanajuato, *Artemis* de Brasil, y cinco capítulos en diversos libros de *El Colegio de Jalisco*. Actualmente, forma parte de la *International Musicological Society* y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Perfil PRODEP.

Sonia Villagrán Rueda

Doctora en Psicología y Educación, maestría en Derecho Fiscal y Administrativo, licenciada en Contaduría y Administración, licenciada en Psicología; es docente-investigadora de tiempo completo titular C en la Unidad Académica de Psicología y de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras con la distinción de Nivel 1 de CONAHCYT; líder del Cuerpo Académico CA-UAZ 214 Psicología, Educación e Instituciones. Reconocimiento de Perfil Deseable

desde 2012 hasta la fecha. Certificada por CONOCER. Autora de diversos artículos en revistas indexadas, capítulos de libro, y libros. Formadora de RH a nivel licenciatura, maestría y doctorado; conferencista a nivel internacional y nacional. ORCID 0000-0001-5389-574X, CVU CONHACYT: 737274. Correo electrónico: soniavillagran@uaz.edu.mx

Valeria Catalina González Limón

Cursa el doctorado en Humanidades con Especialidad en Patrimonio y Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Realizó sus estudios de maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior en la Universidad de Guadalajara, obtuvo el premio ANUIES 2010 a la mejor tesis sobre la Educación Superior de Maestría. Estudió la licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Su trayectoria profesional ha sido, predominantemente, en la docencia del área de Ciencias Sociales y Humanidades desde hace 20 años en Educación Media y Superior en diversas instituciones públicas y privadas. Labora en el CBTA 61 de Calvillo, Aguascalientes, como docente y subdirectora académica.

Wendy Yareli Rodríguez Rodríguez

Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria; egresada de la Benemérita Escuela Normal “Ávila Camacho” del estado de Zacatecas. Cuenta con una maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

Desde el año 2020 se desempeña como docente de telesecundaria en el medio rural, donde ha desarrollado su práctica profesional enfocada en la atención a contextos educativos diversos. Sus intereses profesionales se centran en el fortalecimiento de su práctica docente y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Telesecundaria.

Yessenia Flores Méndez

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas; maestría en Historia por la Universidad de Guanajuato y doctorado en Ciencias Sociales por el Colegio de San Luis, A.C. Adscrita al Colegio de Tamaulipas desde 2018. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras Nivel 1. Líneas de investigación: Política Educativa, Historia de las Mujeres y Movimientos sociales.

Este libro se terminó el 7 de julio de 2026 en la ciudad de Zacatecas, México. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Paradoja Editores.



Este libro está integrado por 15 capítulos, los cuales tienen un denominador común: se inscriben en el campo educativo desde el tema de mujeres y una mirada de género, dando cuenta de aportes sustanciales sobre su participación en distintos ámbitos de la educación en una historia pasada y presente. Para esto, los trabajos se presentan en dos bloques. Por un lado, los primeros ocho capítulos, bajo el título “Historias de alumnas y maestras durante los siglos XIX y XX”, en orden cronológico ascendente, con una luminosidad “violeta” en los relatos, que ponen el acento en la participación de las mujeres en centros educativos como precursoras, alumnas y maestras, principalmente; a la par que sus aportaciones en distintos rubros del conocimiento. La segunda parte del libro, “Estudios educativos contemporáneos desde una mirada de género”, integra siete capítulos que analizan diferentes realidades educativas en la actualidad en torno a temáticas específicas en algunas instituciones del nivel básico y superior, considerando también los aportes de la inteligencia artificial generativa para una educación con perspectiva de género.

