

Las maestras de educación básica en Tlaxcala, México: su trayectoria frente a las desigualdades de género

Primary school teachers in Tlaxcala, Mexico: their trajectory in the face of gender inequalities

Adriana Carro Olvera^{1*}, Rosabel Juárez Barradas¹

¹ Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Campus Rectoría, CP. 90070, Tlaxcala, México. Tel. 246 462 4452

acaroo1@yahoo.com.mx. ORCID: 0000-0001-6086-9152

rojuba02@gmail.com ORCID: 0009-0000-4088-7900

*Autor de correspondencia

Resumen

Palabras clave:

Desigualdad; género; maestras; educación; básica.

Desde las posturas teóricas y metodológicas, el desarrollo de la formación de la mujer dentro del ámbito educativo es uno de los muchos reflejos de la desigualdad social, lo cual conduce a una reflexión sobre la experiencia profesional y personal de las maestras desde las brechas de género. El objetivo del artículo es analizar las trayectorias profesionales de las maestras de educación básica del estado de Tlaxcala en un marco de inequidad. Para lograrlo, se diseñó un instrumento dividido en cuatro dimensiones de estudio: datos sociodemográficos, formación inicial y continua, movilidad laboral y violencia de género. Los resultados obtenidos identifican en la parte profesional una baja movilidad laboral, producto de su formación académica y continua. En el plano personal son afectadas por aspectos como el matrimonio, la maternidad, la cultura patriarcal y la violencia de género de la que son víctimas.

Abstract

Keywords: Gender inequality; female schoolteachers; basic education.

From theoretical and methodological approaches, female professional development in education is one of the many reflections of social inequality which leads to reflect on female schoolteachers' professional and personal experience from a gender view. The objective of this article is to analyze female schoolteachers career paths in Tlaxcala, in an inequality framework. To achieve this, an instrument with four dimensions was designed: sociodemographic data, initial and continuing education, labor mobility, and gender violence. Results identify, in the professional field, lower labor mobility due to their academic and continuing training. In the personal field, they are affected by aspects such as marriage, maternity, patriarchal culture, and gender violence victimization.

Recibido: 08 de marzo de 2025

Aceptado: 04 de diciembre de 2025

Publicado: 11 de marzo de 2026

Cómo citar: Carro, A.; & Juárez, R. (2026). Las maestras de educación básica en Tlaxcala, México: su trayectoria frente a las desigualdades de género. *Acta Universitaria*, 36, e4560. doi. <https://doi.org/10.15174/au.2026.4560>

Introducción

Históricamente, las mujeres han tenido una participación destacada en la profesión docente. Lo anterior no ha surgido solo por un tema de apertura a la mujer en este ámbito, sino que este “permiso” para incursionar en el ámbito profesional se les concedió por los estereotipos que caracterizan la profesión. La feminización docente está asociada con el papel de madre, sujeto que se cree posee un instinto nato de protección y servicio (Stanislav, 2022). Por ello, no resulta extraño que, en México, la gran mayoría de docentes de educación básica sean mujeres; sin embargo, esa proporción no se refleja en los puestos directivos del sector, pues en el ascenso van disminuyendo su proporción gradualmente.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021), durante el ciclo escolar 2018-2019 en el estado de Tlaxcala, el 99.7% del personal con cargo directivo en preescolar eran mujeres. Por su parte, en nivel primaria la proporción del personal masculino y femenino en cargos directivos fue equitativa, con un 49.5% y 50.5%, respectivamente, mientras que en la función docente frente a grupo dos de cada tres son mujeres (65%). Ahora bien, en el nivel de secundaria, el porcentaje de mujeres que ocupa un cargo directivo es de 43.8% y el de los hombres 56.2%. Estos datos se invierten si contrastamos el porcentaje del personal docente frente a grupo, que es de 62% de mujeres.

En este sentido, es importante que la educación y los formadores educativos asuman un papel fundamental en la construcción de sociedades igualitarias (Solís, 2016). Ante ello, el análisis de las trayectorias profesionales desde una perspectiva de género emerge como un tema crucial en la búsqueda de equidad e igualdad (Luque *et al.*, 2010). En el ámbito educativo, los estudios de género resaltan significativamente la integración de perspectivas inclusivas en las políticas y programas para promover la cultura de paz y la erradicación de la violencia de género desde el currículum, la formación docente y la creación de espacios seguros en las escuelas.

Por su parte, los estudios de trayectorias profesionales muestran un análisis detallado de la carrera y experiencia laboral de un individuo, los cuales suelen incluir aspectos como la educación formal, las habilidades adquiridas, la progresión profesional, los logros destacados y cualquier cambio de dirección en la carrera (Huberman, 1989). De acuerdo con Sánchez (2017), los estudios de trayectoria se clasifican en tres ámbitos: formativo, laboral y personal. En ellos se toman en consideración el nivel educativo del sujeto, los mecanismos de inserción, la movilidad y el análisis de las funciones y puestos —relacionados o no con su formación— que han ocupado durante su recorrido por el mercado laboral. También se toman en cuenta factores propios del sujeto y su relación con orígenes familiares y/o la familia, así como factores vinculados a las responsabilidades actuales, los cuales inciden directamente en las oportunidades y limitaciones que enfrentan frente a las brechas y desigualdades de género.

Con base en lo anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar las trayectorias profesionales de las maestras de educación básica en el estado de Tlaxcala frente al papel de las desigualdades de género como condicionantes en la construcción de su trayectoria profesional. Esta investigación se encuentra situada en los ámbitos laboral y personal, ya que las trayectorias profesionales descritas giran en torno a las áreas de oportunidad de crecimiento profesional y su relación con las actividades personales y familiares que desempeñan en su día a día. El estudio se realizó a través de un cuestionario cuantitativo descriptivo aplicado a 345 maestras de diferentes niveles y modalidades de educación básica.

La formación profesional para las maestras de educación básica

En el México independiente, los espacios educativos para la formación de mujeres no solían ser muchos. La historia registra que, por ejemplo, las que pertenecían a las familias adineradas tenían la oportunidad de viajar al extranjero, donde aprendían artes, idiomas, buenos modales y etiqueta, mientras que otras optaban por la contratación de profesores particulares (Bello, 2007). Esto terminó por convertir el hogar en uno de los lugares más importantes para la educación de las mujeres. Para el resto de la población, los espacios en el país eran reducidos; la alternativa para que accedieran a la educación estuvo limitada a ciertas escuelas privadas o del estado (Bello, 2007; González, 2007; López, 2008; Menéndez, 2017). En las diferentes culturas marcadas por un acento patriarcal, entre ellas la mexicana, la mujer fue confinada principalmente a las labores del hogar. Como lo mencionan Aragón *et al.* (2020), esto se justificaba por poseer supuestamente un "coeficiente intelectual menor", lo que en un principio impidió -y posteriormente limitó- su ingreso a la educación, especialmente al nivel universitario.

Durante el siglo XIX, con el proyecto liberal de nación se crearon instituciones destinadas a la formación académica de las mujeres, quienes a partir de entonces accedieron a distintos espacios educativos como: primarias, secundarias, escuelas normales y, a finales del siglo, universidades (Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México [INEHRM], 2015). De acuerdo con Bello (2007), algunas de las instituciones que fueron creadas o abrieron sus puertas para dar educación a las mujeres fueron: la Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino (1869), que años más tarde se convertiría en la Escuela Normal de Profesoras (1889), la Escuela Nacional Preparatoria que aceptó la inscripción de mujeres en 1867 y la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres de la Ciudad de México (1871).

Por mucho tiempo, el acceso a la educación en el país fue un reto, pero específicamente el debate de la educación para las mujeres se centró en resolver si debían limitarse únicamente al nivel básico de estudios o si debían tener la posibilidad de acceder a una educación profesional (González, 2007). Lo anterior surgió porque se consideraba que, si las mujeres asistían a las escuelas, llegarían a descuidar sus labores como esposas o madres, ya que, por siglos, se educó a las mujeres para los ámbitos domésticos o conventuales. En el currículo sexuado del siglo XIX destaca el reconocimiento de los "saberes mujeriles", los cuales ocupaban un papel muy importante en la educación de las niñas, a tal grado que las matemáticas y nociones de ciencias estaban condicionados al dominio de las habilidades de la aguja (López, 2008).

No obstante, durante el porfiriato se otorgó especial atención a la educación pública; se decretaron políticas educativas con la finalidad de mejorar la situación de las mujeres, las cuales ponían énfasis en la formación de maestros para ambos sexos (Menéndez, 2017). Dado que una de las principales labores de las mujeres en aquella época fue la formación de buenos ciudadanos desde la educación y el cuidado de sus familias, la docencia fue uno de los espacios con mayor apertura para su incursión en la vida profesional y laboral del país. Esto se debió a los roles y estereotipos que les han asignado a las mujeres, donde se asocia a la maestra con el papel de madre, pues incluso se llegó a considerar que los conocimientos sobre el cuidado de la familia eran suficientes para desempeñar su profesión (Stanislav, 2022).

Esta creencia se extendió en la sociedad mexicana, de modo que, de acuerdo con Menéndez (2017), para el año 1900, el 91% de normalistas eran mujeres, y para 1907, de los 15 525 docentes del país, solo el 23% eran hombres. La anterior situación terminó por convertir a la profesión de maestro -específicamente del nivel primaria- en una actividad femenina, puesto que se consideraba como la más idónea para ser desempeñada por mujeres. Este grado de aceptación de la sociedad les permitió a las mujeres tener un empleo remunerado y una formación intelectual.

Durante el siglo XX, el número de maestros en México creció a la par de la expansión demográfica en los años 60, donde las mujeres llegaron a representar casi el 80% del total del magisterio (López, 2008). Sin embargo, a pesar del gran número de profesoras en el país, su participación en puestos de liderazgo era limitada y en el ámbito sindical era mínima, al igual que en puestos directivos de las diversas instituciones educativas, lo cual deja en claro la división sexual del trabajo (López, 2008).

En la sociedad actual, la mentalidad de que la maestra es una segunda madre y su rol principal es el de continuar con la educación que se inicia en el hogar, por lo menos en los niveles iniciales de la educación básica, continúa vigente. Pese a la creación de distintas instituciones de educación superior, el rol de la mujer sigue prevaleciendo para el cuidado de la familia, del hogar y de los estudiantes, sobre todo de los más pequeños y no como un acompañante del aprendizaje. Así, se demuestra que la desigualdad de género está presente desde la educación (Alcaraz & Vázquez, 2020; Marrero, 2019; Stanislav, 2022).

Desigualdades sociales de género. Posicionamiento epistemológico

Las desigualdades sociales de género son relaciones de poder en sociedades sometidas al colonialismo y poscolonialismo desde procesos históricos más amplios de dominación (Rama, 2001). En este tenor, Fernández-Enguita (1999) las definió como un conjunto de fenómenos sociales, económicos y políticos diferenciados, como son la explotación (utilización del otro como un medio), la discriminación (desigualdad de oportunidades en cuanto a privilegios y restricciones), y más recientemente la exclusión (invisibilidad absoluta) (Arzate, 2006).

Es un referente indispensable partir de la epistemología feminista desde el contexto de diferentes pensadoras y observar distintos enfoques y contribuciones mediante una perspectiva crítica. La historia del feminismo está signada por la categoría del género, en la que Simone de Beauvoir se sitúa en la antesala de estos estudios. En este sentido, se aborda la cuestión de la opresión de las mujeres desde una perspectiva existencialista y fenomenológica; la teoría examina cómo la cultura patriarcal ha influido en la construcción del conocimiento y la percepción de la mujer, argumentando que ha sido sistemáticamente excluida de la producción del conocimiento y relegada a una posición de alteridad. Sus contribuciones sentaron las bases para cuestionar la objetividad y la neutralidad en la producción del conocimiento, al mostrar cómo estas nociones están imbuidas de sesgos de género y desigualdad (Beauvoir, 2005).

Por su parte, la feminista y antropóloga mexicana Marcela Lagarde (1997) construyó una crítica feminista del conocimiento centrada en la "teoría de la liberación de las mujeres", donde aborda la necesidad de transformar las estructuras epistemológicas tradicionales que perpetúan la desigualdad de género, mostrando la importancia de reconocer y valorar los conocimientos de las mujeres desde sus propias experiencias y contextos culturales.

De esta manera, se puede afirmar que el género cuestiona las categorías fijas y argumenta: "el género es una construcción social que se preforma continuamente" (Butler, 1990). En términos epistemológicos, esto implica que el conocimiento sobre el género no es una verdad objetiva, sino una serie de prácticas discursivas que configuran la realidad. Este enfoque desafía las nociones tradicionales de objetividad y verdad, al sugerir que el conocimiento es siempre contingente y está influenciado por las estructuras de poder y las normativas de género.

Aunque el enfoque principal de Kate Millett (1970) es el análisis de la política sexual y la literatura, la autora contribuye a la epistemología feminista al cuestionar cómo el patriarcado influye en la producción del conocimiento y en la percepción de la sexualidad. La crítica que hace a la ideología patriarcal y su análisis de cómo las representaciones sexuales en la cultura perpetúan las desigualdades de género ofrecen una perspectiva sobre cómo el conocimiento es moldeado por las relaciones de poder. Las teorías contractuales en la política y la filosofía han contribuido a la subordinación de las mujeres; a este respecto, Pateman (1988) expone cómo el contrato social clásico de Rousseau invisibiliza las relaciones de poder y dominio sexual y patriarcal.

Actualmente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pretende mostrar un enfoque desde las teorías decoloniales. Aunque las epistemologías del sur no constituyen propiamente corrientes de pensamiento feministas, algunas de sus líneas críticas han incorporado la participación de mujeres y feminidades en el discurso descolonizador. No obstante, no se trata de teorías centradas específicamente en el problema de género; más bien, ofrecen aportaciones que permiten establecer vínculos y convergencias al pensar la realidad desde una perspectiva descolonizadora. Los feminismos actuales decoloniales latinoamericanos retoman la categoría de género como una categoría opresiva y no solo desde el género mismo, sino en sus interconexiones con el racismo y el sistema heterocispatriarcal (Romero & Medina, 2023).

Esta nueva epistemología se ha ido erigiendo poco a poco, pues también emerge como punta de lanza en el proceso genético que produce una ciencia propia, en la medida que sea útil para resolver los asuntos de la realidad con una orientación ética e inclusiva, aspecto desde un análisis y reflexión en la nueva propuesta con los modelos educativos (Luna, 2023).

De ahí deriva la relevancia de analizar las trayectorias profesionales desde una perspectiva de género, particularmente en relación con quienes han buscado —y aún buscan— su reconocimiento en la sociedad. Tal aproximación, sustentada en una visión crítica, posibilita comprender la historicidad de estas trayectorias y situarlas como eje analítico para problematizar las condiciones estructurales que limitan o potencian su contribución al cambio social.

La formación docente ante la desigualdad de género

El desarrollo histórico de la formación de la mujer en el ámbito educativo como docente permite realizar una reflexión sobre las trayectorias profesionales y personales de las maestras, lo cual hace evidente las desigualdades a las que se enfrentan. En este sentido, es pertinente reconocer que la desigualdad de género se refleja desde el aspecto cultural donde se imponen creencias, prejuicios y estereotipos que limitan su desarrollo, participación y oportunidades en diferentes áreas ocupacionales.

Las trayectorias educativas y profesionales son diferentes para las mujeres. Lechuga *et al.* (2018) realizaron un recuento de la participación de la mujer por nivel educativo en México; en su trabajo se confirma un incremento gradual, sobre todo en las últimas generaciones que se ha incrementado gracias al rompimiento de ciertos paradigmas sociales. Lo anterior se debe a la reproducción de un esquema educativo masculinizante que relaciona a la mujer con la labor doméstica y al hombre con el ámbito público y social.

De acuerdo con López (2008), en los estudios históricos, las historias donde las mujeres son las protagonistas suelen ser poco estudiadas, ignoradas u orientadas a condiciones y mentalidades masculinas, debido a que estos se han centrado en el ámbito masculino. Sin embargo, actualmente este tipo de estudios ponen en discusión la objetividad de la historia universal. En este sentido, Dussel (1977) afirma que la modernidad capitalista y patriarcal ha mantenido a las mujeres en condiciones de desigualdad de acceso a la educación, al trabajo digno y a la toma de decisiones. La falta de oportunidades para las mujeres constituye una injusticia estructural que debe ser superada con transformaciones sociales y culturales. Sin duda alguna, muchas mujeres del pasado han sido invisibilizadas en los relatos oficiales de la historia, han sufrido pérdidas afectivas, familiares, económicas, limitaciones sociales, encarcelamiento, entre otras vejaciones, lo cual evidencia desigualdades reales, no solo simbólicas (Del Palacio, 2019). De acuerdo con Lagarde (1997), la perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias.

En este sentido, las trayectorias profesionales de maestras con perspectiva de género se caracterizan porque, si bien tiene una larga experiencia y formación continua, la feminización de la profesión docente está asociada con el papel de madre, sujetas que se cree poseen un instinto nato de protección y servicio. Pese a que las maestras se han desempeñado de manera ética y profesional, terminan ocupando lugares secundarios en la estructura productiva, tanto en términos de remuneración como de responsabilidades (Baeza & Lamadrid, 2018). En otras palabras, las trayectorias de las maestras con desigualdad de género continúan siendo visibles, una situación que afecta su desarrollo, motivación, intereses y aspiraciones en materia de equidad.

La Nueva Escuela Mexicana en la eliminación de la desigualdad de género

La educación de forma general tiene ciertos estándares e incide en los roles que adquiere un individuo dentro de la sociedad (Solís, 2016). De acuerdo con Baeza & Lamadrid (2018), la escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos, lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a las y los estudiantes a desear ocupar determinadas posiciones y aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional. En este sentido, el currículo responde a los contextos políticos, económicos, sociales y culturales que enfrenta un país (Grundy, 1998).

El tema en México no es nuevo, la política educativa ha incorporado en su agenda la cuestión de género en el magisterio; sin embargo, varios objetivos siguen pendientes, pues prevalece una diferencia en las trayectorias de las maestras y los maestros. La propuesta curricular de la NEM incorpora como tarea principal propiciar que la niñez y juventud, en conjunto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad. El Plan de Estudios de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) sostiene que las relaciones que se construyen dentro de la escuela -y fuera de ella- con las personas, el saber, la ciencia, el ambiente, la sociedad, la tecnología y el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no solo por el conocimiento que se tenga de ellos. Esto sin duda pretende contribuir en la reducción de la brecha de género.

En el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022 se presenta un eje articulador de igualdad de género, basado en las estrategias nacionales de educación inclusiva y con perspectiva de género, con la intención de mantener a las escuelas libres de violencia y acoso. En este sentido, la NEM busca que la igualdad de género se conciba a partir de edades tempranas hasta las adultas y que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes vivan los derechos humanos desde sus contextos, la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye al país, con el fin de que interactúen, dialoguen, aprendan y desarrollen diversas capacidades que les permita comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana (SEP, 2022).

Señala el reconocimiento de sí mismo y del otro, lo cual puede ayudar a disminuir o eliminar los índices de desigualdad de género, fomentar la participación y el liderazgo de las niñas, adolescentes y maestras en todas las áreas del conocimiento, particularmente en aquellas que tradicionalmente son asignadas a los hombres. Empero, solo se visualiza que es para las futuras generaciones y el papel que juegan las maestras actualmente es como mediadoras de una época con otra.

El perfil de egreso plantea la resignificación de valores, creencias y prácticas necesarias para incrementar la participación de la mujer en la sociedad y no reducirla al cumplimiento de parámetros institucionales de rendimiento y productividad establecidos para hombres y mujeres por la sociedad tradicional, las cuales obstaculizan las trayectorias educativas, el desarrollo integral y las expectativas de futuro para las niñas y las adolescentes. Con esto se visibiliza que el conocimiento, los saberes y los valores éticos de las maestras puedan contribuir en la construcción de una sociedad más justa al servicio de la comunidad (SEP, 2022).

Materiales y métodos

Este estudio tiene como objetivo analizar las trayectorias profesionales de las maestras de educación básica del estado de Tlaxcala con una perspectiva de género, en torno a las áreas de oportunidad de crecimiento profesional de las maestras y su relación con las actividades personales y familiares que desempeñan en su día a día. Para ello, se desarrolló una metodología de corte cuantitativo a partir del diseño de un instrumento que constó de 43 preguntas, con opción de respuesta múltiple. Respecto a la validación del instrumento, esta se llevó a cabo mediante validación por expertos. Las preguntas diseñadas se clasificaron en cuatro dimensiones de análisis: datos sociodemográficos, formación inicial y continua, movilidad laboral (Sánchez, 2017) y violencia de género.

El muestreo fue de tipo aleatorio, pues por medio de correo electrónico se envió una invitación a todas las maestras de educación básica del estado de Tlaxcala, la cual contenía un enlace para acceder al cuestionario de Google. La participación fue voluntaria, y la confidencialidad de las participantes se mantuvo en todo momento. Se registraron 345 respuestas al cuestionario, lo que corresponde al 3.26% del total de maestras en la entidad federativa. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública del Estado- Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (SEPE-USET, 2023), en el ciclo escolar 2022-2023 se encontraban laborando en los diferentes niveles de educación básica un total de 14 829 docentes, de los cuales 10 616 son mujeres, distribuidas en 2171 escuelas que atienden a 273 002 niñas, niños, adolescentes y jóvenes. El análisis fue de tipo descriptivo y se realizó a través de las frecuencias y porcentajes obtenidos con el programa SPSS de IBM. Es un análisis e interpretación de los datos mediante los porcentajes paramétricos de mayor a menor. Cabe recalcar que la muestra fue aleatoria representativa con nivel de confianza de ± 1.5 .

Resultados

La información recabada a partir de las respuestas del cuestionario fue organizada y procesada en Microsoft Excel, lo que permitió clasificar los datos de acuerdo con las dimensiones de investigación establecidas. En el caso de los rangos de edad, el análisis evidenció que la muestra incluyó maestras desde los 22 años hasta más de 60, destacando el grupo de 41 a 50 años como el más numeroso, con un 40.9% de la población encuestada.

Formación inicial y continua

La mayoría de las maestras de educación primaria provienen de escuelas formadoras de docentes; sin embargo, es posible identificar que, en el nivel de secundaria, son egresadas de instituciones educativas con perfiles diferentes al área pedagógica o normalista. De acuerdo con Sánchez & Huchim (2015), los docentes que ingresan a instituciones educativas con perfiles diferentes laboran en el magisterio debido a que la docencia les representa una oportunidad laboral. La falta de empleo en su área de formación, el sueldo y las prestaciones son un atractivo frente a otras alternativas, además de que en educación secundaria las asignaturas se convierten en interdisciplinariedad temática y eso abre las posibilidades de insertarse. Lo anterior expone los principales motivos para su ingreso y permanencia en el servicio.

El 73% de las maestras encuestadas declararon poseer una licenciatura como máximo grado de estudio, el 27% reportaron tener maestría y solo el 2% cuentan con nivel de doctorado. Aunado a lo anterior, es importante señalar que, si bien casi tres cuartas partes de las maestras no cuentan con estudios de posgrado, el 67.2% sí registra en su currículum haber cursado alguna de las ofertas de formación continua. En este sentido, el 97.1% de las maestras consideran a las actividades de formación continua como una posibilidad de crecimiento en su trayectoria profesional.

Los motivos por los cuales la mayoría de las maestras de educación básica no continúan con otros estudios de posgrado son diversos. En esta investigación se identificaron las principales causas que impiden o limitan la continuidad de los estudios de las maestras y su participación en las actividades de formación continua. Primero, está la falta de tiempo, ya que el 44.6% de las maestras señala no contar con tiempo suficiente para su profesionalización continua. Esta situación se relaciona con el hecho de que el 61% de las maestras están en matrimonio o tienen alguna responsabilidad al frente de su familia o, en su caso, manifiestan restricciones de la pareja conyugal. Por otro lado, el 83.2% tienen hijos que dependen de los cuidados de ellas y el 57.7% trabaja en jornadas de tiempo completo. Finalmente, es importante destacar que el 47% denota limitación por discriminación étnica, racial, religiosa y de género.

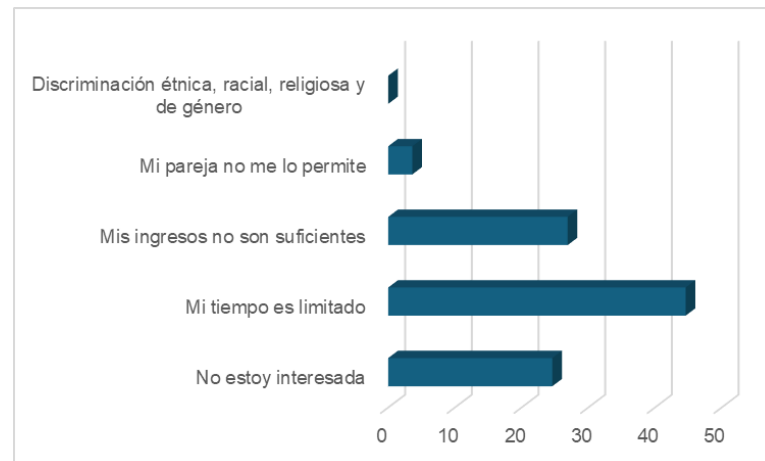


Figura 1. Motivos que me impiden continuar con mi formación profesional o participar en las ofertas de formación continua.

Nota. El gráfico representa los motivos que impiden continuar con la formación profesional o limitan la participación en las ofertas de formación de las mujeres (datos obtenidos del cuestionario aplicado).

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo esta línea, Alberdi & Escario (2003) destacan que en las trayectorias de las maestras se plantea la disyuntiva de tener que elegir entre el crecimiento profesional y la vida familiar; en otras palabras, aun en la actualidad la familia y el trabajo se contraponen en la vida de las mujeres. En la mayoría de los casos, atender las necesidades de una familia supone un freno en su desarrollo profesional. De acuerdo con Luque *et al.* (2010), mientras que los hombres se insertan en el mercado laboral sin reajustes a su vida, las mujeres adaptan el ámbito doméstico al laboral y viceversa.

Segundo, el 29.6% señala que no cuenta con ingresos suficientes para sufragar su formación profesional. El 95.7% de las maestras tienen uno o más dependientes económicos y solo el 4.3% de las maestras no cuentan con esa responsabilidad, lo que lleva a convertir a las maestras -en muchos de los casos- en la fuente principal del gasto familiar. Aunado a lo anterior, el 91.9% de las encuestadas manifestó contar con ingresos inferiores a 18 000 pesos mensuales, una cantidad que ellas consideran insuficiente para continuar con su formación académica.

Tercero, el 24.6% mencionó no estar interesada en continuar con su formación profesional, pese a la posibilidad de crecimiento laboral que esta puede representar. Esto bien podría estar relacionado con el hecho de que la docencia no fue su aspiración de profesión por vocación; no era la primera opción. Se puede decir que alrededor del 17.2% de las maestras señaló que eligió la docencia por ser una profesión familiar y su plaza fue heredada, o bien, la familia o la pareja no les permitió estudiar una carrera distinta. Como mencionan Aragón *et al.* (2020), desde la época prehispánica prevalece la idea de la mujer como "educadora doméstica", lo que ha perpetuado a las mujeres en los roles y estereotipos asignados, los cuales han terminado por influir en su elección de carrera hacia las áreas principalmente de la salud y la educación.

En este sentido, tanto la sociedad como la familia consideran a la docencia como la profesión idónea para ser desempeñada por mujeres, sin permitirles elegir una carrera profesional con libertad y con base en sus gustos e intereses; por consiguiente, las maestras en el ejercicio de su profesión no se muestran interesadas en su formación continua. Esto pudiese significar que la carrera normalista o las relacionadas a la docencia son las que influyen más para que las y los hijos reproduzcan el patrón familiar de profesión.

En relación con el punto anterior, otro aspecto a destacar es el caso de las maestras que ingresan al magisterio sin haber cursado una carrera afín al ámbito educativo. Tal como señalan Sánchez & Huchim (2015), esta decisión suele estar influenciada por el hecho de no haber podido encontrar un empleo relacionado con lo que estudiaron. Por lo tanto, la motivación para continuar su formación se ve seriamente limitada. En este sentido, si al señalar que en el magisterio los salarios están estrechamente relacionados con la posición ocupacional, es fácil observar las desigualdades de género en las que se ven inmersas las trayectorias profesionales de las maestras de educación básica, ya que la movilidad laboral depende en gran medida de su formación profesional.

Movilidad ocupacional

La información recopilada permitió identificar los principales mecanismos de inserción y promoción laboral de la población de estudio, junto con su ocupación actual para determinar su movilidad laboral. En cuanto al ingreso profesional, según las participantes, los principales mecanismos son el examen de oposición (30.7%), el currículum vitae (22.6%) y la herencia de plaza laboral (18.85%), aunque hay un 27.9% que optó por otras alternativas o no contestó la pregunta. Como se observa, una quinta parte de la muestra obtuvo el espacio laboral sin reconocer si contaba con la vocación; por lo tanto, se asume que otros factores fueron los que determinaron su incursión al magisterio.

Ante la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente en el año 2013, la cual estableció perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso y la promoción en la educación básica y media superior mediante concursos de oposición públicos (Flores, 2013), el acceso a la docencia se realizaba principalmente a través de la herencia o la compra de plazas. En contraste, el 100% de las maestras menores de 30 años ingresaron en los últimos 10 años mediante los procesos del Servicio Profesional Docente (SPD) y, posteriormente, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Por su parte, las docentes mayores de 40 años accedieron a la profesión mediante los mecanismos tradicionales previamente mencionados. De manera general, los resultados muestran una clara relación entre los rangos de edad de las maestras participantes en el estudio y las vías de inserción a la docencia.

Respecto al estadio de carrera, de acuerdo con Huberman (1989), está relacionado con los años de experiencia profesional en el ámbito educativo. En promedio, la mayoría de la población analizada se sitúa en el estadio inicial (56.5%), es decir, se encuentra dentro de los primeros 15 años de servicio, mientras que el 38.3% se ubica en el estadio intermedio, es decir, entre los 16 y 25 años de servicio, y solo el 5.2% se ubica en el estadio avanzado y próximas al retiro, lo que representa más de 25 años de servicio.

El 79% de las maestras desempeña actualmente el mismo cargo con el que inició sus funciones en el magisterio, como docente frente a grupo. En otras palabras, este grupo de maestras no ha tenido movilidad laboral en todos sus años de servicio. De las encuestadas, solo el 21.4% se ha promovido para ocupar otros cargos, siendo los mecanismos de promoción más utilizados el currículum vitae (24.6%) y el examen de promoción vertical (20.9%). Es importante señalar que en ambos casos la formación académica y continua fue un factor determinante para obtener un nuevo puesto con mayor nivel jerárquico debido a los lineamientos que rigen los procesos de promoción vertical.

En el estado de Tlaxcala, el 79% de las maestras encuestadas desempeña la función de docente frente a grupo, el 12.2% son directivos y solo el 1.4% y el 0.6% son supervisoras y jefas de sector, respectivamente (Figura 2). Cabe señalar que, si bien no se obtuvo una respuesta directa al respecto, es bien sabido que, para muchas maestras, la vocación se vincula principalmente con el trabajo en el aula y no con el ejercicio de funciones de autoridad escolar. Asimismo, la formación docente parece orientarse más al fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas que a la búsqueda de un ascenso en el escalafón, aun cuando este pudiera representar una mejora en los ingresos económicos.

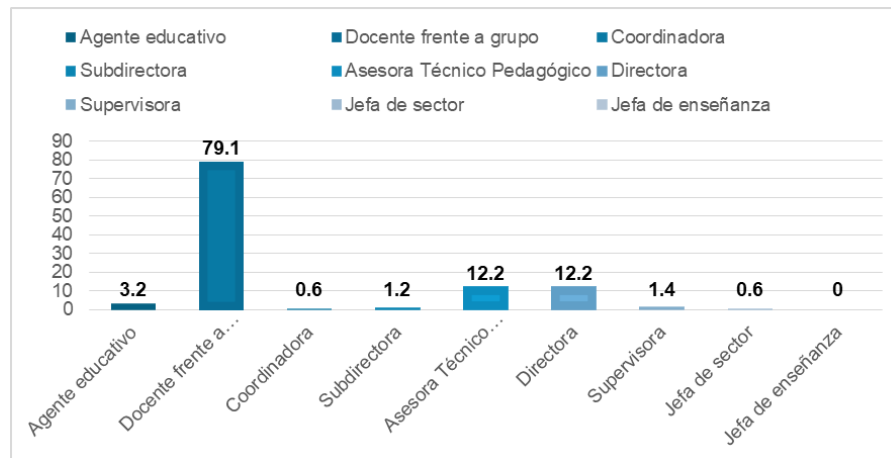


Figura 2. Cargos desempeñados por las maestras de educación básica del estado de Tlaxcala.

Nota. El gráfico representa los cargos desempeñados por las maestras de educación básica del estado de Tlaxcala en diferentes áreas académicas (datos obtenidos del cuestionario aplicado).

Fuente: Elaboración propia.

Violencia de género

En la última dimensión de esta investigación, el 45.2% de las maestras de educación básica señalaron haber sufrido algún tipo de violencia de género en cierto momento de su vida. En este punto es importante destacar que, aunque esta investigación no se llevó a cabo durante la pandemia de covid-19, el 19.6% de las maestras del estado de Tlaxcala señaló haberla experimentado durante este periodo de confinamiento. En esta entidad federativa, el 75.3% de las maestras que respondió el instrumento ha vivido violencia psicológica, emocional (69.5%) y física (31.8%) (Figura 3) dentro de los ámbitos laboral (60.3%), familiar (63.4%) y público (28.8%). Los principales violentadores fueron un superior jerárquico o un compañero de trabajo (57.1%), una pareja o expareja conyugal (46.8%), algún familiar (26.9%) o, incluso, algún desconocido en los espacios públicos (23.7%). Entre las causas se encuentran: ser mujer (73.1%), el puesto laboral (26.9%), el estatus económico (23.1%) y ser madres solteras (15.4%) (Figura 3).

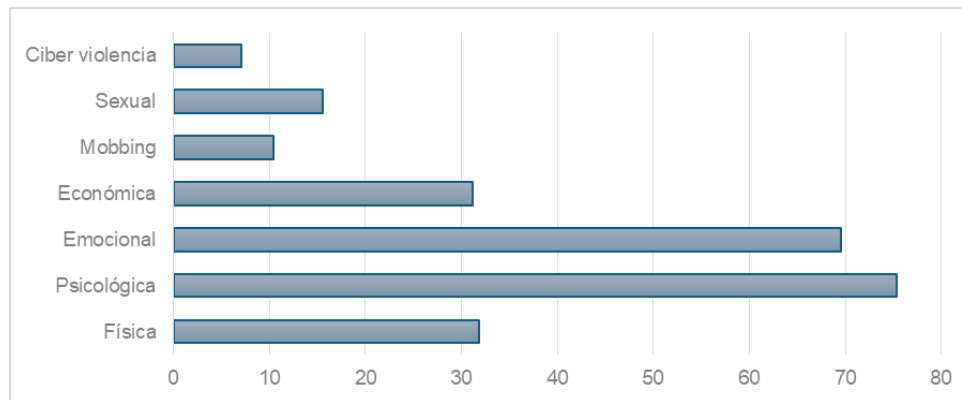


Figura 3. Tipos de violencia sufridos por las maestras de educación básica en el estado de Tlaxcala.

Nota. El gráfico representa los tipos de violencia sufridos por las maestras de educación básica en el estado de Tlaxcala, según los diversos factores que se muestran (datos obtenidos del cuestionario aplicado).

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que, a pesar de haber sufrido violencia, el 68.6% de las maestras encuestadas no denunciaron a sus agresores. El principal motivo que las ha llevado a callar es que, en su mayoría, las demandas no son por maltrato físico, lo cual dificulta que procedan de manera legal debido a la complejidad de las pruebas y la incompetencia o desinterés de las autoridades. Por tal razón, en la mayoría de los casos no denunciaron ni acudieron en busca de atención profesional.

A pesar de las experiencias vividas, el 61.4% de las maestras considera que el enfoque de la NEM puede abonar con mecanismos para disminuir la desigualdad de género y el 49% piensa que los contenidos del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 pueden contribuir a fomentar la prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación. En este sentido, es pertinente señalar el rol que juega la escuela para romper con ciertos prejuicios y conductas que van en contra del reconocimiento de los derechos de la mujer en los ámbitos educativo, laboral, político, social y cultural (Lechuga *et al.*, 2018).

Discusión

En esta investigación se analizaron las características de las trayectorias profesionales de las maestras de educación básica del estado de Tlaxcala con una perspectiva de género. Dicho análisis reveló una serie de desafíos y complejidades que inciden en la formación profesional y la movilidad laboral, en las cuales se evidencian situaciones de violencia simbólica de género. Los resultados indican que factores como la carga laboral, las responsabilidades familiares y las limitaciones económicas de género obstaculizan la continuidad de la formación académica.

Al no ser proporcional la relación de maestras frente a grupo y las que ocupan puestos directivos, se puede afirmar que existe una situación de desventaja en las trayectorias. Esta desigualdad confirma el objetivo de la investigación, aunque históricamente ha existido una mayor proporción de mujeres que de hombres en el magisterio, ello no puede interpretarse como una forma de discriminación positiva hacia ellas en el acceso a las plazas docentes. Por el contrario, esta diferencia se revierte cuando se trata de asignar puestos directivos, en los cuales predominan los varones. Si el magisterio se ha consolidado históricamente con mayoría femenina, lo equitativo sería que esa misma presencia se reflejara en los cargos de dirección, situación que no ocurre en Tlaxcala y, probablemente, tampoco en el resto del país.

Es cierto que las influencias históricas y sociales han llevado a que muchas de las maestras elijan la docencia sin una verdadera vocación, situación que limita el interés en su formación continua. Aunado a lo anterior, la movilidad ocupacional muestra una brecha generacional en los procesos de inserción al magisterio; refleja cambios significativos en los últimos años con la implementación de mecanismos estandarizados. A pesar de ello, la mayoría de las maestras permanece en el mismo cargo a lo largo de su carrera, con limitadas oportunidades de ascenso. Es pertinente señalar que, si bien hay muchas maestras que por vocación o por satisfacción prefieren trabajar frente a grupo o en aula -y a quienes los ascensos para ser autoridad educativa les son poco atractivos-, hay casos donde se imposibilita la expectativa.

Debido a que son pocos los estudios y no existe continuidad en ellos, es difícil establecer una tendencia del comportamiento de las trayectorias profesionales en las maestras en el estado de Tlaxcala y en México en general. Lo cierto es que la inequidad de oportunidades para las maestras persiste frente a los maestros en una desproporción en sus trayectorias, producto de situaciones individuales y estructurales que se combinan y son difíciles de separar.

De acuerdo con Agoff *et al.* (2006), en los procesos de búsqueda de ayuda, cuando las mujeres acuden al ministerio público a levantar una denuncia, los funcionarios de estas instancias suelen someterlas a procesos de determinación que generan mayor violencia, tales como humillaciones o retrasos en los trámites, lo que termina por desalentarlas, forzándolas a arrepentirse y abandonar el proceso, es decir, a la revictimización.

Con relación a la violencia de género, se muestra una realidad preocupante puesto que un alto porcentaje de maestras ha experimentado distintos tipos de violencia en diversos ámbitos por el hecho de ser mujer. La falta de denuncias, principalmente por la percepción de que las demandas no proceden legalmente, refleja la necesidad de mejorar los sistemas de apoyo y protección para las víctimas. En el plano personal y laboral, las maestras consideran sentirse en desventaja frente al hombre, sobre todo al momento de aspirar y buscar ascensos en el trabajo para una movilidad, pues esto podría colocarlas ante potenciales o reales situaciones de acoso.

Conclusiones

El problema en las trayectorias de las maestras está presente y se desconoce si este ha disminuido o acrecentado debido a que no hay estudios de seguimiento sistemático para una afirmación de esa naturaleza. Los hallazgos de este estudio sugieren que la inequidad de oportunidades para las maestras persiste en una desproporción en sus trayectorias producto de situaciones individuales y estructurales que se combinan y son difíciles de separar. En el transcurso de los últimos años, particularmente desde el 2019, se han incorporado en la agenda de la política educativa de forma explícita los temas de atención a la violencia e igualdad de género, pero hay todavía un largo camino por recorrer. El gobierno federal actual promueve una transformación en el ámbito educativo, ha incorporado en los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana y los contenidos del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 herramientas para continuar la atención de las desigualdades de género y prevenir la violencia, lo cual abre contenidos para posteriores investigaciones que evalúen sus resultados.

Por último, estos aspectos resaltan la importancia de la educación en la transformación de actitudes y la promoción de valores igualitarios, desde los estudios de las epistemologías del pensamiento descolonizador, en su acción transformadora como acontecimiento político desde la participación en la agenda nacional, el valor epistémico de los atributos inherentes al conocimiento y las creencias en su trayectoria profesional, así como la acción pedagógica en su labor docente. El panorama que muestra esta investigación exhibe desafíos significativos, pero también destaca la capacidad de la educación para ser una fuerza positiva en la lucha contra las desigualdades de género y la violencia, también brinda oportunidades laborales y de reconocimiento profesional para el cambio y la participación de las maestras en el estado de Tlaxcala.

Es una realidad que las maestras de educación básica, a lo largo de su trayectoria profesional, reconocen haber sido sujetas de violencia familiar, laboral y cultural. Este reconocimiento abre senderos para que desde su posicionamiento y quehacer pedagógico surjan prácticas orientadas para una mayor igualdad entre las nuevas generaciones, así como el fortalecimiento de la empatía desde una conciencia histórico social.

Conflicto de interés

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses.

Referencias

- Alberdi, I., & Escario, P. (2003). *Flexibilidad, elección y estilos de vida familiar*. Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Alcaraz, A., & Vázquez, J. C. (2020). Las barreras del desarrollo laboral de las mujeres. Una aproximación latinoamericana. *América Crítica*, 4(1), 59-65. <https://ojs.unica.it/index.php/cisap/article/view/3867/pdf>
- Agoff, C., Rajsbaum, A., & Herrera, C. (2006). Perspectiva de las mujeres maltratadas sobre la violencia de pareja en México. *Salud Pública de México*, 48(2), 307-314. <https://www.redalyc.org/pdf/106/10604811.pdf>
- Aragón, L., Arras, A. M. G., & Guzmán, I. (2020). Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género. *Revista de Educación Superior*, 49(195), 35-54. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n195/0185-2760-resu-49-195-35.pdf>
- Arzate, J. (2006). Evaluación de un programa de lucha contra la pobreza extrema en México desde una perspectiva cualitativa y microsociológica. *Fermentum, Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 16(45), 138-161. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504506.pdf>
- Baeza, A., & Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Cádiz: Cátedra.
- Bello, K. (2007). *La educación sentimental. Editoras y lectoras porfirianas de la Ciudad de México en El Periódico de las Señoras (1896)* [Tesis de Maestría]. Instituto Mora. https://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1018/440/1/Kenya%20Bello_Educaci%C3%B3n%20sentimental.pdf
- Butler, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault. En S. Benhabib & D. Cornell (Comps.), *Teoría Feminista y teoría crítica*, (pp. 193-211). Edicions Alfons El Magnànim Generalitat Valenciana.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Informa del ciclo escolar 2018-2019. Tlaxcala*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-inicio-la-publicacion-de-los-indicadores-estatales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-274552?idiom=es>
- Del Palacio, C. (2019). *Adictas a la insurgencia: mujeres en la guerra de Independencia*. Planeta.

- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Fernández-Enguita, M. (1999). *El engranaje de la desigualdad. Explotación, discriminación y exclusión*. Versión Mimeografía.
- Flores, A. (2013). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. *Iberofórum Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(17), 174-202.
https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7_DOSSIER_IBEROFORUM_NO17.pdf
- González, R. M. (2007). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
<https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/91-LAS-MAESTRAS-EN-MEXICO-Rosa-Maria-Gonzalez-Jimenez.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata
https://www.academia.edu/44720116/Grundy_S_Producto_o_praxis_del_curr%C3%ADculum
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Currículum* (2), 139-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). (2015). *Las maestras de México*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/Las_Maestras_de_Mexico_interactivo.pdf
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Lechuga, J., Ramírez, G., & Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, 15(43), 110-139.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>
- López, O. (2008). Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(113), 33-68.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292008000100033
- Luna, A. (2023). La nueva epistemología analógica y su potencia transcolonial o "ecuatorial". En L. E. Primero (Coord.), *Ahondar en la cartografía de las epistemologías del sur* (Capítulo 4, pp. 23-72). Publicar al Sur.
- Luque, B., Reina, A., & Freixas, A. (2010). Ciclos de vida: trayectorias profesionales y vitales de mujeres y hombres. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 667-676.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327070.pdf>
- Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 643-658. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>
- Menéndez, R. (2017). Juvencia Ramírez viuda de Chávez: una profesora de la élite educativa porfirista (1864-1937). En Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) (ed.), *Las maestras de México. Maestras urbanas y rurales siglos XIX y XX* (1ª ed., Volumen 3) (pp. 25-66). INEHRM-Secretaría de Cultura. https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Las_maestras_vol_3.pdf
- Millet, K. (1970). *Sexual Politics*. University of Illinois Press.
- Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. Antropos.
<https://jcguanche.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/131498859-carole-pateman-el-contrato-sexual-1995.pdf>
- Rama, G. W. (2001). Las políticas sociales en América Latina. *Seminario: Teoría del desarrollo en los albores del siglo XXI*, Santiago de Chile, 28-29 de agosto, pp. 1-18.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/418647a2-66a0-458e-a26c-d206eba3029f/content>
- Romero, D., & Medina, P. (2023). Entretrejo de resistencias descolonizadoras: genealogía y resignificación de las epistemologías feministas latinoamericanas. En L. E. Primero (coord.), *Ahondar en la cartografía de las epistemologías del sur* (pp. 23-72). Publicar al Sur.
- Sánchez, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3), 1-21.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/484/606>

- Sánchez, C., & Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública del Estado-Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (SEPE-USET). (2023). *Datos estadísticos de personal por nivel y modalidad del ciclo escolar 2022-2023*. Secretaría de Educación Pública del Estado.
- Solís, S. A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo & J. L. García (coords), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Stanislav, L. (2022). *Feminización en la profesión docente. Análisis de la autopercepción sobre estereotipos de género de los estudiantes de magisterio* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57810/TFG-O-2190.pdf?sequence=1&isAllowed=y>