



**ORIGEN ES
DESTINO**

2025

**LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS MUJERES
EN LA DOCENCIA BÁSICA: PANORAMA
HISTÓRICO Y CONTEMPORÁNEO EN LA
CIUDAD DE MÉXICO**

VIVIANA AVENDAÑO

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS MUJERES EN LA DOCENCIA BÁSICA: PANORAMA HISTÓRICO Y CONTEMPORÁNEO EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Viviana Avendaño

2025

RESUMEN

Actualmente, la educación de la niñez mexicana está en manos de las maestras de enseñanza primaria, quienes conforman el 70% del magisterio. No obstante, su camino hacia la profesionalización y “feminización” de la profesión ha estado lleno de estereotipos de género que han dificultado su reconocimiento como seres competentes en la docencia. A fin de conocer y comprender los prejuicios que aún rodean a las maestras ciudadinas, presentamos un recorrido histórico de su profesión desde el México Antiguo hasta el siglo XXI en la capital.

Las opiniones contenidas en este documento corresponden exclusivamente al autor y no representan necesariamente el punto de vista del Partido Acción Nacional

Contenido

I. Introducción	1
Problemática abordada	3
II. Justificación	5
III. Planteamiento del problema	6
IV. Objetivos	9
V. Marco teórico	10
VI. El camino a la profesionalización de las mujeres en la docencia básica: del México Antiguo al Porfiriato (s. XIV-XIX)	15
Antes de la Conquista: la educación de las mujeres en el México Antiguo	16
Tiempos coloniales: Colegios, monjas y “amigas” en la Nueva España	26
México independiente: la docencia libre de las mujeres	38
Porfiriato: La Escuela Normal de Profesoras	48
VII. Las docentes de educación primaria en la Ciudad de México: feminismo, revolución y reforma (s. XX)	61
Las profesoras feministas	62
Las profesoras revolucionarias	69
Las profesoras en el proyecto vasconcelista en la posrevolución	75
Cambios y reformas: las profesoras en la organización magisterial	81
VIII. Mujeres y estereotipos de género en la educación básica: los desafíos del siglo XXI	101
IX. Conclusiones	108
Posibles soluciones	111
X. Bibliografía	113

Las opiniones contenidas en este documento corresponden exclusivamente al autor y no representan necesariamente el punto de vista del Partido Acción Nacional

I. Introducción

A lo largo de la historia, las mujeres han estado presentes en la formación de las infancias desde su nacimiento. La sociedad aseguraba (y algunos aún aseguran) que la “naturaleza maternal” de las mujeres favorecía su vocación para cuidar y educar a los niños y las niñas, en especial de estas últimas. Su presencia tendía a ser bien vista entre los primeros 8 y 12 años de vida, al punto de que sus conocimientos y habilidades como educadoras de las infancias fueron reconocidas profesionalmente.

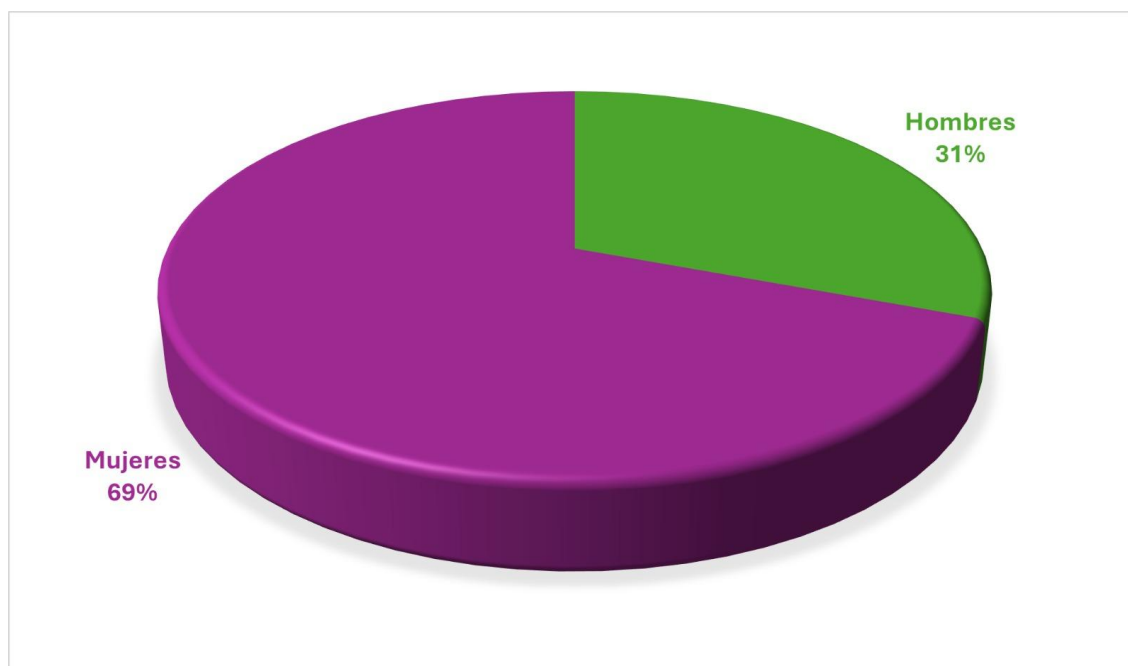
La labor de las mujeres como instructoras de educación primaria ha sido una de las primeras profesiones en las que se han desarrollado ampliamente, sobre todo desde el siglo XIX. No obstante, el camino para llegar a ese reconocimiento profesional estuvo lleno de estereotipos de género que limitaron sus aspiraciones. En el caso de la Ciudad de México, las docentes de nivel primaria, o elemental, han construido una sólida trayectoria que las ha llevado a ser mayoría en el magisterio [ver **gráfica 1**], tal como en la educación preescolar, pero minoría en la docencia en los niveles medio superior y superior (Dionicio, 2020).

A fin de conocer los desafíos que las mujeres de la Ciudad de México han superado para convertirse en profesionales y mantenerse dentro de la carrera magisterial, la presente investigación presentará la trayectoria que “el bello sexo”, como eran comúnmente referidas las mujeres hace un par de siglos, siguió para que su trabajo como instructoras de educación primaria se haya consolidado como una profesión propia de ellas, actualmente considerada “feminizada”.

Para llevar a cabo nuestro propósito es importante cuestionarnos acerca del papel de las mujeres como educadoras en la Ciudad de México a lo largo de la historia. ¿Cuál era el rol que tenían antes de su profesionalización, y cuál empezaron a tener una vez que fueron reconocidas como docentes competentes?, ¿qué obstáculos representó el ser mujeres dentro de su profesión?, ¿qué tanta agencia ha tenido en el desarrollo de la docencia y la educación básica en la capital? Con estas interrogantes pretendemos acercarnos a su trayectoria profesional desde la

perspectiva de género, que nos permite notar las desigualdades entre las diversas identidades de género (Gamba y Azuri, 2021), y la historia de las mujeres, propuesta metodológica de la historia que se centra en visibilizar y estudiar a las mujeres como sujetos históricos, cuyas experiencias y agencia han sido omitidas y desdeñadas a lo largo del tiempo (Lerner, 1975; Scott, 2008).

Gráfica 1. Mujeres como mayoría en la docencia de educación primaria de la Ciudad de México, último trimestre de 2024



Fuente: Elaboración con base en datos de Data México, 2025.

Así pues, en las siguientes páginas nos enfocaremos en presentar la trayectoria profesional de las mujeres desde el México Antiguo, pasando luego por su labor como instructoras de la moral y la religión, ya sea como monjas o “amigas” en la época virreinal. Después de la independencia, su figura como maestras no es tan notoria hasta finales del siglo XIX, cuando comenzaron a ser vistas como profesionales de la educación para niñas y niños tras su formación formal en las escuelas secundarias y normales.

Desde este momento, la presencia de las mujeres en las escuelas normales no sólo permitió que se desarrollaran profesionalmente dentro del ámbito educativo

elemental, sino también fuera de éste, como en la medicina y el derecho. De igual forma, en el ámbito político, algunas de ellas ocuparon puestos administrativos que involucraban la toma de decisiones para la educación del país, al tiempo que otras docentes no temieron mostrar sus posturas feministas ante una sociedad desigual.

La revolución mexicana, iniciada en 1910, y las siguientes décadas de inestabilidad en el país provocaron que el magisterio se viera afectado. La falta de recursos y seguridad, sobre todo fuera de la capital, hicieron que la docencia dejara de ser vista como una profesión reconocida dentro de la sociedad mexicana. En la segunda mitad del siglo XX, el magisterio se reformó y renovó constantemente, alcanzando una educación más igualitaria para niñas y niños. Sin embargo, las docentes parecen haber sido apartadas de decisiones importantes y cargos mayores, pero su presencia numerosa e importante labor continúan llenando las aulas de educación básica del siglo XXI.

A través de este recorrido, la presente investigación buscará presentar un panorama histórico de la trayectoria profesional de las mujeres como docentes de educación básica, con la finalidad de hacer notar la participación que han tenido a lo largo del tiempo en la Ciudad de México, a partir de sus restricciones y circunstancias como mujeres, desde la época antigua hasta la actualidad.

Problemática abordada

En el caso concreto que aquí presentamos, la profesionalización de las mujeres en la docencia básica en la Ciudad de México, al ser la capital del país, diversas instituciones particulares y, posteriormente, públicas abrieron oportunidades para que las mujeres jóvenes de la ciudad hicieran una carrera profesional en el magisterio. No obstante, el prejuicio sobre el “bello sexo” estuvo siempre presente, cuestionando sus habilidades y conocimientos, al igual que limitándolas a los ámbitos donde las consideraban más competentes para desarrollarse. Es decir, en los asuntos relacionados con las labores domésticas, el cuidado de la familia y la instrucción de sus propias congéneres.

Sin embargo, las propuestas feministas, que se fueron adoptando a finales del siglo XIX y principios del XX, promovieron una mayor participación de las mujeres en puestos directivos y administrativos dentro del ámbito educativo. En pleno siglo XXI aún falta la participación de las mujeres en trabajos en cargos mayores, como en la Secretaría de Educación Pública (SEP). No obstante, su predominante presencia como educadoras de primaria hace necesario reivindicar su labor y reconocer los retos que todavía les faltan por superar.

Por esta razón, en este trabajo nos centraremos en reconstruir el panorama histórico de la profesionalización de las docentes de primaria en la Ciudad de México. La finalidad es presentar los roles que las docentes ciudadinas tuvieron previo a su profesionalización, a finales del siglo XIX, con la apertura de la carrera magisterial para ellas, y su posterior papel como instructoras de primaria durante la época revolucionaria y las siguientes décadas de reforma al sector educativo elemental. De igual forma, se enfatizarán los obstáculos que las docentes tuvieron que sortear a lo largo de su proceso de profesionalización, así como la participación e influencia que han tenido en el ámbito.

II. Justificación

Estudiar la profesionalización de las mujeres en la docencia básica es relevante por tratarse de una de las carreras en las que se han desarrollado ampliamente. Contrario a otras profesiones consideradas “no aptas” para las mujeres, en especial aquellas relacionadas con la fuerza física y el trabajo intelectual, la educación para niñas y niños ha sido un ámbito en el cual han encontrado un espacio donde sus habilidades e ideas han sido valoradas y consideradas. No obstante, este reconocimiento no ha sido suficiente ni siempre ha sido así, pues los estereotipos de género y el contexto político, tanto social como económico del país, han influido en el proceso que las mujeres han recorrido.

A fin de identificar y comprender los retos que aún existen en la profesionalización de las mujeres como docentes de primaria, creemos que es necesario conocer la trayectoria que han construido hasta que su labor fuera reconocida, sin tantos estereotipos de género ni una marcada división sexual del trabajo debido a su “naturaleza femenina”. La propuesta para atender esta investigación consiste en reconstruir el panorama histórico de las mujeres como instructoras y educadoras de niñas y niños desde los años previos a la conquista, hasta el camino que las condujo a ser profesionales y mayoría en las primarias del siglo XXI.

Asimismo, al acercarnos a la trayectoria que las docentes han forjado, pretendemos que su labor sea más valorada dentro de la sociedad, como piezas clave en el desarrollo y mejoramiento de la educación elemental en la Ciudad de México y en el país. De esta forma, se propondrán algunas soluciones para atender las problemáticas de género que aún representa el ser una mujer docente de educación primaria en la capital mexicana.

III. Planteamiento del problema

De acuerdo con el artículo 10 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, aprobada en 1979 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y puesta en vigor en México en 1981, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar la igualdad entre hombres y mujeres en la educación. A fin de alcanzar estos objetivos, la carta de derechos recomienda, entre varios puntos:

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1981, art. 10, inciso c).

Esta declaración de finales del siglo XX es significativa, ya que, por varios siglos, las mujeres no tuvieron las mismas condiciones para formarse como los hombres, ni mucho menos para convertirse en educadoras. Sin embargo, como los estudios de género y de la historia de las mujeres nos han permitido notar, algunas mujeres encontraron formas de educarse más allá de las temáticas asociadas con su “naturaleza femenina”. Desde luego, estas mujeres provenían, en la mayoría de los casos, de grupos privilegiados, sin embargo, abrieron el camino para que sus congéneres fueran cada vez más reconocidas como seres intelectuales, capaces de formarse y formar a los demás.

En este sentido, adentrarnos en el estudio de la profesionalización de las mujeres en la docencia en la Ciudad de México nos permitiría notar cuál ha sido la trayectoria que han seguido las mujeres desde la época prehispánica hasta el siglo XX, a fin de reflexionar en torno a los desafíos que aún les queda por

superar en la segunda década del siglo XXI. Para ello, creemos conveniente cuestionarnos:

- ¿Cuál fue el rol que tuvieron previo a su profesionalización y cuál empezaron a tener cuando fueron reconocidas como docentes competentes?
- ¿En qué circunstancias las mujeres consiguieron su profesionalización como docentes de educación primaria en la Ciudad de México?
- ¿Cuáles han sido los estereotipos de género que han tenido que desafiar y siguen enfrentando para desarrollar su profesión como docentes?
- ¿Qué tanta agencia ha tenido en el desarrollo de la docencia y la educación básica en la capital?

Para resolver las preguntas planteadas, consideramos apropiado aproximarnos a su trayectoria desde los estudios de género, en específico desde la historia de las mujeres, con la finalidad de notar y enfatizar la desigualdad que las docentes de educación primaria han vivido a lo largo de la construcción de su carrera profesional. Para ello, creemos conveniente dividir en tres partes el trabajo.

Primero presentaremos los años previos a su profesionalización, a finales del siglo XIX, en las décadas de 1870 y 1880, cuando surge la carrera profesional de maestras de primaria en la Escuela Secundaria para Niñas, institución que en 1890 se convertiría en la Escuela Normal de Profesoras. En el segundo apartado, nos enfocaremos a seguir la trayectoria que las docentes normalistas siguieron durante la revolución y los años posteriores al levantamiento armado, pasando por las constantes reformas a la educación primaria, así como a la creación del sindicato del magisterio. Finalmente, en los últimos apartados, nos detendremos a notar los estereotipos de género que siguen limitando a las mujeres en su formación como docentes, al igual que proponer desde el estudio algunas soluciones para el desarrollo de su profesión en la Ciudad de México.

Al presentar este panorama histórico, además de la bibliografía de especialistas en historia de la educación en México, recurriremos a fuentes primarias, como las publicaciones en las que algunas maestras participaron en los siglos XIX y XX. Asimismo, haremos uso de la información de acceso público en torno a la situación del magisterio. Desde luego, este es un tema que puede desarrollarse más allá de la capital mexicana, pero los intereses de este trabajo se centran completamente en la Ciudad de México.

IV. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es presentar el panorama histórico de la trayectoria que las mujeres siguieron para ser reconocidas como docentes profesionales de educación primaria en la Ciudad de México. Al acercarnos al recorrido que las educadoras han realizado, nos permitirá observar cuáles han sido sus circunstancias para profesionalizarse, desde el México Antiguo hasta la actualidad. Para ello, nuestros objetivos particulares son:

1. Reconstruir la trayectoria de las mujeres antes de su profesionalización como docentes de educación primaria a finales del siglo XIX, con el fin de advertir los prejuicios en torno al género femenino que afectaron su profesión.
2. Reconstruir la trayectoria de las mujeres a partir de su profesionalización como docentes de educación primaria, desde principios del siglo XX, a fin de notar sus circunstancias como mujeres profesionistas.
3. Identificar los estereotipos de género que siguen repercutiendo en la carrera profesional de las mujeres como educadoras en el siglo XXI, para reivindicar su contribución a la educación primaria en la Ciudad de México.

Al atender los objetivos que se han planteado, pretendemos identificar las problemáticas que aún enfrentan las docentes de educación primaria en la Ciudad de México y, al final, propondremos algunas posibles soluciones para combatir la desigualdad de género.

V. Marco teórico

Dentro de la vasta historiografía de la educación y la pedagogía en México podemos encontrar los estudios en torno a la profesionalización de las mujeres en la docencia básica, mismos que no han sido muy extensos. En los trabajos en torno a la enseñanza elemental en la Ciudad de México, distintas autoras y autores han contribuido a analizar desde varias perspectivas cómo se ha ido desarrollando la educación para niñas y niños, pero con escasa mención del rol que las mujeres han tenido en ello.

La obra *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994* (1998), del historiador y abogado Alberto Arnaut Salgado, destaca por ser un estudio completo sobre los docentes de ese nivel como profesionistas del Estado, a través de las instituciones que surgieron para promover e impulsar su adecuada formación. Sin embargo, la mención de mujeres es casi nula, a pesar de tratarse de un estudio que abarca los años donde ellas han tenido mayor presencia. Probablemente, esto se deba al énfasis que pone en los organismos gubernamentales, espacios donde las mujeres no tendían a posicionarse.

Otros estudios sobre la profesionalización de la docencia básica se encuentran en los trabajos académicos sobre las escuelas normales. La aparición de este tipo de escuelas en la centuria del XIX impulsaron en gran escala a la docencia como una profesión respetada y elemental para beneficiar al país. Los estudios de Martha Eugenia Curiel (2001), Zaira Navarrete-Cazales (2015), Belinda Arteaga y Siddharta Camargo (2009) nos ofrecen el panorama histórico de las escuelas normales mexicanas, su origen y actualidad, analizando también las corrientes pedagógicas que han predominado en éstas a lo largo del tiempo. Asimismo, es relevante notar que estos trabajos cuentan con algunos protagonistas promotores de la educación normalista, como Enrique C.

Rébsamen (1857-1904) (Arteaga y Camargo, 2009), pero con escasas menciones a las mujeres.

El papel de ellas dentro de la educación básica aparece en las investigaciones sobre las directoras que han tenido las escuelas normales y primarias mexicanas, puesto en el que siguen siendo superadas en número por los hombres (Pérez y Ríos, 2004). En los artículos de Claudia Altaíra Pérez y Julio Ubiidxa Ríos (2004), Julia Arce y Rosa María González (2004), María Elena García (2004) y Sonia I. Hernández (2017) se analiza cómo ha sido la participación de las mujeres dentro de las normales en el país, deteniéndose a notar sus circunstancias sociales, familiares, políticas y económicas con las cuales encabezaron las instituciones. En estos trabajos resalta la figura de Rafaela Solórzano (1834-1910), la primera mujer que dirigió la Escuela Normal de Profesoras en la capital, en 1905 (Arce & González, 2004).

Una forma en que también nos podemos acercar a la docencia de las mujeres en la educación básica son los estudios en torno a la educación de las mujeres. En este campo está el libro de Graciela Hierro (1928-2003), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, publicado y actualizado en 1989 y 1990, respectivamente. En esta sobresaliente obra, la autora nos hace un recorrido desde el México Antiguo hasta las maestras feministas de la primera mitad del siglo XX. Aquí, Hierro nos presenta las formas en que las mujeres han sido educadas, resaltando la educación autodidacta y matrilineal, es decir, la transmisión de conocimientos de mujer a mujer, de madres a hijas (Hierro, 1990).

En el caso concreto de las mujeres en la docencia básica en México existen dos obras esenciales. El primero es el de Rosa María González Jiménez, *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*, publicado en el año 2007. El libro se centra en la figura de las mujeres mexicanas como maestras y está dividido en dos partes. En la primera, la autora hace un repaso desde la

sacerdotisa en el México Antiguo hasta las maestras “amigas” novohispanas, quienes pasaron a ser vistas como ancianas ignorantes. El segundo apartado se enfoca completamente en las mujeres normalistas, destacando la labor de aquellas que consiguieron posicionarse en puestos importantes, como la ya mencionada Rafaela Suárez Solórzano, además de Dolores Correa y Zapata (1853-1924) y Juvencia Ramírez Castañeda (1864-1937).

La segunda obra relevante, y la más reciente, es la colección *Las Maestras de México* (2015) del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (INEHRM), compuesta por tres volúmenes, en el cual varias autoras contextualizan la figura de las educadoras de finales del siglo XIX y principios del XX. El primer volumen, que más nos interesa, se centra en cuatro profesoras, Rita Cetina Gutiérrez (1846-1908), Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca (1853-1928) y Rosaura Zapata (1876-1963), al igual que ofrece una cronología de las mujeres mexicanas en la educación.

De esta forma, las autoras y autores que han trabajado el estudio de las mujeres en la docencia básica como profesionales nos permiten notar la necesidad de tomar en consideración al género como categoría de estudio, así como la metodología de la historia de las mujeres, para encontrar la activa participación y contribución de las mujeres en la educación básica. Dichas categorías o perspectivas de estudio son retomadas en este trabajo, por lo que es necesario entenderlas.

Siguiendo a la obra referida de Graciela Hierro sobre la educación de la mujer mexicana, para investigar esta temática es necesario considerar que:

A lo largo de la historia de la humanidad las mujeres estábamos ahí, inteligentes, activas, compasivas y creativas. Pero nuestra actividad se disolvía en la masculina; así debe ser, pensábamos entonces, nuestra labor se identifica y reconoce con la de los hombres, con la humanidad. Hasta

que nos dimos cuenta hace mucho tiempo, otras recientemente, que “hombres” no significa “mujeres”; que la “humanidad” no éramos nosotras. (Hierro, 1990, p. 17)

Es decir, la universalización de la experiencia de los hombres ha predominado el mundo que habitamos. En consecuencia, retomando ahora a la especialista en feminismo Dale Spender, las vivencias de las mujeres han sido dejadas de lado, de forma que sus contribuciones en distintos ámbitos han sido olvidados y desestimados al no cumplir con los estándares impuestos por los hombres (Spender, 1988).

Para seguir comprendiendo a nuestro caso de estudio es necesario entender también al género como una categoría de estudio que permite "explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades" (Gamba y Azuri, 2021, p. 447). De acuerdo con el *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*:

El género es una categoría transdisciplinaria que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad (Gamba y Azuri, 2021, p. 447).

Alrededor de la década de 1970, la palabra “género” fue usada por algunas feministas para “referirse a la organización social de las relaciones entre sexos” (Scott, 2008, p. 266). De hecho, el término era una forma de rechazar el determinismo biológico implícito en “sexo” o “diferencia sexual”. Durante aquellos años, “género” llegó a ser sinónimo de “mujeres” dentro del ámbito académico, al ser una acepción que pareciera legitimar los estudios de las mujeres al parecer más neutral y objetivo que “mujeres” por no hacer “una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra[r] al bando (hasta

entonces invisible) oprimido”. (Scott, 2008, p. 270). Por esta razón se puede encontrar a la historia de género como sinónimo de historia de las mujeres.

Sin embargo, en años más recientes, los estudios de género se han ampliado con la visibilización académica de las diversas expresiones e identidades de género, como lo queer, trans, no binario, intersex, entre otros (Gamba y Azuri, 2021). Por lo tanto, los estudios de las mujeres, que continúan centrándose en las experiencias de ellas, antecedieron a los estudios de género (Scott, 2008).

Para propósito de esta investigación haremos uso de la historia de las mujeres, ya que nos enfocaremos en la experiencia vivida por las docentes de la Ciudad de México en su trayectoria profesional en la educación básica. Asimismo, recurriremos a los estudios de género y su perspectiva para acercarnos a ellas, para ello reconocemos:

- a) las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres y sexualidades disidentes, grupos racializados y subalternizados;
- b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;
- c) que estas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, religión. (Gamba y Azuri, 2021, p. 448)

De esta forma, en las siguientes líneas analizaremos cómo fue el camino a la profesionalización de las mujeres en la docencia básica en la Ciudad de México desde sus restricciones y circunstancias. Con este panorama histórico se pretende que se valore más la contribución de las mujeres a la educación básica e identificar las problemáticas de género que aún enfrentan como profesionistas en el magisterio.

VI. El camino a la profesionalización de las mujeres en la docencia básica: del México Antiguo al Porfiriato (s. XIV-XIX)

Tras la conquista de México-Tenochtitlan, consumada en 1521, la educación de los nuevos súbditos se volvió un tema de relevancia para la corona española. Hacia 1524 comenzaron a llegar al actual territorio mexicano frailes misioneros encargados de evangelizar a las y los nativos. La tarea no fue nada fácil, después de todo, la conquista había sido una lucha violenta que dejó a una numerosa población derrotada en varios sentidos.

El reto de los misioneros consistió en reconfigurar la cosmovisión de las culturas nativas que, por siglos, no sabían de su existencia. En este sentido, la educación se volvió un aspecto clave para concluir la conquista del nuevo territorio. Para cumplir este cometido, algunos de los recién llegados del otro lado del Atlántico, especialmente religiosos, consideraron conveniente acercarse al conocimiento de las y los nativos a fin de comprender su lengua y cultura. Así, esperaban convertirlos no sólo en súbditos de su entonces monarca, Carlos I de España (1500-1558), sino también de su Dios cristiano.

De esta forma, misioneros, como Fray Bernardino de Sahagú (c. 1499-1590), recopilaron testimonios y saberes para entender a la sociedad prehispánica: historia, religión, costumbres, tradiciones, filosofía, medicina, entre otros campos. Aunque los mismos frailes se encargaron de desaparecer buena parte de los registros materiales del México Antiguo, pues ante sus ojos como religiosos de la centuria del XVI eran peligrosos y poco apropiados para la nueva sociedad que estaban formando, aún existen vestigios para intentar reconstruir cómo era la vida de las culturas prehispánicas antes de la conquista.

De acuerdo con los registros sobrevivientes, los habitantes de México-Tenochtitlan estaban estratificados socialmente de forma jerárquica, por lo que cada grupo tenía su rol dentro de la sociedad. En los años imperiales de

los mexicas, entre 1428 y 1519, sus pobladores se dividían en dos: los *pipiltin*, grupo noble a cargo del gobierno, los cultos religiosos, la justicia y los asuntos bélicos, y los *macehualli*, la gente común dedicada a la agricultura, artesanía, pesca, entre otros trabajos, que pagaban tributo a los *pipiltin* (Escalante, 2018). Dentro de estos grupos, las mujeres formaron parte de la vida religiosa, política y social, por lo que su formación era importante como veremos a continuación.

Antes de la Conquista: la educación de las mujeres en el México Antiguo

En la cultura mexica, la educación era obligatoria para toda la sociedad, pero la forma en que era impartida dependía del rango social y el género. En los primeros años de vida, la educación de las y los niños estaba a cargo de las madres y los padres dentro de su hogar. Desde su infancia eran ofrecidos a una de las tres escuelas de acuerdo con su grupo social e intenciones, el *calmécac* o el *telpochcalli*, o *telpuchcatli*, para niños, y el *cihuacalmecac* para niñas, a donde regresarían años después para formarse. Mientras tanto, en sus hogares, los niños eran “[adiestrados] en la pesca, recoger leña del monte y embarcarse en canoas para traer yerbas y pescados” (León-Portilla, 2003, párr. 10). En cambio, las niñas aprendían “a barrer, hacer tortillas, hilar y tejer” (León-Portilla, 2003, párr. 10).

Podemos tener una idea de la educación en el hogar por medio de los “Discursos educativos” (1528), escrito que recoge las exhortaciones tradicionales que pasaban de generación en generación, de madres y padres a hijas e hijos, también llamados los *huehuetlahtolli* (del náhuatl “antigua palabra”).

En el caso concreto de las mujeres, se esperaba que fueran preparadas para el matrimonio, por lo que su formación estaba centrada en convertirlas en buenas esposas. Por ello, desde jóvenes aprendían que el honor de la familia pesaba sobre sus hombros, ya que “sus actos – buenos y malos – repercut[ían] sobre todos los demás miembros de la familia, de allí la importancia de su sujeción a las normas” (Hierro, 1990, p. 31).

Al parecer, no existía gran diferencia entre la educación de las mujeres *pipiltin* y *macehualli*, pues ambas eran criadas para rendir culto a las divinidades, como veremos más adelante en sus años en el *cihuacalmecac*, y estar preparadas para el matrimonio. Sin embargo, podría ser que las mujeres pertenecientes a las clases nobles tuvieran más presión para mostrarse como un modelo de castidad y generosidad. Por otro lado, las mujeres comunes, a la par de cumplir con las obligaciones religiosas y domésticas “propias de su sexo”, tenían que salir a trabajar. Sus ocupaciones podrían ser como comerciantes o parteras (Hierro, 1990; González, 2007).

Figura 1. Madres aztecas. Códice Florentino, Libro X, s. XVI



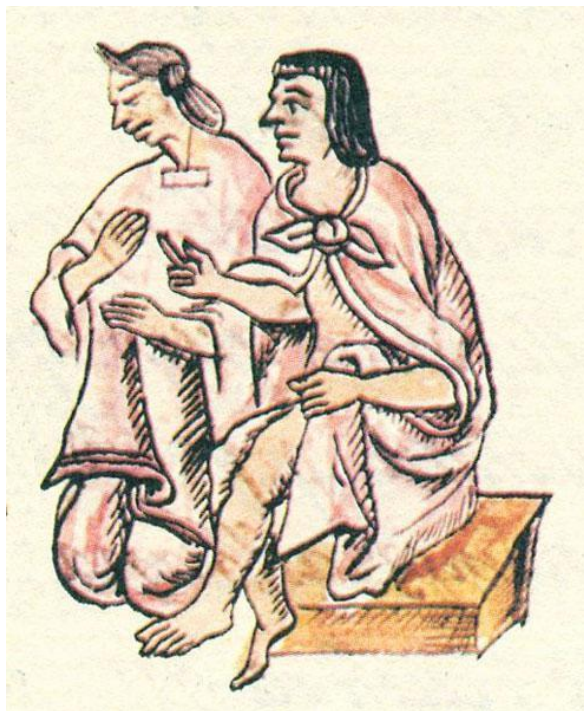
Fuente: Recuperado de Mexicolore, 2021.

Otra de las principales enseñanzas de las exhortaciones educativas se daba de madre a hija, en la cual esta última reconocía todo el sacrificio que la primera hizo para traerla a la vida y cuidarla desde su nacimiento. A cambio, se esperaba que la hija obedeciera a su madre portándose bien y manteniendo su

castidad antes del matrimonio. A los hombres también se les advertía sobre permanecer castos y evitar la infidelidad en el matrimonio (Hierro, 1990).

Como mencionamos al inicio, existían dos escuelas a las cuales podían asistir los niños mexicas, el *calmécac* y el *telpochcalli*, mientras que las niñas tenían dos opciones: una mixta en el *cuicacalli* y el *cihuacalmecac*. En el caso para formar a los futuros hombres, el *telpochcalli* (del náhuatl “casa de los mancebos”), los hijos de los *macehualli* eran ofrecidos para ser instruidos especialmente en la milicia. A diferencia del *calmécac*, en los *telpochcalli* se buscaba desarrollar sus habilidades para la guerra y la caza. También eran preparados para el trabajo artesanal o de beneficio para la clase gobernante, como el cultivo y la construcción (León-Portilla, 2003).

Figura 2. Matrimonio mexica. Códice Florentino, Libro II, s. XVI



Fuente: Recuperado de Mexicolore, 2010.

De acuerdo con los y las especialistas, aún no es claro si las mujeres asistían al *telpochcalli* para ser educadas. Sin embargo, se sabe que algunas hijas de *macehualli* solamente acudían para rendir culto a las divinidades y asistir a los sacerdotes con el aseo del templo y la preparación de los alimentos. Estas mujeres jóvenes estaban a cargo de una mayor denominada *ichpochtlatoque* (González, 2007).

En el *calmécac* (del náhuatl “casa”), la escuela estaba bajo la dirección de los templos religiosos. A esos lugares asistían los *pipiltin*, es decir, los hijos de las clases dirigentes, quienes estaban consagrados a Quetzalcóatl, entidad creadora. Eran instruidos sobre gobierno, religión, artes y ciencia, además de que aprendían escritura pictográfica y a interpretar textos. Los niños ingresaban desde los 6 o 9 años, y salían cuando estaban listos para contraer matrimonio. La disciplina se formaba por medio de duros castigos porque se buscaba que desde temprana edad los jóvenes tuvieran buen comportamiento, después de todo, ellos se convertirían en los futuros dirigentes (León-Portilla, 2003; González 2007).

Con base en los registros, las niñas tenían la opción de educarse en los *cihuacalmecac* (“*cihua*” en náhuatl significa “mujer”). Estos espacios se encontraban enfrente de los *calmécac*, o dentro de estos mismos, pero se mantenían separadas de los niños. No está claro cómo se elegían a las mujeres que podían ingresar al *cihuacalmecac*, pero de acuerdo con el estudio de Pilar Alberti (1994), existen registros que detallan que, a los 20 o 40 días de nacidas, las niñas eran presentadas ante una deidad. Para ello llevaban como ofrenda escobas, incensarios y copal blanco, luego pronunciaban una oración. Alrededor de los 18 años, las niñas, ahora unas jóvenes, ingresaban al *cihuacalmecac*.

Figura 3. Mujer barriendo lugares sagrados. Códice Telleriano-Remensis, s. XVI



Fuente: Recuperado de Mexicolore, 2010.

El ingreso de las jóvenes era encabezado por el *cuicalli*, el sacerdote principal del *calmécac*, y la *ichpuchtiahcauh*, “la principal de las doncellas”. En palabras de Alberti, la ceremonia de ingreso se hacía dentro de un templo de una deidad, después:

En la ofrenda se incluía perfume, copal y codornices degolladas. Posteriormente, pasaban al interior del recinto del *calmécac*, donde el sacerdote pronunciaba unas palabras de recibimiento, pasando a continuación a cortarles el cabello de cierta manera, que no especifican los cronistas, y por este tipo de corte las muchachas se denominaban *cuacuacuiltin*. Se le colocaba un collar denominado *yacualli* (de hilo o cuerda), que llevaría como señal de pertenecer al grado de iniciación, en el que podía vivir aún con sus padres y frecuentar el *cihuacalmecac* hasta pasar al siguiente grado (Alberti, 1994, p. 177).

Figura 4. Mujeres en festín azteca (o mexicana). Códice Florentino, s. XVI



Fuente: Recuperado de Mexicolore, 2010.

La *ichpuchtiachcauh*, pronunciaba también un corto discurso en el que le daba la bienvenida y la exhortación a que se alegrase de entrar en la institución como las otras muchachas, sus hermanas de dios, que le alaban día y noche, también le recomendaba que fuera pura en cuerpo y alma "porque las vírgines de corazón y cuerpo son en todos tiempos las más allegadas a Dios" (Doncellas, 1782, como se citó en Alberti, 1994, p. 177). Como apoyo al ingreso de la niña al *cihuacalmecac*, los parientes del *calpulli* ofrecían una comida.

Las jóvenes asistían al *cihuacalmecac* por alrededor de uno o dos años, hasta que estuvieran listas para casarse. Había algunas que decidían dedicar toda su vida al culto, viviendo dentro del *cihuacalmecac*. De hecho, las mujeres de mayor jerarquía eran unas ancianas muy respetadas entre la sociedad por su honestidad y virtudes. Entre las mujeres principales estaba la *ichpuchtiachcauh*, quien recibía a las nuevas integrantes, la *cuacuacuiltin*, que era una especie de "superiora", responsable de barrer el templo y cuidar el fuego encendido.

Aunque los hombres no podían ingresar al *cihuacalmecac*, probable razón por la que las jóvenes eran recibidas en el *calmécac*, ellos encabezaban la jerarquía dentro del recinto, pues el control de los templos estaba en mano de los hombres, sin importar que estuvieran dedicados a divinidades femeninas (Alberti, 1994).

La instrucción de las jóvenes era llevada a cabo por unas maestras-sacerdotisas que asistían a las *cuacuacuiltin*. Estas educadoras también son descritas como ancianas respetables y tenían a su cargo enseñarles a preparar ofrendas, entonar cantos, hilar y tejer vestuarios y ornamentos para el culto religioso, cuidar y mantener el templo. Las jóvenes además aprendían a cocinar, bordar, tejer, decorar interiores domésticos y religiosos, poesía, tradiciones y algunas nociones sobre partería. Debido a que la formación principal de las jóvenes era religiosa, llevaban a cabo el culto a sus deidades por medio de ayunos y el autosacrificio, como el ofrecimiento de puntas de maguey ensangrentadas (Alberti, 1994; González, 2007).

Figura 5. Mujer cantando al maíz. Códice Florentino, Libro V, s. XVI



Fuente: Recuperado de Mexicolore, 2010.

A pesar de que el *cihuacalmecac* y el *calmécac* eran muy parecidos, no era bien visto que hombres y mujeres se relacionaran, con la excepción de la celebración de la diosa Xilonen, también conocida como Chicomécatl, deidad del maíz. Durante esta festividad se consentía que hombres nobles se relacionaran sexualmente con mujeres del *cihuacalmecac*. Tal vez, algunas de las mujeres que ingresaban a este recinto tenían como propósito conseguir algún esposo noble o guerrero sobresaliente. No obstante, este tipo de comportamiento fuera de la celebración era castigada; en el caso de las mujeres eran sentenciadas a pasar toda su vida en el *cihuacalmecac*, aún en contra de su voluntad (Alberti, 1994).

La interacción entre hombres y mujeres dentro de espacios de instrucción se daba en los *cuicacalli* (del náhuatl “casa de canto”). En esta escuela mixta

estaban obligados a asistir mujeres y hombres jóvenes, de entre 12 y 14 años, para aprender canto, danza y música con fines religiosos y festivos. Las clases eran por las tardes y finalizaban hasta la noche, eran impartidas por personas mayores llamadas *teanque*. Al ser un punto de encuentro de hombres y mujeres estaban bajo la supervisión de los sacerdotes desde que salían de sus casas hasta que regresaban a ellas (Raby, 1999).

Antes de que llegaran a clases los jóvenes, el *cuicacalli* estaba ocupado por guerreros, o *tequihua*, que habían salido victoriosos en alguna batalla, quienes tenían permitido bailar con las *ahuiani*, mujeres jóvenes que acompañaban a los honorables guerreros y a las víctimas de sacrificio. Su función era alegrar, por lo cual se dedicaban a bailar, cantar y declamar poesía que aprendían en los *cuicacalli*. A los ojos de los frailes misioneros del siglo XVI, las *ahuiani* eran prostitutas, pues también se dedicaban a seducir a los guerreros que acompañaban. Sin embargo, todo parece indicar que, en realidad, ellas cumplían con su función social y ritual dada dentro de la sociedad mexicana (Raby, 1999).

Como hemos visto en este recorrido, las mujeres tuvieron ciertas restricciones en su educación al estar dedicadas a prepararse para el matrimonio desde jóvenes. Si bien, al parecer, ellas no tuvieron acceso a ser dirigentes políticas o religiosas, como preparaban a los niños en los *calmécac*, en el *cihuacalmécac* las mujeres tenían la posibilidad de dedicar su vida al sacerdocio para convertirse en *ichpuchtiachcauh* o *cuacuacuiltin*, cargos con autoridad dentro de la vida religiosa.

Nos parece importante resaltar el papel que las mujeres tuvieron como maestras, pues similar a como veremos en las siguientes centurias, las mujeres jóvenes eran instruidas por ancianas, valorando el conocimiento y la experiencia de sus mayores. Aquí es interesante notar cómo las mujeres ancianas

dedicadas a la religión, las instructoras por excelencia eran quienes parecen haber tenido acceso a cargos con autoridad, contrario a las jóvenes.

Asimismo, no podemos dejar de notar que buena parte de los estudios en torno a las mujeres en México-Tenochtitlan, como bien destacan las y los mismos investigadores, parten de los registros hechos por los frailes misioneros que llegaron desde el siglo XVI para evangelizar. Por lo tanto, tanto la omisión del registro de las mujeres en el México Antiguo como la valoración negativa de algunas ocupaciones de las mujeres, como las *ahuiani*, pudieron haber sido llevadas a cabo con la intención de replantear a su conveniencia la cosmovisión de un pueblo vencido.

Figura 6. Mujeres nobles. Códice Florentino, Libro X, s. XVI



Fuente: Recuperado de Mexicolore, 2010.

Tras la conquista de México-Tenochtitlan y el establecimiento del virreinato de la Nueva España en 1535, la Iglesia católica se abrió paso como una institución poderosa con el objetivo de supervisar la moral de la nueva sociedad que se estaba formando, al igual que continuar inculcando a las y los indios los valores occidentales y cristianos que traían consigo. Aunque el modelo a seguir de la

mujer continuó apegado a convertirse en esposa y madre, curiosamente, las opciones que surgieron para que recibieran educadas y ellas mismas fueran educadoras se encontró de nuevo dentro del mundo religioso.

Tiempos coloniales: Colegios, monjas y “amigas” en la Nueva España

Años antes del establecimiento de la Nueva España, la preocupación por la educación de las y los nuevos súbditos impulsó la llegada de varias y varios peninsulares del otro lado del océano Atlántico para atender su instrucción acorde a los valores occidentales. A tal efecto, en el caso de la educación para las mujeres, hacia 1529 se estableció, con ayuda de Hernán Cortés (1485-1547), quien había encabezado la conquista de México-Tenochtitlan, una casa-escuela para 300 niñas, jóvenes y viudas pertenecientes a la nobleza indígena, con la finalidad de educarlas con los nuevos valores. Este recinto estaba a cargo de una “matrona virtuosa”, de buena reputación entre los frailes misioneros, proveniente de la península hispana (González, 2007).

Poco tiempo después, el primer obispo de México, Fray Juan de Zumárraga (1468-1548), solicitó la ayuda de la emperatriz de España, Isabel de Portugal (1503-1539), para continuar con la instrucción de las mujeres en el Nuevo Mundo. El posible motivo podría deberse a que no todas las niñas nativas recibían educación, y si lo hacían tenían que hacerlo separadas de los niños, lejos de los recintos religiosos a través de una verja (Ruiz, 2013).

La emperatriz consintió la solicitud y en 1531 envió a seis mujeres virtuosas para instruir a las nativas en cuestiones de fe. A su llegada, se establecieron alrededor de cinco colegios-recogimientos en Huexotzingo, Tlaxcala, Cholula, Chalco y Texcoco. Las mujeres nativas eran instruidas hasta que dejaban estos espacios para contraer matrimonio. En estos colegios-recogimientos:

La educación que se impartía estaba basada en la doctrina cristiana, en el cumplimiento de los 10 Mandamientos y en ser piadosas. Aprender a leer y

escribir también se contemplaba en su educación, así como conocer matemáticas elementales, bordar, coser, planchar, lavar y cocinar fueron otras actividades practicadas en estos colegios. De sus manos salieron casullas, los frontales y ornamentos para las nuevas iglesias de Nueva España (Alberti, 1994, p. 185).

Es decir, las mujeres eran preparadas para el matrimonio y llevar una vida dentro de los valores cristianos que recién se introducían en el Nuevo Mundo. Dentro de esta medida, hacia 1534, se establecieron otro tipo de casas para adoctrinar a niñas nativas, como en Otumba, Tepepulco, Huexotzingo, Tlaxcala, Cholula y Coyoacán (González, 2007).

Poco tiempo después, Zumárraga requirió la llegada de más mujeres instructoras, pero esta vez solicitó que fueran monjas bien educadas para que enseñaran, además de la doctrina cristiana, a leer y escribir. Otra razón por la que pidió mujeres religiosas fue que buscaba que las instructoras obedecieran sus mandatos, pues pareciera que las mujeres virtuosas no le hacían mucho caso. La petición fue negada, pero llegaron otras ocho mujeres preparadas a la Nueva España (González, 2007).

Los modelos por seguir en la educación de las mujeres se centraban en las obras de los humanistas del siglo XVI, en especial en el manual *Instrucción de la mujer cristiana* (1532) de Juan Luis Vives (1493-1540) y la obra literaria *La perfecta casada* (1583) de Fray Luis de León (1527/1528-1591). En ambos trabajos el ideal de la conducta de la mujer cristiana se resalta, señalado por algunas especialistas como un ideal aún medieval (Hierro, 1990).

A pesar de los esfuerzos por procurar la educación de las mujeres nativas, poco más de una década después, las escuelas que habían sido abiertas y dirigidas por las mujeres peninsulares virtuosas cerraron. Algunos comentaban que las mujeres educadas en esos lugares terminaban solteras, sin poder conseguir

esposo porque la nueva educación que les habían impuesto las había hecho ociosas y apegadas a las costumbres castellanas. Otra causa pudo ser que no todas las maestras enviadas lograban adaptarse al Nuevo Mundo, por lo que varias abandonaban su puesto. También podría pensarse que los desacuerdos entre Zumárraga y las docentes peninsulares fueron irreconciliables e influyeron en el declive de las escuelas (González, 2007).

Figura 7. Escultura de Catalina de Bustamante en Texcoco, Estado de México



Fuente: Recuperado de Sociedad Iberista Cultural, 2021.

Entre las mujeres peninsulares que llegaron al Nuevo Mundo para educar sobresale Catalina de Bustamante (c. 1490-1536), a quien se le considera “la primera educadora de América”, desde luego, la primera peninsular en tener ese papel en el continente. En 1514, Catalina de Bustamante se embarcó hacia el Nuevo Mundo, llegando primero a Santo Domingo, en la actual República Dominicana. Para 1526 se tiene noticias de que Bustamante ya vivía en Texcoco, y hacia 1529 ayudaba a los frailes misioneros con la educación de las niñas.

Con la llegada de las primeras seis mujeres virtuosas peninsulares, Bustamante continuó con su labor, encargándose por alrededor de veinte años a la educación de las niñas en sus colegios. Su entrega por la educación también se vio reflejada en su defensa de las niñas nativas, sin importar su posición social. En 1533, Bustamante realizó un viaje a España para entrevistarse con la emperatriz Isabel de Portugal. El propósito pudo haber consistido en contarle sobre su labor humanista en favor de la educación de las niñas y su condición, pues Bustamante había estado involucrada en la protección de sus alumnas ante los abusos de algunos hombres con poder. La emperatriz parece haber favorecido su trabajo, por lo que le proporcionó ayuda, incluida una limosna (Ruiz, 2013).

La llegada de mujeres religiosas a la Nueva España trajo consigo otro modelo de maestra, la monja instructora. En la década de 1530 comenzaron a aparecer espacios destinados a las mujeres religiosas. Para finales del siglo XVI, la Ciudad de México ya contaba con al menos dos conventos, el Convento de la Concepción y el de Santa Clara, una casa de recogimiento, Jesús de la Penitencia, y un beaterio, Santa Lucía.

La diferencia entre estos lugares era que, en los conventos, las religiosas hacían votos monásticos y se mantenían enclaustradas desde su ingreso hasta su muerte. En el caso del beaterio, las mujeres permanecían en estos espacios por

voluntad propia para llevar una vida religiosa, bajo la obediencia de las reglas eclesiásticas, pero podían salir del recinto o abandonarlo cuando el permiso les era otorgado. Las casas de recogimiento eran muy parecidas a los beaterios, pero para ingresar no se tenían que hacer votos de ningún tipo y, por lo general, funcionaban como lugares de protección para mujeres que enfrentaban algún problema que las haya dejado desamparadas (Muriel, 2004).

Figura 8. “La escuela de las hermanas” (1876), François Bonvin (1817–1887)



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2023.

Los conventos y los beaterios pronto se transformaron en lugares de educación para las mujeres. En el caso específico de los conventos, aunque en un principio no estaban pensados para ser lugares de formación, pronto comenzaron a

ofrecer educación para las niñas. Las infantas ingresaban alrededor de los siete años al convento para que una monja se hiciera cargo de ella. Para esto, la niña tenía que vivir en la misma celda que la mujer religiosa y aprender el catecismo de memoria.

La educación dependía en gran medida de los conocimientos de la monja instructora y siempre iba en función de la doctrina cristiana, por lo que podía aprender a leer y escribir en español y latín (con propósito religioso), al igual que las cuatro reglas de la aritmética (suma, resta, multiplicación y división). También se le enseñaban “oficios mujeriles”, como coser, tejer, bordar, cocinar, así como algunos trabajos manuales decorativos. La enseñanza de la moral, también conocida como la “cultura del corazón”, era parte esencial de la educación de las niñas en los conventos (Hierro, 1990; González, 2007).

Para que una monja ingresara a un convento novohispano debía de cubrir una serie de requisitos. En un primer momento se pedía que fueran peninsulares, es decir, que haya nacido en la península Ibérica; también debían de tener cierta riqueza para pagar su dote cuando se les requería. En los años posteriores se abrieron conventos destinados a mujeres criollas e indias caciques. Otra condición era que fueran mujeres intachables, honestas y castas, pues ellas debían de ser un modelo. De hecho, la vida y formación de las monjas era supervisada por sus confesores, hombres religiosos (Hierro, 1990).

Figura 9. Grabado de mujeres impartiendo lecciones a niñas, s. XVIII



Fuente: Recuperado de Historia de la Educación en México, 2014.

Una figura más de educadora que surgió en la Nueva España fueron las “amigas” o “migas”. Las amigas eran mujeres que tenían a su cargo el cuidado de niños y niñas pequeños, a quienes les llegaban a enseñar lo básico sobre religión y artes manuales. Similar a las monjas instructoras, su enseñanza dependía de sus conocimientos, por lo que en varias ocasiones las amigas no sabían escribir ni leer bien. Al no pertenecer a alguna ordenanza o reglamentación, su trabajo era visto como informal y no era tan respetado.

Entre 1600 y 1601, el cabildo de México sacó la primera “Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar”. Con esto, se formalizó el gremio de maestros, quienes debían de contar con una autorización para dedicarse a la docencia y poder cobrar por sus clases. Para esto, primero tenían que aprobar un examen aplicado por los maestros con más experiencia (Curiel, 2001).

Uno de los requisitos para ser instructor de enseñanza elemental, es decir, de las primeras letras, era ser “cristianos viejos” o tener “sangre limpia”, esto quiere

decir que su ascendencia no debía de estar “manchada” con antepasados conversos. En un inicio, la expedición de la autorización para dar clases no se limitaba a algún grupo étnico, o casta. Sin embargo, hacia 1709, se modificó para que sólo los españoles tuvieran acceso a esa profesión. Este lineamiento pudo deberse a las protestas por la alta competencia en el gremio (González, 2007).

Aunque las maestras amigas no participaban dentro del gremio ni se les examinaba, las ordenanzas referían a ellas para prohibirles enseñar a leer a los niños. Por lo tanto, sólo podían aceptarlos hasta los tres o seis años. En cambio, las niñas eran instruidas por ellas hasta alrededor de los diez u once años.

Las amigas tenían grupos numerosos, alrededor de 40 estudiantes. Enseñaban, principalmente, a memorizar el catecismo, sobre todo el de Jerónimo de Ripalda (1591) que tuvo gran difusión desde el siglo XVI hasta inicios del XX. La instrucción de las niñas implicaba también “labores femeniles” que, como hemos visto, se trataban de actividades dentro del hogar, así como artes manuales. Aprendían un poco a leer, aunque no era una prioridad. La disciplina era impuesta por medio de castigos corporales, tales como azotarlas con palmeta, picarlas con agujas o atarlas a la silla (González, 2007).

Figura 10. Ejemplo de castigo corporal. Ilustración por Evelyn Stuart Hardy (1865-1935)



Fuente: Recuperado de Jane Eyre Illustrated, s. f.

Para que las amigas abrieran sus escuelas, que en realidad eran espacios dentro de su propia o alguna casa, debían obtener una licencia del ayuntamiento de la Ciudad de México. Los requisitos para conseguirla consistían en que fueran hijas legítimas, de “sangre limpia” y “buenas costumbres”. No necesitaban saber escribir o leer bien, o poder hacer cálculos, pero debían conocer la doctrina cristiana (González, 2007; Hierro, 1990).

A mediados del siglo XVIII, las amigas no tenían buena reputación dentro de la sociedad novohispana, en especial dentro del gremio de maestros que, incluso, las acusaron de “competencia desleal”. Algunos las consideraban como mujeres ignorantes, que se aprovechaban de sus alumnos varones en particular. Aún así,

en la capital del virreinato, la Ciudad de México, las escuelas amigas tenían más estudiantes que otro lugar destinado a la educación.

Un aspecto importante para notar aquí es que, las mujeres decididas a convertirse en maestras amigas durante la Nueva España, lo llegaron a hacer como una forma de sostenerse a ellas mismas y a su familia, sin la necesidad de contar con la protección de un hombre. Si bien para poner una escuela amiga se requería de cierto capital, lo cierto fue que no era muy aprobado que una mujer con estatus social alto o medio trabajara (González, 2007; Hierro 1990).

Después de que los colegios para niñas del siglo XVI perdieran popularidad, entre los siglos XVIII y principios del XIX, volvieron a aparecer como una alternativa de educación para las mujeres. Uno de los colegios destinados a educar a niñas fue el Colegio de Nuestra Señora de la Caridad, localizado también en el centro de la ciudad, en la actual esquina de Bolívar y Venustiano Carranza. Desde el siglo XVI funcionaba como escuela para niñas, pero para finales del siglo XVIII contaba con poco renombre.

Otro fue el Colegio de Nuestra Señora del Pilar, fundado en 1753 por la religiosa María Ignacia Azlor y Echeverz (1715-1767), en el centro de la capital, en la calle de Donceles. En este recinto se ofrecían clases gratuitas a alrededor de 300 niñas de cualquier condición, entre los 8 y los 30 años, quienes eran instruidas por 30 internas provenientes de España (González, 2007; Hierro 1990).

Figura 11. Retrato de Sor María Ignacia Azlor y Echeverz (1768), Andrés Islas



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2023.

Entre las instituciones de enseñanza para niñas destaca el Real Colegio de San Ignacio de Loyola, mejor conocido como el “Colegio de Vizcaínas”, fundado en 1767 por originarios del País Vasco. Lo especial de este recinto es que fue una escuela dirigida por laicos, es decir, por personas no consagradas a la religión. Aquí se impartían las primeras letras, es decir, la educación básica, por maestras que también eran laicas.

Para 1793, las clases se llevaban a cabo de la siguiente forma:

se dividió a las niñas en cinco clases: en las dos primeras estudiaban la cartilla con cinco maestras; en la tercera del Cartón, con tres maestras; en la cuarta de leer en libro y en letra cursiva, con dos maestras, en la quinta de costura y bordado, con tres maestras, además de aprender a escribir y hacer cuentas. (González, 2007, p. 54)

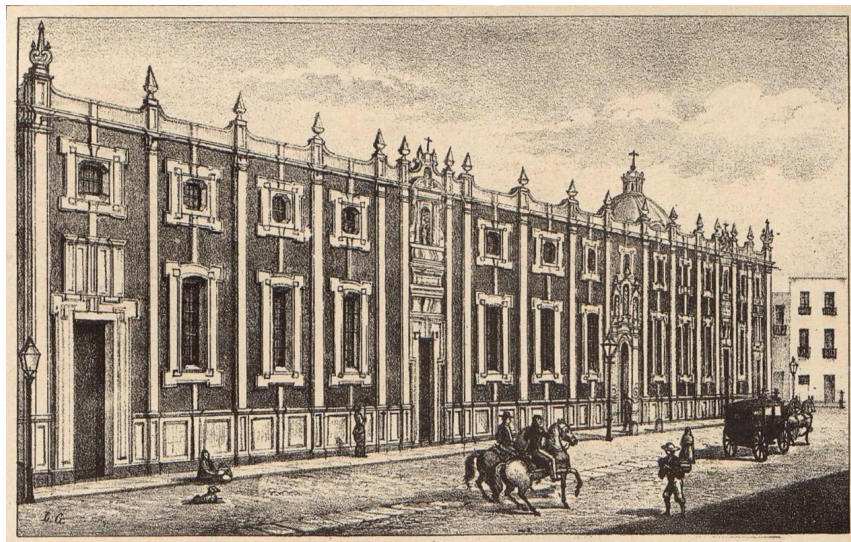
Para finales del siglo XVIII, la educación para niñas era más completa, de forma que ya les interesaba que aprendieran a leer y escribir. A pesar de ser una

escuela laica, es necesario resaltar que también se les enseñaba doctrina cristiana. No obstante, las demandas de una sociedad que pareciera estar insertándose en la tendencia ilustrada de la época, pudo haber influido para optar por una educación más allá de la religión para las mujeres.

Como hemos podido notar, a lo largo de casi 300 años, la figura de la maestra novohispana como instructora de la doctrina cristiana prevaleció y, de hecho, siguió presente en las siguientes décadas. A pesar de no contar con el reconocimiento en el gremio de profesores y de no ser consideradas capaces de ofrecer una buena formación para los alumnos jóvenes, su labor en los primeros años de vida era fundamental para la sociedad, por lo que las burlas en torno a su ignorancia podrían implicar más una actitud misógina que una valoración objetiva de sus capacidades.

A principios del siglo XIX, en vísperas del estallido de la lucha por la independencia de México, la figura de la mujer como maestra de educación básica era amplia. En la capital novohispana se contaba con la monja instructora, aunque ya no enseñaba dentro de su celda, sino en colegios religiosos destinados a las niñas. Asimismo, estaban las maestras amigas y las maestras laicas de algunos colegios. Conforme el siglo XIX fue avanzando, todas estas maestras serán quienes den el siguiente paso a la profesionalización y al reconocimiento de su labor como docentes.

Figura 12. Litografía. Colegio de Vizcaínas (1888), Luis Garcés



Fuente: Recuperado de More MXC, 2017

México independiente: la docencia libre de las mujeres

Una vez consumada la independencia de México en 1821, la educación fue uno de los asuntos de interés para los distintos gobiernos que el país tuvo a lo largo del siglo XIX. Para 1821, la enseñanza elemental era considerada una profesión libre, sin tantas restricciones o normativas que establecieran algún modelo. Instituciones particulares, civiles y eclesiásticas ofertaban la educación de las primeras letras con su propio sistema y contenido (Arnaut, 1998).

En 1822 se estableció la compañía lancasteriana en México, una iniciativa privada de educación básica con un método de enseñanza desarrollado en Inglaterra por Joseph Lancaster (1778-1838) y Andrew Bell (1753-1832). Este sistema consistía en la “instrucción mutua”, esto significaba que

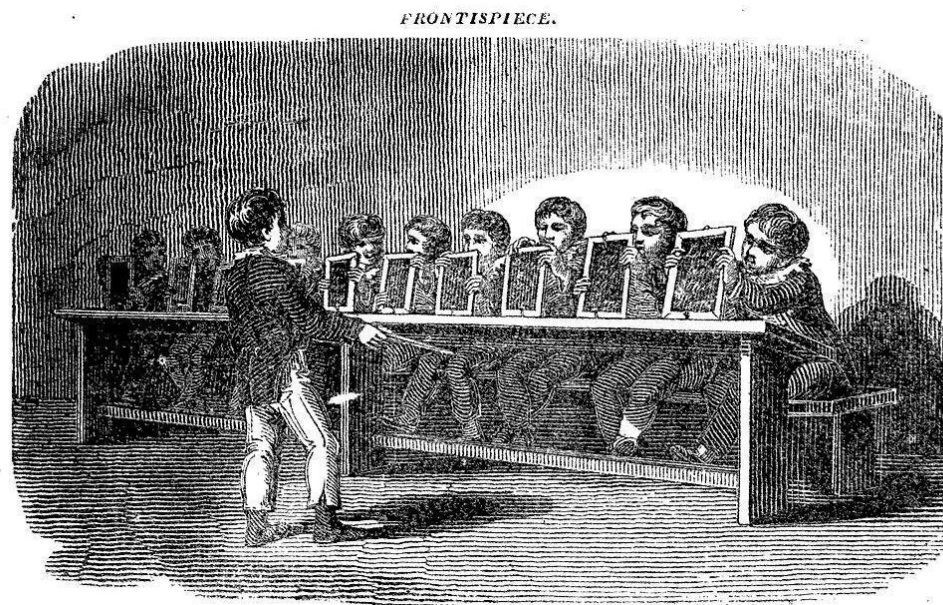
por un lado el alumno más avanzado del grupo (monitor) era habilitado por el maestro, para que a su vez instruyera a 10 o 20 alumnos, lo que permitía la capacitación cotidiana de los monitores en el aula, que se convertían a la postre en maestros. (Curiel, 2001, p. 428)

Este sistema fomentaba en gran medida la formación de maestros, pues “a través de la capacitación de los monitores, se instruía a jóvenes para las tareas de la docencia, considerándose a este adiestramiento como la Normal lancasteriana propiamente dicha” (Curiel, 2001, p. 428). De este modo, encontramos un marcado interés por educar a los futuros educadores, una preocupación constante de los próximos años.

Para 1823, la compañía lancasteriana abrió su primera escuela Normal en la Escuela de Filantropía, localizada en el ex-convento de Belén, en el centro de la Ciudad de México. En este lugar se formaban a los futuros maestros dentro del sistema lancasteriano. Al parecer, la idea no fue muy exitosa y pronto tuvo que cerrar. Aun así, más tarde, en 1833, se abrió una escuela para niñas en el barrio de Santa María la Redonda, localizada también en el centro de la capital (Lafarga, 2012).

Un aspecto relevante para notar es que la compañía se consideraba filántropa por ofrecer educación de forma gratuita, pues estaban interesados en educar a los niños y las niñas de las clases más pobres. La mayoría de las y los asistentes a las escuelas lancasterianas tenían muchas carencias, al punto que algunos no tenían zapatos y varios otros abandonaban sus estudios para trabajar (Tanck, 2012).

Figura 13. Método mutuo de escuela lancasteriana (1810), John Lancaster



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2013.

Las y los estudiantes asistían alrededor de siete horas al día, y eran separados en grupos por habilidades, no por edades. Sus edades oscilaban entre seis y diez años, aunque también se podían encontrar estudiantes de cuatro y hasta catorce años. De acuerdo con el sistema pedagógico lancasteriano, siempre estaban ocupados aprendiendo. Se les enseñaba principalmente a escribir, leer, aritmética y doctrina cristiana. El método de enseñanza no era tan distinto al novohispano, pues se basaba en la memorización de los contenidos. Asimismo, sus reglas principales eran “obediencia, silencio y orden”, por lo que la falta de disciplina era castigada (Lafarga, 2012; Curiel, 2001; Tanck, 2012).

A pesar de sus deficiencias, el sistema lancasteriano cubrió por varias décadas la necesidad de la educación elemental en todo México. De hecho, entre 1842 y 1845 tuvo a su cargo la Dirección General de Instrucción Pública, creada en 1833 por el gobierno mexicano para gestionar la educación en el país. Al final de su administración, la compañía dejó alrededor de 106 escuelas en la capital con

el sistema de instrucción mutua. En 1890 la compañía se suprimió cuando el gobierno comenzó a plantearse de forma más concreta la educación pública para todo el país (Tanck, 2012).

Conforme la centuria del XIX fue avanzando, las ideas de igualdad entre hombres y mujeres en la educación se hicieron cada vez más presentes. En 1823, Ana Josefa Caballero de Borda (s. XVIII-XIX) publicó su obra *Necesidad de un establecimiento de educación para las jóvenes mejicanas* [sic.], en el cual pedía un espacio de formación para las mujeres. Su propuesta no tuvo éxito (Hierro, 1990).

Más tarde, en 1833, se aprobó la iniciativa del vicepresidente, Valentín Gómez Farías (1781-1858), en la cual se estableció por decreto oficial el establecimiento de la escuela primaria en la capital del país, denominada Distrito Federal. En su artículo segundo se decretaba la apertura de una escuela de educación primaria para mujeres, contemplándolas oficialmente en una ley (Infante *et al.*, 2015).

En 1856, el entonces presidente interino, Ignacio Comonfort (1812-1863), fue abordado por un grupo de mujeres jóvenes a su llegada a la Ciudad de México, quienes le pidieron la creación de una escuela secundaria. La idea parece haber sido prevista anteriormente, pues el 3 de abril del mismo año se decretó la creación de un colegio de educación secundaria para niñas en la capital. No obstante, el proyecto tardaría varios años en concretarse debido a las crisis que atravesó la nación mexicana (Hierro, 1990; Infante *et al.*, 2015).

Es relevante notar que, para este momento, la segunda mitad del siglo XIX, las mujeres no eran consideradas ciudadanas por la constitución de 1857 hasta que tuvieran 30 años. Asimismo, en caso de que tuvieran esa edad y estuvieran casadas, dependían de su marido. En cambio, los hombres eran ciudadanos a partir de los 21 años (González, 2007).

El interés de las jóvenes por una escuela secundaria consistía en que este tipo de enseñanza era considerada, para la época, como estudios superiores. La secundaria implicaba una formación más amplia y enriquecedora de lo que ofrecía la primaria que, incluso, les proporcionaba habilidades para desarrollar una profesión. Empero, en las primeras propuestas, aunque se hablaba de igualdad y educación laica, los planes de estudios no dejaban de lado la formación cristiana para las mujeres (Alvarado, 2003). A pesar del interés que distintos políticos y pensadores demostraron por la igualdad y la educación de las mujeres, ellas seguían siendo valoradas bajo los prejuicios de su “naturaleza femenina”.

En 1861, con la creación del Ministerio de Justicia, Fomento e Instrucción Pública por el entonces presidente Benito Juárez (1806-1872), se decretó en el artículo 29 de instrucción pública que:

La enseñanza secundaria de niñas se hará por cuenta del Gobierno en los colegios llamados de Niñas y de las Vizcaínas, los cuales se llamarán en lo sucesivo el primero “Colegio de la Caridad”, y el segundo “Colegio de la Paz”. (Infante *et al.*, 2015, p. 189)

El plan de estudios prospectado para estas escuelas consistía en:

Las materias de escritura, lectura en general y, muy a tono con la tradición liberal y los últimos acontecimientos, lectura de la constitución, asignatura bastante novedosa dentro del currículum femenino. A ellas se sumaban el estudio de aritmética, sistema legal de pesos y medidas, teneduría de libros, geografía e higiene en sus relaciones con la economía doméstica y la moral. También se ofrecían distintas modalidades de dibujo (de animales, de flores y paisajes), idiomas (español, inglés, francés e italiano), costura y bordado; canto, música y baile; declamación, ejercicios gimnásticos, jardinería,

dorado de cuadros, elaboración de flores artificiales y composición de imprenta (Alvarado, 2003, p. 43).

Figura 14.El dictado (1891), Demetrio Cosola



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2022.

En esta propuesta llama la atención que la doctrina cristiana quedaba fuera del plan de estudios, pero materias como “economía doméstica” seguían relacionando a las mujeres con el hogar y su papel como esposas y madres.

A pesar de la iniciativa del gobierno mexicano, el proyecto no se concretó por las dificultades que la nación enfrentó a mediados del siglo XIX. Desde que el país obtuvo su independencia en 1821, la economía siempre fue una constante preocupación para la instauración de la nueva nación. Al verse con pocos

recursos, en junio de 1861 suspendió el pago de la deuda externa por dos años. Las naciones afectadas, Inglaterra, España y Francia, respondieron a finales de 1861 y principios de 1862, cuando amenazaron con invadir el territorio mexicano.

Después de que se lograra negociar con éxito el pago de la deuda con el gobierno inglés y español, los franceses no aceptaron y cumplieron su amenaza al invadir el territorio mexicano. La ocupación pasó a establecer el Segundo Imperio mexicano, encabezado por Maximiliano y Carlota de Habsburgo entre 1864 y 1867. El proyecto educativo del Segundo Imperio Mexicano contemplaba a la educación primaria, secundaria, superior y de estudios especiales. Se proponía que, para convertirse en profesor de primaria y secundaria, los interesados tendrían que formarse en el Instituto de Filosofía. El breve gobierno de los Habsburgo no concretó ninguna de estas iniciativas (Herrera y Torres, 2012).

Tras la derrota del Segundo Imperio y de los conservadores en 1867, el gobierno liberal mexicano decretó la Ley de Instrucción Pública, en la cual se estableció que la enseñanza elemental tenía que ser de carácter laico, gratuito y obligatorio. Asimismo, ordenó abrir escuelas para niños y niñas. Dos años más tarde, el 4 de julio de 1869, se concreta el proyecto prometido con la inauguración de la Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino en el Distrito Federal. Para este momento, las autoridades veían necesario “elevar el nivel cultural del sector femenino de la población” al considerar a las mujeres como las primeras educadoras de sus hijas e hijos, así como su papel de maestras de las primeras letras (Alvarado, 2003, p. 44).

Esta escuela secundaria, también conocida como Escuela Secundaria para Niñas, es muy relevante al ser pensada desde un inicio como “semillero de maestras” (Infante *et al.*, 2015). El plan de estudios contemplaba cinco años de la siguiente forma:

Un primer sector disciplinario estaba orientado a perfeccionar los conocimientos iniciados en el ciclo elemental: ejercicios de lectura, escritura y gramática castellana. Un segundo grupo otorgaba a las alumnas un barniz de cultura general que les permitiría estar al tanto de los adelantos del siglo, el cual estaba conformado por correspondencia epistolar, rudimentos de álgebra y geometría, cosmografía, geografía física y política, cronología e historia general y de México, lenguas extranjeras (francés, inglés e italiano), y teneduría de libros (Alvarado, 2003, p. 45).

Figura 15. Interior de un salón de una clase de niñas (c. 1910), Agustín Víctor Casasola



Fuente: Recuperado de Diario UP, 2010.

Como podemos notar, se pensaba una educación más completa para las mujeres, cercana a las ciencias como la cosmografía, la física y la política. A

pesar de ello, el papel de la mujer como esposa y madre no era olvidado al tener entre sus asignaturas “deberes de las mujeres en sociedad” y “deberes de la madre en la familia y el Estado”. Sin duda, el proyecto de nación impulsado seguía viendo a las mujeres como las responsables del hogar y la familia, parte elemental de su rol social al ser las primeras educadoras de los futuros ciudadanos (Alvarado, 2003).

Posiblemente, en esta línea se implementó el programa de educación secundaria para niñas por medio de la asignatura de “métodos de enseñanza comparados”, a fin de fomentar la formación de maestras para educación primaria. Esto podría venir de algunos especialistas europeos, quienes afirmaban que lo mejor era que las mujeres fueran las preceptoras de educación primaria para niñas y niños, pues de esta forma podrían continuar con la función materna (González, 2007).

Asimismo, se había diagnosticado que las maestras de primaria eran menos costosas que los maestros, pues ellas permanecían por más tiempo en la profesión. Para 1874, las mujeres representaban el 25% del magisterio de educación básica, por lo que impulsar el ingreso de más mujeres al gremio beneficiaría al gobierno, en especial cuando faltaban miles de docentes para conseguir instruir a todas y todos los niños del país (González, 2007)

En 1878, la secundaria pasó a llamarse oficialmente Escuela Nacional Secundaria de Niñas y su plan de estudios se amplió de cinco a seis años, con la finalidad de ofrecer una instrucción más completa para que se titularan como instructoras de educación primaria y secundaria. Esta oferta formó parte de las posibilidades que se abrieron para que las mujeres ejercieran alguna profesión, pues en la secundaria también podían estudiar telegrafía, preparación relevante al considerar la necesidad del telégrafo como medio comunicación en aquel momento (Lafarga, 2012).

A la par de la inauguración de la secundaria para mujeres, otras escuelas abrieron sus puertas para ofrecer carreras técnicas a las jóvenes, aunque relacionadas con los “oficios mujeriles”, tales como bordado, costura, jardinería, etcétera (Hierro, 1990). Una de estas opciones fue la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, inaugurada en 1871, ubicada en el centro de la capital. Esta escuela estaba basada en los principios de “moral, higiene y economía doméstica, piedras angulares de la familia”. Ofrecía cursos de “tapicería, fotografía, trabajos en cera, modelación y dibujo natural y lineal, y encuadernación, así como francés, moral, higiene y economía doméstica” (Sociedad de Geografía y Estadística de la República Mexicana, 1880, p. 165).

Por otro lado, la escuela secundaria también apareció en la capital dentro del sector particular privado, pues entre las décadas de 1870 y 1880 abrieron sus puertas otras secundarias destinadas a la educación de las mujeres. Un punto interesante es que algunas de estas escuelas estaban a cargo de sociedades misioneras protestantes y tendían a ser manejadas por profesoras norteamericanas. Estas escuelas también ofrecían la formación de maestras (González, 2007; Bastian, 1987).

Así, las mujeres decimonónicas de la Ciudad de México tuvieron al menos dos posibilidades para formarse a fin de dedicarse a ser profesoras de educación básica. La primera estaba en conseguir el certificado que el ayuntamiento de la capital otorgaba para ser profesoras de primaria. Para esto, las aún vigentes escuelas lancasterianas ofrecían un curso de seis meses con la finalidad de acreditar el examen que el ayuntamiento hacía para expedir el certificado (González, 2007).

La segunda era ingresar a alguna escuela de educación secundaria, pues como hemos mencionado, estos recintos educativos estaban pensados como lugares de formación superior para las mujeres. Desde luego, a pesar de la oferta, no todas tenían las posibilidades de estudiar, pues aún cuando algunas escuelas

ofrecían preparación de forma gratuita como acto de filantropía, no era suficiente. No será hasta unos años después cuando la profesión de maestra se convierta en una profesión del Estado, ofrecida de forma pública y gratuita.

De esta manera, en las décadas siguientes al México independiente, la educación de las mujeres fue favorecida al considerarla una necesidad para el bien de la nación. Sin embargo, el rol de las mujeres como esposas y madres continuaron resaltándose, de forma que dentro de la formación de las maestras de educación primaria se buscaba capacitarlas para cumplir adecuadamente con este rol social. A pesar de este enfoque, las mujeres se beneficiaron en gran medida con los intentos de implementar una educación laica y pública por parte del gobierno, así como del ámbito privado. Así, en los límites de los siglos XIX y XX, las mujeres alcanzarían su profesionalización en las escuelas normales.

Porfiriato: La Escuela Normal de Profesoras

Por decreto oficial de 1888, la Escuela Secundaria para Niñas pasó a convertirse en la Escuela Normal para Profesoras. La formación de docentes se había convertido en una necesidad en todo el país, en especial al diagnosticar la falta de educación pública, laica y gratuita en la sociedad mexicana. Debido a esto, y al éxito que comenzó a tener la profesión de profesores de educación primaria entre las mujeres, las autoridades decidieron establecer una escuela centrada en la formación de esta profesión.

A partir de 1890, la Escuela Normal para Profesoras abrió sus puertas para preparar a las futuras profesoras de primaria en el mismo edificio que albergó la Secundaria para Niñas, el ex-convento de la Encarnación, en el centro de la Ciudad de México. La escuela estaba conformada por el espacio para la formación de las futuras docentes, así como dos anexos, una escuela primaria y una de párvulos, conocida actualmente como preescolar.

Para ingresar se pedía que las jóvenes tuvieran estudios de primaria superior, es decir, que hubieran cursado cuatro años de primaria elemental y dos más de superior (González, 2007). Una vez dentro, la carrera magisterial “se cursaría en cuatro años, en lugar de seis, y las materias que en la Secundaria de Niñas se cursaban para algunas “carreras terminales” se eliminaron, quedando en su lugar un “curso opcional de conocimientos útiles” (Lafarga, 2012, p. 58). Sin embargo, la institución ya no expedía la titulación para quienes quisieran ser maestras de secundaria.

**Figura 16. Fachada lateral del exconvento de la Encarnación (1900-1910),
Guillermo Kahlo**



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2021.

A pesar de la nueva limitación a un solo nivel, ser preceptora de educación elemental se estaba volviendo una profesión aceptada en la sociedad, en especial entre las mujeres debido a que les daba la posibilidad de volverse autónomas, pues el sueldo era suficiente para mantenerse. Normalmente trabajaban de lunes a sábado, desde las 8 hasta las 17 horas, por lo cual recibían \$50, a finales del siglo XIX. Ser maestra ya no era una necesidad como en la época de las amigas novohispanas y del siglo XIX (González, 2007).

A pesar del interés por formar a las mujeres dentro del magisterio, las autoridades siguieron acordando ofrecer educación dividida por género. Desde 1884 se había establecido la Escuela Normal de Profesores en la capital, la cual era gratuita, pero su matrícula no era tan amplia como se esperaba (Lafarga, 2012). Ambas normales preparaban a las y los próximos preceptores de educación primaria, pero con varias diferencias de acuerdo con su género.

En el caso de la normal para profesoras, aunque buena parte del programa de estudios era parecido al de los hombres, había asignaturas en las que las temáticas no se veían con tanta profundidad, como lo fue el caso de matemáticas, o se omitían por no ser consideradas propias para las mujeres, como política. Asimismo, se continuaba incluyendo “labores del sexo”, similar a los “oficios mujeriles” que desde tiempos previos a la colonia parecen haber existido. En esta línea se podía encontrar la asignatura de economía doméstica (González, 2007; Lafarga 2012).

Otra diferencia se encontraba en la planta docente. Mientras que en la normal para profesores contaban con maestros únicamente del sexo masculino, en el caso del cuerpo docente que formaba a las futuras profesoras se encontraban hombres y mujeres, era mixto, pero iban acorde a las asignaturas que se les impartía. De este modo, las mujeres eran quienes impartían las materias pensadas propias para el género femenino, como economía doméstica (González, 2007).

La influencia de las tendencias internacionales, donde países como Reino Unido, Alemania y Estados Unidos contaban ya con escuelas de educación mixta, suscitó debates en torno a si continuar la división de las escuelas de un solo género en México. Para tal labor, en los congresos de educación que tuvieron lugar a finales del siglo XIX, a los cuales, por cierto, ninguna mujer fue invitada, se cuestionaba cómo sería la educación mixta, además de qué tanta educación era conveniente para las mujeres. Sin duda, aún no se superaba la idea de ver a la mujer como alguien que se debía de dedicar al hogar, no se le veían como una ciudadana, e incluso algunos seguían considerándolas incapaces de adquirir cualquier tipo de conocimientos y habilidades (González, 2007).

Figura 17. Uniforme de maestra normalista (principios del siglo XX).

Recreación en el Museo Vivo del Muralismo



Fuente: Fotografía propia, 2024.

Hacia 1896, las escuelas normales se federalizaron y pasaron a estar bajo el mando del ayuntamiento de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, para lo cual surgió la Dirección General de Escuelas Primarias. Este departamento tenía la responsabilidad de verificar cómo se llevaba a cabo la educación en las primarias, de forma que también se creó el cargo de inspector, entre quienes se encontraba al menos una mujer responsable de supervisar la educación de las “labores femeniles”.

La Escuela Normal de Profesoras también dio paso a que mujeres tuvieran acceso a la dirección de la escuela. De esta forma, Rafaela Suárez Solórzano (1834-1910) se convierte en la primera directora de la Normal de Profesoras en 1890, cargo que ocupó hasta 1905. Asimismo, Suárez se convirtió en la primera mujer en ser funcionaria dentro del gobierno mexicano y en tener un cargo público de poder, con toma de decisiones.

Figura 18. Retrato de Rafaela Suárez Solórzano



Fuente: Recuperado de Colima de Ayer, 2021.

Para el momento en que ocupó su cargo, Rafaela Suárez contaba con una extensa trayectoria. Desde 1860, Suárez había sido directora de una escuela para instruir a futuras maestras elementales en su natal Colima. Durante el Segundo Imperio, encabezado por el gobierno de los Habsburgo, el compromiso de Suárez con el gobierno liberal mexicano la llevó a negarse a trabajar bajo el mandato de un “usurpador”. Tiempo después, en 1890, Suárez fue recomendada directamente por el entonces presidente Porfirio Díaz (1830-1915) para dirigir la recién nombrada Escuela Normal para Profesoras (González, 2007; Arce & González, 2004).

Rafaela Suárez llegó con 45 años a la capital para tomar el control de la Normal para profesoras, ahí se hizo cargo de la formación de 588 alumnas, cantidad que superaba de sobra a la matrícula en la Normal de Profesores que era de solo 58 estudiantes. El trabajo de Suárez parece que fue muy fructífero, pues en los siguientes años de su administración, los lugares en la Normal de Profesoras no eran suficientes para todas las jóvenes que querían estudiar ahí. La normal para hombres no tuvo la misma suerte, pues pareciera que la profesión como docentes de educación básica se veía en los hombres como algo degradante, de poco prestigio, por lo que la matrícula fue disminuyendo hasta que terminó siendo cerrada (Arnaut, 1998).

En el mismo año de 1890, hubo otras mujeres que ocuparon cargos públicos dentro de las escuelas del gobierno, como Dolores Correa y Zapata (1853-1924), quien fue nombrada subdirectora de la Escuela de Instrucción Primaria, anexa a la Escuela Normal para Profesoras (Infante *et al.*, 2015). De hecho, fuera de la Ciudad de México, la mayoría de las normales y colegios enfocados en la educación para niñas estaban encabezados por mujeres. Esto implicaba que las directoras accedían a un espacio de poder, donde intervenían en la toma de decisiones y expresaban públicamente sus opiniones en cuanto a los temas de educación (Pérez y Ríos, 2004).

Durante el porfiriato, época que abarca desde el primer mandato presidencial de Porfirio Díaz, iniciado en 1896, hasta su destitución con el levantamiento armado revolucionario, en 1911, las mujeres contaron con varias opciones para acceder a una profesión, lo cual les permitió ganar autonomía. Al percibir un salario, las mujeres consiguieron estabilidad económica y, al ser formadas profesionalmente, les daba oportunidades para desarrollarse más de lo que se les había permitido en épocas anteriores. Por esta razón, se ha considerado que las mujeres formaban parte del proyecto nacional de Díaz, ya que se buscó incorporarlas, hasta cierto punto, a los ámbitos considerados adecuados para el “bello sexo” (Pérez y Ríos, 2004).

Desde luego, no todas las mujeres tuvieron las mismas oportunidades, menos aquellas fuera de las urbes y en situación de pobreza. Aunque puede que varias de las estudiantes llegaban a la capital de otros estados de la República para estudiar en la normal, el acceso se limitaba a quienes contaban con algún recurso y apoyo para realizar ese viaje. Las escuelas normales capitalinas ofrecían pensiones, pero la mayoría estaban destinadas a los hombres, de hecho, a ellos se les otorgaba ayudas económicas mayores que a las mujeres. Las jóvenes provenientes de la misma Ciudad de México no recibían ninguna pensión (González, 2007; Hierro, 1990).

Figura 19. Maestras del Colegio de las Vizcaínas, 1910



Fuente: Recuperado del Portal Académico CCH, 2017.

Otra cuestión para considerar, que no se ha estudiado tanto, son las y los hijos ilegítimos, es decir, los no reconocidos, quienes no contaban con derechos legales. De igual forma, las mujeres tampoco tenían derechos legales una vez que contraían matrimonio, por lo que tampoco podían intervenir en la educación de sus hijos. Esto limitaba más a las mujeres, en especial al considerar, como Graciela Hierro (1990) nos hace notar en su historia de la educación de las mujeres mexicanas, que:

Otro signo trágico de la suerte de las mujeres mexicanas en este tiempo, era el hecho de que cerca del 30 por ciento de las madres mexicanas eran madres solteras o sosténes [sic.] de familia; el 80 por ciento de la población vivía en amasiato y, sin embargo, los niños ilegítimos no tenían derechos legales, ni a la herencia ni a su paternidad, puesto que ésta no podía ser investigada. (p. 66)

Recordemos que, como en épocas anteriores, uno de los posibles requisitos para que las mujeres ingresaran a una escuela o se convirtieran en profesoras debía de ser de “buenas costumbres”, lo cual implicaba ser hija legítima, honorable y casta.

La docencia se volvió en una de las ocupaciones más adecuadas para las mujeres por la idea prevalente de que tenían una “inclinación instintiva” por las tareas educativas, así como por el cuidado maternal y de la moral de las y los infantes (Hernández, 2017). Asimismo, la docencia se convirtió en una profesión de estado, es decir, ya no era libre como en épocas anteriores, ya que el gobierno era el que proporcionaba la formación y las licencias o certificados para quienes querían dar clases. Para algunos investigadores, este es un momento en que el ser docente toma una nueva identidad y la profesión se ve “como un oficio, como un arte de ser maestra y maestro” (Lafarga, 2012).

En el paso al siglo XX, la matrícula de la Normal de Profesoras era mayor que la de Profesores. En realidad, alrededor del 91% de las y los estudiantes de las normales en todo el país eran mujeres. En el caso específico del Distrito Federal, se tiene registrado que había 632 mujeres certificadas como maestras de primaria, de las cuales 363 se habían formado en las normales y 269 en su antecesora, la Secundaria para Niñas (Infante *et al.*, 2015; Hernández, 2017)

La popularidad que las escuelas normales tuvieron a lo largo de todo el país pudo ser motivo por el cual la profesión docente de educación primaria llegara a ser vista como algo ordinario, de modo que fue perdiendo prestigio. Sin embargo, el proyecto nacional de extender la educación primaria en todo México continuó su plan y, en 1906, se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales, que respaldaba políticamente la formación de maestros. Así, entre 1878 y 1907 se duplicó el número de escuelas normales en el país (Navarrete-Cazales, 2015; Lafarga, 2012).

Asimismo, por aquellos años, las mujeres tuvieron mayor presencia en otros centros de educación superior y profesional. Desde 1882, las primeras mujeres habían ingresado a la Escuela Nacional Preparatoria y, para 1904, las exigencias de otras jóvenes más consiguieron que se les permitiera su ingreso a la Escuela de Artes Superiores. Así, para principios del siglo XX, en México ya se contaba con mujeres médicos, dentistas y abogadas (Hierro, 1990; Infante *et al.*, 2015).

Un aspecto para considerar también es que, durante el porfiriato, el proyecto de nación estuvo influenciado de forma significativa por la corriente filosófica del positivismo, la cual afirmaba que el conocimiento científico era la mejor forma de acercarnos al conocimiento verdadero. Esto influyó en la figura del docente, el cual era visto desde la perspectiva positivista como “un científico, un pedagogo y también un practicante de las ciencias de la educación” (Lafarga, 2012).

Desde luego, esta tendencia también llegó a los intereses de las mujeres, por lo que podemos encontrar algunas publicaciones con el enfoque positivista escritas por mujeres docentes, como la revista *La Mujer Mexicana* (1904-1907). Entre sus fundadoras y colaboradoras se encontraban varias maestras, como Dolores Correa y Zapata, así como Laura Méndez de Cuenca y Rosaura Zapata. La publicación era mensual y estaba dirigida a mujeres, enfocado principalmente en abogar por la educación de las mujeres (Infante *et al.*, 2015).

En la portada de la revista se puede notar la perspectiva positivista, al anunciarse como una publicación “consagrada a la evolución del progreso y perfeccionamiento de la mujer mexicana” (véase **figura 20**). Su contenido era escrito por mujeres para mujeres, el cual estaba conformado por semblanzas de mujeres importantes, incluyendo las de las maestras Rafaela Suárez, Dolores Correa y Raquel Santoyo. Otros textos que incluía iban en torno a la educación, moda, sociedad, recetas de cocina y más. Algunos más eran fragmentos traducidos sobre las temáticas mencionadas. La publicación incluía anuncios

relacionados con las mujeres, ya sea de maestras normalistas y de otras profesiones ofreciendo clases a domicilio, así como tiendas de tela y sastres, e incluso de ginecólogos.

La suscripción mensual era de 20 centavos, mientras que un número suelto costaba 25 centavos y los atrasados 30. Esto iba destinado a financiar la revista, pues como señala su portada a partir del número 7, de julio de 1905, la publicación era “dirigida, redactada y sostenida sólo por señoras y señoritas”. Su extensión iba de las 5 a las 25 páginas, y hubo meses en los que no se publicó. Invitaban constantemente a que cualquier mujer les enviara sus colaboraciones para ser publicadas.

Este tipo de publicaciones hizo más visible la participación de las mujeres en el ámbito público, lo cual permitió que sus voces fueran mucho más escuchadas y consideradas. No obstante, debemos tener en cuenta que muy pocas publicaciones estuvieron dirigidas por mujeres o contaron con la colaboración exclusiva de ellas, ahí la importancia de destacar a *La Mujer Mexicana*. Asimismo, es necesario mencionar que esta no fue la primera publicación de este tipo, pues previamente se publicaron otras revistas destinadas a una audiencia femenina, como veremos en el siguiente apartado.

Entre 1903 y 1905, algunas colaboradoras de *La Mujer Mexicana* asistieron al Consejo Superior de Educación (CSE), establecido por el entonces subsecretario de Instrucción Pública, Justo Sierra (1848-1912), en 1901. El CSE estaba conformado por “natos” e invitados, así como por directores de las escuelas superiores y el director general de las normales. Rafaela Suárez participó como consejera “nata” por ser directora de la Normal de Profesoras. Asimismo, otras mujeres asistieron, pero en calidad de invitadas y con poca participación. Entre las asistentes estaban:

Clemencia Ostos (inspectora de la Normal de Profesoras), Dolores Correa (maestra de la normal), Laura Méndez de Cuenca (maestra de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres) y Estefanía Castañeda (inspectora de la escuela de Párvulos), [quienes] se encargaron de presentar diversas propuestas educativas para las escuelas de niñas. (Arce & González, 2004, p. 33).

Figura 20. Portada de La Mujer Mexicana, agosto 1904, t. 1, n. 8



Fuente: Recuperado de Plumas Atómicas, 2019.

Sin duda, en los límites de los siglos XIX y XX, la educación básica se convirtió en una pieza importante del proyecto nacional. En los años previos al ocaso del porfiriato, Justo Sierra diría que “la escuela primaria era el lugar donde la

población mexicana... (se transforma) en pueblo” (como se citó en Arteaga y Camargo, 2009, p. 128). Al parecer, el nuevo papel que la educación tuvo favoreció para que la formación de las y los docentes también se considerara un asunto de importancia.

De esta manera, como hemos podido notar, las mujeres se beneficiaron del interés por mejorar la educación en el país, lo cual les permitió acceder a la carrera magisterial formalmente con las escuelas normales. Esto posibilitó también que sus ideas y capacidades fueran más reconocidas, como la apertura de más escuelas para su formación profesional, al igual de que sus voces fueran escuchadas, como en la publicación de revistas escritas por ellas, en los cargos administrativos que tuvieron dentro de las normales para maestras o en sus participaciones como invitadas en los congresos de educación.

Sin embargo, la desigualdad socioeconómica que no permitía a cualquier mujer aspirar a una educación superior y profesional obligaría a que el país se transformara. En 1910 iniciaría la lucha revolucionaria a fin de quitar a Porfirio Díaz, después de casi 35 años al mando del país. Así, el siglo XX iniciaría con un México inestable política y socialmente, lo cual traería consigo, de forma inevitable, cambios en el magisterio.

VII. Las docentes de educación primaria en la Ciudad de México: feminismo, revolución y reforma (s. XX)

El estallido de la Revolución Mexicana en 1910 desestabilizó la política del país en todos los ámbitos, de forma que el proyecto de federalizar la educación primaria se interrumpió. Debido a que el levantamiento armado se dio en distintas partes del país, en algunos estados de la República Mexicana afectó más que en otros. En el caso que nos interesa, el Distrito Federal fue de los menos afectado, pero, de cualquier manera, las constantes traiciones políticas que sufrieron los siguientes presidentes tras el derrocamiento de Porfirio Díaz repercutieron en la sociedad capitalina.

Para 1910, el diagnóstico de la aplicación del proyecto de nación de Díaz evidenció que existía un grave problema en México, pues a pesar de la apertura de escuelas normales en varias urbes del país, buena parte de la población era analfabeta. La principal razón era que la educación seguía estando centralizada en la capital y en las zonas urbanas. Con el inicio de la revolución, el cual buscaba derrocar el autoritarismo y caudillismo que Díaz había dejado, la tarea de educar se promovió como un compromiso con la revolución y el pueblo (Arnaut 1998).

A tal efecto, la formación y los perfiles de las y los docentes se transformaron, involucrándose cada vez más con la causa social de expandir la educación a toda la población. Esto impulsó la educación rural, al igual que aumentó el interés de las y los maestros como profesionistas del Estado para tener mayor participación en las políticas en torno a la educación, como veremos a lo largo del siglo XX. Aun así, pareciera que las maestras comenzaron a tener menos oportunidades de ocupar puestos administrativos, como algunas habían conseguido en los años previos. Sin embargo, algunas de ellas consiguieron hacerse espacio en los lugares “no aptos” para las mujeres.

Antes de pasar por completo a las mujeres revolucionarias, nos parece necesario detenernos a hablar específicamente sobre las profesoras de educación primaria que formaron parte del movimiento feminista de finales del siglo XIX y principios del XX. Aunque alguna de ellas ya hemos mencionado, no podemos dejar de resaltar más ampliamente su papel como maestras e impulsoras de la igualdad a favor de las mujeres, particularmente en la defensa de su derecho a la educación que continuó y aún continúa.

Las profesoras feministas

En el cambio de siglo, a la par del levantamiento revolucionario, un grupo de mujeres levantaron sus voces para hacer valer sus derechos. Para la década de 1910, las mujeres en México seguían siendo vistas bajo el ideal doméstico de devoción a su hogar y su familia. No obstante, en aquel momento, las ideas feministas, que habían comenzado a desarrollarse años antes, se expandieron y llevaron a la acción a varias mujeres, especialmente a maestras normalistas.

Para empezar, debemos entender por feminismo, siguiendo a la historiadora Julia Tuñón, como:

El pensamiento y la estrategia política dirigida a reflexionar sobre la condición política, social, económica, cultural y cotidiana de las mujeres para modificarla. Es la dimensión política, más o menos beligerante, más o menos teórica, más o menos activa, que hace a las mujeres realizar acciones y, a veces, ejercer una militancia sistemática para modificar sus condiciones de vida (Tuñón, 2011, pp. 16-17)

Así, las feministas de principios del siglo XX se manifestaron a favor del voto femenino, cuestionaron la libertad sexual para la mujer y la influencia que el catolicismo tenía en sus cuerpos, y abogaron por un mayor acceso a la educación para sus congéneres. Con este fin, varias maestras de enseñanza

básica buscaron transformar las experiencias de ellas mismas y sus alumnas, al preocuparse por mejorar las condiciones de su educación.

A principios del siglo XX, el discurso que no reconocía la capacidad intelectual de las mujeres fue cambiando, aunque seguía (y sigue) estando presente. Al respecto, Justo Sierra afirmaba que “la inferioridad de la mujer, es una leyenda que ha concluido hace mucho tiempo”, no obstante, termina concluyendo que “la mujer instruída y educada será la verdaderamente propia para el hogar, para ser la compañera, la colaboradora del hombre en la formación de la familia” (como se citó en Hierro, 1990, p. 67). Como bien señala la filósofa Graciela Hierro, se defiende la educación de las mujeres, pero siempre “*para* su función dentro del hogar, nunca *porque* son seres humanos” (Hierro, 1990, p. 67).

Como hemos visto, desde tiempos remotos, las mujeres han estado sujetas a distintos prejuicios considerados propios de su “naturaleza femenina”, como su inclinación a la maternidad. Sin embargo, las capacidades que fueron demostrando a pesar de que fueron duramente cuestionadas y limitadas, como en la época novohispana, contribuyeron a que su participación dentro de la sociedad fuera reconocida, como lo hicieron en su papel como maestras de educación primaria.

Una de las formas en que las mujeres mexicanas hicieron escuchar sus voces fue por medio de la imprenta. Una de las primeras publicaciones que se conocen con intereses feministas fue *La Siempreviva* (1870-1872) fundada por la profesora yucateca Rita Cetina (1846-1908). Esta revista, que llevaba el nombre del proyecto educativo que Cetina desarrolló en Yucatán, contaba sólo con mujeres colaboradoras que abogaban a favor de la educación de las mujeres, así como por su mayor incursión al mundo laboral y político.

La Siempreviva también es considerada como una de las primeras publicaciones que “acabó con el monopolio de los hombres en el periodismo, partiendo de la

idea de que las mujeres estaban naturalmente capacitadas para estudiar y salir del círculo del hogar donde las sumían las tradiciones, con el propósito de jugar otros papeles sociales, incluido el de la política” (Peniche, 2015, p. 69). Cetina y sus colaboradoras, quienes firmaban con seudónimos sus textos, fueron criticadas por presentarse “marisabidillas”, es decir, sabias y presuntuosas. Debido a esto, las autoras intentaron seguir difundiendo sus ideas a favor de las mujeres y su educación, pero desde una postura apegada a la tradición religiosa y conservadora (Peniche, 2015).

Figura 21. Retrato de Rita Cetina (1908)



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2015.

Otra de las publicaciones de gran interés fue *Las Hijas del Anáhuac* (1873), que en 1888 cambió su nombre por *Violetas del Anáhuac*. Este periódico literario, escrito para las mujeres, fue dirigido por Laureana Wright González (1846-1896), interesada por la educación de sus congéneres, lo cual desarrolló en sus obras

Educación errónea de la mujer y medios prácticos para corregirla (1891) y *La emancipación de la mujer por medio del estudio* (1892). En esta publicación, las autoras escribieron artículos y ensayos de opinión, en los cuales trataron temas literarios, de ciencia, igualdad de género y sobre sufragio femenino, uno de los temas que predominará en los feminismos. Tenía un costo de 75 centavos mensuales dentro de la capital, un peso si era en provincia. Entre sus colaboradoras contaba con Matilde Montoya (1859-1939), la primera mujer en titularse como médico, y con la maestra Dolores Correa, quien también participó en *La Mujer Mexicana*.

Figura 22. Retrato de Laureana Wright (1896)



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2015.

Como vimos en la sección anterior, *La Mujer Mexicana* fue una publicación que se sumó a sus antecesoras en la búsqueda para contribuir al mejoramiento de las condiciones de las mujeres, en especial de su educación. Al notar quiénes estuvieron detrás de las revistas que hemos mencionado, no podemos dudar de que el papel de las mujeres como docentes, en especial de educación primaria, que era el nivel donde eran más aceptadas socialmente, iba más allá del aula.

Una de estas maestras normalistas fue Dolores Correa que, como podemos notar, participó activamente en las publicaciones feministas. Oriunda de Tabasco, Correa llegó a la capital donde obtuvo su certificado de maestra. Trabajó como bibliotecaria en la Normal de Profesoras, al igual que impartió materias sobre instrucción cívica y moral. Escribió varios artículos en torno a pedagogía y educación, a los cuales se pueden acceder en las revistas donde participó.

Figura 23. Retrato de Dolores Correa y Zapata (1888)



Fuente: Recuperado de Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas, 2023.

El reconocimiento de su intelecto la llevó a que el mismo gobierno la enviara en 1899 a Alemania para estudiar cómo era la educación de niñas y jóvenes mujeres en dicho país. Años más tarde volvió a realizar un viaje a Europa con sus propios medios, sus observaciones fueron plasmadas en textos que más tarde formaron parte del material de estudio entre las estudiantes normalistas. Asimismo, Correa incursionó en el género de la poesía, como otra de sus colegas normalistas, Laura Méndez de Cuenca. Desde luego, el trabajo de Correa destacó al contribuir directamente a la educación de las mujeres, no obstante, no podemos dejar de notar que, igual que algunas de sus colegas, contaba con los medios para acceder a una formación que la llevó a desarrollar su profesión incluso fuera del país (Alvarado, 2009).

Además de Correa, educadoras como Rita Cetina y Laura Méndez, entre varias otras que aún desconocemos, aprovecharon su condición favorable, pues no todas las mujeres contaban con los medios para desarrollarse dentro de una profesión. En sus publicaciones encontraron el espacio para que sus ideas fueran escuchadas e incursionaron en los debates públicos en torno a las políticas que transformaban a la sociedad, incluida a las mujeres.

Las reacciones que obtuvieron sus publicaciones, como los señalamientos hechos a las autoras de *La Siempreviva*, nos podrían confirmar que, a pesar del interés y el avance en la educación de las mujeres desde su infancia, aún faltaba muchas restricciones por apartar y varios prejuicios más por vencer. En este aspecto, la inevitable asociación de las mujeres con el hogar y la familia en su rol como esposas y madres parecía que las seguía limitando a la educación básica.

No obstante, desde sus profesiones y por medio de sus plumas, algunas de ellas accionaron sus ideas. De las colaboradoras de *La Mujer Mexicana*, que en su gran mayoría estaban conformadas por maestras de educación primaria, surge la Sociedad Protectora de Mujeres (SPM). En el tercer número de la revista,

correspondiente a marzo de 1904, Laura S. de Bolaños Torres proponía lo siguiente en su texto titulado “Alocución pronunciada en la primera sesión de la naciente sociedad feminista”:

Que la *unión* sea la que nos dé valor para lanzarnos á santas empresas, á los trabajos atrevidos del intelecto ó á las elucubraciones sublimes del Arte. Que formemos un núcleo potente para probar que la mujer, antes débil, medrosa, pequeña - con la pequeñez que le concedían las antiguas generaciones - lleva consigo el gérmen de la fuerza, que puede [trocar] su debilidad en potencia, que sabe divinizar su exquisita sensibilidad; que sabe vencer su timidez y erguirse hercúlea, indomable en las luchas por la existencia.

La mujer antes era relegada sólo á la vida del hogar; ahogadas sus energías, desconocidas sus aptitudes, entregada desde las pristinas horas del día hasta las sombras de noche á las faenas domésticas, sin más porvenir que el matrimonio, sin más horizontes que la línea infranqueable de su inutilidad, que más tarde le haría verter amargas lágrimas, cubriendo de negros velos su existencia toda [...]

Para conseguir nosotras con éxito seguro una emancipación racional y justa sin que abandonemos las faenas del hogar, nido de nuestras alegrías - necesitamos asociarnos, formar una colectividad en donde las mujeres hallemos enseñanzas que eleven nuestras almas, donde se cultiven la literatura, las artes, y nos apoyemos mutuamente en las escabrosidades de la existencia [...]

Constituid esa colectividad.

Cualquiera que sea su nombre, cualquiera que sea por de pronto su carácter, no debemos dilatar por más tiempo su creación; literaria, artística, mutualista, protectora de la mujer, lo que vosotras queráis; pero demos el

primer paso, pues la mujer mexicana debe buscar su perfectibilidad (de Bolaños, 1904, p. 1).

Con esta propuesta de unión, en 1905 se creó una junta provisional conformada por varias redactoras de la revista, entre quienes se encontraban la maestra Dolores Correa, así como la primera abogada titulada en México, María A. Sandoval (1868-1943), y la segunda médico titulada, Columba Rivera (1870-1943). La creación de la Sociedad de Protección de la Mujer tuvo lugar en la Normal de Profesoras de la capital, siendo así la primera asociación pública autodenominada feminista (González, 2007; Martín, 2005).

Con esta propuesta podemos comprender que, para principios del siglo XX, la docencia de la educación básica, especialmente en la capital, tuvo un fuerte vínculo con el movimiento feminista que abogaba por la educación de las mujeres, su desarrollo profesional y su autonomía. Desde luego, no todas las educadoras de primaria estuvieron de acuerdo con estas ideas, pues a pesar de las restricciones algunas instituciones religiosas, católicas y protestantes, siguieron operando y formando maestras normalistas. Sin embargo, las voces de las docentes feministas destacan al proponer y ponerse en marcha a favor de las mujeres.

Las profesoras revolucionarias

El descontento social que los revolucionarios manifestaron también estuvo presente dentro del magisterio. La apertura de escuelas normales a cargo del gobierno en la centuria del XIX, ya sea a nivel federal o local, había vuelto a la docencia en una profesión de Estado. No obstante, las y los maestros no estaban involucrados en las políticas sobre educación que les incumbía en gran medida.

Con el estallido de la revolución, las y los profesores de educación básica se vieron comprometidos con la causa revolucionaria, llegando a aliarse con los

gobiernos revolucionarios que surgieron. El interés por participar en las decisiones del gobierno llevó a que el magisterio se politizara, haciendo propuestas para intervenir en designar a sus autoridades, decidir sobre las políticas educativas y pedagógicas, participar en la política nacional y tener más presencia en las políticas de instrucción pública (Arnaut, 1998; Curiel, 2001).

Hacia 1910, el magisterio estaba conformado por un numeroso grupo de maestras y maestros distribuidos en gran parte del país. La apertura de la profesión docente a varios sectores de la población permitió que el magisterio estuviera conformado por una diversidad de personas. Debido a esto, las y los profesores llegaron a tener mayor afinidad con el denominado pueblo y los jefes políticos revolucionarios que con las autoridades gobernantes (Arnaut, 1998).

En este sentido, durante el levantamiento armado un gran número de maestras y maestros se unieron a las filas de la revolución en contra de la dictadura de Díaz. Durante la primera etapa de la lucha, en algunas escuelas normales de profesoras se llevó a cabo un sistema clandestino de comunicación y propaganda en contra del gobierno porfirista (Curiel, 2001).

Tras el derrocamiento de Díaz en 1911, las nuevas autoridades gubernamentales vivieron cerca de una década de inestabilidad, pues las demandas de los distintos bandos que se formaron al inicio del levantamiento armado no eran completamente consideradas y terminaban traicionándose. En este periodo, el gobierno en turno comenzó a despedir a los funcionarios de la época porfiriana para construir la nueva nación mexicana.

Figura 24. Mujeres armadas (“adelitas”) durante la revolución mexicana



Fuente: Recuperado de revista Presente, 2021.

Entre los funcionarios despedidos estuvo la directora de la Escuela Normal de Profesoras, Juvencia Ramírez Castañeda (1864-1937), segunda directora de la normal de profesoras, quien estuvo al mando de 1905 a 1911. Ramírez fue maestra de pedagogía en la normal, al igual que de francés, psicología y matemáticas en otras instituciones. Durante su administración la matrícula disminuyó, ya sea por su manejo o por la situación que el país atravesaba durante el declive de Díaz. No obstante, es recordada por sus posturas conservadoras en torno a la educación de las mujeres, pero muy activa dentro del magisterio como profesora, directora e inspectora después de su despido de la normal (González, 2007; Juárez, 2021).

Durante la administración de Ramírez, en 1908, hubo una reestructuración en las escuelas normales al pasar a pertenecer a la nueva Dirección de Primaria, tras la desaparición de la Dirección General de Enseñanza Normal. Esto implicaba que toda la educación primaria estaría administrada por una sola

dirección. El cambio de gestión de las escuelas normales despertó el debate sobre qué entidad sería la más adecuada para tenerlas bajo su mando (González, 2007).

Una de las principales propuestas fue que las normales pasaran a estar incorporadas a la Universidad Nacional, pero tras varias discusiones se rechazó la propuesta. Uno de los motivos consistió en que el magisterio, al pertenecer al Estado, no podía pertenecer a la universidad. Asimismo, existía una gran diferencia entre los estudios en las normales y en la universidad.

Por un lado, los normalistas estaban centrados en formarse para ser profesores y profesoras de primaria, mientras que los universitarios pertenecían a la enseñanza superior enfocada en la investigación científica, lo cual requería, aseguraban, de mayor rigor que en la normal. Los primeros tenían la finalidad de difundir la lengua nacional y la historia de la patria a fin de servir a la nación, en tanto que los segundos se dedicaban a la investigación y a la reflexión filosófica sobre el país, aparte de que tenían la opción de ingresar a trabajar para el Estado o seguir desarrollándose en su profesión científica.

Desde luego, no podemos dejar de notar la autoridad intelectual que la universidad controlaba, la cual se volvió una educación elitista con una población perteneciente, en su mayoría, a los estratos altos y medios de la sociedad. Esta pretensión elitista intelectual contrastaba con los estudios de las normales, mismos que eran considerados básicos y estaban abiertos a todos los sectores de la población, incluidos los más desfavorecidos al contar con becas para quienes quisieran estudiar en la capital (Arnaut, 1998; Arteaga y Camargo, 2009).

Conforme el periodo revolucionario avanzó, los modelos educativos de la época porfiriana se cuestionaron, especialmente por su elitismo. Sin embargo, durante la Revolución, la figura de la y el docente se volvió más apegada al caudillo. Al

ser profesionistas del Estado, las y los maestros se volvían extensiones de las autoridades gubernamentales en los lugares donde aún no llegaban. Asimismo, la misión del magisterio normalista de alfabetizar e “integrar a la nación a los grupos marginados del desarrollo nacional” los convirtió no sólo en agentes educativos, sino también políticos (Arnaut, 1998).

Existieron algunos docentes que tomaron las armas para sumarse directamente a la lucha revolucionaria, entre ellos se encuentra una maestra normalista, María Arias Bernal, también conocida como “María Pistolas” (1893-1923). Simpatizante de Francisco I. Madero (1873-1913), en 1913 Arias enfrentó a Victoriano Huerta (1850-1916) para intentar evitar las ejecuciones del entonces presidente Madero y el vicepresidente José María Pino Suárez (1869-1913), quienes habían sido traicionados, encarcelados y más tarde ejecutados.

Figura 25. Retrato de María Arias Bernal (1914)



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2015.

Junto a otras maestras y estudiantes normalistas, como Eulalia Guzmán (1890-1985), Dolores Sotomayor y Adelaida Mann, crearon el Club Femenil

Lealtad en marzo de 1913 para continuar con la labor de Madero, apoyando las acciones a favor del constitucionalismo y en contra de Huerta. Previamente, Arias había formado parte del movimiento anti-reeleccionista y había prestado sus servicios como subdirectora de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres en 1912. Junto con otras normalistas abrió una escuela de alfabetización para mujeres obreras (La Hora Nacional, 2025).

Figura 26. Retrato de Eulalia Guzmán



Fuente: Recuperado de la Secretaría de Relaciones Exteriores, 2022.

La participación de estas docentes normalistas nos permite notar cómo, dentro del desorden que causó la Revolución Mexicana, como la Decena Trágica en la capital, se abrieron algunas posibilidades de participación política para los normalistas (Arnaut, 1998), incluyendo a las mujeres. No obstante, los constantes cambios del gobierno causaron también problemas para las escuelas normales.

En 1917, Venustiano Carranza (1859-1920) asumió la presidencia de México. Entre sus resoluciones estuvo la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual tenía el control federal de las escuelas normales, mismas que pasaron a estar bajo el mandato de los ayuntamientos. Si bien esto fue hecho con la intención de descentralizar la educación pública para ampliarla a todo el país, en la capital hubo descontento y confusión por no saber qué pasaría (Curiel, 2001).

La tensión entre el magisterio y el gobierno en turno aumentó cuando en 1915 y 1919, en el Distrito Federal estallaron huelgas debido a la falta de pago de sus salarios. Si bien no fueron el único gremio con esa problemática, las consecuencias de la lucha revolucionaria se estaban manifestando (Arnaut, 1998; Lafarga, 2012).

El camino a la estabilidad política trajo consigo la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y, junto a ello, un nuevo proyecto educativo para el país, encabezado por José Vasconcelos (1882-1959). En esta propuesta, las mujeres siguieron estando presentes, pero parece que sólo desde su "inclinación maternal" a las y los infantes mexicanos.

Las profesoras en el proyecto vasconcelista en la posrevolución

En 1921, el entonces presidente Álvaro Obregón (1880-1928) creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) con jurisdicción en todo el país. Al frente estuvo José Vasconcelos, quien tuvo la misión de ampliar la educación a todos los rincones del país, destacando el papel del magisterio rural. El proyecto vasconcelista aumentó la cantidad de maestros y maestras de educación primaria, casi triplicando su número (Navarrete-Cazales, 2015).

El nuevo proyecto de la SEP era

un proyecto "civilizador" que pretendía "regenerar" a los desposeídos por medio de la educación. La idea de "regeneración" tiene sus raíces en la

Ilustración y fue continuada cuando el positivismo se prestigió como doctrina científica y política a partir de 1860. (Valle, 2014, p. 1192)

La idea de “regeneración” lo llevó a proponer misiones culturales para que la educación llegara a los poblados más recónditos del país.

Este misionero moderno tenía el deber de "enseñar el castellano al indio, con el fin de integrarlo mejor al resto de la nación; inculcarle el apego a la tierra y un espíritu cívico lo bastante fuerte para que intente comprender el funcionamiento de las instituciones nacionales y respetarlas". Debían enviar "periódicamente informes sobre los programas escolares, sobre el número, el sistema de vida, la repartición y las actividades económicas de los indígenas de cada región y sobre el potencial económico de la zona (Valle, 2014, p. 1202).

Para aplicar el nuevo proyecto educativo, Vasconcelos invitó a la poeta y pedagoga chilena Gabriela Mistral (1889-1957). A su llegada en julio de 1922, Mistral ya contaba con una destacable trayectoria en las letras que la hacían ser reconocida como una “magna poetisa de la contemporánea literatura de hispano-américa”, junto a la mexicana María Enriqueta (1872-1968) y la argentina Alfonsina Storni (1892-1937) (de la Cueva, 1922).

Vasconcelos organizó una suntuosa bienvenida para Mistral en el Distrito Federal, donde nombró con su nombre de pluma a una escuela para mujeres populares en la colonia Santa María la Ribera. Asimismo, Mistral fue presidenta honoraria en el Congreso de Maestros Misioneros, donde pronunció un discurso, pero no intervino en las discusiones. Poco después se sumó a las misiones culturales, proyecto encabezado por la maestra normalista mexicana Elena Torres (1893-1970). En 1923 formó parte del equipo redactor del proyecto de misioneros culturales a nivel federal.

Figura 27. Visita de Gabriela Mistral a México (1922-23)



Fuente: Recuperado de El Universal, 2019.

Durante sus misiones promovió la construcción de bibliotecas y planteó la necesidad de una literatura dirigida a las mujeres. Una de sus aportaciones más significativas a la educación para niñas fue su obra *Lectura para mujeres*, una recopilación de textos propios y otras obras literarias para las alumnas de la escuela que llevaba su nombre. Entre las temáticas que Mistral trató se encontraba el de la figura de las mujeres como esposas y madres, así como historia y mitología mexicana, entre otras (Valle, 2014).

La experiencia de Mistral en México, que duró dos años (1922-1923), nos permite notar dos puntos importantes. El primero es que el proyecto educativo de la SEP estuvo enfocado principalmente en la educación rural, fuera de las ciudades. De hecho, en las décadas siguientes las mujeres encontraron más oportunidades de trabajo en las normales rurales (Hernández, 2017).

El segundo es notar cómo Vasconcelos veía a las maestras dentro de su proyecto. Si bien consideraba que los miembros del magisterio eran una especie de “apóstoles” de la educación, en el caso concreto de las mujeres, las consideraba como las más adecuadas para el cometido de educar a las niñas y los niños. Vasconcelos creía que las maestras “poseían más que nadie, las cualidades que requiere el magisterio, entendido como apostolado. Estas son la moralidad, la sensibilidad, la espiritualidad y la entrega sacrificada. En suma, todas las condiciones de tinte maternal apropiadas a juicio del Ministro de Educación para la niñez mexicana” (Hierro, 1990, p. 77)

No obstante, aunque las capacidades de las mujeres como docentes para las infancias eran consideradas, su trabajo seguía estando condicionado a su papel como madres. El aprecio de las aptitudes de las mujeres en la docencia no se veía reflejado en su salario, pues para la segunda mitad del siglo XX recibían un salario menor al de los hombres, además de que no tenían oportunidades de ascender a puestos administrativos o académicos (Hierro, 1990).

En 1925 la Escuela Normal de Profesores y la de Profesoras se unificaron, dando paso a la Escuela Normal Primaria, llamada más tarde Escuela Nacional de Maestros, lo cual concretó al fin la educación mixta. Sin embargo, para acceder ahora a la educación normal se requerían de tres años de estudios de secundaria y tres más de educación normalista. Para algunos especialistas, las nuevas medidas de Vasconcelos reducirían la presencia de mujeres en puestos directivos con toma de decisiones dentro del magisterio (Pérez y Ríos, 2024). Puede que esto haya tenido sus excepciones, al considerar el papel que Mistral y Elena Torres tuvieron en las misiones culturales.

Por aquella década, se puede encontrar a la maestra normalista Laura Méndez como comisionada de las Escuelas Municipales del Distrito Federal, después como profesora en una escuela primaria en la capital, hasta que se retiró en 1926. Afortunadamente, recibió su pensión, las cuales habían sido

reglamentadas en el artículo 123 en la Constitución de 1917. No obstante, a pesar de contar con una destacada trayectoria y capacidades, no fue contemplada para algún puesto dentro de la SEP.

Una mujer que sí fue contemplada para cargos administrativos fue Rosaura Zapata (1876-1963), pero dentro de la educación para párvulos, después conocida como educación preescolar. Zapata había podido realizar estudios de pedagogía en Estados Unidos con el apoyo de la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, a cargo de Sierra. Sus estudios e intereses la llevaron a desarrollar la educación preescolar, siendo nombrada inspectora y miembro de la Comisión de formación de los Jardines de Niños entre las décadas de 1920 y 1930 (Infante *et al.*, 2015). Su designación pudo deberse en gran medida a que la enseñanza preescolar estuvo, y sigue estando, totalmente asociada con las mujeres.

Figura 28. Retrato de Rosaura Zapata



Fuente: Recuperado de Voces: Portal de la educación, 2017.

En las siguientes décadas del siglo XX, los desacuerdos entre el magisterio y los gobiernos en turno darían paso a más huelgas y a la sindicalización del gremio. De igual forma, a pesar de las nuevas medidas en la normal para volver a la educación mixta, las mujeres no aparecen en los puestos administrativos o directivos. No obstante, su presencia se amplía dentro de la docencia a nivel básico, al punto de volverse una profesión propia de las mujeres, considerada “feminizada”.

Cambios y reformas: las profesoras en la organización magisterial

En la década de 1930, México aún no contaba con estabilidad política, por lo que los proyectos educativos tampoco tuvieron continuidad por largos periodos de tiempo. Aun así, la educación después de la revolución tenía la intención de extenderse a todo el país, ser igualitaria y promover la identidad nacional. También buscaba que fuera menos abstracta y más utilitaria. La inclinación a una educación elitista y dirigida a las clases más acomodadas ya no era, por lo menos en intención, el ideal a seguir.

Una de las principales preocupaciones del magisterio ya establecido fueron las oportunidades para crecer profesionalmente. Contrario a los universitarios, los estudios de la educación normal no equivalían a la educación superior, lo cual implicaba conformarse en ser docentes de educación primaria. Además de esto, había descontento en las vacantes que se abrían dentro de la educación pública, pues había más preferencia para aquellos que venían de la normal de la Ciudad de México que si venían de algún otro estado. Asimismo, existían una gran cantidad de maestras y maestros de educación primaria que trabajaban sin certificado, por lo que también se buscaba que las plazas sólo se abrieran para quienes contaban con sus papeles.

Una solución para las problemáticas presentadas fue la Ley Escalafón del Magisterio, emitida y modificada en la década de 1930. Este decreto establecía los beneficios del profesorado, al igual que determinaba una clasificación de los puestos dentro del magisterio, los cuales iban en función de los años en servicio y su evaluación como docentes. Aquellos que no estaban titulados como maestros no podrían aplicar a las vacantes (Arnaut, 1998).

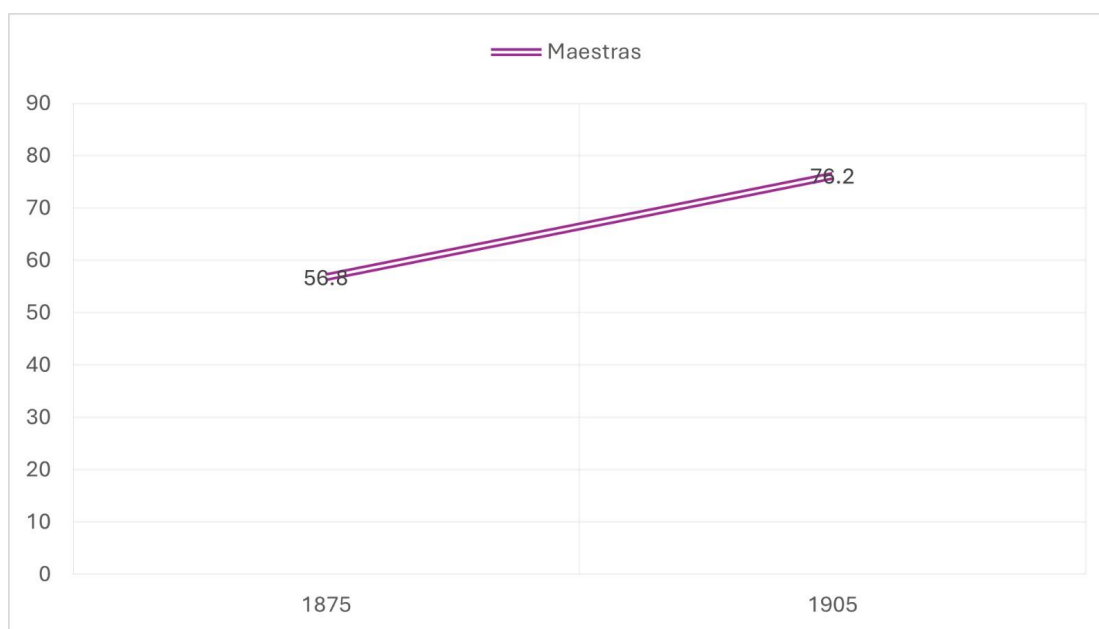
Otro aspecto por resaltar de aquellos años de descontento fue la numerosa presencia de las mujeres en la enseñanza primaria. Las mujeres se habían multiplicado en la profesión, y la misma SEP reconoció que la “feminización”

excesiva del cuerpo docente no era ideal para la educación primaria. Por esta razón, la SEP tomó la resolución de limitar la proporción de las mujeres en el magisterio (Arnaut, 1998).

La “feminización” de la profesión docente a nivel primaria es interesante al notar cuánto había cambiado el gremio desde la apertura de la educación normalista para las mujeres en la década de 1870. Por aquellos años, las mujeres representaban solamente una cuarta parte del total del magisterio. Conforme el paso de los años hubo un aumento considerable de maestras en la educación básica.

En el caso concreto de la capital, el Distrito Federal, apreciamos que en 1875 las mujeres en el magisterio equivalían al 56.8%, poco más de la mitad. Treinta años después, en 1905, el porcentaje subió al 76.2% [ver **gráfica 2**]. En el caso de las direcciones, para el mismo 1905, alrededor del 60% de mujeres ocupaban el cargo de directora de alguna primaria para niñas o mixta, en las cuales un 82% correspondía a las maestras titulares frente a grupo (González, 2009).

Gráfica 2. Porcentaje de maestras de primaria en Distrito Federal (1875 y 1905)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de González Jiménez, 2009.

El descontento que causaron las nuevas medidas dentro del magisterio llevó a que en la década de 1930 se fundaran asociaciones para defender sus derechos y exigir mejoras en la profesión. Desde los años de 1920, tras las huelgas de maestros y otros gremios, aparecieron algunas uniones o ligas con el propósito de asociarse en grupos para hacerse escuchar. Uno de estos fue la Liga Nacional de Maestros, formada en la Ciudad de México en 1920. La pretensión de formar una asociación que representara a todo el magisterio para atender sus solicitudes, como mejoras salariales y mayor estabilidad en sus trabajos, se vio materializado en 1932, con la creación de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM).

Sin embargo, las mujeres no eran consideradas, por lo que, ante la falta de apoyo sindical, la profesora Luz María Serradell (1902-1991) fundó la Sociedad de Educadoras Mexicanas. Por medio de esta asociación, se esperaba que, en

nombre de las mujeres que formaban parte de la sociedad, se abogaran por sus derechos: “recibir mayores sueldos, mejorar las condiciones de trabajo y que las educadoras sin título fueran aceptadas en la Escuela Normal y en el Instituto Nacional de Capacitación. Gracias a eso, muchas jóvenes pudieron terminar su carrera y titularse” (Moreno, 2020, en “Educadoras unidas”).

En los años siguientes, entre 1935 y 1943, hubo varias discusiones entre las múltiples asociaciones que se formaron en beneficio del magisterio, separando el gremio en bandos. El historiador Alberto Arnaut identifica a los siguientes:

- Profesores de primaria federales de la capital, quienes dependían de la Dirección de Educación Primaria del Distrito Federal. Sus miembros tenían los niveles más altos de escolaridad, eran de los que llevaban más años dentro del gremio y contaban con el mayor número de normalistas.
- Maestros rurales del Departamento de Enseñanza Rural. Eran considerados los menos preparados dentro del magisterio. La mayoría de sus integrantes pertenecían a la Confederación Mexicana de Maestros y se encontraban fuera de las ciudades.
- Personal de las misiones culturales y las escuelas rurales y regionales campesinas. Eran los mejores pagados por la SEP, pero trabajaban en las zonas más alejadas del país. Sus miembros eran considerados los más radicales. (Arnaud, 1998, p. 86)

Figura 29. Una maestra y sus alumnas durante una clase (c. 1913)



Fuente: Recuperado de La Ciudad de México en el Tiempo, 2019.

Esta división y tensión empeoró con la implementación de la educación laica y socialista. Primero, en 1934, el entonces secretario de la SEP, Narciso Bassols (1897-1959) exigió el cumplimiento del artículo 3° para que todas las escuelas, incluidas las particulares, proporcionaran una educación completamente laica (Curiel, 2001). Esto no era algo nuevo, pues desde la Ley de Instrucción Pública, que aprobó Benito Juárez en 1867, se había establecido en la constitución que la educación tenía que ser laica. No obstante, no se hizo mucho caso al señalamiento.

Al año siguiente, en 1935, la Escuela Nacional de Maestros introdujo nuevas asignaturas a su plan de estudios, las cuales iban en función del socialismo. Aquí es importante entender que este término parte de una tradición y práctica política del siglo XIX, de forma que ha tenido diversas interpretaciones a lo largo del tiempo. En el caso que presentamos, nos parece suficiente comprender

al socialismo como una teoría y movimiento sociopolítico que se rige por “los ideales y principios de igualdad, democracia, libertad individual, auto-realización, y comunidad o solidaridad” (Gilabert y O’Neil, 2024).

Tanto la exigencia de una educación laica como la incorporación de ideales socialistas, por medio de materias basadas en la naturaleza, el trabajo y la sociedad, hizo enfadar a buena parte de la población, pues México contaba (y aún cuenta) con una gran mayoría de católicos. Las reacciones no se hicieron esperar y en la misma década de 1930, ante la falta de negociación con el gobierno, el clero volvió a llamar a la defensa de la fe cristiana, provocando levantamientos armados en varios puntos del país en contra de los “apóstoles” de la educación, las y los maestros de educación básica.

En el Distrito Federal, la segunda guerra cristera (1934-1941), así como la primera (1926-1929), no tuvieron mayor impacto, pues los campos de batalla se situaron en algunas localidades en varios estados alrededor de la república, principalmente en la región del norte y el bajo. En estos lugares, un buen número de mujeres tomaron las armas para defender su fe católica, así como otras tantas continuaron enseñando con el peligro de morir en la práctica (Acuña y Preciado, 2010).

Para 1940, la SEP administraba más de la mitad del sistema escolar, lo cual implicaba que se encargaba de más de la mitad del cuerpo docente del país, así como del gasto público destinado a la educación primaria. En este punto, el magisterio continuaba siendo una profesión de Estado, así como un gremio sindicalizado, en especial cuando en 1943 se reconoció la representación legal del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que a fecha de hoy sigue vigente (Arnaut, 1998).

En la misma década de 1940, la educación básica había moderado sus ideales socialistas, y ahora se apegaba al modelo desarrollista mexicano, el cual

pretendía “incrementar la productividad por medio de las enseñanzas tecnológicas y científicas” (Navarrete-Cazales, 2015, p. 23). Asimismo, el sistema educativo se federalizó por completo en búsqueda de la unidad nacional. Esto significó que el artículo 3° constitucional se modificara para que se aplicara, por primera vez, un sólo programa a nivel nacional. Para esto se hicieron nuevos planes de estudio (Curiel, 2001), que implicaron centralizar el conocimiento.

El proyecto de unión nacional fue impulsado por el entonces secretario de la SEP, Octavio Véjar Vázquez (1900-1974), nombrado por el presidente Manuel Ávila Camacho (1897-1955). Ante el contexto internacional de la encarnizada segunda guerra mundial (1939-1945), al igual que el panorama nacional de persecución religiosa y cristera, la solución de las autoridades fue promover la unidad nacional por medio de la “escuela del amor”.

Este proyecto nacionalista buscaba promover “la armonía necesaria para que el espíritu desarrollara el amor a la patria, sentimiento de solidaridad internacional por la paz y la justicia” (Canal Once, 2021, 3m35s-3m50s). Así, la “escuela del amor” intentó implementar una política restauradora y pacifista, donde la identidad nacional se reforzará, para lo cual accedió a recuperar su relación con instituciones educativas particulares y religiosas para lograr sus objetivos.

Sin embargo, el fomento de la “escuela del amor”, a pesar de también contemplar la alfabetización, que seguía siendo una gran problemática para el país, fue una estrategia para disminuir ideología socialista que habían detonado marcadas divisiones dentro de la sociedad mexicana. La oposición de Véjar al socialismo llegó incluso a perseguir a aquellas y aquellos profesores afiliados al socialismo y comunismo, especialmente aquellos que venían de escuelas rurales, las cuales fueron abandonadas durante este periodo (López de Lara, 2024).

En el panorama expuesto de las décadas de 1930 y 1940 no podemos dejar de notar que las mujeres parecen haber dejado de tener puestos en la administración de la educación. A pesar de ser mayoría dentro del magisterio, y del interés por fomentar el amor en la nación, su presencia pareció limitarse a instruir niñas y niños en preescolar y primaria. No obstante, al indagar con mayor profundidad encontramos que varias de las maestras egresadas de la Escuela Normal de Profesores de la capital contribuyeron significativamente al ocupar puestos dentro del ámbito de la educación en algunas instituciones de gobierno.

En tal sentido, tenemos noticia de dos mujeres que participaron durante aquellas décadas en la educación primaria en el Distrito Federal. La primera de ellas es Griselda Álvarez (1913-2009), reconocida por haber sido la primera gobernadora en México e Hispanoamérica, así como por su producción poética. Proveniente de Guadalajara, Jalisco, llegó a la Ciudad de México durante su juventud para estudiar en la Escuela Nacional de Maestros, de la cual se recibió en 1938. Álvarez continuó sus estudios en la Escuela Nacional de Especialización, donde obtuvo el título de Maestra Especialista en Débiles Mentales y Menores Infractores en 1949 (González Freire, 2022).

Figura 30. Retrato de Griselda Álvarez.



Fuente: Recuperado de Sociedad Colimense de Estudios Históricos A. C., 2013.

La Escuela Nacional de Especialización (ENE) fue un centro que abrió sus puertas en 1945, en Tacubaya, al poniente de la Ciudad de México, a fin de ofrecer especializaciones para los maestros, sobre todo para aquellos que trabajaban con personas en situación vulnerable y con discapacidad. Debido a esto, su oferta era multidisciplinaria, abarcando los campos médico, psicológico, social y pedagógico. A su apertura, la escuela ofrecía el grado de maestría en educación de sordos y educación de ciegos; más tarde se añadió la especialización en educación de niños lisiados del aparato locomotor (1955), así como en educación de deficientes mentales, inadaptados e infractores y lisiados (Vera, 2023). Actualmente cuenta con las licenciaturas en Educación Especial y en Inclusión Educativa, al igual que con la maestría en Competencias para la Formación Docente.

Regresando a la vida de Griselda Álvarez, su formación la llevó a trabajar en una casa hogar y en el Hospital General. Después de dedicarse un tiempo a la maternidad, en 1958 el entonces presidente Adolfo López Mateos (1910-1969) le ofreció la Subdirección General de Acción Social de la SEP, la cual aceptó para iniciar así su carrera en la administración pública. Regresó a la ENE para impartir clases de etiología, delincuencia, educación fisiológica y trastornos del lenguaje, de 1951 a 1965. Entre 1976 y 1985 se ocupa en la política, primero como senadora por el estado de Colima, y después como gobernadora del mismo estado, convirtiéndose en la primera mujer en ocupar ese puesto (González Freire, 2022).

La segunda maestra que nos interesa destacar es Soledad Anaya Solórzano (1895-1978), quien también nació en la capital jalisciense, donde se formó como profesora normalista. Su trabajo debió de ser notable, ya que para 1915 se encuentra en la Ciudad de México como directora de las Escuelas de Educación Primaria Superior hasta 1923. Dos años más tarde fue enviada por la SEP y la aún Universidad Nacional de México a la Universidad de Columbia, en Estados Unidos, para formar parte del comité que organizaría la educación secundaria en el país.

A su regreso se tituló en Letras en la ya entonces Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a la par de que promovió la educación secundaria por todo el país. De 1944 a 1946 fue Directora General de Segunda Enseñanza, y más tarde, en 1949, fundó la Escuela Normal Superior de la Federación de Escuelas Particulares. En los últimos años de su vida, Soledad Anaya continuó dedicándose a la docencia en la secundaria y colaborando en la educación pública (IIFL-UNAM, 2018).

Figura 31. Retrato de Soledad Anaya



Fuente: Recuperado de Wikipedia, 2017.

A través de las semblanzas de estas dos profesoras normalistas podemos notar el papel que han tenido en la educación pública y privada, lo cual también las llevó a otros ámbitos, como el de la política. Un punto importante por resaltar aquí es que los estudios en torno a la educación básica, después de la Revolución Mexicana, parecen enfocarse de lleno en las instituciones, probable razón por la que el papel de las mujeres ha sido omitido, pues como hemos apreciado, ellas seguían estando presentes, aunque desde puestos secundarios.

En las décadas siguientes del siglo XX, las transformaciones en el sistema de educación normal permitirán que las y los docentes puedan continuar sus estudios de especialización, e incluso superiores con la creación de la licenciatura en educación primaria. Asimismo, las mujeres continuaron buscando

espacios para hacerse escuchar y tener una mayor participación en el desarrollo de la enseñanza básica.

Figura 32. Entrega de libros de texto gratuito (1960)



Fuente: Recuperado de Gobierno de México, 2017.

El Plan de Once Años también contempló la formación de las y los profesores de enseñanza básica, pues una de las preocupaciones del resultado del diagnóstico fue encontrar que más de 27 mil personas en el magisterio no contaban con alguna certificación o titulación. Para ello, se buscó mejorar las condiciones del gremio con la reforma de pensiones para favorecer el retiro de aquellos que contaban con la antigüedad para hacerlo. También, se aumentó el sueldo de forma que las y los maestros foráneos ganaban igual de los ciudadanos (1959). Finalmente, y muy relevante, se estableció oficialmente que el personal docente de educación básica tendría la opción de continuar sus estudios de

especialización en la Escuela Normal Superior o en otras instituciones de dicho nivel, como la UNAM (Arnaut, 1998; Meneses, 2002).

Hacia 1959, el plan de estudios de la normal estaba conformado por dos ciclos. El primero, considerado preparatorio, consistía en cursar un año de conocimientos científicos, teóricos y prácticos. El segundo ciclo, contemplaba dos años de curso (segundo y tercer año) y uno más de extensión docente (cuarto año). Tenían opción de escoger materias optativas de ampliación cultural y de carácter pedagógico.

Al observar su plan de estudios es interesante notar que todavía se seguía distinguiendo por géneros, aunque en menor medida. Durante el segundo año, se impartía el curso de “educación para la salud” que hacía un mayor énfasis en puericultura, para las señoritas, mientras que se resaltaba la educación sanitaria para los hombres (Meneses, 2002). Aún persistía el discurso de que la “inclinación maternal” era propia y exclusivamente de las mujeres.

No obstante, la incorporación de las mujeres al trabajo permitió que se mantuvieran como mayoría dentro del magisterio a nivel preescolar y primaria, e incursionaran a nuevos espacios laborales. Como vimos en las vidas de las maestras Griselda Álvarez y Soledad Anaya, su formación normalista y su trabajo en la enseñanza primaria facilitó que ingresaran a la esfera política. En tal sentido, para la década de 1950 podemos destacar a Adelina Zendejas Gómez (1909-1930). La carrera magisterial de Zendejas destaca al ser una de las profesoras que se formaron en el ámbito universitario de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM. Proveniente de una familia con dificultades económicas de Toluca, desde los 14 años trabajó a la par que hacía sus estudios; entre sus múltiples empleos estuvo el dar clases particulares sin alguna formación previa.

Con ayuda de la SEP, Zendejas ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria, para después pasar, a los 19 años, a la Facultad de Filosofía y Letras. En la universidad estudió la licenciatura en Letras, la maestría en Ciencias de la Educación e Historia, para finalmente obtener el doctorado en Filosofía. A la par del ejercicio de la docencia, Zendejas hizo una destacable carrera en el periodismo, para lo cual colaboró en diversas publicaciones.

De igual forma, la maestra y periodista abogó por los derechos de las mujeres obreras y promovió activamente el voto de la mujer, hasta su obtención en 1953. Su marcado interés en las condiciones laborales de las trabajadoras y su activismo guerrillero, dentro del ala comunista, la llevó a fundar el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer (1935-1939), a ser delegada de la Primera Conferencia Mundial de Trabajadoras en Budapest (1956) y a coordinar actividades en 1975 por el Año Internacional de la Mujer.

Figura 33. Retrato de Adelina Zendejas



Fuente: Recuperado de San Ildefonso en Casa, 2021.

En el ámbito educativo, Zendejas participó en la Comisión Redactora de los Programas de Civismo e Historia de México, al igual que fue directora de la Escuela Taller para Obreras y Empleadas (Chávez, 2021). De igual forma, en 1956 publicó dos revistas, *Magisterio* y *La Maestra*, de las cuales no se tiene mucha noticia. Claramente, Zendejas fue una de las maestras que pudieron combinar su vocación y activismo en beneficio de las condiciones de las mujeres.

En la década de 1960, el Plan de Once Años se continuaba implementando. Las escuelas normales aumentaron su número alrededor del país, y el sistema educativo se urbanizó. Sin embargo, en el ámbito rural, el cual no profundizaremos por no ser nuestro objeto de estudio, se modificó cuando alrededor de la mitad de las escuelas normales rurales pasaron a ser secundarias técnicas. A pesar de ello, las misiones culturales continuaron cumpliendo su labor, como desde hacía varias décadas. Su objetivo consistía en “el mejoramiento profesional de maestros federales”, así como, en menor medida, la “propaganda de orden cultural e higiénico a las comunidades entre las cuales trabajaban” (Arnaut, 1998; Meneses, 2002, p. 469).

El proyecto rindió frutos a mitad de la década, de forma que la matrícula de alumnos de primaria aumentó y la deserción escolar disminuyó, en especial en las áreas urbanas. Debido a que dos de cada 100 estudiantes terminaban el sexto año de primaria en la zona rural, Bodet estableció un programa para que las y los alumnos más destacados que hubieran concluido sus estudios básicos viajaran la capital por cuatro días, para visitarla y saludar al presidente a modo de premio por su esfuerzo (Meneses, 2002).

En el caso del magisterio, en esta misma década comenzaron algunos desacuerdos entre la SEP, el gremio y el sindicato. La SEP se veía cada vez con menos facultades para atender las demandas del magisterio que estaba en

crecimiento. Asimismo, entre los años de 1960 y 1970 dejó de estar a cargo de la administración y del presupuesto de las instituciones de enseñanza normal.

Las distintas perspectivas ideológicas y pedagógicas instaron a tensar aún más la situación, en especial entre la Escuela Normal de Maestros (ENM) y la Escuela Normal Superior de Maestros (ENSM). Esta última se había constituido oficialmente en 1954 por la SEP, a fin de ofrecer especializaciones y posgrados en pedagogía para las y los normalistas. No obstante, para ingresar a la ENM sólo se necesitaba contar con estudios de secundaria (Navarrete-Cazales, 2015).

El debate respecto al nivel de los estudios normalistas en comparación con los superiores universitarios seguían estando presentes. Los intentos por solucionar las problemáticas llevaron a que se reformaran los planes de estudio de las normales, de forma que para principios de 1970 se ampliaron a cuatro años de curso, a fin de nivelar los estudios normales con los superiores. Finalmente, en 1975, se crea la licenciatura en Educación Primaria y Preescolar por la Dirección General de la Enseñanza Normal (DGEN) (Arnaut, 1998; Meneses, 2002; Navarrete-Cazales, 2015).

El interés por desarrollar los estudios normalistas condujo a que se creara una entidad dedicada a la capacitación y mejoramiento del magisterio, conocido como Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio (DGCMM) para 1978. Por aquellos años, más personas tuvieron acceso a la educación y surgió la necesidad de formar nuevos profesores. No obstante, esto se limitaría a los niveles preescolar y secundaria, ya que entre los años de 1960 y 1970 el número de docentes de educación básica superaba la oferta de plazas, en especial dentro de las ciudades.

Las tensiones dentro de las normales también se debieron a dos desafortunados eventos que marcaron la historia en la Ciudad de México, la matanza de

estudiantes del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco y el “halconazo” del jueves de corpus (10 de junio) de 1971, a unos pasos de la Escuela Normal de Maestros. El descontento social que había tenido lugar en la capital desde décadas atrás, demostrado por medio de huelgas de distintos sectores de la población, también se vieron presentes en los movimientos estudiantiles entre los años 1960 y 1970.

Las medidas autoritarias con las que el gobierno contestó las demandas sociales y sus manifestaciones, especialmente contra estudiantes universitarios, provocaron las manifestaciones de 1968 y 1971. La organización que se llevó a cabo entre estudiantes universitarios durante las huelgas de estos años incluyó a numerosos estudiantes de distintas instituciones, públicas y privadas, entre quienes se encontraban varias y varios estudiantes de las normales capitalinas y las normales rurales. Acusados de comunistas peligrosos, las demandas estudiantiles terminaron en represiones violentas por parte de grupos paramilitares, que dejaron varias víctimas sin vida. (Mendoza *et al.*, 2021). Aún nos falta por conocer más de cerca los testimonios de las y los normalistas de la capital.

A fin de resolver las problemáticas que se habían estado arrastrando desde décadas atrás, en concreto, el interés por promover los estudios de las escuelas normales a la educación universitaria y la demanda de nuevos profesores, en 1978 se funda la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por decreto oficial, localizada al sur de la Ciudad de México.

El propósito de la UPN consistió en:

formar profesionales y desarrollar investigación. Teniendo como finalidad organizar, coordinar y dirigir institucionalmente la formación de docentes para todos los niveles de la educación en los distintos tipos y modalidades. Así como construir un sistema de formación de docentes, paralelo en su

estructura, al sistema educativo nacional en sus modalidades escolar y extraescolar. (Navarrete-Cazales, 2015, p. 28)

Otra de las preocupaciones que la UPN intentó solucionar fue la regularización de las y los maestros que aún no contaban con su certificado. Para ello, aparte de contar con el sistema escolarizado, también implementó un sistema abierto por correspondencia para que quienes faltaran por tener su título lo consiguieran por este medio.

Figura 34. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco



Fuente: Recuperado de Gobierno de México, 2018.

Para la formación de la UPN se creó un comité mixto entre miembros de la SEP y de la SNTE, entre quienes figuraron dos mujeres por parte de la secretaría, Guadalupe Méndez G. e Idolina Moguel Contreras (n. 1932), egresada de la

carrera magisterial y doctora en pedagogía por la ENM y en lingüística hispánica por el Colegio de México. Aparte de su carrera dentro de las aulas y la investigación, Moguel ha incursionado en la política como senadora por el estado de Oaxaca (Senado de la República, 2013).

Entre sus primeros profesores e investigadores se encontraban al menos dos mujeres. La primera de ella es la Carmen Cortés Rocha, especialista en historia de la educación en México, y la segunda es Lorenza del Río Cañedo, doctora en administración pública por la UNAM con una larga trayectoria en la dirección de museos, quien aún forma parte del cuerpo docente de la UPN (Moreno Moreno, 2021).

A pesar del gran avance que significaba la UPN para las y los maestros de educación básica, hacia la década de 1980, las disputas entre la SEP y la SNTE sobre el control de la UPN, así como la mala administración de la institución derivado de ello, condujo a que el proyecto fracasara casi por completo, pues un 90% de sus estudiantes no concluían sus estudios. A esto hubo que sumarle que, en 1984, la educación normal comenzó a solicitar los estudios de bachillerato para ingresar a sus escuelas, de forma que pasó a formar licenciadas y licenciados (Arnaut, 1998; Navarrete-Cazales, 2015).

Entre las décadas de 1980 y 1990, el gremio de maestros de educación básica enfrentó mayores retos, pues las disputas entre sindicatos, la SEP y las instituciones formativas se volvieron conflictos políticos donde ninguna de las partes parecía querer ceder. De igual forma, la baja salarial del gremio durante aquellos años hizo desistir a varias y varios de continuar en la profesión.

Ante este panorama, en 1992, la SEP buscó atender la situación de las y los docentes con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual prometió mejorar el salario del magisterio y propuso establecer un sistema soberano, libre y democrático para que sus miembros tuvieran la

oportunidad de ascender y desarrollarse Los acuerdos estarían supervisados por una Comisión Mixta conformada por la SEP, encabezada en aquel momento por Ernesto Zedillo (n. 1951), y la SNTE, dirigida por primera vez por una mujer, Elba Esther Gordillo (n. 1945). Un aspecto importante para notar es que ninguna de las dos entidades contaba con mujeres al frente, pues difícilmente llegaban a pues a unos años de finalizar en siglo XX, aún no era fácil llegar a puestos dirigentes.

Entre los objetivos concretos del ANMEB también estaban, parafraseando las palabras de Arnaut (1998): mejorar la calidad de la educación, estimular el ingreso y permanencia por medio de la compensación salarial, y estimular el mejoramiento en la formación y el desempeño del magisterio (Arnaud, 1998; Navarrete-Cazales, 2015). Igualmente, se pretendía impulsar:

la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico (Secretaría de Gobernación, 1992, p. 4).

De esta forma, la SEP y la SNTE buscaron cooperar para adaptar la educación a las circunstancias de la sociedad y de sus docentes. Sin embargo, a pesar de que el magisterio continuó siendo ocupado en su mayoría por mujeres, para inicios del siglo XXI aún no se nombraba alguna secretaria de educación pública, mientras que la SNTE recientemente contaba con su primera dirigente mujer desde su fundación en 1943.

VIII. Mujeres y estereotipos de género en la educación básica: los desafíos del siglo XXI

Hasta finales del siglo XX, varios gobiernos en el mundo se comprometieron a garantizar condiciones de igualdad para la educación de las mujeres. Convenciones internacionales, como la de la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1971) y la Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belém Do Pará (1998), declararon el derecho de las mujeres a vivir libres de violencia y, entre varios otros derechos, “a ser educadas libres de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas socioculturales basadas en ideas de inferioridad o subordinación” (Secretaría de las Mujeres, 2024, p.2).

En el caso concreto de México, la vigente Ley General de Educación (LEG), promulgada en 1993, se apega a los acuerdos de ambas convenciones, garantizando, en su versión del año 2024, que:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades (Cámara de Diputados, 2024, p. 13).

Como hemos visto en los capítulos anteriores, durante varias centurias las profesoras de educación básica estuvieron sujetas a los estereotipos de género, hasta que, a finales del siglo XX, cerca de las propuestas internacionales para eliminar la discriminación de las mujeres, los programas de estudio enfocados en su preparación como futuras instructoras de educación básica cambiaron.

Los estereotipos de género han pesado siempre sobre las mujeres. Su capacidad como seres intelectuales ha sido duramente cuestionado, lo cual dificultó y atrasó el ingreso de las mujeres a varios ámbitos, como el de la

educación. La capacidad de las mujeres para educarse y educar a los diversos grupos que componen a la sociedad ha sido vista desde distintos puntos de vista. Por un lado, se les reconocía que su “naturaleza femenina” o “disposición a la maternidad” las hacía idóneas para encargarse de las y los niños desde su nacimiento. No obstante, pasando los 10 o 12 años, e incluso desde un poco antes, las infancias tomaban caminos distintos de acuerdo con su género.

Las niñas eran educadas para el matrimonio o para responder a su “naturaleza femenina”, donde la aparente delicadeza de su constitución y mente debía de ser considerada para no perjudicarla. Mientras tanto, los niños tendían a ser preparados para enfrentar el mundo exterior, como el futuro ciudadano ejemplar en el cual se convertiría. Desde luego, esto se tendía a aplicar a las personas provenientes de rangos sociales medios y altos, pues los menos desafortunados se centraban en formar a las y los infantes para contribuir a sobrellevar las dificultades de sus condiciones de pobreza.

No obstante, algo que tenían en común todas las niñas era que dentro de su formación tenían que prepararse para convertirse en esposas ejemplares y futuras madres. En este sentido, se reconocía que las mujeres eran las únicas adecuadas para educar a las infancias, en especial a las niñas, como una extensión de su rol social impuesto.

Sin duda, el peso de los estereotipos de género ha permanecido por tanto tiempo, al punto que hoy en día, en pleno siglo XXI, las mujeres siguen siendo vistas con la disposición al cuidado e instrucción de las niñas y los niños. Esto se puede ver reflejado, en el caso de la Ciudad de México, con la feminización del gremio, el cual desde hace varias décadas ha contado con una mayor cantidad de mujeres en la enseñanza primaria que de hombres.

A pesar de ello, sus capacidades, aunque reconocidas en varios ámbitos, siguen siendo cuestionadas. Una muestra de esto es que el puesto administrativo más

importante dentro de la educación en México, la SEP, contó hasta el 2012 con su primera secretaria de educación básica, Josefina Vázquez Mota (n. 1961). A ella sólo le han seguido otras dos mujeres muy recientemente, Delfina Gómez Álvarez (n. 1962) del 2021 al 2022, y Leticia Ramírez Amaya (n. 1961), entre el 2022 y 2024. Tras más de cien años de existencia de la SEP sólo se han nombrado a tres mujeres, de las cuales las últimas dos, pertenecieron al gremio del magisterio.

En cambio, en la Ciudad de México, la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, denominada hoy Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, ha contado con más titulares mujeres:

- Mara Nadiezhda Robles Villaseñor (n. 1969): Doctora en Cooperación e Intervención Social por la Universidad de Oviedo, España, así como especialista en políticas públicas. Ocupó el cargo del 2012 al 2015 (Ciencia UDG, 2024).
- Alejandra Barrales Magdaleno (n. 1967): Abogada por la Universidad Mexicana Unimex y sindicalista, asumió el cargo del 2015 al 2016 (Cámara de Diputados).
- Rosaura Ruiz Gutiérrez (n. 1950): Doctora en Biología por la Facultad de Ciencias de la UNAM, dedicada al estudio de las teorías evolutivas. Cubrió el cargo del 2018 a 2023 (CNN Español, 2024).
- Ofelia Angulo Guerrero: Ingeniera bioquímica con doctorado en ciencia de los alimentos. Estuvo en el cargo del 2023 al 2024 (Corona, 2023).

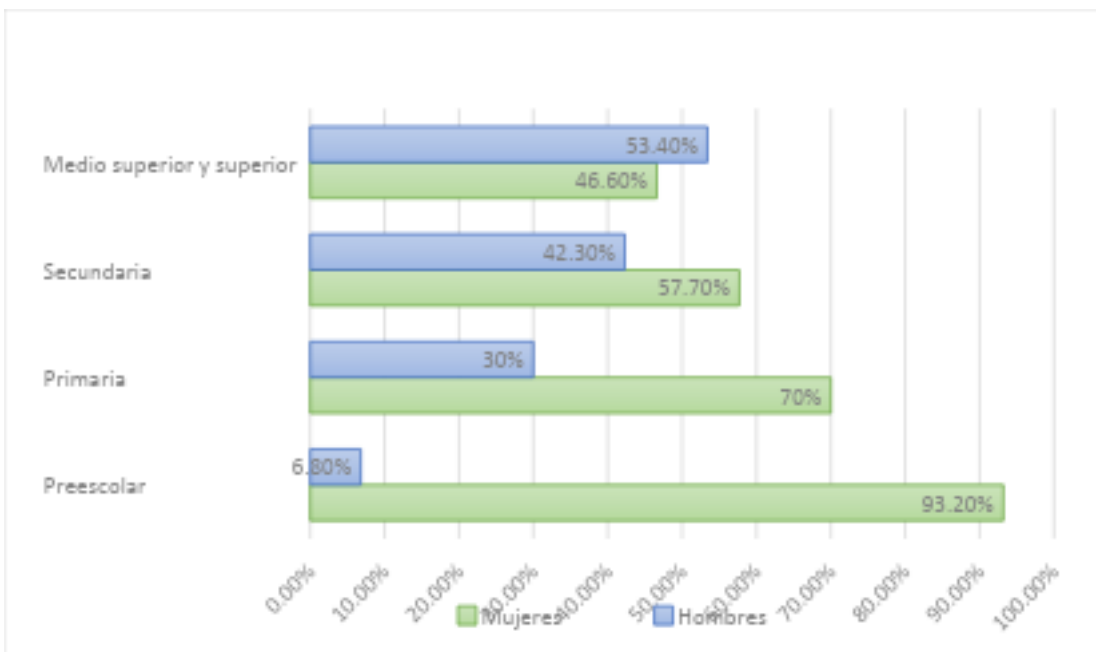
En el caso del SNTE, desde su creación en 1943, únicamente ha contado con una dirigente mujer, Elba Esther Gordillo, por un largo periodo de 1989 al 2013. Sin embargo, dentro del sindicato, los puestos de autoridad difícilmente han sido desempeñados por alguna mujer. Para el 2016, sólo el 32% (región centro, sección 42 del SNTE) de las secretarías delegacionales del sindicato estaban

ocupados por mujeres, y este porcentaje va disminuyendo conforme nos acercamos a los puestos más altos (Hinojosa, 2016).

Otra evidencia de este prejuicio en torno a las capacidades de las mujeres, fuera de su “naturaleza femenina”, se encuentra en el profesorado de mayor nivel. De acuerdo con la plataforma de datos públicos del gobierno mexicano, Data México, el porcentaje de las mujeres en la enseñanza secundaria es superior al de los hombres, ocupando el 57.7%, pero un poco menor a las plazas que ocupan en el nivel primaria (70%) y preescolar (93.2%) [ver **gráfica 3**].

Por el contrario, en educación media superior y superior, el porcentaje de mujeres desciende al 46.6% ante al 53.4% de ocupación de los hombres [ver **gráfica 3**]. Una de las razones que se ha argumentado para esta leve disparidad, la cual ha costado nivelar, es que, para dar clases en estos niveles se requiere de mayores grados de estudios o especialización, a los cuales las mujeres no tuvieron acceso por muchos años.

Gráfica 3. Porcentaje de mujeres y hombres en la docencia



Fuente: Elaboración propia con base en datos de Data México, 2025.

La feminización de la enseñanza básica se vuelve una imposición de género, a pesar de que las mujeres son mayoría, pues pareciera que su labor se ha limitado a instruir a la niñez mexicana, sin involucrarse tanto. “Están prácticamente invisibilizadas. No participan en la toma de decisiones, sus aportaciones son poco reconocidas y valoradas como constructoras de la educación en México” (del Valle, 2021, párr. 2).

Tal y como lo ha notado la especialista en educación y feminismo Gabriela Delgado Ballesteros (2021):

A ellas se les subestima, son consideradas sub-profesionales, tienen salarios indecorosos, no comparables con los de otras profesiones. Carecen de poder en la materia de trabajo, tienen que seguir los lineamientos generales establecidos por la SEP, atentando contra el derecho de autonomía profesional (párr. 9).

Siguiendo a la autora, no podemos dejar de notar que las mujeres en la docencia primaria han tenido que soportar los inconvenientes de la profesión. Como presentamos en los capítulos anteriores, la enseñanza elemental ha tenido varios altibajos, llegando a volverse una ocupación precarizada hacia la segunda mitad del siglo XX. El trabajo de las y los docentes no sólo es dentro de las aulas, también se realiza fuera de éstas con la preparación de clases y la actualización de sus propios conocimientos. Si a esto le sumamos sus roles como madres y esposas, sus responsabilidades aumentan considerablemente.

Una de las explicaciones dadas a la feminización del magisterio es que las mujeres tomaron los puestos que los hombres rechazaban (González, 2009). Si bien esto se ha matizado al existir otros factores, no podemos negar que ante las limitadas ofertas de trabajo que existían hace varias décadas, dedicarse a la docencia básica pudo ser vista como una gran oportunidad para las interesadas

en desarrollarse profesionalmente y generar ingresos, sin darle tanta importancia a las condiciones laborales.

Otro aspecto que no podemos dejar de mencionar es que, la “inclinación maternal” que se asumía en todas las mujeres no fue rechazada del todo por ellas mismas. Desde luego, existieron varias que argumentaron que, más allá de su rol como “segundas madres”, las mujeres contaban con varias capacidades para llevar a cabo su labor de educar. Sin embargo, durante muchos siglos las mujeres fueron educadas para ser esposas, hijas y madres ejemplares, de forma que sus conocimientos estuvieron apegados a estos papeles. De igual forma, por bastantes años, dentro del magisterio se les formó de acuerdo con su “naturaleza” sensible, ámbito no planteado para la educación de los hombres. En tal sentido, las mujeres desarrollaron su profesión desde sus conocimientos “femeninos”, con los cuales lograron ampliar su rol hacia espacios que no se creían aptos para ellas.

Desde luego, todo esto también se ha logrado con las luchas que varias educadoras de enseñanza primaria mantuvieron desde hace más de un siglo. Como vimos anteriormente, los movimientos feministas estuvieron muy vinculados con la profesión, al punto que varias de las pioneras en el desarrollo del feminismo mexicano pertenecieron al gremio del magisterio. De esta forma, podríamos plantear que, tanto el rol social asignado a las mujeres, el cual también se apropiaron, así como su lucha para salir de ese papel, consiguieron ganar espacios donde antes no eran tan aceptadas, como en la educación superior.

Asimismo, en ámbitos como la política existen varios ejemplos, aunque aún no son suficientes para considerar que existe una igualdad de género en el campo. De hecho, dentro de los cargos con poder en las universidades de la Ciudad de México, hasta 1989 se nombró por primera vez a una rectora, Sylvia Ortega Salazar, para dirigir una de las sedes, Azcapotzalco, de la Universidad

Autónoma Metropolitana (UAM); sin embargo, no se ha elegido a una rectora general. En el caso de la UNAM, nunca se ha nombrado a una rectora mujer, mientras que el Instituto Politécnico Nacional apenas designó a una dirigente, Yoloxóchitl Bustamante Díez (n. 1942), en el 2009 (Secretaría de Mujeres, 2024).

Figura 35. Retrato de la Dra. Sylvia Ortega Salazar



Fuente: Recuperado de Gobierno de México, 2020.

En pleno siglo XXI, las docentes de educación primaria siguen siendo mayoría en el gremio. Sin embargo, su presencia sigue faltando de forma más notable y constante en puestos con tomas de decisiones dentro de la educación primaria, pues, después de todo, al ser mayoría, su amplia trayectoria y conocimientos en el ámbito educativo de la niñez sería muy beneficiosa. Igualmente, falta destacar todos aquellos nombres y contribuciones de mujeres que impulsaron la educación básica, y siguen haciéndolo, desde sus circunstancias, así sea en puestos no tan visibles.

IX. Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, las mujeres en la Ciudad de México han logrado consolidarse como profesoras de educación primaria, al punto de que han sido mayoría dentro del gremio desde hace varias décadas. Sin embargo, para llegar a esto han tenido que demostrar su capacidad más allá de su supuesta inclinación natural a la maternidad, con la finalidad de superar los prejuicios de género que han caído sobre ellas desde tiempos muy remotos.

De esta forma, desde los primeros registros que se tienen de mujeres educando en México, las docentes han pasado de ser sacerdotisas y madres que han transmitido sus conocimientos de mujer a mujer, a volverse “amigas” que acompañaban los primeros años de vida de las y los infantes novohispanos, a pesar de su “ignorancia”, producto de la limitada educación que tendían a recibir por ser mujeres en aquel entonces. Asimismo, las monjas tomaron el papel de maestras en los colegios religiosos para señoritas, los cuales abrieron una oportunidad para ofrecer una educación más completa previo a la independencia.

Para el siglo XIX, las cosas cambiarían en el país y para las mujeres. En los primeros años del México independiente, las niñas fueron contempladas en los intentos de establecer escuelas de nivel primaria. Junto a ellas, las maestras también debían de estar presentes, después de todo, había conocimientos y habilidades que “sólo ellas podían hacer”.

La inestabilidad política y la falta de recursos, a mediados de la centuria decimonónica, truncaría el deseo de contar con una formación secundaria, lo cual les permitiría aprender algún oficio para generar algún ingreso desde los “oficios femeniles”. Después de dos imperios y unas cuantas intervenciones extranjeras, así como de algunos enfrentamientos locales entre liberales y conservadores, se abre la Escuela Secundaria para Niñas. Cuando años más

tarde la secundaria se convertía en escuela normal, en 1888, en medio de un difícil contexto social y político, las mujeres obtuvieron por primera vez una escuela pública para formarse y certificarse como profesoras de educación básica.

La necesidad de una educación laica, gratuita y pública facilitaría que, durante el porfiriato, las mujeres desarrollaran su profesión como docentes, aunque se seguía formándolas de forma distinta a los hombres para que continuaran enseñando los trabajos “propios de las mujeres” a sus congéneres. En estos años ya podemos encontrar cada vez más sus voces conformes e inconformes, así como sus opiniones públicas en torno a lo que sabían hacer, educar a niñas y niños.

En varias ocasiones, su labor docente también se tuvo que volver una lucha en favor de las mujeres en su gremio y fuera de éste. En el paso del siglo XIX al XX varias maestras normalistas, desde la capital, se unieron a la causa feminista con la finalidad de abogar a favor de los derechos de sus congéneres, en especial por una educación más integral y sin tanta diferenciación de la que recibían los hombres.

La tensión social por el estallido de la revolución mexicana y, más tarde, de las guerras cristeras, pondrían en jaque la profesión de las maestras de primaria, pues ya formaban la mayoría en el magisterio y se volvieron un blanco de ataque ante su compromiso con la educación pública, laica y gratuita. La parte más dura de esta situación la vivieron en las áreas rurales, no obstante, dentro y fuera de las urbes, incluyendo la capital, varias maestras tomaron las armas y contribuyeron a la causa revolucionaria con quienes simpatizaban.

Cuando ya habían alcanzado su profesionalización, continuaban restringidas de los estudios superiores y universitarios. Pronto, gracias a su insistencia por medio de publicaciones y algunos espacios de discusión, se encontraron

incursionando en otros ámbitos profesionales más allá de la normal, dentro del magisterio, con la inauguración de nuevos centros de estudios superiores.

Conforme el siglo XX fue avanzando, las propuestas y planes de educación para el país las contemplaba, aunque todavía con algunos estereotipos de género que les imponía seguir atadas a su papel de seres “sensibles”, “espirituales”, aptas mejor que nadie para educar niñas y niños. Algunas maestras fueron lo suficientemente reconocidas para tener algunos cargos dentro de la administración pública, pero nunca alguna titularidad.

Finalmente, dentro de los planes de unidad nacional y de reforma en el magisterio, acompañado por el sindicato que las y los representa, las profesoras seguían estando presentes como mayoría, pero no como titulares. Es muy significativo notar cómo, a pesar de su extensa trayectoria y profesionalidad dentro de la enseñanza de niñas y niños, sólo unas cuantas han estado al frente de la educación pública de la capital y el país.

Con este panorama histórico de la profesionalización de las mujeres en la educación básica en la capital podemos notar cómo el retraso que vivieron, debido a las marcadas diferencias de género que se hacían, y se siguen haciendo, determinó el avance de su trayectoria profesional. Contrario a los hombres, las mujeres han tenido que demostrar que sus capacidades no están sujetas a una “disposición natural” a la maternidad, ni a la “sensibilidad” o “espiritualidad”, ellas sólo han sido y son seres humanos con suficientes competencias para desenvolverse en cualquier ámbito, dentro y fuera del magisterio, con la instrucción adecuada.

Prueba de lo anterior se encuentra en todas aquellas maestras que hemos mencionado, quienes, a pesar de los prejuicios de su época, demostraron lo mucho que las mujeres pueden aportar a la educación básica de las niñas y niños de la capital. Sin embargo, aún nos faltan varios nombres por conocer, en

especial de la segunda mitad del siglo XX, para valorar su contribución a la educación básica.

En tal sentido, resaltamos el menester de profundizar en la historia de las mujeres docentes de enseñanza primaria en la Ciudad de México y en todo el país, pues al haber estado tanto tiempo centralizada la educación, los estudios que abarcan a la capital, irremediablemente también incluye lo que ocurría a nivel federal. Recomendamos también adentrarnos a las maestras capitalinas desde el siglo XX, en especial de la segunda mitad del siglo XX, pues al ser una historia aún muy reciente, aún no contamos con información suficiente y certera para reconstruir su trayectoria profesional por aquellos años.

Posibles soluciones

A fin de llevar a cabo lo anterior señalamos la necesidad de realizar estudios más exhaustivos en torno a las mujeres dentro de la SEP, en especial dentro de los planes educativos que los presidentes de México presentaron durante sus sexenios. Es interesante notar cómo, a pesar de que la educación primaria fue la prioridad por varias décadas y las mujeres las más numerosas del magisterio, pareciera que sus voces no fueron consideradas para los proyectos de educación básica.

Igualmente, creemos conveniente la necesidad de un diagnóstico enfocado exclusivamente a las mujeres como docentes de nivel básico en la actualidad, siglo XXI, el cual nos permita acercarnos a conocer tanto sus necesidades, así como las de sus alumnas y alumnos. Prácticamente, la educación de la niñez mexicana está en manos de las maestras, por esta razón, es una necesidad escuchar sus voces, sin intermediarios, para crear estrategias de mejora en la educación de la capital y del país.

En el sentido anterior, también vemos indispensable que se llegue a un acuerdo con las instituciones gubernamentales de educación, como la SEP y la

Secretaría de Educación de la Ciudad de México, para que se garantice una educación con perspectiva de género dentro de la educación básica y normal, a fin de reivindicar y rescatar la contribución que las mujeres han hecho por la formación de la niñez mexicana.

X. Bibliografía

- Alberti Manzanares, P. (1994). Mujeres sacerdotisas aztecas: Las cihuatlamacazque mencionadas en dos manuscritos inéditos. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 24, 171–217.
- Alvarado, M. de L. (2003). La educación secundaria femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XIX. *Perfiles Educativos*, XXV (102), 40–53.
- Arce Razo, J., & González Jiménez, R. M. (2004). Rafaela Suárez Solórzano: Una mujer de entretiempo. *Revista GénEros*, 34, 30–38.
- Arnaut Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. A. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa*, II (3), 121–133.
- Bastian, J. P. (2006). Modelos de mujer protestante: Ideología religiosa y educación femenina, 1880-1910. En C. R. Escandón (Ed.), *Presencia y transparencia: La mujer en la historia de México* (2a ed., pp. 163–180). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhn0cdb>
- Cámara de Diputados (s.f.) *Alejandra Barrales Magdaleno, Currículum Vitae*. Consultado el 13 de abril de 2025. <https://www.diputados.gob.mx/comisiones/comunica/integran/curri1.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024, 7 de junio). *Ley General de Educación, art. 29*. Diario Oficial de la Federación: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Canal Once. Centenario de la SEP (2021, 18 de noviembre). La escuela del amor y la unidad nacional [video]. Youtube: https://www.youtube.com/live/yaAHxPyHMmo?si=BNC38k2g5it_Qi4o

Chávez, Jonathan (2021). Adelina Zendejas (1909-1993): Preparatoriana y precursora de los derechos de la mujer y los niños en México. *San Ildefonso en casa*: <https://sanildefonsoencasa.blogspot.com/2021/04/adelina-zendejas.html>

Ciencia UDG. (2024). Dra. Mara Nadiezhda Robles Villaseñor. *Foro Ciencia UDG*. <https://cienciaudg.mx/foro-ciencia/ponentes/dra-mara-nadiezhda-robles-villaseñor>

CNN Español (2024, 21 de junio). *Quién es Rosaura Ruiz Gutiérrez, futura secretaria de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación*. CNN México. Consultado el 13 de abril de 2025. <https://cnnespanol.cnn.com/2024/06/21/quien-es-rosaura-ruiz-gutierrez-secretaria-ciencia-tecnologia-innovacion-orix>

Corona, Salvador (2023, 14 de febrero). *¿Quién es Ofelia Angulo, la nueva secretaria de Educación de la Ciudad de México?* El Universal. Consultado el 13 de abril de 2025. <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/quien-es-ofelia-angulo-la-nueva-secretaria-de-educacion-de-la-ciudad-de-mexico/>

Curiel Méndez, M. E. (2001). La educación normal. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez (Eds.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (2da edición, pp. 426–462).

de la Cueva, Eusebio (1922, 23 de julio). Gabriela Mistral. *El Porvenir*. <https://n9.cl/yc38g>

de Bolaños Torres, L.S. (1904, 1º de marzo). Alocución pronunciada en la primera sesión de la naciente sociedad feminista. *La Mujer Mexicana*.
<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a36b>

del Valle, S. (2021, 12 de octubre). “*La Centena. 100 años de las mujeres en la educación*”: Un proyecto para construir el futuro y repensar la educación. MUXED. Mujeres unidas por la educación.
<https://www.muxed.mx/blog/lacentena>

Delgado Ballesteros, Gabriela (14 de junio). Los derechos y multi-trabajos de las docentes. MUXED. Mujeres unidas por la educación.
https://www.muxed.mx/blog/multitrabajos-mujeres#_edn8

Dionicio García, E. (2020). Las mujeres en el sistema educativo de México. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
<https://ceey.org.mx/las-mujeres-en-el-sistema-educativo-de-mexico/>

Escuela de Artes y Oficios para Mujeres. (1880). En *Boletín de la Sociedad de Geografía y Estadística de la República Mexicana* (Vol. 5, pp. 165–174).

Gamba, S. B., & Azuri, F. (2021). Género / perspectiva de género. En T. Diz (Ed.), *Nuevo Diccionario de Estudios de Género y Feminismos* (pp. 447–452). Biblos Editorial.

García Rivera, M. E. (2004). La voluntad de ser y el deseo de aprender, en las maestras colimenses del siglo XIX. *Revista GénEros*, 32, 74–80.

Gilabert, P., & O’Neill, M. (2024). Socialism. En *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/socialism/>

González Freire, J. M. (2022). Griselda Álvarez en la memoria. *Archipiélago. Revista Cultural De Nuestra América*, 29(115), 27–29.

- González Jiménez, R. M. (2008). *Las maestras en México: Re-cuento de una historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- González Jiménez, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 747–785.
- Hernández Frausto, S. I. (2017). La presencia histórica de las mujeres en puestos de dirección en educación básica. *Cuadernos Fronterizos*, 41, 38–40.
- Herrera Feria, M. D. L., & Domínguez, R. T. (2012). El proyecto educativo del Segundo Imperio Mexicano: Resonancias de un régimen efímero. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64257>
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (2a edición). Ed. Torres Asociados.
- Hinojosa Luján, R. (2016). Las relaciones de género en la vida del Snte: Primer análisis. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 67–73.
- Infante Vargas, L., Alvarado, M. de L., Bazant, M., González Jiménez, R. M., & Palencia Villa, M. M. (2015). *Colección las maestras de México: Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata* (Primera edición). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL-UNAM) (2018). Soledad Anaya Solórzano en *Enciclopedia de la literatura en México*. <https://www.elem.mx/autor/datos/129985>

- Juárez López, J. L. (2021). Una imagen adecuada de Juvencia Ramírez, viuda de Chávez. *Correo del Maestro*, 300. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5052021/capitulo3/imagen_adecuada.html
- La Hora Nacional Oficial (2025, 9 de abril). Cápsula María Arias Bernal [video]. Youtube: https://youtu.be/438arj0__-8?si=bpQre6nCjcadQDjh
- Lafarga Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México, (1821-1921). *Revista História da Educação*, 16(38), 43–62.
- León-Portilla, M. (2003, abril). Niñez y juventud entre los nahuas. *Arqueología Mexicana*. <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/ninez-y-juventud-entre-los-nahuas>
- Lerner, G. (1975). Placing Women in History: Definitions and Challenges. *Feminist Studies*, 3(1/2), 5–14. <https://doi.org/10.2307/3518951>
- López de Lara, A. (2024). El magisterio en México: Entre la educación socialista y la “escuela del amor” 1940-1943. *Revista Teías*, 25(78), 147–162. <https://doi.org/10.12957/teias.2024.84220>
- Martín Orozco, M. (2005). La Mujer Mexicana (1904 a 1906), una revista de época. *Ethos Educativo*, 33/34, 68–87.
- Mendoza, J., Carpio Pérez, A., & Zavala Rayas, J. (2021). Entre el recuerdo y el olvido. Dos masacres estudiantiles en México: 2 de octubre de 1968 y 10 de junio de 1971. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 4(1), 32–55. <https://doi.org/10.25054/26196077.3107>
- Meneses Morales, E. (2002). El plan de once años. En *La problemática de la educación mexicana durante el régimen Cardenista y los cuatro*

- regímenes subsiguientes* (pp. 457–505). Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana.
- Moreno Moreno, P. (2021). *UPN 1978-2018: Pasado, presente y futuro*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, E. M. (2020). Historia de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. *Voces. Portal de la educación*.
<https://revistavoces.net/historia-de-la-enmjn/>
- Muriel de la Torre, J. (2004). *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas: Fundaciones de los siglos XVII y XVIII: Vol. II*. UNAM.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17–34.
- Organización de las Naciones Unidas (1981). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf
- Peniche Rivero, P. (2015). *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de Niñas: Una cuna del feminismo mexicano, 1846-1908: orígenes de la educación femenina en Yucatán* (Primera edición). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Pérez Toledo, C. A., & Ríos Peña, J. U. (2024). Mujeres directoras de las escuelas Normales en México: Un acercamiento desde la historia del tiempo presente. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 295–305. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.670>
- Secretaría de Gobernación (1992, 12 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*. *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*

https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4666820&fecha=19/05/1992&cod_diario=201041

Secretaría de las Mujeres (2024, agosto). *Las mujeres en la educación* [boletín no. 8]. Gobierno de la Ciudad de México https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Publicaciones/Boletin_Mujeres_CDMX_08-2024.pdf

Senado de la República, L. L. (2013). Idolina Moguel Contreras. En J. Bahena Ávila, L. Guillén Soldevilla, C. R. Priego Huesca, J. A. Olvera Sandoval, & J. E. Hernández Estrada, *Senadoras de México, 1958-2012* (pp. 102–103). Senado de la República. Instituto Nacional de las Mujeres.

Sponder, D. (1988). *Women of Ideas and What Men Have Done to Them*. Pandora.

Scott, J. W. (2008). La historia de las mujeres. En Género e historia (pp. 33–47). *Fondo de Cultura Económica*, UNAM.

Tanck de Estrada, D. (1992). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. En J. M. K. Kobayashi, P. G. Aizpuru, A. Staples, J. Z. Vázquez, A. Martínez Jiménez, J. D. Cockcroft, M. Bazant, V. Torres Septién, E. Loyo, & L. Zea, *La educación en la historia de México*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv5137rb>

Tuñón, J. (2011). *Voces a las mujeres: Antología del pensamiento feminista mexicano, 1873-1953*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Valle, F. M. (2014). “Lo mejor de Chile está ahora en México”, ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México (1922-1924). *Historia Mexicana*, 63(3 (251)), 1181–1247.

Vera Segura, Enrique (2023). Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” [nota histórica]

https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENE/archivos-2023/Nota_Historica-ENERSQ.pdf

Figuras

1. Biblioteca Medicea Laurenciana (1540-1585). *Códice Florentino, Libro X* [imagen de archivo]. Mexicolore: <https://www.mexicolore.co.uk/aztecs/artefacts/aztec-rattle-figurines>
2. Biblioteca Medicea Laurenciana (1540-1585). *Códice Florentino, Libro II* [imagen de archivo]. Mexicolore: <https://www.mexicolore.co.uk/aztecs/moctezuma/women-and-the-aztec-world>
3. Biblioteca Nacional de Francia (1562-1563). *Códice Telleriano-Remensis* [imagen de archivo]. Mexicolore: <https://www.mexicolore.co.uk/aztecs/moctezuma/women-and-the-aztec-world>
4. Biblioteca Medicea Laurenciana (1540-1585). *Códice Florentino, Libro II* [imagen de archivo]. Wikipedia: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Aztec_feast_2.jpg
5. Biblioteca Medicea Laurenciana (1540-1585). *Códice Florentino, Libro XVI* [imagen de archivo]. Wikipedia: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Blowing_on_maize.jpg
6. Biblioteca Medicea Laurenciana (1540-1585). *Códice Florentino, Libro X* [imagen de archivo]. Mexicolore: <https://www.mexicolore.co.uk/aztecs/moctezuma/women-and-the-aztec-world>

7. Sociedad Iberista Cultural (2021). *Estatua de Catalina de Bustamante* [fotografía]. Texcoco, Estado de Mexico, México: <https://www.sociedadiberista.org/catalina-de-bustamante/>
8. Bonvin, François (1876). *La escuela de las hermanas* [pintura]. Wikipedia: https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:L%27Ecole_des_soeurs.PNG
9. *Escuela Vicenciana de Niñas, dirigidas por las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul en París, Francia* (s. XVIII). Historia de la educación en México: <https://historiaeducatmex.blogspot.com/2014/06/siglo-xxii.html>
10. Evelyn Stuart Hardy (s. f.) *Ilustración "The teacher inflicted a dozen of strokes"* [grabado]. Janey Eyre Illustrated: http://janeeyreillustrated.com/hardy_1.htm
11. Islas, Andrés (1768). *Sor María Ignacia de Azlor y Echeverz* [pintura]. Wikipedia: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/14/Retrato-María_Ignacia_Azlor_Echeverz-como_religiosa.png
12. Garcés, Luis (1888). *Colegio de Vizcaínas* [litografía]. MXC: <https://mxc.com.mx/2017/06/01/la-impresionante-historia-del-colegio-de-la-s-vizcainas/>
13. Lancaster, Joseph (1810). *A monitor in a monitorial school instructing a group of students* [grabado]. Wikipedia: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:LancasterSchool1.JPG>
14. Cosola, Demetrio (1891). *El Dictado* [pintura]. Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Dictado#/media/Archivo:Il_dettato.jpg
15. Casasola, Agustín Víctor (c. 1910). *Interior de un salón de una clase de niñas* [fotografía]. DiarioUP:

- <https://diarioup20.wordpress.com/2010/11/19/el-archivo-casasola-se-vuelve-documental/>
16. Kahlo, Guillermo (c. 1910). *Fachada lateral de la iglesia de la Encarnación de México* [fotografía]. Wikipedia: [https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Fachada_lateral_%28Encarnación %29.jpg](https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Fachada_lateral_%28Encarnaci%C3%B3n%29.jpg)
 17. Avendaño, Viviana (2025). *Recreación de uniforme de maestra normalista (principios del siglo XX)* [fotografía]. Museo Vivo del Muralismo
 18. *Retrato de Rafaela Suárez Solórzano* (s. f.) [fotografía]. Facebook Colima de Ayer: <https://n9.cl/re3cy>
 19. *Maestras del Colegio de Vizcaínas* (1910) [fotografía]. SINAFO, CONACULTA-INAH: <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad5/culturaMexicana/educacion>
 20. *Portada de "La Mujer Mexicana", tomo 1, número 8* (1904) [imagen de archivo]. Plumas atómicas: <https://plumasatomicas.com/feminismo/hermila-galindo-billete-mil-pesos/>
 21. *Rita Cetina Gutiérrez, educadora mexicana. Fundadora de "La Siempreviva"* (c. 1908) [fotografía]. Wikimedia: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rita_Cetina_\(aka_Rita_Cetina_G utiérrez\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rita_Cetina_(aka_Rita_Cetina_Gutiérrez).jpg)
 22. *Laureana Wright de Kleinhans, Feminista mexicana*. (c. 1896) [fotografía]. Wikimedia: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Laureana_Wright_de_Kleinhans.J PG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Laureana_Wright_de_Kleinhans.JPG)

23. *Retrato de Dolores Correa en reproducción de la portada de “Violetas del Anahuac”* (1888) [grabado]. Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas: <https://diccionario.cedinci.org/correa-y-zapata-dolores/>
24. Biblioteca del Congreso (s. XX) *Soldaderas sosteniendo rifles* [fotografía]. Revista Presente:
<https://revistapresente.com/expediente/el-papel-politico-y-social-de-las-mujeres-durante-la-revolucion-mexicana1/>
25. *María Arias Bernal* (1914) [fotografía]. Wikimedia: https://eu.wikipedia.org/wiki/María_Arias_Bernal#/media/Fitxategi:María_Arias_Bernal.jpg
26. *Retrato de Eulalia Guzmán* (s. f.) [fotografía]. Secretaría de Relaciones Exteriores: <https://embamex.sre.gob.mx/vaticano/index.php/l-eventos/728-cartas-del-embajador-los-restos-de-cuauhtemoc>
27. *Visita de Gabriela Mistral a México* (c. 1922-1923) [fotografía]. El Universal:
<https://www.eluniversal.com.mx/mochilazo-en-el-tiempo/la-maestra-chilena-que-viajo-por-mexico/>
28. *Retrato de Rosaura Zapata* (s. f.) [fotografía]. Voces, portal de educación: https://revistavoces.net/los-origenes-de-nuestra-profesion/historia_educadoras_04/
29. Fondo Ezequiel A. Chávez, AHUNAM (c. 1913). *Una maestra y sus alumnas durante una clase* [fotografía]. La Ciudad de México en su tiempo (facebook): <https://n9.cl/kwqpzi>
30. *Retrato de Griselda Álvarez* (s. f.) [fotografía]. Sociedad Colimense de Estudios Históricos A. C.:
<https://www.sceh.mx/2013/04/culturalia-griselda-la-mejor.html>

31. *Retrato de Soldad Anaya Solórzano* (c. 1920) [fotografía]. Wikimedia: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Srita_Anaya.jpg
32. *Entrega de libros de texto gratuito* (c. 1960) [fotografía]. Gobierno de México: <https://www.gob.mx/conaliteg/prensa/a-cincuenta-y-siete-anos-de-la-entrega-del-primer-libro-de-texto-gratuito>
33. *Retrato de Adelina Zendejas* (s. f.) [fotografía]. San Ildefonso en casa: <https://sanildefonsoencasa.blogspot.com/2021/04/adelina-zendejas.html>
34. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (s. f.) [fotografía]. Gobierno de México: <https://www.gob.mx/upn/articulos/40-anos-de-educar-para-transformar?idiom=es>
35. *Retrato de la Dra. Sylvia Ortega Salazar* (s. f.) [fotografía]. Gobierno de México: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/sylvia-ortega-salazar-fue-elegida-por-unanimidad-como-presidenta-del-consejo-ciudadano-de-mejoredu>

Gráficas

1. Data México (2025). Profesores de Enseñanza Primaria: Población ocupada por género y edad en tercer trimestre de 2024 [gráfica]: <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-de-ensenanza-primaria?employSelector3=workforceOption>
2. González Jiménez, R. (2009). Porcentaje de maestras de primaria en el Distrito Federal (1875 y 1905) [gráfica] en *De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal*, p. 756.

3. Data México (2025). Profesores de Enseñanza Preescolar, Primaria, Secundaria, Media superior y superior: Población ocupada por género y edad en tercer trimestre de 2024.
<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/ciudad-de-mexico-cx?occupationSelectorGender1=gender0>

Es una investigación de análisis del Partido Acción Nacional en la Ciudad de México.

Registro ante el Instituto Nacional de Derechos de Autor en trámite

Partido Acción Nacional en la Ciudad de México

Durango No. 22, Col. Roma, C.P. 06400, México, CDMX.