

**Historia de la educación en México, siglos XIX-XXI:
voces femeninas y feministas de cara
a la igualdad de género**



Norma Gutiérrez Hernández
Oliva Solís Hernández
(Coordinadoras)

Historia de la educación en México, siglos XIX-XXI: voces femeninas y feministas de cara a la igualdad de género



**Historia de la educación en México,
siglos XIX-XXI: voces femeninas y
feministas de cara a la igualdad de género**

Norma Gutiérrez Hernández
Oliva Solís Hernández
Coordinadoras



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

Diseño Editorial: Hesby Martínez Díaz
Maquetación: Paradoja Editores
Imagen de portada: Safo de Lesbos, mosaico de Pompeya
paradojaeditores@gmail.com

Primera edición: 2025
© Norma Gutiérrez Hernández
© Oliva Solís Hernández

© Paradoja Editores
Virreyes 203, Centro Histórico,
C.P. 98000, Zacatecas, Zac.

ISBN: 978-607-26550-6-5

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier modo electrónico o mecánico, sin la autorización de las instituciones editoras.

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

Índice

Prólogo	
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	
<i>Oliva Solís Hernández</i>	7

Primera parte

Abriendo camino: mujeres en los museos y educación femenina durante el siglo XIX

Museos y educación: el rol de las mujeres prehispánicas en la sala del Preclásico del Altiplano Central del Museo Nacional de Antropología	
<i>Génesis Lilibeth Escobar Lacunza</i>	14
La mujer y su educación como tema relevante de opinión pública. Periódico <i>El Republicano</i> , Aguascalientes, siglo XIX	
<i>Aurora Terán Fuentes</i>	26
El origen del kindergarten en Veracruz: florecimiento y consolidación (1872-1910)	
<i>Ana María del Socorro García García</i>	41

Segunda parte

Las voces de las mujeres en la historia de la educación en el México contemporáneo

Voces femeninas sobre la educación socialista y el rol femenino	
<i>Liliana Libertad Tarango Rodríguez</i>	
<i>Carolina López Lozano</i>	59
La formación de las estudiantes y profesoras en la carrera de Psicología de la UASLP. 1972-1975	
<i>Blanca Susana Vega Martínez</i>	
<i>Fatima Gonzalez Maldonado</i>	
<i>Ibana Yazmin Rodriguez Gonzalez</i>	66
La contribución de las mujeres a la educación en el contexto de la autonomía zapatista	
<i>Adriana Gómez Bonilla</i>	79

Ser mujer normalista rural en Oaxaca: construcciones subjetivas desde las narrativas biográficas-escolares
Velia Torres Corona 88

Las pioneras en la enseñanza y la investigación del chino mandarín en México
Linda Julia Rodríguez Venancio
Claudia Altaira Pérez Toledo 104

Tercera parte
Mujeres y género desde definiciones institucionales:
relato de algunos logros

Saberes de género en la Nueva Escuela Mexicana
Norma Gutiérrez Hernández 117

Transformar para la igualdad. El caso de la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM
Diana Tamara Martínez Ruíz
Diana Paulina Pérez Palacios
María de los Ángeles Blas Martínez 131

Asignaturas con perspectiva de género en el programa de licenciatura de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM
Rosa Elena Riaño Marín
Maricela Ortega Villalobos 140

Salud, alimentación y género. Experiencia de formación en perspectiva de género con estudiantes de Nutrición
Claudia Hernández Loredo
Jesús Eduardo González Rubio
Mayra Araceli Nieves Chávez 151

Mujeres en la Historia de México: un análisis crítico del Plan de Estudios 2017
Yessica Linares Verona 162

Sororidad como principio unificador en las mujeres: aplicación en niñas y adolescentes de educación primaria
Mónica Guadalupe Chávez Elorza
Luz Andrea Ordaz Luévano 172

Cuarta parte

Miradas y experiencias de género desde distintas directrices de la educación formal e informal

Educación no formal para mujeres. La labor de las colectivas literarias en México <i>Arlett Cancino Vázquez</i>	185
Mujeres, ciencia y resistencia: un análisis de trayectoria académica y profesional desde la Red Mexicana de Jóvenes por la Investigación <i>Maria Guadalupe Ortiz Delgado</i>	198
Contribución educativa del Observatorio de Violencia de Género a la comunidad de Sahuayo, Michoacán <i>María del Refugio Ramírez Fernández</i>	206
Contar y jugar para ser la mujer que se desea ser. Taller de género <i>Mayra Araceli Nieves Chávez</i> <i>Claudia Hernández Loreda</i>	220
Mujeres que construyen resiliencia en la comunidad y en la academia <i>María del Rosario Reyes Santiago</i> <i>Patricia S. Sánchez Medina</i>	231
Situación educativa de la mujer zacatecana en torno a su Desarrollo Humano <i>Beatriz Durán Corvera</i> <i>Josefina Rodríguez González</i> <i>Lizeth Rodríguez González</i>	243
El rol de la madre de familia en la educación a distancia de sus hijas e hijos durante la pandemia por COVID-19 <i>Dahomey Cristina Díaz Ramírez</i> <i>Georgina Indira Quiñonez Flores</i> <i>María Dolores Aldaba Andrade</i>	256
Embarazo y maternidad en estudiantes politécnicas <i>Yohana Castro Bibiano</i>	266
Semblanzas de autoras y autores	278

Prólogo

Este libro centra su atención en el tema de la educación, vista desde cuatro perspectivas; por un lado, refiere la importancia de la presencia de las mujeres en los museos y los antecedentes de la formación educativa de las mujeres en México durante la centuria decimonónica; posteriormente, comparte la voz de algunas protagonistas en el campo educativo, pero desde un ángulo contemporáneo; en un tercer momento, la obra integra algunas definiciones institucionales que se han llevado a cabo en el rubro educativo, a la luz de la incorporación de los temas de mujeres y género desde varias posibilidades interseccionales; finalmente, el texto concluye con algunos trabajos desde la educación formal e informal, permeados por unos “lentes de género”, relatando experiencias significativas de ocho plumas femeninas. A continuación, se exponen las líneas centrales de cada uno de estos bloques.

El primero de ellos, “Abriendo camino: mujeres en los museos y educación femenina durante el siglo XIX”, está integrado por tres capítulos. En el primero de ellos, Génesis Lilibeth Escobar, focaliza su mirada analítica en los roles de las mujeres prehispánicas en una sala del máximo exponente de la cultura material del mundo antiguo en el país: el Museo Nacional de Antropología. La autora puntualiza cómo estos espacios son considerados “de memoria y construcción de identidad, partícipes del desarrollo histórico, científico y social”, a la par que hay instancias en las que rige un orden asimétrico donde “existe una constante invisibilización de la historia”, sobre todo, de mujeres y grupos marginados. De esta manera, la investigación, como parte de un proyecto más amplio sobre las mujeres en los museos arqueológicos, busca visibilizar el aporte del conglomerado femenino en estos espacios y, con “lentes de género”, mostrar desigualdades, vistas como áreas de oportunidad.

Por su parte, Aurora Terán y Ana María del Socorro presentan dos realidades geográficas y temáticas distintas de la historia de la educación en México, cuyos ejes de análisis muestran algunos denominadores comunes de la realidad nacional y, por supuesto, también distinciones significativas. De esta manera, Aurora Terán para el caso de Aguascalientes, a través del análisis de un periódico oficial, advierte cómo son representadas las mujeres, sobre todo en términos de los “deberes ser” que se acuñan para ellas, en franca sintonía con un orden de género.

En esta tesitura, la historiadora veracruzana, Ana María del Socorro García, investiga sobre el origen del kindergarden en Veracruz en el último tercio de la centuria decimonónica. Resalta la figura de la profesora Clemencia Ostos respecto a su incidencia en ello, a la par del aporte que hizo para la consolidación de este nivel educativo inicial, historia común en el país, dada la definición de género en la educación de este periodo, con muchos remanentes en la actualidad, como el mandato de mujeres: “seres para otros”.

En la segunda parte del libro, nombrada “Las voces de las mujeres en la historia de la educación en el México contemporáneo”, su título enuncia la directriz

que comprende. De esta manera, los cinco capítulos que integran este apartado exaltan a diferentes protagonistas de la historia de la educación en el país.

Liliana Libertad Tarango y Carolina Lozano muestran cómo en la primera mitad del siglo XX hay una mayor participación femenina en el campo educativo; las autoras centran su atención en la década de los 30, enfatizando que el periodo cardenista fue una etapa en la que se enarboló la igualdad de ellas en relación con los hombres. El análisis que llevan a cabo las investigadoras tiene como sustento una rica hemerografía a través de la cual recuperan los discursos de mujeres en el momento histórico que vivían, como la impronta socialista en la educación.

En esta segunda parte, Blanca Susana Vega, Fatima González e Ibona Yazmin Rodríguez, en el trabajo “La formación de las estudiantes y profesoras en la carrera de Psicología de la UASLP. 1972-1975” rescatan a las pioneras que pisaron las aulas de la Facultad de Psicología. Lo anterior, a partir de estas interrogantes “¿quiénes fueron las mujeres psicólogas?, ¿cómo fue su formación?, ¿qué escribieron? y ¿en qué contribuyeron?” Las respuestas a estas preguntas muestran la salida de estas mujeres del baúl del olvido, en franca sintonía con la forja de una historia de ellas a partir de su protagonismo y apertura de esta profesión para otras congéneres.

Adriana Gómez enfatiza la pobreza de la mirada interseccional en los estudios sobre la situación de las mujeres en el zapatismo. De esta manera, esta denuncia se erige en el eje transversal de su investigación “La contribución de las mujeres a la educación en el contexto de la autonomía zapatista”. Así, a la autora le interesa advertir cómo en el proyecto de educación zapatista se pueden forjar modificaciones que incidan en la construcción de una equidad entre hombres y mujeres. El sustento central de este estudio es un trabajo de campo a través de entrevistas, grupos focales y observación participante.

En este segundo bloque del libro, Velia Torres, en Oaxaca, tiene como hilo conductor el normalismo rural con rostro de mujer, dada la precariedad de este tipo de investigaciones, como bien lo resalta la investigadora. Su trabajo, en particular, refiere “los sentidos, significados y características en torno al ser mujer normalista rural” en el internado de la Escuela Normal Rural Vanguardia (EN-RUVA).

Finalmente, como cierre a este segundo momento del libro, Linda Julia Rodríguez y Claudia Altaira analizan las contribuciones que hicieron las mujeres en el campo de la enseñanza de idiomas en el país, concretamente, del chino mandarín. Las figuras sobresalientes en su investigación son dos académicas del Centro de Estudios de Asia y África de El Colegio de México y una de la UNAM. Las fuentes principales en este trabajo son entrevistas de las propias protagonistas. El contexto sobre la enseñanza del idioma chino en el país es otro aporte importante en el capítulo.

En la tercera parte del libro, intitulada “Mujeres y género desde definiciones institucionales: relato de algunos logros”, seis trabajos dan muestra de un camino recorrido en la incorporación de la perspectiva de género en el campo educativo. De esta manera, el primer capítulo, de la pluma de Norma Gutiérrez, puntualiza

cómo la perspectiva de género tiene carta de legitimidad en todos los niveles educativos del país, tomando en cuenta antecedentes importantes dentro de un contexto internacional. El trabajo de la académica zacatecana centra su atención en un análisis “violeta” de la Ley General de Educación (2019), de la mano de la importancia del colectivo docente para su implementación en la educación formal, en correspondencia con el precepto gubernamental de atender las problemáticas sociales –como la inequidad de género– en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En un segundo capítulo, Diana Tamara Martínez, Diana Paulina Pérez y María de los Ángeles Blas, comentan cuáles han sido las acciones que ha encabezado la Coordinación para la Igualdad de Género en la Máxima Casa de Estudios del país. Así, mencionan la importancia de la militancia feminista en la constitución de “comunidades igualitarias, no violencias e inclusivas”, resaltando el papel primordial de las mujeres jóvenes, quienes han incidido fuertemente en la transversalización de la perspectiva de género en los espacios áulicos y escolares. Asimismo, las autoras invitan a “repensar” todas las prácticas educativas que circundan el quehacer académico de la UNAM, en tanto que esta institución, como parte de un orden social, no está exenta de la principal demanda del feminismo: una vida libre de violencia. El trabajo que comparten es valioso en tanto que hace eco a lineamientos importantes de género contenidos en la Ley General de Educación Superior (2021).

En un tercer apartado, Rosa Elena Riaño y Maricela Ortega, centran su mirada en dos cursos optativos con enfoque de género que se han introducido en la Licenciatura de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM. Las autoras hacen un recorrido histórico valioso desde el ámbito internacional y nacional, en términos de la incorporación de la perspectiva de género en su casa de estudios. La fuente principal para su investigación fueron 86 voces estudiantiles, las cuales, dada la feminización de la matrícula desde el 2019, advierten la importancia del diseño curricular violeta más allá de las cuestiones formativas en el Programa, sino para el día a día, entre los resultados principales que presentan.

A continuación, el trabajo de Claudia Hernández, José Eduardo González y Mayra Nieves, denominado “Salud, alimentación y género. Experiencia de formación en perspectiva de género con estudiantes de Nutrición”, da cuenta de una experiencia de intervención para edificar espacios igualitarios para ambos sexos en la Licenciatura en Nutrición, de la Universidad Autónoma de Querétaro. En este capítulo, las autoras y el autor relatan el trabajo de 18 sesiones, mismas que tenían como eje rector las consecuencias de salud, al darle continuidad a los roles de género, focalizados a partir de una línea nuclear: el reconocimiento de violencia estructural.

Por su parte, Yessica Linares, desarrollando el trabajo “Las mujeres en la Historia de México: un análisis crítico del Plan de Estudios 2017”, hace hincapié en que la historia que se enseña a las niñas y niños del país sigue definiéndose como androcéntrica y patriarcal, con un tinte positivista. En este sentido, la autora realiza un análisis de las políticas públicas con enfoque de género a nivel in-

ternacional y nacional, que deben permear el currículum, precisando cómo es en el nivel superior, en el que ha habido un mayor eco “violeta” en detrimento de los niveles educativos previos. La investigación refiere un estudio de caso en el Estado de México aplicado a docentes que tenían a su cargo la asignatura de Historia en el nivel secundaria del municipio de Toluca de Lerdo.

El último trabajo que cierra este tercer bloque del libro corresponde a unas investigadoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Mónica Guadalupe Chávez y Luz Andrea Ordaz, quienes en su trabajo “Sororidad como principio unificador en las mujeres: aplicación en niñas y adolescentes de educación primaria”, plantean cómo la sororidad desarticula las violencias escolares. El estudio es el análisis de un caso con alumnado de 6º grado de primaria, en el cual obtuvieron, entre otros resultados, la importancia del apoyo y la unión entre el colectivo femenino. El contexto del feminismo que refiere el estudio es una riqueza adicional en este capítulo.

Por último, toca referir el último bloque de la obra, que es el más extenso, integrado por ocho trabajos de investigación. Apertura la sección el estudio de Arlett Cancino, académica de la UAZ, que examina detenidamente el trabajo que han realizado las colectivas literarias de mujeres en el país, desde la mirada teórica de dos importantes referentes: Piussi (pedagogía separatista) y Lagarde (pedagogía feminista). La aportación de la autora es central porque con una mirada de género recupera trece colectivas, tomando como fuentes primarias los repositorios digitales de éstas.

Maria Guadalupe Ortiz Delgado realiza un análisis feminista e interseccional de las mujeres que conforman la Red Mexicana de Jóvenes por la Investigación de origen independiente. En este tenor, la investigadora alude a la incursión de las mujeres en la ciencia, denunciando cómo hace falta un trabajo de dicha presencia en espacios “no legítimos” de edificación del conocimiento, por lo que aboga a favor de un proyecto de cobertura nacional que rebase los organismos acreditadores del saber, dependientes de la égida gubernamental.

El siguiente trabajo, de María del Refugio Ramírez, se ubica en Michoacán y refiere el tema de la violencia de género a partir del Observatorio en la comunidad de Sahuayo. Con base en esto, la autora retoma las medidas de prevención y las de seguridad de la Declaratoria de la Alerta de Violencia de Género decretadas en dicho municipio como el eje articulador de su investigación; a partir de éstas refiere logros importantes pero insuficientes para hacer frente a la que se erige en la principal problemática del feminismo contemporáneo.

De la Universidad Autónoma de Querétaro hay otro trabajo de investigación en el texto; en él, desde un Taller de Género dirigido al nivel licenciatura, se pretende que las alumnas se reconozcan y rijan su vida con amor y cuidados. Así, la pluma de Mayra Nieves y Claudia Hernández relata la importancia de plantear estrategias didáctico-pedagógicas que abonen a la creación y fortalecimiento de las brechas de desigualdad entre los sexos. Lo anterior, desde tres fases en progresión, partiendo de un “reconocimiento de la construcción simbólica ligada al género” hasta la resignificación de género.

El quinto capítulo de este tercer bloque es el que desarrollan María del Rosario Reyes y Patricia S. Sánchez, intitulado “Mujeres que construyen resiliencia en la comunidad y en la academia”; en él las autoras analizan los nexos entre la academia y la comunidad de la mano de procesos resilientes. En este tenor, el apartado retoma las categorías de co-resiliencia y resiliencia; esta última en el binomio comunidad y academia. El estudio se abrevia de diez entrevistas a mujeres con el grado de doctorado, definidas por participaciones en proyectos comunitarios.

Otra aportación valiosa en esta obra es el trabajo que llevan a cabo investigadoras de la UAZ, a saber: Beatriz Durán, Josefina Rodríguez y Lizeth Rodríguez. Ellas analizan cuál es la situación de las zacatecanas en términos de desarrollo humano, línea definida por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a partir de la triada: salud, educación e ingresos. El estudio tuvo una muestra amplia de 604 participantes, quienes dieron cuenta de cómo ha habido cambios importantes en la escolaridad y toma de decisiones, aunque todavía con fuertes limitantes en el ámbito rural, de la mano de una economía insuficiente, ideologías y roles de género de gran envergadura.

También de la UAZ, Dahomey Cristina Diaz, Georgina Indira Quiñones y María Dolores Aldaba, en el trabajo “El rol de la madre de familia en la educación a distancia de sus hijas e hijos durante la pandemia por COVID-19”, focalizan la figura de las madres en la educación de sus hijos e hijas durante el confinamiento, particularmente en términos de cómo organizaron estas actividades de acompañamiento y los desafíos que enfrentaron, definiéndoles sobremanera la resiliencia. La investigación es un estudio de caso con el alumnado de 3º y 4º grado de la Escuela Primaria “Niños Héroe” de una comunidad de Zacatecas.

El último trabajo que corona este libro es el de la académica Yohana Castro del Instituto Politécnico Nacional. En este estudio la autora documenta las condiciones socioculturales por las que atraviesan alumnas del IPN que han pasado por un embarazo y maternidad. En este sentido, la investigación analiza cómo cambian los proyectos de vida en dichas discentes al experimentar estos procesos biológicos y sociales, de tal manera que en algunos casos “abandonan su formación académica para incorporarse al mercado laboral en condiciones de precariedad salarial, además de cumplir con dobles o triples jornadas de trabajo; sumado al escrutinio público, discriminación”.

A la luz de las líneas precedentes, estamos ante una serie de trabajos que contribuyen significativamente a develar la historia de las mujeres en vertientes pasadas y presentes desde el campo de la educación; rescatando cómo gracias al feminismo hay aportes significativos rumbo a una transversalidad de género en las instituciones educativas, meta de gran envergadura, pero insuficiente ante las múltiples áreas de oportunidad imperantes.

El camino de la educación de las mujeres ya se abrió desde hace décadas y, con menos años, por ley ya se tiene la categoría de género en la educación en todos los niveles educativos. Hay múltiples posibilidades que dan cuenta de ello, como las referidas en este texto, pero se tiene todavía un gran trecho por delante, que se muestra sinuoso y con grandes retos. Afortunadamente frente a esto es

Norma Gutiérrez Hernández / Oliva Solís Hernández

fuerte y mayúscula la forja de redes entre mujeres, la suma de esfuerzos que cotidianamente muchas hacemos desde distintas trincheras, lo que es promisorio y augura un sendero progresivo rumbo a la igualdad sustantiva.

Norma Gutiérrez Hernández
Oliva Solís Hernández

Coordinadoras

Primera parte

Abriendo camino: mujeres en los museos
y educación femenina durante el siglo XIX

Museos y educación: el rol de las mujeres prehispánicas en la sala del Preclásico del Altiplano Central del Museo Nacional de Antropología

Génesis Lilibeth Escobar Lacunza

Introducción

Si se piensa a los museos como espacios de memoria y construcción de identidad, partícipes del desarrollo histórico, científico y social como espacios privilegiados para el fomento y construcción de discursos e identidades nacionales; si, además, se vincula con el patrimonio y juntos son considerados como bienes que remiten a la identidad, a la memoria, a la reproducción y a la socialización de roles y estereotipos para la sociedad mexicana, entonces pareciera que responden a los intereses de los grupos hegemónicos, olvidando su labor social ante las problemáticas y necesidades de la población.

Sin embargo, su transformación y significado han tomado otros rumbos que los colocan como elementos para transformar la realidad, en busca del bienestar, el respeto y la tolerancia. Mientras que el museo se reinterpreta como un espacio de comunicación como un lugar de “encuentro de y con los otros, en su diversidad y singularidad” (López y Fernández, 2018, p. 103) en el que se involucra a los visitantes para hacerlos partícipes de la exposición y ofreciéndoles la información necesaria para que puedan desarrollar sus propias interpretaciones (Núñez, 2007, p. 187), el patrimonio pasó a ser un conjunto de elementos a los que recurre la sociedad para enfrentar cualquier tipo de problemas, en palabras de Bonfil Batalla (2004) “un acervo de elementos culturales, tangibles unos, intangibles otros, que una sociedad determinada considera suyos y de los que echa mano para enfrentar sus problemas (de cualquier tipo, desde las grandes crisis hasta los aparentemente nimios de la vida cotidiana)” (Bonfil, 2004, p. 118).

Es decir, museos y patrimonio “han adoptado una misión antropológica que les convierte en instrumentos de orientación histórica y afectiva” (López y Fernández, 2018, p. 105) que ayudan a entender “los cambios y transformaciones que han acontecido en las sociedades del pasado y cuyo conocimiento es importante a la hora de hablar del presente” (Gordones, 2012, p. 223). En ese sentido, funcionan como un puente entre el pasado y el ahora para resolver problemas, satisfacer las necesidades de las sociedades contemporáneas y, así, conocer las razones que han propiciado las condiciones actuales.

Sin embargo, aún con los cambios aplicados y pese a los avances en la comunicación y la vinculación con los públicos, existe una constante invisibilización de la historia que se presenta en los espacios museales y se acompaña con el patrimonio; estamos hablando de las mujeres y los grupos históricamente marginados que no figuran en las páginas de la historia ni en las salas de los museos. La ausencia de mujeres, infantes, personas de la tercera edad y otros géneros como los

de la comunidad LGBTTT+ es un retroceso a la misión antropológica, a la inclusión y al respeto que debe ser atendido. En palabras de Maceira (2008) “nuestra historia carece de vínculos personales importantes, de sociedad civil, de actividades pacíficas, de un progreso gradual impulsado desde la cotidianidad y desde protagonistas variados, entre ellos y de manera central, las mujeres” (p. 213).

En ese sentido, este trabajo muestra los primeros resultados del proyecto de investigación “las mujeres en los museos arqueológicos: una vía para vincular a los públicos y atender la desigualdad de género”, el cual busca identificar el discurso textual que se comunica a través del cedulario de la Sala del Preclásico del Altiplano Central del Museo Nacional de Antropología (en adelante MNA). El texto está dividido en dos apartados principales; en el primero se aborda la visibilización de la mujer a través del concepto mujer-naturaleza y del problema que genera mantener un discurso bajo este precepto; asimismo, se hace referencia a los trabajos previos con perspectiva de género que se han realizado en las salas del MNA. En el segundo apartado se muestra la metodología empleada para el análisis del discurso textual, así como los resultados del cedulario y las figurillas de la sala estudiada.

Mujeres (in)visibles en las salas del museo

¿Cuántas veces se han visitado museos arqueológicos y se ha cuestionado por qué los hombres nunca cargan a la infancia?, ¿por qué las mujeres siempre están realizando las mismas actividades en casa?, ¿por qué las mujeres no cazaban? Éstas y más preguntas han surgido durante los recorridos en las salas mientras las personas que las recorren absorben los mensajes que a su vez se impregnan para formar parte de su identidad.

En los museos arqueológicos la forma en que las mujeres han sido visibilizadas impacta de manera directa en la población y en especial a la juventud y a la infancia que está construyendo su propia identidad. La representación de las mujeres se enfoca en reproducir el estereotipo de Mujer-Naturaleza, es decir, vincularlas con lo que su condición biológica establece. Bajo esta lógica se reproducen los estereotipos y la mujer mantiene el estatus de “naturaleza” cuya función es la reproducción de la sociedad (Amorós, 1991, p. 30). Por ello, cuando las mujeres realizan actos que difieren de la norma son increpadas por intentar ir en contra de su condición. De hecho, Amorós (1991) menciona que al obtener el estatus de “naturaleza” las mujeres son obligadas y sancionadas si pretenden salir de lo que la norma establece; al hacerlo estarían intentado ser algo que no son, es decir “ser cultura” ámbito exclusivo para los hombres.

Al ser consideradas de esta forma, las actividades femeninas se focalizan en lo doméstico, en las labores de cuidado de la familia, de la casa y la preparación de alimentos. Por el contrario, a la parte masculina se le representa en distintos ámbitos cuyas actividades abarcan lo económico, lo político y lo simbólico. Se les puede ver como guerreros, gobernantes, cazadores y sacerdotes, siempre localizados en puestos estratégicos y de relevancia.

Si bien, las labores domésticas, de cuidados y reproducción atribuidas a las mujeres no son poco importantes, el problema está en el estatus que se les otorga en la actualidad.

El problema añadido viene cuando la caza es considerada la actividad económica “importante” y, por tanto, quienes la practican son los “importantes del grupo”, mientras que las actividades vinculadas con el mantenimiento del grupo son consideradas “menores” y por ende quienes las practican también. (Soler Begoña, 2008 citado en Querol, 2014, p. 271)

De esta manera, las actividades de las mujeres resultan poco relevantes para el público, pues a pesar de que sus labores como encargadas de la reproducción y del mantenimiento del grupo doméstico son fundamentales para la vida social, la forma en que son presentadas comunica lo contrario.

En las salas del museo esta situación parece constante, investigadoras como Maceira (2011), Muñoz (2019), Muñoz, Reynoso y Castellanos (2021), así como Rodríguez-Shadow (2017) han analizado las salas arqueológicas del MNA y se han encontrado con la ausencia del género en las exposiciones, los discursos, las imágenes y dioramas que se exhiben en el museo. El análisis de Maceira (2011) sobre la representación del parto en la Sala de Introducción a la Antropología da cuenta de cómo un acto tan importante, incluso para las primeras sociedades como las homínidas, se muestra como un fenómeno ajeno a la sociedad, desvalorado e incluso desasociado con las mujeres que observan el diorama. A esta manera de representar las actividades vinculadas con las mujeres, Maceira las vincula con la “memoria de las mujeres”, es decir, con aquello que les pertenece únicamente a ellas, resulta ajeno a lo público y les otorga un estatus opuesto al del hombre.

La situación no es tan distinta con el análisis que Muñoz (2019) realizó en la Sala Maya del museo. De acuerdo con la autora, quien hace un análisis del cedulaario, el discurso tiene una tendencia hacia la representación masculina pues, aunque se muestra a la mujer en lo público y privado, en su papel como sacerdotisas y en algunos cargos de poder, las cédulas muestran una tendencia androcéntrica evidente para la autora.

Por el contrario, el análisis que realizó para la Sala Culturas de la Costa del Golfo muestra resultados distintos a las otras, menciona que el trabajo curatorial de Marcia Castro Leal intenta cuestionar la postura moderna al abordar preguntas con la perspectiva de género y el trabajo museográfico tiene cuidado de no emplear un lenguaje sexista. Aunque señala que ambas salas (maya y del Golfo) presentan información que mayormente refiere a los hombres, existe una notable distinción con la del Golfo ya que ésta contribuye a mostrar a las mujeres en lo público y lo privado (Muñoz, 2019, p. 60).

Aunque el trabajo en la Sala Culturas de la Costa del Golfo representa un avance para la visibilización de las mujeres, otras salas como la Mexica requieren de un trabajo profundo para cambiar el discurso nacional y estereotipado de los pueblos mesoamericanos. El trabajo de Muñoz *et al.* (2021) revela la invisibilización de las mujeres dentro del discurso museográfico de la sala. Puesto que el museo, y en

particular esta sala, busca reproducir y legitimar un discurso nacional sobre lo que es ser y lo que representa ser mexicano y mexicana; el discurso legitima un pensamiento jerárquico y se establece una dominación del hombre sobre la mujer.

De acuerdo con la narrativa expuesta, en la sala se muestran elementos que se asocian con lo masculino como la guerra, el poder y la conquista; mientras que lo femenino, con el trabajo doméstico, el cuidado, la familia y la vida privada. Esta situación es desafortunada pues el discurso reproduce y normaliza la discriminación hacia un género, además de que sustenta el discurso mujer-naturaleza/hombre-cultura.

A pesar de que el discurso androcéntrico de la sala mexicana es fuerte y la escultura monumental atrae a la mayoría de los y las visitantes, el museo alberga otra sala que entre su colección las mujeres son mayoría, se trata de la Sala del Preclásico en el Altiplano Central. De acuerdo con el análisis realizado por Rodríguez-Shadow (2017) se les muestra realizando actividades como desgranando maíz, cocinando y preparando fibras para la elaboración de artículos de cestería. A partir del análisis, Rodríguez-Shadow propone que las mujeres en el periodo preclásico fueron reconocidas, destacando su participación en actividades de tipo económicas como el cultivo de los huertos, la cosecha, el desgrane y la molienda de maíz, en la elaboración de cerámica, la recolección de plantas, los instrumentos para la caza de animales y en la reproducción biológica, así como también en las tradiciones culturales del grupo.

Sin embargo, aunque el estudio de Rodríguez-Shadow indica una alta representatividad de mujeres en la sala del museo, lo cual se corrobora con lo analizado en este proyecto, se encontraron algunos elementos que permiten indicar que la sala no es del todo inclusiva y que, de hecho, utiliza lenguaje asimétrico, invisibiliza y mantiene un discurso androcéntrico pese a la alta cantidad de figurillas femeninas.

Análisis de la Sala del Preclásico del Altiplano Central del Museo Nacional de Antropología

El MNA se destaca por su colección, su arquitectura y por la cantidad de visitantes que recibe, es uno de los museos nacionales que sustenta, construye y refuerza la identidad nacional al glorificar las culturas prehispánicas y a su vez la diversidad de los grupos indígenas actuales que habitan el territorio mexicano. Sin embargo, aunque el museo ha cumplido con la “misión de investigar, conservar, exhibir y difundir las colecciones arqueológicas y etnográficas más importantes del país” (MNA, 2023) el sesgo que ha tomado con respecto al enfoque de género lo ha colocado en un museo tradicional y poco interesado por tratar las problemáticas actuales que ayuden al cambio social, a desmontar estereotipos y limita la capacidad de acción de una buena parte de la sociedad que exhibe.

Cabe señalar que el discurso museográfico de las salas es del año 2000 cuando se renovaron y se actualizaron cedularios, se incorporó texto en inglés, se sacaron piezas que antes se mantenían resguardadas en las bodegas y se aplicó una nueva

propuesta de comunicación, orientación y servicios (MNA, 2023). Pero, aunque la renovación de la sala fue necesaria e incorporó nuevas propuestas comunicativas, las representaciones de las mujeres suelen presentar un patrón en común, y es que, en la mayoría, parecen realizar las mismas actividades pese al paso del tiempo y al lugar geográfico en el que se encuentren. Es decir, la perspectiva de género se mantiene ausente y resulta necesaria si se busca construir espacios inclusivos, de respeto, de tolerancia y de diversidad.

Aunado a lo anterior, el lenguaje presente en las cédulas de la sala reproduce desequilibrios, ausencias y estereotipos entre mujeres, hombres y otros géneros. Con el uso del lenguaje genérico y la llamada economía del lenguaje se excusa la visibilización del género femenino y se le coloca en un plano inferior al masculino. Desde el lenguaje se refleja y se construye la concepción del mundo a través de los términos y las frases que las personas usan para describir la realidad. De tal manera que el poder y la influencia del lenguaje son tan potentes que lleva a la fabricación de imágenes mentales con las que las personas se imaginan, solidifican y legitiman la realidad (Bengoechea, s/f).

De acuerdo con Van Dijk (2003, pp. 152-164), entre los elementos para llevar a cabo un análisis del discurso se encuentran los “temas” o “macroestructuras semánticas” que representan el asunto a tratar, lo cual en términos generales incluye la información más importante y explica la coherencia general de los textos. Asimismo, se encuentra el “léxico” o “significados locales”, los cuales son el tipo de información que más influye en los modelos mentales, en las opiniones y en las actitudes de la persona destinataria. Es decir, si el lenguaje construye modelos mentales e influye en las actitudes y el comportamiento de las personas, es lógico que el discurso que se aprende en las cédulas se interiorice y se reproduzca fuera de la sala del museo, por lo cual resulta necesario hacer buen uso del lenguaje, nombrar a las personas visibilizando sus labores y participación, sin la necesidad de hacer inferencias y contextualizar los acontecimientos ya que éstos son la interfaz entre la información mental y los significados que se construyen.

En ese sentido, el análisis de la Sala del Altiplano se realizó con el interés de conocer el discurso textual que el museo comunica sobre las mujeres prehispánicas del preclásico además de conocer las palabras que se utilizan y relacionarlas con las actividades que realizaban las mujeres prehispánicas y que se comunican al público. Asimismo, como parte de la metodología se determinó el sexo de las figurillas y su relación con las cédulas a las que están asociadas.

Para el análisis de las figurillas únicamente se analizaron las que cuentan con características humanas, incluyendo las de industria lítica. Se comenzó con determinar el sexo, hacer la contabilidad distinguiendo entre femeninas, masculinas e indefinidas y, finalmente, comparar lo que la cédula describe con la figurilla vinculada a ésta.

Para determinar el sexo se utilizaron los siguientes criterios:

- Mujeres: senos, caderas anchas, cintura delgada, uso de falda o faldilla, tocado de enredo, embarazo (Imagen 1).
- Hombres: braguero, barbiquejo, cuerpo delgado y alargado (Imagen 2).

- Indefinido: presentan características que no son completamente claras para determinar su sexo. Por ejemplo, pueden tener caderas un anchas y cintura delgada, pero no tienen senos ni vestimenta que permita definirlo (Imagen 3)

Se decidió dejar la categoría de “indefinido” debido a que las características de la figurilla no son completamente claras para determinar el sexo, además se deja la posibilidad de considerar la presencia de otros géneros y no exclusivamente lo binario.

Imagen 1: *Figurilla femenina. Sala del Preclásico del Altiplano Central*



Fuente Mediateca INAH.

Imagen 2: *Figurilla masculina. Sala del Preclásico del Altiplano Central*



Fuente Mediateca INAH.

Imagen 3: *Figurilla sin distinción de sexo. Sala del Preclásico del Altiplano Central*



Fuente Mediateca INAH.

Cabe mencionar que para hacer la diferenciación entre mujeres y hombres los indicadores fueron biológicos y culturales. Es decir, se consideraron características biológicas como los senos, las caderas anchas, pero también se utilizaron indicadores culturales, mismos que fueron retomados de la información vertida en las cédulas como la falda o faldilla para mujeres y braguero para hombres.

El conteo de las figurillas arrojó un total de 192, de las cuales 92 son femeninas, es decir el 47.9% representando la mayoría; 26% masculinas y 22.9% sin distinción. Aunque los indicadores son distintos, esta información corrobora lo que Rodríguez-Shadow (2017) afirmó cuando realizó el análisis de la misma sala. Las figurillas femeninas son mayoría y muestran a las mujeres realizando distintas actividades y en diferentes facetas que permiten interpretar la dinámica y su rol para esta época: bailarinas, embarazadas, cargando animales, cargando a bebés, transportando agua, etcétera.

No obstante, aunque las representaciones femeninas en las figurillas son diversas, el contenido de los cedularios no refleja lo mismo. Como parte de la estructura en contenidos de la sala se pudieron detectar nueve áreas temáticas,¹ cada una aborda temas que ayudan a entender el contexto, el entorno geográfico, la vida social y religiosa de las sociedades que habitaron el Altiplano Central en el periodo Preclásico.

En términos de las macroestructuras, aunque el tema general de la sala es la vida cotidiana y se podría pensar que está presente la participación de todas las personas que formaron parte de aquellas sociedades, la realidad es que cuando se hace un análisis de los significados locales a través del uso de las palabras se encuentran discrepancias que impactan en la elaboración de los modelos mentales. De hecho, el discurso escrito está distribuido en un total de 179 cédulas temáticas y de objeto, de éstas la mayoría de las palabras son masculinas, seguido de palabras inclusivas y finalmente femeninas.

Entre las palabras relacionadas con lo femenino se detectaron: mujer, hogares, fertilidad, femenina, madre, embarazo y bailarinas que se mencionan en 29 cédulas, lo que representa el 16.2%; mientras que las palabras relacionadas con lo masculino: hombre, artesanos, dioses, muerto/difunto, masculino, chamán e individuo se mencionan en 50 cédulas que representan el 27.9%. Cabe mencionar que también se detectaron palabras a las que se denominaron como inclusivas, debido a que buscan democratizar el lenguaje y visibilizar a todas las personas que conforman una sociedad. Estas palabras incluyen: sociedad, grupos, comunidad, infantil, civilización, población y gente en 52 cédulas, representando el 29%.

Hasta aquí la información cuantitativa y el discurso escrito muestran cierta proporción, pues mientras que las figurillas femeninas son mayoría, el número de palabras con mayores menciones son las masculinas; sin embargo, al vincular el discurso de las cédulas con las figurillas exhibidas es evidente que se invisibiliza o, en su defecto, se comunican las labores femeninas bajo el concepto de

¹ En la sala se encuentran otros recursos museográficos como videos, audio y un mural, que no serán abordados en este texto.

mujer-naturaleza; como ejemplo se muestran algunas cédulas que comunican lo señalado; en negritas el título de la cédula y a continuación el contenido.

Ciclo de vida y vida diaria

La vida cotidiana no debió haber sido muy diferente a la de una aldea en la actualidad. Probablemente algunas actividades eran exclusivas del hombre y otras de la mujer, como el cuidado de los niños, la preparación de alimentos y el arreglo de la casa, pero es muy factible que también colaboraran con el hombre en otras labores. El culto a la fertilidad materna, posiblemente asociado al de la tierra, debió ser muy importante en estas sociedades aldeanas, ya que los artesanos se preocuparon por plasmar en muchas figurillas de barro todas las etapas del embarazo, mostrando detalles como la presencia de una línea vertical en el abdomen que distingue al tercer trimestre de este ciclo. Asimismo, el matrimonio se realizaba a muy temprana edad, sin embargo, el promedio de vida fue muy bajo posiblemente, por eso cada momento de la vida era trascendental en la sociedad y era reforzado por diversas ceremonias. (Museo Nacional de Antropología [MNA], 2023)

Como se puede observar, en esta cédula se habla de las actividades que realizaban mujeres y hombres; no obstante, no se describen las labores masculinas y las femeninas se reducen a las domésticas y al cuidado de la familia, situación que recuerda al concepto mujer-naturaleza. Por otro lado, se habla de los artesanos como los especialistas en la elaboración de las figurillas de barro y se invisibiliza a las mujeres en estas funciones. Esta situación muestra nuevamente que los significados locales que se interiorizan influyen en las creencias y actitudes del público, pues en este contexto las mujeres no participan fuera de las actividades domésticas.

Organización social y política

En este periodo hubo un incremento notable de la población; las diferencias sociales eran más marcadas, aunque desde tiempos tempranos se apreciaban a través de la especialización del trabajo y la presencia de posibles líderes. Para el Formativo Tardío surgió la clase sacerdotal, que encabezaba estas sociedades, ya que, además de ser la mediadora ante los dioses, controlaba al poder político y económico. Por debajo, posiblemente, seguían aquellos que llevaban cierto control administrativo y de intercambio, así como los artesanos especializados en la construcción, lapidaría, alfarería, tejido, carpintería, etc., además de los agricultores, cazadores y pescadores. Algunos aspectos como la construcción de grandes basamentos, permite deducir la existencia de una organización compleja de la fuerza de trabajo (MNA, 2023).

Al igual que la anterior, la cédula “organización social y política” presenta sesgos que son necesarios visibilizar y que relegan el trabajo femenino. Por un lado, la mayoría de figurillas relacionadas con la cédula son masculinas, en total se contabilizaron 9 figurillas masculinas, 2 femeninas y 4 indefinidas. Por otro lado, en

el texto se habla de la clase sacerdotal como la encargada de llevar el control político, económico y ritual de las sociedades; aunque se podría pensar que al escribirse “clase sacerdotal” no hay distinción entre mujeres y hombres, más adelante aparece la palabra “aquellos” haciendo referencia a lo masculino y posteriormente, se habla de artesanos especialistas en las distintas actividades económicas.

Esta forma de presentar el texto, indica la clara presencia del género masculino en todas las actividades de tipo ritual, económico y política de las sociedades del formativo, señala su importancia a tal grado que se les designa como los mediadores ante los dioses. En esta cédula, las actividades femeninas desaparecen y se reproduce un mensaje cuyos roles de género están claramente definidos, incluso en las primeras sociedades del territorio mesoamericano.

Cultos y rituales

Entre los grupos aldeanos se desarrollaron creencias en lo sobrenatural, en la vida después de la muerte y en fuerzas de la naturaleza regidas por espíritus. Sus conceptos religiosos debieron haber sido muy complejos, ya que existen representaciones de individuos con diversas anomalías, que posiblemente eran venerados por la comunidad; la presencia de figurillas masculinas con atuendos elaborados, podrían representar líderes o chamanes; estos últimos eran los personajes principales en las festividades, en donde participaban músicos, bailarinas y contorsionistas. El concepto de la dualidad se fortalece en esta época, posiblemente ligado a la observación que el hombre tenía de los cambios en la naturaleza del cambio cíclico de estaciones, del contraste entre el agua y la tierra, que era fundamental para la agricultura, base de su sustento alimenticio (MNA, 2023)

En esta cédula se habla de las figurillas masculinas con atuendo elaborados como los líderes o chamanes de aquellas sociedades y los coloca como los personajes principales de las festividades y rituales; por el contrario, la presencia de las mujeres se reduce a ser bailarinas, posiblemente contorsionistas, relegando su estatus a un nivel inferior y demeritando su participación en la vida pública y espiritual.

Es curioso que el texto también habla del concepto de dualidad que se tenía en aquellas sociedades. Según los expertos, la dualidad mantenía el equilibrio del cosmos, de la naturaleza y de las personas. Por ello, el cosmos meosamericano estaba formado por dos clases de sustancia que generaba pares de oposiciones: masculino/femenino, cielo/inframundo, sol/luna, día/noche, etcétera (López, 2008, p. 34), lo sorprendente es que, aunque se hace referencia al concepto de dualidad, sólo se refieren a los hombres como los encargados de la observación de la naturaleza.

A manera de reflexión

Este primer acercamiento al discurso que manejan los museos arqueológicos con relación a las mujeres y, en particular, al caso de la Sala del Preclásico del Alti-

plano Central del MNA, lleva a reafirmar la premisa de que los museos al ser un espacio de comunicación y de encuentro con la otredad son el lugar ideal para generar vínculos que promuevan una cultura de conservación patrimonial; y al mismo tiempo, fomentar nuevas prácticas para dar solución a los problemas actuales, de-construir discursos androcéntricos y construir nuevas formas de convivencia para el bienestar social. Sin embargo, aunque la tarea es necesaria y se han implementado estrategias para mejorar la comunicación, aún queda mucho por realizar.

Como pudo observarse, el discurso de la Sala del Preclásico es desigual y a nivel de significados locales fortalece los modelos mentales que socialmente se han construido para promover estereotipos y roles entre mujeres y hombre. El uso del lenguaje en masculino, invisibiliza al género femenino y fomenta creencias discriminatorias hacia las mujeres al representarlas bajo el concepto de mujer/naturaleza. Dicho de otra manera, el discurso se interpreta y fomenta significados, es decir, moldea la realidad e impide que se construyan nuevas creencias, pues para el público que visita lo que se comunica a través de los textos de la sala representa la realidad histórica y actual. En otras palabras, así ha sido la vida de las mujeres y de los hombres desde siempre.

Por ello, si se continúa reproduciendo un discurso androcéntrico que refuerza ideas, estereotipos, prácticas discriminatorias y violentas, será entonces imposible que el patrimonio y los museos se conviertan en aquello que ayuda a resolver problemas y busque el beneficio de toda la sociedad. No debe olvidarse que la labor de las ciencias sociales y humanas no sólo es producir conocimiento absoluto y objetivo sino transmitirlo para conocer y entender los procesos históricos de las sociedades “con la convicción científicista de que la transformación de las condiciones del presente depende de un verdadero conocimiento del pasado y de los procesos históricos generales” (McGuire y Navarrete, 1999, p. 98).

Referencias

- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Bengoechea, M (s/f). *Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género*. Universidad de Alcalá, Comisión NOMBRA, Instituto de la Mujer.
- Bonfil, G. (2004). Pensar nuestra cultura. En Dirección General de Culturas Populares e Indígenas (Prod.), *Antología sobre cultura popular e indígena lecturas del seminario diálogos en la acción primera etapa* (pp. 117-136). CONACULTA.
- Gordones, G. (2012). La arqueología social latinoamericana y la socialización del conocimiento histórico. En Henry Tantaleán y Miguel Aguilar (comp.), *La arqueología social latinoamericana: de la teoría a la praxis* (pp. 221-238). Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, CESO, Ediciones Uniandes.
- López, M. y Fernández, A. (2018). Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación. *Storia delle Donne*, (14), 103-124.
- López, A. (2008). Las razones del mito. La cosmovisión mesoamericana. En Alfredo López Austin y Luis Millones (eds.), *Dioses del norte, dioses del sur. Religiones y cosmovisión en Mesoamérica y los Andes*, (pp. 17-138). Ediciones Era.
- Maceira, L. (2008). Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, III(27), 205-230.
- Maceira, L. (2011). ¿Memorias de mamíferas? Memoria sin mujeres. Reflexiones en torno a discursos, olvidos y prácticas de la memoria social en el Museo Nacional de Antropología de México. En Luz Maceira y Lucía Rayas (eds), *Subversiones Memoria social y género. Ataduras y reflexiones*, (pp. 133-166). INAH, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, Imprenta de Juan Pablos.
- McGuire, R. y Navarrete, R. (1999). Entre motocicletas y fusiles: las arqueologías radicales anglosajona y latinoamericana. *Boletín de Antropología Americana*, (34), 89-110.
- Museo Nacional de Antropología (20 de marzo de 2023). La institución. https://www.mna.inah.gob.mx/el_museo.php#la_institucion.
- Muñoz, E. (2019). La presencia o ausencia de la perspectiva de género en dos exhibiciones permanentes del Museo Nacional de Antropología (MNA), México: un ejercicio diagnóstico mediante el análisis de sus cedularios. *Intervención*, 10(19), 51-63.
- Muñoz, M., Reynoso, C., y Castellanos, M. (2021). Las mujeres del Museo Nacional de Antropología: una narrativa ausente en la sala Mexica. *Complutum*, 32(2), 591-600.

- Núñez, A. (2007). El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal. *Universitas Humanística*, (63), 181-199.
- Querol, Ma. (2014). Museos y Mujeres: la desigualdad en Arqueología. *ArqueoWeb*, 15, 270-280.
- Rodríguez-Shadow, M. (2017). Las imágenes femeninas en la sala del Preclásico del Museo Nacional de Antropología e Historia de México. En Lourdes Prados y Clara López (eds.) *Museos arqueológicos y género. Educando en igualdad*, (pp. 247-272). España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, (pp. 143-177). Editorial Gedisa.

La mujer y su educación como tema relevante de opinión pública. Periódico *El Republicano*, Aguascalientes, siglo XIX

Aurora Terán Fuentes

Introducción

La naturaleza de la mujer, así como la discusión sobre qué tanto se debería educar, fue parte de un debate ventilado ante la opinión pública decimonónica, de forma concreta se centra la atención en el periódico oficial del estado de Aguascalientes, intitulado *El Republicano*; se plantea como objetivo el análisis de contenidos de dicho periódico como una forma de representación social, en los cuales se esboza una imagen sobre las mujeres a partir de la visión de la élite política e intelectual aguascalentense, traducida en un tema relevante de opinión pública, inserto en un debate general, en el cual se presentaba el ideal de mujer, como una persona ilustrada y educada en la justa medida con el fin de llevar óptimamente el hogar, y en un escenario laboral asociado al desempeño de tareas propias de su sexo, como el profesorado y el secretariado.

Las líneas temáticas en las cuales se inserta el trabajo son tres: historia, educación y medios de comunicación; porque se estudia la imagen de la mujer, así como la necesidad de su instrucción, difundidas en un medio impreso local, lo que implica, un abordaje a partir del discurso. El análisis se plantea bajo el eje teórico de aquello que es representado y publicitado, por ende, parte de la esfera de la opinión pública local, definida en tendencias y posturas editoriales, para nuestro caso, la defensa argumentativa de la necesidad de una mujer instruida, lo que implicaba su asistencia a la escuela; ante el contraargumento del peligro que entrañaba el binomio mujeres-escuela, traducido en la siguiente fórmula: a mayor escolarización, corresponde mayor problemática vinculada con la moral.

Cabe mencionar que la defensa de mayores espacios para la educación de la mujer en función a su desempeño en el matrimonio, familia y hogar, se asocia con la visión liberal y republicana; por tal razón, a nivel local, sobre todo en el periodo porfiriano, en documentos oficiales de carácter público se observa un discurso maniqueo, en el cual dicha defensa corre a cargo de los liberales con una visión adelantada y progresista, mientras que los detractores de la educación de la mujer son los conservadores.

El Republicano como el periódico oficial del estado de Aguascalientes en el siglo XIX, se caracterizó por ser un medio de comunicación liberal, el mismo nombre denota tal postura. De ahí, a través de información presentada en diversas notas o artículos se dedicaban espacios para poner ante la opinión pública los dos tópicos mencionados: la mujer y su naturaleza, y su nivel de instrucción. Es importante tomar en cuenta que, por la naturaleza de la fuente consultada, es una perspectiva desde la posición del poder, por ende, el publicar sobre ambos tópi-

cos se articulaba, en el caso local, con la defensa de un proyecto impulsado por la clase gobernante, del cual era parte la instrucción pública, aspecto que se observa con claridad al impulsar la creación de un Liceo de Niñas en 1878, como una política pública para generar un espacio de educación secundaria para las jovencitas de la entidad, con el objetivo de formar para el hogar y para el magisterio.

Los contenidos generados o reproducidos en el periódico no eran elaborados por mujeres, más bien, la intención consistía en publicitar y afianzar una imagen idónea de la mujer desde una posición masculina de élite, que correspondiera a las necesidades de la época, las cuales exigían una mujer ilustrada e instruida. Por ende, la representación social de la mujer plasmada en el periódico local termina por articularse con el contenido de otro tipo de fuentes oficiales y públicas, por tal motivo, se recuperan dos fuentes generales: códigos civiles y debates de congresos pedagógicos. Se insiste en el carácter público de las fuentes, en el sentido de la transmisión de dicha representación.

En diversos contenidos de *El Republicano* que tienen como eje articulador a la mujer, se observan tendencias, debates, preocupaciones, idealizaciones, el deber social y la necesaria instrucción, entre otros aspectos relativos al sexo considerado débil, en este sentido, el discurso oficial y público es nodal en la construcción de representaciones como ideales o modelos a alcanzar en un tiempo de consolidación del orden liberal en el último cuarto del siglo XIX.

Tres ámbitos para construir la representación de la mujer decimonónica: norma, debates de congresos pedagógicos y prensa

La imagen de la mujer en el siglo XIX como una representación social a partir de fuentes oficiales y públicas, supuso una estrategia para naturalizar y normar su rol y estereotipo construidos a partir de una estructura patriarcal de vieja data, basados en la mujer como madre de familia, a lo que se sumaría con el abandono del antiguo régimen su necesaria ilustración, es decir, una mujer ilustrada al frente del hogar para generar un espacio doméstico que fuera el primer escalón en la construcción de ciudadanía y base de la felicidad social.

Una forma de construir la representación de la mujer en el siglo XI es a partir de documentos oficiales en los cuales se transmiten discusiones en torno a la mujer desde una visión dominante y masculina. Se han definido tres conjuntos de fuentes: a) marco normativo, en concreto códigos civiles; b) debates de los congresos pedagógicos y c) la prensa local, como caso particular, el periódico oficial del estado de Aguascalientes que lleva por nombre *El Republicano*. Los dos primeros tipos de fuentes son de carácter general mientras que este último es de carácter local, por ende, es el de mayor interés para comprender en la realidad discursiva y política de Aguascalientes sobre cómo se definía y explicaba a la mujer. Las dos características que comparten las fuentes son su carácter oficial y público, por tal razón, es el análisis de una representación social desde las élites políticas, las cuales compartían un ideal de la mujer, conocido en aquella época por la metáfora “El ángel del hogar”, por medio de la cual se identificaba a la mujer como un ente propio del hogar, es decir, desempeñándose como ama de

casa, por lo que su estado civil ideal sería el adquirido por el matrimonio; por otro lado, la cualidad de ser un ángel remite a un ser espiritual, bello, etéreo, lleno de bondad y belleza; no obstante, hay una atribución digna de tomar en cuenta, el rol de mensajero celestial, que para el caso de las mujeres adquiere un especial significado porque la mujer emerge como aquella que tiende puentes y conecta dos mundos, el privado y el público. ¿En qué sentido?, en aquél que permite desde el espacio de acción de la mujer, que es el privado y doméstico, la primera etapa de construcción de ciudadanía, en otras palabras, el hogar como el espacio idóneo para comenzar con la formación de los futuros ciudadanos y las futuras madres de los ciudadanos, quienes tendrían su campo de acción en el espacio público.

A la mujer se le concibe como un ser moralmente superior como parte del proyecto liberal republicano, Bermúdez (2008) expone para el caso de América Latina en el siglo XIX lo siguiente: “las nuevas repúblicas adoptan a las mujeres como bandera y estandarte de su proyecto modernizador” (p. 2), basado en la moralidad, virtud y deber como valores republicanos, lo que postula a la mujer como madre y esposa de ciudadanos y, en dicho sentido, aunque en una esfera limitada es reconocida como ciudadana porque tiene deberes cívicos, la mujer emerge como “la constructora del alma y la conciencia nacional” (p. 2).

En los tres tipos de fuentes circula un discurso que presenta a la mujer como el alma de la familia y con su rol educativo, indispensable en la formación y consolidación de la nación. El tema de la mujer ilustrada para cumplir con la función social de llevar las riendas del hogar y educar desde la primera infancia, es parte de la representación decimonónica que se distancia de la concepción colonial. Como mencionan César & Sánchez-Money (s/f), en la noción que se tenía de la mujer del siglo XIX, consecuencia de la construcción de un nuevo arquetipo como resultado del proceso de abandono del antiguo régimen, en este modelo las mujeres tienen poder, aunque acotado al hogar, no obstante, en concordancia con dicha imagen asociada a una encomienda educativa, las mujeres no se podían mantener en la ignorancia y se ganan espacios de acceso a la educación y a la cultura.

En tal sentido es importante definir representaciones sociales, Valencia (2007), con base en Moscovici, explica que las representaciones sociales implican un ejercicio de profundización de los puentes establecidos entre el conocimiento práctico y los contextos de interacción, entiende por conocimiento práctico las opiniones, imágenes, estereotipos, valores y creencias, entre otros supuestos. Para complementar:

Pueden ser formas de naturalizar situaciones y significados que las personas aceptan acríticamente, y que expresan concepciones y prejuicios de sentido común, convencionalmente aceptados por una sociedad o un grupo en un momento determinado, y cuya raíz profunda está en los imaginarios sociales. (Girola, 2020, p. 110)

Jodelet (1986) sintetiza a las representaciones sociales como un tipo de conocimiento de sentido común con contenido basado en esquemas generativos y fun-

cionales, por ende, remite a un pensamiento social. Bajo dichos postulados, en las fuentes escritas que se presentan se encuentra una representación de la mujer en la cual se manifiesta y transmite un conocimiento compartido de fuerte tradición asociado a la familia y el hogar y, por otro lado, se afianza un esquema vinculado con el movimiento ilustrado, es decir, el de la mujer ilustrada, sin que dicho esquema sustituya al tradicional, más bien se complementa para reforzar el rol de la mujer en el hogar; en otras palabras, el campo de acción para la mujer se mantiene en el ámbito doméstico, no obstante, era indispensable una mujer cultivada para cambiar dinámicas al interior del hogar, vinculadas con el progreso, la civilidad, la cultura, las sociabilidades, el refinamiento, la moralidad y la educación. El hogar podría entrañar el peligro de ser el origen de males y vicios, con la mujer ilustrada se convertiría en un entorno virtuoso. Por ende, se articulan dos representaciones: la de la mujer ilustrada y el hogar que procure la felicidad social. Se comenzará por el discurso normativo, porque la norma jurídica implica obligatoriedad, y para nuestro caso se considera la base para comprender otro tipo de discursos públicos. En otro tenor, se parte de la norma, porque se refiere al “deber ser” aplicable a los miembros de una sociedad.

Del marco normativo, los códigos civiles de México de 1870 y 1884 representan la consolidación del movimiento codificador del gobierno republicano con estructura federal después del Segundo Imperio (Cruz, 2004). Se muestra la concepción asociada con la función social que tendría que desempeñar la mujer idealmente ilustrada: la primera educación de los hijos en el seno del hogar y coadyuvar en la formación de los futuros ciudadanos (la familia entendida como el primer agente socializador). En otras palabras, se refiere a la imagen de una mujer ilustrada desempeñando el rol de madre y esposa en el hogar como un espacio idóneo para comenzar con la forja del individuo.

No obstante, no son los únicos códigos, por ejemplo, en el código civil de 1879 en su título V (sobre el matrimonio), capítulo I, artículo 159, se define matrimonio de la siguiente manera: “es la sociedad legítima de un solo hombre con una sola mujer, que se une con vínculo indisoluble para perpetuar su especie y ayudarse a llevar el peso de la vida” (p. 10). La mujer no podría contraer matrimonio antes de los doce años (artículo 164), a partir de dicha edad era indispensable el consentimiento del padre, madre o tutor.

En el capítulo III del citado código se exponen los derechos y obligaciones del matrimonio, se enlistan aquéllos que permiten la construcción de la concepción de la mujer como esposa y madre: a) obligación de ambos cónyuges de guardarse fidelidad y socorrerse, b) la mujer debe vivir con su marido, c) el marido debe proteger a la mujer: ésta debe obedecer a aquél en lo doméstico, en la educación de los hijos y en la administración de los bienes, d) obligación de la mujer a seguir a su marido a donde se establezca la residencia (se podría eximir dicha obligación en caso de traslado al extranjero), e) el marido es la figura asociada con la administración legítima de los bienes, f) al marido también corresponde la representación legítima de su mujer, g) debido al punto anterior la mujer si no tiene licencia por escrito no puede comparecer en juicios, tampoco adquirir título o enajenar

sus bienes (sin embargo, existían situaciones en las cuales no se requería el permiso del esposo: su defensa en un juicio criminal, disposición de sus bienes por testamento). Por otro lado, en el caso de un hombre impedido para trabajar y una mujer con bienes propios, a ella le correspondería dar alimento a su marido siempre y cuando el último no tuviera bienes.

Para cerrar con el código de 1879 es importante mencionar el tema del adulterio como una de las causas de divorcio, donde claramente se observa diferencia entre hombre y mujer, para el caso de la mujer el adulterio en cualquier circunstancia amerita el divorcio, sin embargo, para el hombre no, por lo cual desde el marco normativo había un margen de libre acción de forma velada o discreta; el adulterio como causal de divorcio se podría aplicar en las siguientes situaciones: cometido en la casa que se tiene en común con la mujer legítima, vivir en concubinato, existencia de escándalo o insulto público del marido hacia la mujer legítima y maltrato de la adúltera a la mujer legítima (Capítulo V, artículos 241 y 242).

En los códigos civiles se encuentra la base normativa del deber ser de la mujer en relación con el matrimonio, por otro lado, existe otro tipo de fuente que por su naturaleza expone el tema de la educación de la mujer, es decir, la mujer ilustrada, es una fuente de capital importancia para comprender la representación social de la mujer: los debates de los congresos pedagógicos durante el Porfiriato. En el celebrado bajo el nombre de Congreso Nacional de Instrucción Pública en el año de 1889 se puso como tema de estudio y discusión la naturaleza, objeto y límites de la educación de la mujer; los tres puntos se resumen en tratar la importancia de su educación, de ahí que se expusieron algunos puntos en su defensa, por ejemplo, que la educación de la mujer era más importante que la del hombre, porque significaba la base de la educación popular, por otro lado, educar a una mujer suponía la formación de la familia, mientras que educar al hombre correspondía con la formación de un individuo. Cabe mencionar que en las discusiones además de la educación de la mujer para instruir desde el hogar en su rol de ama de casa, también se abordó la necesidad de enseñar a la niñez más pequeña en las escuelas de párvulas y párvulos por representar a la figura materna, tan medular en la temprana infancia. Por tal razón, era necesaria la educación de la mujer en beneficio de la familia y en su formación para el magisterio (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1889).

Sin embargo, en los debates se dejan ver las posiciones encontradas para destinar dictámenes específicos, por ejemplo, al C. Aurelio Oviedo, representante de escuelas municipales, le pareció desafortunada la falta de un capítulo especial sobre la educación de la mujer porque ésta se definió como un factor indispensable del progreso (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1889).

La mujer instruida tendría que ocupar un lugar importante en la sociedad, de ahí que un ramo de enseñanza para la educación de las niñas y jovencitas era economía doméstica, además de ofrecerles la enseñanza científica para el mejor desarrollo de su inteligencia, siempre en función de ser un modelo de madre de familia.

Con respecto a las resoluciones del Segundo Congreso Nacional de Instrucción, celebrado en 1890, solamente se recupera un punto vinculado con las Escuelas Normales para Profesoras, los ramos de instrucción propios de su género serían el conocimiento teórico-práctico del sistema de Froebel (porque estarían a cargo de párvulas y párvulos), economía, higiene y medicina domésticas, horticultura y floricultura y “las labores propias del sexo, en las que figurarán, en primer lugar, aquellas que sean de verdadera utilidad para la familia: como la costura en blanco, el zurcido, el corte y la confección de ropa, etc.” (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1891, p. 41).

La importancia de los congresos fue su carácter nacional y público. Había delegados por entidad federativa, por lo cual el resultado de los dictámenes se llevaría a cada rincón del país con el objetivo de implementar los acuerdos en los sistemas educativos estatales, en un espacio idóneo para dar a conocer dichas discusiones, así como el objeto de nuestro interés, que es la mujer y su educación es la prensa oficial, como un elemento de la esfera pública; en el siguiente apartado se analizan dichos tópicos en el periódico *El Republicano*.

***El Republicano*: la mujer y su educación como tema relevante de opinión pública**

El estudio de la opinión pública a partir de la prensa, en lo particular por medio del periódico *El Republicano*, entraña una forma de comunicación política, que es aquella que se da entre los gobernantes y los gobernados. La mujer y su educación se trataron como temas relevantes de opinión pública, por ende, se encuentra gran información en la prensa, lo que supone crear un clima de opinión como lo definió Joseph Glanwill. Por otro lado, encontramos a Spinoza con la definición de libertad de opinión, traducida como una ventaja para los ciudadanos al poder ventilar asuntos que atañen a todos y que son de interés público.

Para Habermas (1982) es fundamental comprender la opinión pública como una acción comunicativa, reconocer la importancia del discurso asociado a gobiernos democráticos, para nuestro caso republicanos de tendencia liberal. La opinión pública como un fenómeno emergente en el siglo XIX se explica a partir del debate de la burguesía letrada y supone el intercambio de información crítica, sin dejar de ser una imposición de un grupo hacia otro, entendido como los que tienen el poder, para el caso de *El Republicano*, los individuos de la élite local, tanto en la esfera política, como en la intelectual, lo que significa notoriedad pública.

“En el espacio público es en donde surge la opinión pública, la cual puede ser manipulada y deformada, pero su importancia recae en ser eje de cohesión social y soporte de la legitimación o no para la política” (Mendoza, 2011, p. 110). Por ende, para los liberales el tema de la mujer y su educación, significó un proyecto para legitimarse, de ahí, para el caso de Aguascalientes con su periódico oficial se puso en la mesa de discusión, al entender que un periódico es un espacio público en donde se presentan los temas relevantes para el grupo que está interesado en presentarlos, discutirlos e imponerlos desde la posición oficial y de poder políti-

co; por lo cual se observa que para el grupo gobernante que implica el proceso de sociabilidades y, por ende, se extiende a familiares, intelectuales, profesionistas involucrados en la encomienda de la educación pública, artistas y, por supuesto, redactores y editores, entre otros, conformado tanto por mujeres como por hombres, dichos temas puestos ante la opinión pública eran un elemento de cohesión porque implicaba tomar una postura: la defensa de la instrucción pública para las mujeres. Se puede considerar que dicho grupo estuvo encabezado por dos gobernadores emblemáticos: Francisco G. Hornedo (dos períodos: 1876-1879 y 1883-1887) y Alejandro Vázquez del Mercado (dos períodos: 1887-1895 y 1903-1911).

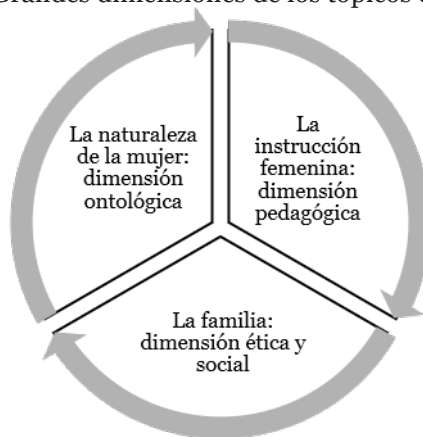
Al convertirse el tema de la mujer y su educación en un asunto de interés público que derivó en política pública en materia de instrucción con la creación del Liceo de Niñas, encontramos en *El Republicano* los siguientes tópicos del discurso que incluyen al Liceo:

Tópicos del discurso:

- La mujer ama de casa. Madre y esposa. Se refuerzan los roles tradicionales.
- La mujer ilustrada como una pieza fundamental en la construcción de la nación: se considera como una persona con deberes ciudadanos, por tal razón, se le menciona como ciudadana.
- Oposiciones binarias: mujer/hombre, espacio público/espacio privado.
- La instrucción de la mujer para que interiorizara y reprodujera los grandes valores republicanos. La mujer como el alma de la nación, también como su alegoría.
- El fomento en los hijos del amor al progreso y a las ciencias, apropiándose del conocimiento para su aplicación en la vida doméstica: el uso útil del tiempo libre en el hogar.
- Su esfera de acción: el hogar, el ámbito privado. Responsable de la felicidad social en el entorno familiar.
- La educación secundaria de la mujer, considerada educación superior: el Liceo de Niñas. Mujeres instruidas y modelos de virtud, ejemplos a seguir dentro del esquema republicano. Del Liceo viene gran cantidad de información: ceremonias de premiación, exámenes públicos, reglamentos, informes de las directoras, participación en eventos cívicos y públicos.
- La mujer profesora, soltera para ejercer la profesión, al igual que la mujer casada, es un modelo de virtud. Las posibilidades de la mujer profesora al insertarse en una red de sociabilidades en un entorno básicamente masculino, al dialogar e interactuar con políticos, intelectuales, catedráticos. Sobre todo, las profesoras y directoras del Liceo de Niñas.
- La mujer experta en pedagogía, disciplina entendida como su campo de acción profesional. De ahí la oportunidad de publicar sobre asuntos pedagógicos.
- La mujer expositora en ramas femeninas (su participación en las grandes exposiciones mundiales, como la de Chicago y París). La mujer no puede ser marginada del proceso civilizatorio, mantenerla alejada de este tipo de eventos o en la ignorancia es atentar contra la misma patria.

La información localizada en *El Republicano* sobre la mujer se engloba en las siguientes categorías: artículos sobre la mujer en los cuales se discute su naturaleza, artículos sobre la mujer presentada en relación con la familia, artículos sobre la mujer y la relación con su instrucción o educación, notas breves sobre escuelas de niñas, notas sobre el Liceo de Niñas, reglamentos, publicidad y la sección pedagógica. Dicho contenido a su vez se puede asociar en una relación triádica:

Figura 1: Grandes dimensiones de los tópicos del discurso



Fuente: Elaboración propia.

Las tres dimensiones se concretan en debates ante la opinión pública en tiempos de paz con la restauración de la república, tiempo de la consolidación del orden liberal y el proyecto educativo-político de corte positivista interpretado como necesario para impulsar el desarrollo de la nación bajo la filosofía del progreso. En dicho proyecto no podía quedar al margen la mujer por el rol social asignado y vinculado con la formación de ciudadanos desde el seno del hogar, de ahí su necesaria instrucción e ilustración como parte de su compromiso hacia la patria traducido en deber cívico. Por tal razón, las tres dimensiones se articulan porque había que discutir la esencia de la mujer, es decir, su naturaleza, el deber ser y el ser con el objetivo de discutir pedagógicamente cómo educarla según su condición natural, en otras palabras, su instrucción en la justa medida, por ejemplo, sería un atentado social mantenerla en la ignorancia, sin embargo, educarla hasta los niveles superiores o profesionales sería un desperdicio, porque su rol no era el de proveedora. De ahí nuevamente la importancia del Liceo al proporcionar herramientas suficientes para mantener a la familia en caso de abandono o viudez.

No obstante, el positivismo y el liberalismo entrañaban peligros para las personas del sexo débil porque las libertades se podrían confundir con el libertinaje, además las grandes ciudades modernas representaban un foco de perdición y las jovencitas y niñas de carácter delicado y débil se encontrarían en un peligro constante hacia su propia perdición. Por tal razón se desprendía la idea sobre la urgencia por instruir a las mujeres para evitar dichos peligros. En el artículo “Educación de la mujer” publicado el 25 de noviembre de 1877 se exponía lo siguiente:

En nuestra sociedad, eminentemente positivista, sucede con mucha frecuencia, que las madres o las amigas, de una joven que apenas empieza a despertar de la infancia, que apenas empieza a abrir los ojos para el mundo, le aconsejan, le forman un corazón mezquino, le despiertan la ambición del mejoramiento social, el interés, la falacia con los amantes, la coquetería, etc. etc, de donde resulta que la mujer para ser buena necesita tener muchas virtudes, y para ser mala no necesita más que seguir el impulso de las pasiones, en una gran población, donde casi siempre tiene malos consejos, abundarán las malas y escasearán las buenas. (*El Republicano*, 25 de noviembre de 1877, p. 4)

De ahí que ante los peligros de la sociedad moderna la forma de salvarlas era a través de la educación, educación desde la infancia, como una base firme para que la mujer se formara en la virtud y el camino de la rectitud, porque finalmente la mujer tendría que cultivar ciertas cualidades como la modestia, la caridad, el reconocimiento, la templanza, la diligencia, la economía, la moral, la urbanidad, el respeto, el amor y la obediencia para tener claridad y no trastabillar o ser tentada por las maldades y tentaciones del mundo. Y dichas cualidades al decir que se debían cultivar, se tendrían que forjar en el paso por la escuela y en el seno familiar, como se expresa en el siguiente fragmento de la nota “Educación de la mujer”:

Cuando se forma un buen corazón en la infancia, en las demás épocas de la vida por mucho que cambie, sigue en algo las máximas que ha recibido; por lo mismo, creemos que la mujer, para ser feliz debe tener una educación esmerada; primeramente deben infundir en el alma de la niña la religión bien entendida para que tenga temor, respeto y amor a Dios; enseñarle la obediencia a sus mayores para que siga por un sendero bueno; la modestia, para que sea respetada y nunca confundida; la caridad, para que todos la bendigan; el reconocimiento, para que sepa estimar los beneficios y al mismo tiempo los prodigue; la templanza, para que sus facultades físicas y su hermosura se desarrollen; la diligencia y la economía, para que sepa gobernar su casa; el valor de la honra, para que no se manche y para que el mundo la honre; la moral y la urbanidad, para que su vida sea el encanto de la sociedad; la prudencia, para que todos la respeten; el respeto, el amor y la obediencia a sus padres, para que sea bendecida del Señor. (*El Republicano*, 25 de noviembre de 1877, p. 4)

Porque finalmente el rol de la mujer sería ser la madre y primera educadora de los futuros ciudadanos, lo que convertiría su función en un deber para con la patria. Representaba el arquetipo de la madre de la *polis*, la madre del hombre justo y virtuoso, es decir, de aquel sujeto digno de portar la etiqueta de ciudadano, y precisamente sería aquél que en el hogar hubiese tenido una madre clara de su rol y compromiso para con su familia y la sociedad en general. Cuestión que queda explícita en el siguiente fragmento de la nota que se viene comentando:

¡Ojalá y todos los padres de familia se fijaran en que la mujer está llamada a cumplir una misión muy santa, y la educaran, pues de su buena educación

depende la de sus hijos, y los buenos hijos pueden ser buenos ciudadanos, útiles a su familia y a su patria! (*El Republicano*, 25 de noviembre de 1877, p. 4)

Para mostrar la fortaleza del argumento a favor de la educación de la mujer, en una nota titulada “La instrucción pública en los Estados Unidos” se hace mención sobre la desproporción de maestras con respecto a maestros en la región de Nueva Inglaterra, se realiza la siguiente afirmación: “es tal la desproporción, que casi parece el bello sexo encargado exclusivamente de la enseñanza pública” (*El Republicano*, 29 de abril de 1877, p. 4). En los estados del norte de EEUU se observan más mujeres porque son liberales, mientras que en los estados del sur predominan los varones. Dos puntos a tomar en cuenta: primero, el relacionar la posición liberal con una mayor presencia de mujeres en el magisterio y, segundo, es parte de la naturaleza del bello sexo la enseñanza, de ahí tal desproporción.

El 27 de mayo de 1877 se publicó la Ley de instrucción pública para el establecimiento de dos escuelas normales, una para niñas y otra para niños. Se presenta el currículo diferenciado. Los ramos de instrucción propuestos para la normal de personas del sexo femenino llaman la atención: medicina, higiene y economía domésticas, deberes de la mujer en sociedad, deberes de la madre con relación a la familia y al Estado, labores manuales, artes y oficios que puedan ejercer las mujeres, nociones de horticultura y jardinería prácticas, arte de cocina y repostería. En la prensa se observa lo que más adelante se debatiría en los congresos pedagógicos: ramos de instrucción diferenciados para preparar a las mujeres para el hogar porque era su fin último, una profesora si contraía matrimonio tendría que renunciar a su trabajo (*El Republicano*, 27 de mayo de 1877). Sin embargo, la escuela normal para niñas no se concretó, en cambio, el Liceo de Niñas sí lo hizo.

En 1899, en el Informe de la directora del Liceo de Niñas, se expuso el siguiente argumento en defensa de la educación de las mujeres: la falta de educación de la mujer es un contrasentido y atenta contra el progreso. Mientras el hombre se desarrolla rápidamente, la mujer se queda atrás. Por suerte, la mujer toma el asiento que le corresponde en el carro de la civilización y al lado del hombre conquista. Una de las ideas cultas es el adelanto en la educación femenina. En la respuesta a la directora: el cierre del siglo XIX con la Exposición Universal de París demostraba la prosperidad de los pueblos y las mujeres no deberían estar marginadas, la marcha del progreso era para toda la humanidad, de ahí la importancia por seguir apoyando proyectos de instrucción para mujeres como el Liceo. Se compartió que las mejoras en el Liceo eran muestra de la necesaria educación femenina como un complemento indispensable a la masculina. El gran objetivo de la educación femenina consistía en suprimir el abismo intelectual que separaba al hombre de la mujer (*El Republicano*, 8 de enero de 1899).

En otro tenor, no falta el contenido dedicado a la mujer en relación con la familia, por ejemplo, se encuentran consejos a la familia (se tendría que entender que van con dedicatoria a las amas de casa): catarro en la cabeza, pecas, purificación del agua, destruir y desterrar a las chinches, la tosferina, la vacuna. En consecuencia, también *El Republicano* tenía un fin pedagógico y como público objetivo a las mujeres, con una selección de contenidos para ellas.

La familia simboliza un juego de oposiciones binarias para mantener el equilibrio; a diferencia de otros tiempos se establecía el vínculo matrimonial por amor, por ende, la mujer ya no se cosificaba. Algunas de los binarios se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características del hombre y la mujer en función de binarismos

Hombre	Mujer
Fuerza, actividad, audacia, valor, espíritu de empresa, inteligencia, generalización, gloria.	Debilidad, delicadeza, prudencia, bondad, timidez, concentración, sentimiento, deber, personificación dulce y elevada del arte, poesía, gracia.

Fuente: Elaboración propia a partir de, La familia (Variedades), (22 de julio de 1877). *El Republicano*, pp. 3-4.

Madre/mujer, familia y educación se contienen en un ámbito. La mujer asume la maternidad porque engendra física y moralmente, por lo tanto, la maternidad es una creación continua; por medio de la instrucción la madre convierte al niño en hombre, da ocupación a la ociosa criatura mientras aparenta distraerla. La madre enseña el bien, haciéndolo ella misma, ella da el ejemplo. La doble naturaleza de la mujer: esposa y madre, ostenta cual el naranjo la flor al lado del fruto. El contenido es parte de un artículo que se centra más en los logros del hombre gracias a la buena instrucción de la madre (*El Republicano*, 14 de octubre de 1877).

La mujer debe tener una educación esmerada para infundir en el alma de la hija la religión (amor, respeto y temor a Dios), obediencia a sus mayores, modestia, caridad, templanza, prudencia, diligencia y economía, para que sea reconocida y respetada; su vida será útil como buena hermana, amiga, esposa, hija y madre. Para cumplir su misión santa debe ser educada para formar buenos hijos y ciudadanos (*El Republicano*, 25 de noviembre de 1877, p. 4).

La madre significa protección y cobijo. Una forma de identificar a hombres malos o desorientados es si tuvieron madre o no; serían como plantas que no reciben el sol. El amor de madre, sin condiciones, favorece al más desprotegido. ¿Qué es una madre?, una cosa que el niño ama y el hombre olvida, un amor hecho a prueba de toda clase de dolores y de todo género de ingratitudes, un corazón que no se cansa nunca de sufrir, un alma que no deja ni un momento de querer (*El Republicano*, 31 de mayo de 1885), por tal razón, debido a su naturaleza sentirá inclinación por el más débil y desfavorecido.

Tabla 2. Binarismo padre/madre en función a sus preferencias

A qué hijo prefiere el padre	A qué hijo prefiere la madre
Al más hermoso, más atrevido, más inteligente o más inquieto.	Al más débil, al más defectuoso, al más enfermo, al menos querido por los demás.

Fuente: Elaboración propia a partir de, La madre (Variedades), (31 de mayo de 1885). *El Republicano*, pp.3-4.

Finalmente, es digno de mencionar que La sección pedagógica de *El Republicano* consistía en un conjunto de conferencias escolares, algunas de ellas escritas

por profesoras formadas en el Liceo, sobre diversas temáticas pedagógicas (se ha mencionado en líneas anteriores que la pedagogía era un terreno que dominaban): castigos, explicación de los enfoques y aportaciones de grandes pedagogos como Pestalozzi o Calkins, métodos de clase (con base científica) y fenómenos como el magnetismo. Es importante recalcar la generación de contenidos por parte de mujeres preparadas sobre el tema, tanto en la teoría como en la práctica, por ende, su preparación para el ámbito educativo les permitió incursionar en el mundo de la prensa local; la intención de la sección era replicar material educativo escrito de utilidad que valía la pena ser publicado y divulgado.

Conclusión

Por la cantidad de información encontrada en *El Republicano*, claramente los temas sobre la mujer, su naturaleza, su educación, proyectos educativos y participación de mujeres en diversos tipos de eventos, para la clase política liberal y positivista eran temas relevantes de opinión pública porque suponía el defender una determinada política pública en materia educativa, concretada en las escuelas de párvulas, las escuelas primarias y, sobre todo, el Liceo de Niñas.

Aunque la mayoría de la información es presentada o escrita por varones (por ende, es un discurso desde la óptica masculina), cobra especial relevancia la Sección Pedagógica, que en sí misma es digna de análisis al observar las plumas de mujeres con preparación en el magisterio.

En el periódico *El Republicano* se concretan nociones de los códigos civiles y de los debates pedagógicos, lo que implica una contradicción. Por un lado, en los códigos civiles se expone una mujer protegida por la ley, sin embargo, tratada como menor de edad, siempre bajo el cuidado y protección de su esposo, no obstante, es claro el discurso en el cual se defiende la postura de una mujer educada e ilustrada, desempeñándose en deberes ciudadanos y con la posibilidad de desarrollarse profesionalmente siempre y cuando se mantuviera en la soltería, lo que le permitiría incursionar en el espacio público.

La prensa juega un papel medular en la conformación y transmisión de las representaciones sociales por ser un medio de comunicación, lo que significa, siguiendo a Habermas, procesos publicitarios. La gran cantidad de información destinada a las mujeres y su educación, sin olvidar la familia, se interpreta como una forma de apuntalar una representación manifestada en otras fuentes, en prácticas de la vida cotidiana, en discursos, en el espacio público, en la ideología liberal. Queda clara la postura de *El Republicano*: defender e impulsar la educación e ilustración de la mujer, de ahí se recurre a binarismos, republicación de notas de otros periódicos, construcción de analogías y metáforas, entre otros recursos, para mantener de forma continua el tema ante la opinión pública.

La educación es solidaria con la historia: el hombre del siglo XIX tenía sus necesidades, ideas, proyectos, utopías, en las que estaba incluida la mujer; ésta tenía un deber para con su momento histórico, y la educación ayudaría a forjar y moldear a la mujer de la segunda mitad del siglo XIX. La mujer a través de su

asistencia a la escuela se formaba en el ideal que tenía de ella el mundo masculino y liberal de su época. Un ideal vinculado con la madre y esposa perfecta, poseedora de saberes de cultura científica y general, así como aquéllos de la vida cotidiana del hogar, y capaz de desempeñar un rol digno en compañía de su esposo en la esfera pública.

Se trataba de emular a la madre patria, como madre de los ciudadanos, ya nunca más vejada y maltratada, sino respetada por todos los mexicanos, quienes finalmente eran sus hijos.

Referencias

- Bermúdez, I. (2008). El ángel del hogar: una aplicación de la semántica liberal a las mujeres en el siglo XIX andino. *Historia y espacio*, 8(30), 1-23. <https://doi.org/10.25100/hye.v4i30.1671>
- César, N. y Sánchez-Money, J. (s/f). Ideas para el XIX. El ángel del hogar. Frontal. Gaceta. Recuperado el 10 de abril de 2023, de https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1671/1777
- Cruz, O. (2004). *La codificación en México: 1821-1917*. UNAM.
- Girola, L. (2020). Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos. *Revista de Investigación Psicológica*, (23), 107-125. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n23/n23_a09.pdf
- Habermas, J. (1982). *Historia y crítica de la opinión pública*. Editorial Gustavo Gili.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, conceptos y teoría. En S. Moscovici. *Psicología Social II* (pp. 446-494). Paidós.
- Mendoza, J. (2011). Perspectivas teóricas sobre la opinión pública. *Interpretos*, (6-7), 105-118.
- Revista de los tribunales (1879). *Código civil de Méjico*. F. Góngora y Compañía, Editores.
- Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1889). *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*. 1ª P. de El Partido Liberal, 3ª de la Independencia núm. 11.
- Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1891). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y Resoluciones*. Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Sin autor (29 de abril de 1877). La instrucción pública en los Estados Unidos. *El Republicano*, 4.
- Sin autor (27 de mayo de 1877). Proyecto de ley de instrucción pública del Estado libre y soberano de Aguascalientes. *El Republicano*, 2-3.
- Sin autor (22 de julio de 1877). La familia (Variedades). *El Republicano*, 3-4.
- Sin autor (14 de octubre de 1877). La madre de familia (Variedades). *El Republicano*, 3-4.
- Sin autor (25 de noviembre de 1877). Educación de la Mujer. *El Republicano*, 3-4.
- Sin autor (31 de mayo de 1885). La madre (Variedades). *El Republicano*, 3-4.
- Sin autor (8 de enero de 1899). Informe de la Srita. Directora del Liceo de Niñas de esta capital, pronunciado el día 1º del corriente mes en la solemne distri-

bución de premios a las alumnas del mismo establecimiento. *El Republicano*, 1-2.

Valencia Abundiz, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. García Curiel (Coords). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, (pp. 51-88). Universidad de Guadalajara.

El origen del kindergarten en Veracruz: florecimiento y consolidación (1872-1910)

Ana María del Socorro García García

El desarrollo del nivel preescolar dentro del ámbito educativo tuvo sus orígenes en la responsabilidad que el Estado asumió para con los menores tras hacerse efectivo el proceso de secularización entre la institución eclesiástica, predominante durante gran parte del siglo XIX con relación a las funciones del aparato político correspondiente. La preocupación por educar a los infantes no conoció frontera e incluso hizo mella en el pensamiento de un importante teórico alemán, Federico Froebel, quien instituyó un sistema para educar a los más jóvenes. Pasado algunos años, un discípulo de éste, el profesor Enrique Laubscher, llegó a México y se estableció en el estado de Veracruz, desde donde comenzó su labor como profesor y reformador, preocupado por la cuestión educativa, y cuyos logros llamaron la atención de las autoridades competentes, quienes observaron en su trabajo una oportunidad de consolidar la esfera pública veracruzana como una de las más avanzadas y progresistas del país, al punto de ser requerido en otros estados para imitar lo que había logrado en la Costa del Golfo. Y es que no sólo del extranjero llegaron las ideas que modificaron el panorama educativo regional, sino también, de una nueva generación de profesoras que buscaron transformar el escenario escolar del que, tras egresar de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el estado de Veracruz, como lo fue el caso de la profesora Clemencia Ostos, entre otras muchas, quien personificó el gran salto, no sólo generacional, ya que ocupó el cargo de inspectora escolar en la ciudad de México y realizó viajes de estudio a otros países para hacer comparaciones tanto de los métodos de enseñanza como de las particularidades de las escuelas y, además, le tocó la transición entre dos siglos: el XIX y el XX, por lo que vivió los cambios en los hábitos de la docencia que hasta entonces se llevaban a cabo.

Hacia una historia del *kindergarten*...

La historia del *kindergarten* en Veracruz, especialmente el cuidado de *infantes*, representó en diferentes momentos de la historia una preocupación constante de aquéllas y aquéllos quienes estaban a cargo del bienestar y educación de sus descendientes (o bien, de párvulos bajo su tutela) en el transcurso del desarrollo fisiológico de *la primera y más joven de las edades*.

Si bien es cierto, que, para el caso mexicano (visto desde las instituciones) tras el advenimiento del juarismo y concretado el proceso de secularización entre la Iglesia y el Estado, se delimitó un antes y un después en la conformación de los espacios relacionados a los procedimientos de protección y cuidados de las y los menores, pues se dejó atrás la caridad como eje rector, avistando en el porvenir la senda hacia la responsabilidad bajo el pilar de la educación con el firme propósito

de evitar posibles prácticas y comportamientos que lastimasen o ensuciasen las buenas costumbres de la sociedad regente, o bien, se desvirtuasen del *buen camino* hacia la inmoralidad o alguna otra actividad criminal, especialmente en las calles y avenidas de las grandes urbes del país, ya que además de acercar las más insólitas o sorprendentes innovaciones representaban también importantes nodos y centros inversionistas agradables a la cuestión económica (Campos, 2013). Como bien señala Luz Elena Galván (s.f.) “durante el siglo XIX la educación era más cualitativa que cuantitativa” (párr. 4).

Hablando se entiende la gente: el Congreso Pedagógico de 1873

Veracruz ha sido la puerta de entrada y salida no sólo de bienes y demás mercancías, sino también de viajeros, pensadores y artistas a lo largo de los siglos; además, ha representado el proscenio de diversos acontecimientos que (re)definieron el curso de importantes decisiones dentro y fuera del estado, cuyas injerencias en reiteradas ocasiones alcanzaron una repercusión a nivel nacional. En el marco de la segunda mitad del siglo XIX e incluso transcurridas las primeras décadas del XX, las autoridades a cargo del estado de Veracruz evidenciaron el progresismo de sus vanguardistas administraciones al consolidar centros e instituciones dedicadas a la especialización del conocimiento, a la par que se pugló por lograr un razonable escenario con todos los elementos necesarios para brindar, satisfactoriamente, una formación integral destinada a sus habitantes al propiciar las herramientas y, en muchos de los casos, la infraestructura, además de que en diversas misiones y proyectos, generalmente propuestos o respaldados por el ejecutivo de la entidad, lograron (a veces de forma exitosa y otras con reiteradas dificultades) la transformación de la esfera pública en sus fronteras.

Luego del triunfo definitivo de Benito Juárez e instalado en la presidencia de la república, el movimiento liberal había logrado expandirse a los más distintos aspectos de la vida pública, acentuándose, a su vez, en las sillas de los dirigentes políticos de los diferentes órdenes administrativos, de norte a sur y por todo el país. Los períodos gubernamentales que destacaron por sus tintes progresistas en un primer momento fueron los de Francisco Landero y Cos, Apolinar Castillo y Juan de la Luz Enríquez (Hermida, 1982), para el caso veracruzano, distinguidos por su preocupación y posterior actuación en la transformación de las problemáticas suscitadas que hacían mella en la cuestión educativa en la entidad; si bien es cierto que ya desde 1868, durante la gubernatura encabezada por Francisco Hernández y Hernández se había propuesto una “*ley indispensable que llene las necesidades del Estado*” (Hermida, 1982, p. 11).

Con el objetivo de fortalecer y mejorar la educación, fue hasta 1872 cuando el gobernador en turno, Francisco Landero y Cos, estableció comunicación con los directores (o bien, rectores) de los colegios de enseñanza superior del estado (que se encontraban establecidos en Orizaba, Córdoba, Veracruz, Xalapa y Tlaxtalpan) para convocarles a un congreso pedagógico cuya circular, firmada por el entonces secretario de gobierno, el Lic. José María Mena, detallaba la imperan-

te necesidad de unificar y estructurar diferentes tópicos a trabajar, relacionados con la instrucción popular, sin perder de vista los principios del liberalismo y las necesidades de los docentes; asimismo, convocaba a los solicitados en el puerto de Veracruz, sede del encuentro, el 1 de enero de 1873 como fecha inaugural del evento (Hermida, 1982).

Dicha invitación exhortaba la asistencia de los directivos de los Colegios del estado, y en ella se reflejaba la preocupación e insistencia de la administración en turno; se hizo del conocimiento de los convocados lo siguiente: “El gobierno espera que ningún Colegio rehusara mandar su representante a Veracruz, a cuyo efecto está dispuesto a proveer lo necesario para ministrar viáticos y dietas a aquellos comisionados, cuyos Colegios carezcan de fondos para expensarlos competentemente” (Landeroy y Cos, 1873, p. 1450), animando a los destinatarios del documento: Lic. Silvestre Moreno Cora, rector del Colegio de Orizaba; Pbro. José María de J. Carbajal, rector del Colegio de Córdoba; Estevan Morales, director del Instituto Veracruzano; Lic. Manuel María Alba, director del Colegio de Jalapa y Miguel Z. Cházaro, director del Colegio de Tlacotalpan (Landeroy y Cos, 1873, p. 1450), a que aceptaran y acudiesen al congreso mencionado.

Pasadas las estaciones y llegado el día, los invitados acudieron al encuentro el 7 de enero de 1873 en el puerto de Veracruz, como se había indicado con antelación. Destacadas figuras políticas del estado, entre ellas (como era de esperarse, seguramente) el gobernador en turno, el Lic. Landeroy y Cos, el secretario de gobernación José María Mena, junto a los demás intelectuales, delegados e invitados al evento. Del mismo modo, el comité directivo integrado por Silvestre Moreno Cora, Manuel Alba y Estevan Morales, como presidente, vicepresidente y secretario, respectivamente (Hermida, 1982, p. 16), quedaron establecidos en tales cargos para las sesiones a realizar. Si bien es cierto que se trató tan sólo de dos días de trabajo, en el primero, tanto Estevan Morales como Don J. Miguel Macías, presentaron un proyecto de Ley Orgánica de Educación; y en el segundo, se dieron a conocer las bases estudiadas por la Academia de Profesores del Instituto Veracruzano (Hermida, 1982, p. 16).

Al citado Congreso se tenía contemplada la visita de las delegaciones de los colegios de Puebla y Toluca, a quienes finalmente se les informó de la corta duración del encuentro con el objetivo de que suspendieran el viaje (Hermida, 1982, p. 16). Así, al calor de los debates, discusiones, o bien, como señala Hermida Ruiz (1982): *pequeños cambios de impresiones* (que de pequeños no tenían nada si consideramos que se trataba de esfuerzos por estructurar y reformar el sistema educativo de toda una entidad, en este caso, la organización de todo el aparato público de enseñanza veracruzana), por lo que se convino designar una comisión para presentar un proyecto de Ley de Instrucción tras haberse expuesto las bases y posturas que cada Colegio había proporcionado a la asamblea. Dicho comité quedó a cargo de Silvestre Moreno Cora y José María de Jesús Carvajal, quienes luego de una pausa prosiguieron con su labor en mayo del mismo año, en la ciudad de Xalapa, respaldados por el gobernador, quien constantemente reafirmaba las intenciones de su administración (Hermida, 1982).

La Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado de Veracruz Llave (1873), que “todas y todos conocen” como la *Ley Landero y Cos*, un esfuerzo por ir hacia adelante

Pasados los primeros días de mayo, los congresistas finalizaron sus trabajos, no sin antes planificar y repartirse actividades e incluso determinados estudios para ser presentados en futuros congresos (que se pretendían fuesen anuales). Así, el 16 de mayo de 1873 se envió al Gobierno del Estado el proyecto de ley, cuya contestación llegó de manera inmediata al día siguiente. El trabajo en conjunto, entre el aparato político vigente y los profesores veracruzanos acrecentó un ambiente de confianza y credibilidad, incluso en los años venideros, para los involucrados en el proceso (Hermida, 1982). El esfuerzo de los maestros y las autoridades correspondientes por dar estructura y especificidad al sistema educativo en Veracruz quedó plasmado cuando, a pluma, se estipularon las circunstancias que, de ahora en adelante, debían aplicarse a la entidad.

La ley fue promulgada el 1º de agosto de 1873, pero entró en vigor el 1º de enero de 1874 y quedó conformada por siete títulos (o bien, partes), con 118 artículos y 7 transitorios, lo que en palabras de Ángel Hermida Ruiz (1982) “es un poco más extensa que la Ley de 1867” (Hermida, 1982, p. 22). A su vez, uno de los grandes aportes convenidos en la también llamada Ley No. 123 es el que refiere a las denominadas *escuelas de párvulos*, que, aunque sólo son mencionadas en dos ocasiones, no deja lugar a dudas de la importancia de estos espacios, puesto que de cualquier modo fueron contemplados como una necesidad en la vida educativa a reformar y estructurar de la entidad veracruzana. En la conocida como Ley Landero y Cos podemos avistar lo siguiente:

Artículo 54. Las escuelas de párvulos, las nocturnas, las de ramo de enseñanza especial y las que se establecieron por virtud del artículo 11 de esta Ley, se considerarán incompletas. Las escuelas de párvulos, esencialmente educativas, se clasificarán en la ley que las reglamente. (Landero y Cos, 1873, p. 20)

Respecto al término *párvulos*, previamente utilizado, Violeta Sordo (1982) considera que se tomó en su sentido más amplio, haciendo hincapié a que se habla de una niña y un niño pequeño, menor de seis años, asimilando entonces, que refiere a las y los estudiantes de la *escuela de instrucción primaria*, mientras que la acotación *esencialmente educativa* corresponde a alumnos de lo que denominamos hoy día como *jardín de niños*. Añade también que, en el Plan de Arbitrios y presupuestos de gastos del ramo de instrucción pública de la Ciudad de Veracruz de 1877, se enumeran entre las escuelas existentes intramuros y extramuros escuelas primarias para niñas, escuelas primarias para varones, escuelas de párvulos y amiga de párvulos (Sordo, 1982, p. 27). Lo que nos permite situar, no sólo la preocupación, sino algunos de los logros del sistema educativo vigente a finales del siglo XIX en el puerto más importante de la república, por situar siquiera un ejemplo.

Conforme a lo descrito por Sordo (1982), quien detalla la información contenida en un artículo publicado en el periódico veracruzano, *El Dictamen*, de la plu-

ma del profesor Antonio Salazar Páez (1977), se mencionan los establecimientos escolares del nivel previamente citado, existentes y en funcionamiento para 1879, así como también se hace mención del personal que intervino en los exámenes en dichas escuelas, avcindadas en el Puerto de Veracruz:

Escuela para párvulos: director Joaquín Anido y regidor Domingo Boreau; sínodos Juan G. Amábile, Manuel Gutiérrez y Gaspar Ceballos.

Escuela para párvulos: director Francisco Loredó y regidor Angel F. Grinda; sínodos Manuel M. Escherri y José Luis Parra, y señoras Jacinta Lonstan y Josefa Gordillo.

Escuela para párvulos extramuros: directora Basilia Martínez y regidor E. de la Torre; sínodos Gaspar Ceballos, Antonio Hermida y Angel Carrillo, y señoras Luz Aldape y Ángela Loredó. (Sordo, 1982, p. 28)

Cabe destacar que, a lo largo de las administraciones posteriores, instaurados los gobiernos porfiristas, la preocupación por la educación en Veracruz no disminuyó. Uno de estos ejemplos se puede observar en las medidas implementadas por el *controvertido* gobernador Luis Mier y Terán, quien a tan sólo unos años del decreto establecido por Landero y Cos realizó importantes modificaciones de ley para el mejoramiento de la gestión estructural del sistema de instrucción pública. Gracias a lo contenido en su informe de gobierno es posible conocer las transformaciones que, bajo su mandato, fueron hechas en materia educativa. Entre las enmiendas realizadas destacó el establecimiento y asignación de un marco referencial de edad para cursar los diferentes niveles con los que el Estado ya contaba, por lo que se estableció de la siguiente manera, que:

La formación moral y científica del hombre debe hacerse, en concepto del Ejecutivo, en cuatro edades del educando: la primera, de 2 para 7 años; de los 7 para los 12, la segunda; la tercera, de los 12 a los 18; y, la cuarta, de los 18 para cuando termine sus estudios. (Mier y Terán, 1878, p. 1942)

Por otra parte, se fijaron los objetivos a desarrollar y que las y los estudiantes deberían alcanzar en cada uno de los niveles educativos de acuerdo con el grado a estudiar, por lo que en la Ley quedó descrito lo siguiente:

En la primera, recibirá únicamente la educación moral e intelectual rudimentaria; en la segunda, la instrucción primaria, propiamente dicha; en la tercera, la instrucción secundaria; y en la cuarta, la profesional. (Mier y Terán, 1878, p. 1942)

Aunado a lo anterior, fueron establecidos los nombres de los centros en los que debía llevarse a cabo el proceso de instrucción, el cual quedó señalado según el nivel, como se presenta a continuación:

Para la primera, necesitan escuelas educativas de párvulos; para la segunda, escuelas de instrucción primaria elemental y superior; para la tercera,

colegios de instrucción secundaria; y para la cuarta, institutos o academias profesionales. (Mier y Terán, 1878, p. 1942)

Así también, la cuestión económica, relacionada al financiamiento de las instituciones ahora debidamente establecidas, fue resuelta de la manera como se expresa en seguida:

Hasta ahora el Estado, según la ley vigente del ramo, tiene planteada la instrucción primaria y secundaria; la primera, a cargo de los municipios, y la otra al del Gobierno; pero falta a la ley, y por consecuencia al Estado, lo que es de todo punto esencial para la ilustración popular: escuelas educativas de párvulos y colegios profesionales. (Mier y Terán, 1878, p. 1942)

Incluso dentro de lo escrito en las modificaciones de ley, se dejó evidencia (quizás nuevamente a manera de propaganda, o tal vez, por genuina emotividad tras la innovadora propuesta, detalle que dejo a debate) de los principios regentes de la administración del estado en turno, pues se destacó el trabajo realizado en Veracruz, descrito en las siguientes líneas de tal forma:

La importancia del Estado, la precoz inteligencia de sus hijos y la ilustración y el progreso del siglo en que vivimos, reclaman urgentemente una ley en el sentido indicado; ley cuya expedición contribuirá a hacer del nuestro, el primer Estado de la República, en materia de instrucción sólida y provechosa, y cuya falta equivale a tener a raya el progreso del Estado. (Mier y Terán, 1878, p. 1943)

Ahora bien, es realmente notorio, el continuo estudio de las y los profesores, que observaron, evidenciaron y determinaron como una preocupación hacia lo que bien podría considerarse uno de los grandes aportes de pedagogas, pedagogos, maestras y maestros veracruzanos, es decir, la *escuela para párvulos*, pues incluso en las enmiendas de Mier y Terán encontramos la inquietud por parte del Estado hacia estos espacios en la citada orden, donde se decretó que:

Para el establecimiento de las escuelas educativas de párvulos, tales como el Ejecutivo las desea, requiéranse profesores, de tal manera instruidos y capaces, de tal suerte dignos de la misión nobilísima que se les confía, que sepan poner en práctica el sistema objetivo, único que debe emplearse en estos establecimientos; personas que sepan aprovechar la risa, el llanto, el regocijo, los juegos y aún los equívocos del niño, para formar de todo un motivo de enseñanza, un medio de educación. Esta clase de profesores requieren esas escuelas, y para obtenerlos, preciso es que, al reformarse la ley de Instrucción pública, se plantee la escuela normal que debe formarlos, y hacer que el Estado de Veracruz, como Suiza y Alemania, pueda servir de modelo en este importantísimo ramo. (Mier y Terán, 1878, p. 1943)

Las siguientes líneas, correspondientes a las últimas del informe, en materia de instrucción pública educativa, resultan interesantes (aunque bien podría some-

terse bajo análisis el recurso discursivo empleado) puesto que, aparentemente tan sólo se exhorta a quienes logran ocupar un cargo (en este caso, el de gobernador) y fungir como servidores públicos a mantener un compromiso social firme y real con sus paisanas y paisanos, pues dicha sugerencia reza en pluma:

Para lograr tan bellos resultados necesitase únicamente una voluntad constante y decidida, y el Ejecutivo cree que esa voluntad existe en los mandatarios del pueblo veracruzano. (Mier y Terán, 1878, p. 1943)

Nuevamente, desde una óptica meramente educativa, existe una resolución a la preocupación imperante por regular los temas y conocimientos a desarrollar en el aula de las escuelas y colegios del estado, al punto que de ser necesario cambiar de residencia, esto no afecte al desarrollo de la trayectoria académica del estudiante, por lo que se estipula que:

Al reformarse la ley de Instrucción pública, se hace también indispensable procurar que el plan de estudios se reforme de manera que se cursen en los colegios del Estado, anualmente, las mismas materias que en el propio año escolar se cursan en los establecimientos análogos a la Capital: con esta reforma el estudiante, que, en su primer o segundo año de estudios, quiere continuarlos en la Capital, podrá seguirlos allí, sin la pérdida de un tiempo precioso. (Mier y Terán, 1878, p. 1943)

Finalmente, el informe del gobernador Luis Mier y Terán cierra de un tendencioso e ilusorio modo diplomático (que resuena más a una forma de propaganda política), dado que, constantemente, la clase dirigente solía manifestar o exponer los principios *liberales* como móvil de sus respectivas actuaciones públicas, o bien, de sus procederes administrativos y sociales, por lo que incluso la escritura de esta ley no queda exenta de ser explicitada como consecuencia de las mismas, ya que, como podemos divisar, cierra de tal modo:

Queda, pues, a la sabiduría de la H. Legislatura, hacer al Estado el mayor de los bienes: bien de tal suerte inestimable, que los CC. Diputados que lo realicen, conquistarán, con un renombre imperecedero, la gratitud sin límites de un pueblo ávido de nivelarse al más ilustrado de la tierra. (Mier y Terán, 1878, p. 1943)

Resultó significativa la configuración de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1873 del estado de Veracruz, junto a las enmiendas realizadas tiempo después de su promulgación, por diversas razones: en primera instancia, a causa de la preocupación del aparato político en turno e innovadora proposición (y posteriormente, puesta en práctica) de la creación y fomento de espacios destinados a la educación de párvulos; en paralelo, a la necesidad de formar escuelas normales para convertirse en profesoras y profesores con el fin de que pudieran preparar a los estudiantes en sus distintos niveles a cursar. Si bien es cierto que desde 1867, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Instrucción Pública y la creación

de la Escuela Nacional Preparatoria, se mostró un interés (desde el Estado) por la ilustración del pueblo mexicano, lo cierto es que había (a reserva de cada estado) otras necesidades carentes entonces de solución. Incluso tras la modificación efectuada en la reforma de ley de 1869, que inscribió al sector femenino al ámbito educativo, donde se advirtió que debía existir un currículo para la formación de escuelas primarias para niños y otro para las escuelas de niñas, continuó dejando a un lado a otros sectores de la población.

La propuesta, convertida posteriormente en la también conocida como Ley No. 123, presente en la legislación veracruzana, por su parte, ya contemplaba no sólo a las señoritas en el ámbito educativo, sino también a los párvulos, quienes fueron, grata y pioneramente, considerados como sujetos políticos al ser tomados en cuenta para la confección del citado dictamen gubernamental, junto a quienes serían las y los responsables de su futura educación. Además, se convirtió en la primera ley que tomó en cuenta al gremio especializado del sector sobre el cual se iba a estructurar; cuyos debates, estudios y, sobre todo, esfuerzos, rebasó toda frontera teórica para alcanzar el espacio de las políticas públicas. Como resultado de todo este proceso, el 3 de julio de 1880 (Hermida, 1982, p. 20) la Legislatura acogió la gratitud del pueblo veracruzano, dando como resultado el *Decreto No. 35*, que fue titulado conforme a lo que representaba: un *voto de gracias* al Congreso de Profesores, que se hizo extensivo, además, a los exgobernadores Francisco Hernández y Hernández, Francisco Landero y Cos, José María Mena, así como también, al gobernador en turno, Luis Mier y Terán, por haber concedido un lugar preponderante al ámbito educativo en sus respectivas administraciones (Hermida, 1982).

Así como la lluvia que llega a reforzar a una buena siembra para que florezca, años más tarde se llevaría a cabo el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, que vendría a consolidar lo establecido en la entidad Veracruzana, tanto en el Congreso Pedagógico de 1873 como en la Ley Landero y Cos, debido a que este Congreso a nivel nacional tenía por objetivo conformar y dar una estructura a la educación de los infantes. De acuerdo con Luis E. Ruíz (1890), este encuentro de autoridades educativas y profesores tuvo las siguientes resoluciones:

- 1^a. Los niños pueden concurrir a las escuelas de párvulos desde la edad de cuatro años hasta la de seis años.
- 2^a. Dos años debe durar la educación en estas escuelas.
- 3^a. Las escuelas de párvulos se destinan a la educación de los niños, precisamente entre los cuatro y seis años, con el objetivo de favorecer su desenvolvimiento físico, intelectual y moral.
- 4^a. Estas escuelas deben ser dirigidas por mujeres.
- 5^a. Cada profesora, en dichas escuelas debe tener a su cargo cuanto más, 30 párvulos.
- 6^a. En toda escuela de párvulos habrá el número necesario de criadas para atender a los niños.
- 7^a. Los edificios de estas escuelas deben necesariamente satisfacer todas las necesidades higiénicas y pedagógicas.

8^a. Las asignaturas de las escuelas de párvulos serán:

1. Juegos libres y juegos gimnásticos
2. Dones de Froebel
3. Trabajos Manuales y de Jardinería
4. Conversaciones maternas (cuyos asuntos y motivos serán: las cosas y fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral.
5. Canto

9^a. Estas asignaturas serán para los dos cursos siendo mayor su extensión en el segundo año.

10^a. Tanto el primero como el segundo año escolar serán de diez meses, las semanas de cinco días y veinticinco minutos de duración máxima cada ejercicio.

11^a. En el primer año serán cuatro las horas diarias de trabajo, y cuatro y media en el segundo.

12^a. La lectura y la escritura no deben formar parte del programa de la escuela de párvulos. (Ruiz, 1890 como se citó en Carpy, 2004, pp. 401-402)

En tal sentido, la educación dirigida a los niños en esta etapa está comprendida entre los cuatro y seis años, lo cual tiene una relación en la idea de que la figura femenina tiene mayor influencia afectiva y emocional en las alumnas y alumnos. Además, la concepción de una enseñanza en la lectoescritura todavía no se consideraba tan importante, como el hecho de un aprendizaje basado en el canto, el juego, las manualidades e incluso la jardinería.

La enseñanza también tiene voz de mujer: Clemencia Ostos

En el salto de la penúltima a la última década del siglo XIX fue llevado a cabo el primer Congreso de Instrucción (1890-1891) con el propósito de plantear una sólida estructura, solventar inconsistencias y unificar las diferencias presentes en la cuestión educativa a nivel nacional vigentes en aquel momento, con el fin de que el Estado asumiese el compromiso de brindar una educación cimentada en los principios de la obligatoriedad, gratuidad y laicidad para con sus ciudadanos sin distinción alguna. Los resultados de aquellas discusiones y consensos, derivados del citado parlamento, quedaron adheridos en el documento intitulado *Dic-tamen de la Comisión de enseñanza elemental obligatoria*, refrendado por los miembros de tal comisión: Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez, Francisco Cosmes y Manuel M. Zayas. En dicho escrito es posible advertir algunas conclusiones en consideración a la educación de párvulos (que es lo que nos atañe), pues se detalla que:

El desiderátum de los amigos de educación popular, sería hacer obligatoria la asistencia á las escuelas de párvulos; pues si bien no está dicha la última palabra acerca de su benéfica influencia en la educación del hombre, es inne-

gable que desempeñan importantes funciones en el organismo de la educación popular, siempre que de un modo eficaz, impriman una buena dirección á las diversas facultades del niño; pero la comisión no se atreve á proponer que la enseñanza sea obligatoria desde la edad á que se ha hecho referencia, porque ante todo, desea que las relaciones de este Congreso sean realizables, y no considera posible todavía el establecimiento en el país de las escuelas de párvulos que fueran necesarias para hacer efectivo el precepto de la enseñanza obligatoria desde los tres ó cuatro años. Y no sólo lo considera irrealizable, sino inconveniente; pues aún dado el caso de que los gobiernos contaran con los recursos suficientes para plantear las escuelas de párvulos indispensables, difícilmente tendrían de pronto el número necesario de maestros bien impuestos del carácter que deben tener la educación que se da en tales escuelas; y no conociendo á fondo el asunto, fácilmente degeneraría en estos establecimientos en escuelas elementales, siendo en tal caso verdaderamente perjudiciales á la niñez. También quisiera la comisión, interpretando las ideas hoy dominantes, que las masas populares no quedarán solamente con la instrucción que reciben en la escuela primaria elemental, sino que se les obligara á concurrir á las escuelas primarias superiores, que son el complemento de una buena educación popular; pero para esto sería preciso hacer extensivo el periodo obligatorio hasta los catorce años, y, además, de que no en todas partes del país se podrían establecer las escuelas necesarias: para hacer efectivo el precepto se presenta un obstáculo serio, cómo es la necesidad en que se encuentran las clases pobres, principalmente en las poblaciones rurales, de disponer cuanto antes de los niños, para dedicarlos al trabajo. (Dictamen, 1890, p. 112)

Tras bambalinas, en medio de las agitadas discusiones y de los interminables congresos de innovaciones tecnológicas que llegaban del otro lado del océano y de álgidos momentos políticos envueltos en tensión, un nuevo brote del pensar y del saber estaba por abrirse paso cual suave flor de naranjo, desde las calurosas tierras del norte de Veracruz. Allí, en el municipio de Platón Sánchez, parte del entonces cantón de Tantoyuca, una joven de nombre Clemencia Ostos Carballo comenzaba a trazar su destino en la primavera de su vida. En 1896, la señorita Ostos tuvo la fortuna de ser becada por parte de las autoridades cantonales durante su formación académica para convertirse en docente. Además, se sabe gracias a los documentos que dan fe del apoyo económico otorgado que la beca consistió inicialmente en una dote de \$20 pesos mensuales, cifra que posteriormente aumentó a \$25 pesos, cuya suma se mantuvo hasta la culminación de sus estudios correspondientes en 1902. (Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 1896).

La joven veracruzana, se distinguió, de acuerdo con Hermida Ruiz (1989) por ser una alumna brillante que siempre destacó por ocupar los primeros lugares de aprovechamiento académico, reconocimientos que en repetidas ocasiones disputó con Leopoldo Kiel García, quien, por ironía del destino, terminó convirtiéndose más tarde en su esposo. Y es que no sólo compartían el interés por la docencia, sino también concordaban en la región de procedencia, pues éste había

nacido y crecido en Chicontepepec, Veracruz (Hermida, 1989). Para 1890 la Escuela Normal del estado de Veracruz había sufrido un reajuste en el plan de estudio con relación al que se impartía desde 1887, detalle que no debe perderse de vista puesto que las materias a trabajar durante la segunda malla curricular influirían positivamente en el pensamiento y obra de Ostos Carballo. De acuerdo con Juan Zilli (1961), la influencia de las asignaturas estudiadas sobre las reflexiones de la maestra Ostos destacan, por un lado, la mayor importancia que se le otorgó a la antropología pedagógica, en cuyos cursos se promovía la graduación de la enseñanza, la organización de los horarios, el espacio físico, los contenidos y el material didáctico; y por otro lado, estuvo la preponderancia que alcanzaron los estudios geográficos debido a su relación con los fenómenos físicos y las ciencias tanto químicas como biológicas (Zilli, 1961).

Después de algunos años de estudio y para obtener el título de profesora de primaria elemental, Clemencia Ostos defendió el 27 de enero de 1900 la disertación *Registros que debe llevar el maestro en una escuela bien organizada*. Y para el 22 febrero de 1902 presentó por escrito su trabajo final titulado *Importante y benéfica influencia que ejerce el cariño del maestro en la educación* con el que adquirió el título de profesora de primaria superior (AHBENV, 1900). Una de las premisas más significativas, insertas en este último, contempló la siguiente aseveración:

El maestro debe desplegar todas sus energías para hacer de los niños hombres útiles, ciudadanos honrados y laboriosos con nobles y generosos sentimientos [...] además no todos los padres saben dirigir a sus hijos [...] con esto no quiere decir que el maestro sea perfecto [...] trátese a los niños con afecto, pero a la vez con cierta severa dulzura que los haga comprender que es necesario trabajar y cumplir con sus obligaciones. (Ostos, 1902, pp. 24 -25)

Ahora bien, a partir de los títulos de las disertaciones presentadas por los egresados de la Escuela Normal del estado de Veracruz, se puede avistar que la formación docente se centraba en dos ejes fundamentales: por un lado, los métodos de la enseñanza y la administración escolar, es decir, teorías educativas y la organización del aula y del plantel, saberes considerados indispensables para superar las condiciones de la improvisación y el desconocimiento en la práctica de la profesión, por supuesto.

Por otra parte, habían transcurrido algunos meses desde su titulación cuando el primero de julio de 1902, Ostos recibió el nombramiento de docente en la Escuela Normal para Profesores e inspectora técnica de la Dirección General de Enseñanza Normal en la Ciudad de México (La Enseñanza Normal, 1906, p. 18). En paralelo a la designación efectuada, Leopoldo Kiel fue llamado por Enrique C. Rébsamen a la capital del país para que fungiera como asesor técnico de la Dirección General de Enseñanza Normal, de la cual en ese entonces Rébsamen era el titular (Hermida, 1989, p. 48). Aunque no hay suficiente material que permita ahondar en el desempeño de esta profesora veracruzana, relativo a los puestos desempeñados en la gran metrópoli, es probable que haya seguido los principios

y reflexiones que desarrolló en sus disertaciones profesionales, durante los años de su labor en las gestiones sobre las que estuvo a cargo.

Sin embargo, sus proyectos no quedaron circunscritos a la ciudad capital, también desempeñó otras tareas en el extranjero, entre 1904 y 1906, fue enviada a misiones pedagógicas a Estados Unidos y Alemania. Se sabe que durante su estancia en el primero visitó la Exposición Universal de San Louis Missouri, pero también tuvo la oportunidad de observar el funcionamiento de una institución que cada vez cobraba mayor importancia: el *kindergarten*. Y es que no sólo Missouri fue espacio y objeto de estudio para Ostos, su travesía la llevó a recorrer otras urbes para conocer y familiarizarse con la operatividad de estos centros educativos en sitios como Chicago, New York y Washington D.C., de hecho, en un artículo publicado en la revista *La Enseñanza Normal*, titulado “Un viaje a los Estados Unidos. Las escuelas normales. Profesoras de párvulos” detalló lo siguiente:

Las profesoras de párvulos se preparan en escuelas normales comunes, es decir, no hay escuelas especiales, aunque sí hay una preparación especial para obtener el título en esta materia, estudiando asignaturas que forman un programa científico-pedagógico. (Ostos, 1902, p. 304)

Además, agregó que esta institución poseía mínimas diferencias con el que se impartía en México (Ostos, 1902). Y añadió respecto al edificio, como instalación, que albergaba esta organización educativa que:

Están localizados lejos de las áreas bulliciosas, cuentan con amplios salones, los cuales están bien ventilados e iluminados con luz natural, cuentan con mobiliario cómodo y materiales escolares que siguen los preceptos de la higiene. (Ostos, 1902, p. 305)

Aunque no profundizó en los contenidos que se trabajaban en el aula, un detalle que destacó es el referente al horario de trabajo de estos espacios. Precisó que el trabajo de los párvulos en estos institutos no superaba las cuatro horas, en las que jugaban y cantaban (Ostos, 1902). Por lo que es posible comprobar que el legado froebeliano se mantuvo presente incluso en latitudes tan distantes a las de su origen en cuestión. Una cuestión que no podemos dejar pasar por alto es que a finales de 1905, tras haber dictado la profesora Ostos Carballo su conferencia en la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México, se estableció la normativa para presentar el examen con el que sería posible obtener el título de profesora de párvulos, y recién en 1908 fue creada la carrera de educadora de párvulos, que sería cursada en la Escuela Normal para Profesoras de la Ciudad de México (Galván y Zúñiga, 2002).

Junto a su historia, la del profesor Leopoldo Kiel, por aquellos años ya convertido en su esposo, fue comisionado igualmente para estudiar la organización de las Escuelas Normales en Alemania, Bélgica, Francia e Inglaterra. Es preciso recordar que la intención de estas encomiendas era que se observasen los adelan-

tos educativos en los países considerados como los más desarrollados del mundo para encontrar innovadores elementos o información importante y compartirla con sus semejantes a su llegada a México, para a su vez, tratar de incorporar ciertos aspectos a la práctica cotidiana. La trayectoria laboral de Ostos resulta particularmente interesante porque, tomando distancia de las historias de otras jóvenes que continuaron en el servicio magisterial y permanecieron en condición de soltería. Clemencia Ostos, en cambio, logró conjugar su vida personal con la profesional, como sucedió también con otras personalidades de la educación como Soledad Ramos y su cuñada María Inocencia Galván de Ramos, quienes fundaron la Escuela Normal de Profesoras de San Juan Evangelista (hoy Villahermosa, Tabasco) en la que se desempeñaron como subdirectora y directora, respetivamente (García y Morales, 2018).

Clemencia Ostos no se limitó solamente a cuestiones meramente administrativas, sino también, compartió su saber, reflexiones y propuestas didácticas en una serie de escritos que fueron publicados en revistas de corte académico, como *México Intelectual* (1900–1903) y *La Enseñanza Normal* (1904–1906) mencionada previamente. La primera es considerada el motor que dio pie a la circulación de publicaciones periódicas especializadas en temas de educación a nivel nacional desde 1889 a 1904, por lo menos. Mientras que la segunda revista vio llenar sus páginas con las importantes contribuciones de la brillante pluma de maestras normalistas formadas en Xalapa, como fue el caso de Manuela Contreras, María Gutiérrez, Marina Cortina, Genoveva Cortés, entre otras destacadas figuras de la pedagogía (García y Morales, 2018).

Como habíamos previsto anteriormente, las traducciones fueron una herramienta eficaz en la distribución y acceso al conocimiento durante el cambio de siglo, puesto que aproximaban no solamente las ideas de los teóricos de la educación, sino también acrecentaba la discusión académica entre las y los destacados educadores, preocupados por mejorar la condición de instrucción y enseñanza en el país. Clemencia Ostos, no fue la excepción, en septiembre de 1905 *La Enseñanza Normal* publicó la traducción que la ilustre veracruzana realizó del artículo titulado “Despertar en los niños el gusto por la Literatura”. Las posibles razones por las que pudo haberse decantado para elegir aquel escrito y volverlo en lengua castellana seguramente giró en que uno de los aciertos de aquel texto: pretendía incentivar una de las premisas de la vida profesional de la maestra Ostos, que consistía en que los docentes inspirasen, aproximasen e introdujesen a sus estudiantes al hábito literario, para de esta forma consolidar una educación mucho más completa y fomentar el desarrollo intelectual de los educandos. Sin embargo, la idea original de aquel artículo, rescatado por la profesora, postulaba una metodología para la promoción de la lectura que consistía en una serie de preguntas que guiasen la lección, seguido por una revisión del texto en silencio y un espacio para intercambiar dudas o preguntas de parte del alumno hacia su profesor, y la conclusión de dicho ejercicio con la elaboración de una reflexión escrita y el posterior análisis a voz en cuello con todos los integrantes de la clase; práctica que bien valdría la pena ser reconsiderada en la titánica labor del aula, incluso para

los estándares de hoy día y las dificultades que parecieran mantenerse vigentes (García y Morales, 2018).

Con base en su formación normalista y la puesta en práctica de lo aprendido durante sus años de estudio en Tantoyuca, Ostos encontró que la pedagogía consistía en un método para la enseñanza y el aprendizaje que se adquiría estructuralmente, a través de un grupo de asignaturas que no sólo se estudiaban, sino que también se practicaban. El cotidiano ejercicio docente permitió que la profesora vislumbrara en las dinámicas del aula que los estudiantes “sienten profunda aversión hacia los trabajos monótonos o que no les ofrecen ningún placer” (Ostos, 1900), por lo que es el mismo profesor quien debe aprovechar los medios que están a su disposición “para conseguir la manera más propia a la vez que adecuada para inspirar interés” (Ostos, 1900).

Una de las enseñanzas por parte de Clemencia Ostos que dejó como herencia al ramo de la educación, bien podría considerarse un manual o receta para el aula, pues aunque aquí se resume lo que bajo su misma pluma alguna vez escribió, es importante tener a consideración (especialmente para quienes se dedican al ejercicio docente) lo que la ilustre profesora cuidadosamente señaló:

El docente [debe estar] convencido que: a) es su deber despertar en el alumno el gusto por aprender; b) es su obligación identificar los procedimientos para que sus estudiantes obtengan el mejor provecho de la enseñanza; c) le es imprescindible preparar sus cursos mediante un plan de clases porque si no pasará como un improvisado que caerá en el desprestigio y su clase no resultará atractiva, y cierre aconsejando actitudes y actividades motivacionales en el momento de apertura de las sesiones, ya fueran con coros o con poesías. (Ostos, 1903, p. 20)

Una historia que resuena en el presente

Una característica que distinguió a las administraciones de las diferentes gubernaturas en Veracruz fue no sólo hacerles frente a los problemas de índole nacional que amenazaron la soberanía del Estado Mayor, sino también afrontar las dificultades que agobiaban entonces a la población sobre la que tenían alcance. Una de las preocupaciones latentes en el curso de las gestiones a cargo de la entidad fue la cuestión educativa que requería ser transformada radicalmente. Así, en cuanto fue posible, la semilla de la instrucción pública, plantada por Francisco Hernández y Hernández, encontró tierra fértil en Francisco Landero y Cos, comenzó a brotar durante los pasos de Apolinar Castillo y a florecer en las primaveras de Juan de la Luz Enríquez y Teodoro A. Dehesa.

El camino no fue fácil en más de un sentido. Edificar puentes que permitieran consolidar el camino de los más pequeños hacia la enseñanza representó una titánica labor para las y los educadores involucrados en el proceso. El salto de la pluma a la práctica llevó a que la teoría encontrase prolífico aforo en Veracruz para lograr aplicar los saberes que aquellas pioneras lumbreras habían estudiado con fervor. De tal modo, el significativo ejemplo de Enrique Laubscher, quien

desde su posición procuró por servir a las distintas comunidades que lo acobijaron, a la par de proseguir con su noble misión de educar, encontró continuidad cuando una joven generación de profesoras, egresadas de la Escuela Normal de Xalapa, imitaron su ejemplo, como sucedió con Clemencia Ostos al norte del estado, quien encarnó una de las realidades de finales de siglo: la *feminización* de la educación.

Finalmente, la génesis del kindergarten, como institución, encontró cabida, no sólo en la preocupación por educar, sino en la necesidad de formar *buenos* ciudadanos, educados e instruidos, capaces de realizar tareas que, de acuerdo con su edad, resultasen útiles para la sociedad que los acobijaba. De este modo, al calor de complejos procesos políticos que mantenían ocupados a las grandes luminarias de nuestra historia, en los más alejados y modestos parajes de la costa del golfo, el terreno había sido preparado para que, de ahora en adelante, cuando la tierra fuese fértil, la semilla germinara y los brotes florecieran, pues después de todo aquellos párvulos representaban una nueva generación que habría de sustituir a quienes les habían precedido, pero esta vez, bajo los principios que la modernidad había conquistado.

Referencias

- Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana [AHBENV] (1896). Fondo Estudiantes. Sección Gobierno, Serie Profesores Titulados. [Caja 8, expediente 26, legajo 3, foja 8]. Xalapa.
- Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana [AHBENV] (1900). Fondo Estudiantes. Sección Gobierno, Serie Celebraciones, Certificados y Títulos. [Caja 170, libro 1, foja 19]. Xalapa.
- Archivo General del Estado de Veracruz [AGEV] (1901). Fondo Secretaría de Gobierno. Sección de Justicia e Instrucción Pública. Subserie Escuelas. [Caja 13, número 55, fojas 1 - 7]. Xalapa.
- Campos, É. (2013). *De las escuelas de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México, 1881-1926*. El Colegio Mexiquense.
- Galván, L. y Zúñiga, A. (2002). De la escuela de Párvulos al preescolar. Una historia por contar. En L. Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Centro de Investigaciones en Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Nacional Autónoma de México. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
- García, A. y Morales, E. (2018). La voz femenina en la prensa pedagógica mexicana: el caso de la profesora Clemencia Ostos a principios del siglo XX. En G. Tirado y E. Rivera (coords.). *Caminar por senderos propios. Las mujeres en los siglos XVII-XX* (pp. 69-86). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hermida, A. (1982). *La reforma educativa liberal*. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hermida, A. (1989). Enrique Laubscher. En *Maestros de Veracruz* (pp. 261-264). Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hermida, A. (1994). *Congresos Pedagógicos Veracruzanos*. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Landero y Cos, M. (1873). Memoria del Gobernador del Estado. En C. Blázquez Domínguez (comp.). *Estado de Veracruz Informes de sus gobernadores 1826-1986*. (pp. 1177-1731). T. III. Gobierno del estado de Veracruz.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública y Plan de Estudios Preparatorios Generales y Especiales del Estado de Veracruz Llave* (1873). Imprenta del Progreso.
- Mier y Terán, L. (1878). Memoria del Gobernador del Estado. En C. Blázquez Domínguez (comp.). *Estado de Veracruz Informes de sus gobernadores 1826-1986* (pp. 1911-2068). T. IV. Gobierno del estado de Veracruz.

- Ostos, C. (1900). Metodología aplicada a la geografía y orientación: clase para el segundo año escolar. En *México Intelectual* (pp. 350-352). T. XXIV.
- Ostos, C. (1902). *Importante y benéfica influencia que ejerce el cariño del maestro en la educación*, Disertación presentada para obtener el título de profesora de Enseñanza Superior. AHBENV. Fondo Estudiantes. Sección Gobierno, Serie Profesores Titulados. [Caja 8, expediente 26, legajo 3, foja 8]. Xalapa.
- Ostos, C. (1903). El maestro debe hacer la enseñanza atractiva. En *México Intelectual* (pp. 18-22). T. XXVIII.
- Rébsamen, E., Martínez M., Cosmes, F. y Zayas, M. (1890). Dictamen de la comisión de enseñanza elemental obligatoria. En *México Intelectual* (p. 112). T. III.
- Ruíz, L. (1890). Anexo 8. RESOLUCIONES DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. En N. Carpy, C.I. (2004). *Los congresos nacionales de Instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91. Debates y resoluciones* (pp. 366-368) [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sordo, V. (1982). *Historia de la escuela normal para educadoras de párvulos*. Ediciones Normal Veracruzana.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Citlaltépetl.

Segunda parte

Las voces de las mujeres en la historia de la
educación en el México contemporáneo

Voces femeninas sobre la educación socialista y el rol femenino

*Liliana Libertad Tarango Rodríguez
Carolina López Lozano*

A lo largo de la historia el rol social de hombres y mujeres ha sido definido por normas institucionalizadas directamente por leyes oficiales, o bien, son reglas establecidas por usos y costumbres que se llevan a la práctica de manera cotidiana, sin objetar por qué son tradiciones que a lo largo de los años un grupo de personas ha practicado.

Las distintas posturas al respecto independientemente de su posición teórica dan cuenta de lo compleja que resulta la estructuración de un determinado orden social y la importancia definitiva que representa la manera como se valora lo que en el mundo occidental se considera inherente a ambos sexos, traduciéndolo a la elaboración de lo femenino y lo masculino (Vidales, 2009, p. 21).

En la primera mitad del siglo XX se puede encontrar a las mujeres participando en diversas trincheras, combatiendo, a pesar de sus difíciles condiciones sociales y culturales: la sumisión y la desigualdad. En esta etapa las encontramos, por ejemplo, como propagandistas o lideresas que luchaban por mejores condiciones de vida, impulsando la igualdad en la educación, en el trabajo y sindicatos.

En términos educativos, quienes ingresaban a profesiones liberales eran exclusivamente varones, dejándole a las mujeres la formación considerada como exclusiva de su sexo: la docencia u obstetricia. Esta situación empezó a cambiar en la primera mitad del siglo XX ya que emanaron con más fuerza las ideas sobre la inclusión de las mujeres en la educación, pues ya era vista como pilar indispensable para contribuir en la creación una mejor sociedad. Dicho lo anterior, en este trabajo se tomará en cuenta la participación de las mujeres en la prensa durante la década de 1930. Fundamentando la idea de considerar al periodo cardenista como una faceta donde se distribuyeron los mensajes para que las mujeres tuvieran el acceso a la educación igual que los varones, lo cual resultó ser un ejercicio previo a la futura inserción de estudios de educación superior que, por usos y costumbres, estaban ocupados tradicional y exclusivamente por hombres.

Asimismo, “preguntarse por la visión del Estado sobre las mujeres como ciudadanas, madres o trabajadoras e indagar cómo éste construye y reproduce las jerarquías de género es una contribución a la historia política de las mujeres y, al mismo tiempo, es un esfuerzo que estimula la comprensión de las ideas políticas que animaron al gobierno entre 1934 y 1940” (Cano, 1998, p. 218) a tomar en cuenta a este sector que a lo largo del tiempo había sido invisibilizado. Para conocer el posicionamiento que algunas mujeres tenían con respecto al proceso político y educativo por el que atravesaba el país con la institucionalización de

la educación socialista en los niveles básicos, se desató una polémica en torno al paradigma, lo cual provocó posturas de desacuerdo y otras plenamente en apoyo. En este trabajo se tiene como objetivo analizar la participación de las posturas que algunas mujeres ciudadanas emitieron en torno al modelo educativo socialista, a través de la prensa.

En los periódicos de la época se identificaron a mujeres escritoras demandando educación para el género femenino, pues las señalaban como uno de los pilares principales para que funcionara mejor la sociedad y, aunque siguieron considerándola como figura secundaria, la solicitud de incluirla en todos los niveles educativos fue simbólica porque en décadas posteriores hubo más apertura educativa para ellas.

A pesar de que las mujeres fueron uno de los grupos considerados como débiles o vulnerables en la sociedad, porque su rol se limitaba a realizar actividades propias de su sexo o porque era muy reducido el número de quienes estudiaban o terminaban carreras liberales, su participación en el periodo de estudio fue significativo pues había quienes tenían estudios de profesoras o universitarias, lo que les permitió tener un panorama diferente de su rol social. Y, dicho sea de paso, por usos y costumbres ellas eran las más idóneas para terminar como profesoras, pues se les relacionaba como la figura materna y protectora. Es por ello que muchas terminaban en el magisterio, y otras estudiaban profesiones conocidas como propias de su sexo, por ejemplo, obstetricia, enfermería u otras relacionadas con áreas de la salud.

Hubo publicaciones donde las mujeres expresaban sus puntos de vista respecto al momento histórico que estaban viviendo, en torno al proceso socialista y la controversia que desató al considerarla como un obstáculo para continuar con la autonomía universitaria. Al respecto, hubo periódicos donde las mujeres señalaban sus ideas sobre lo que recientemente se había institucionalizado, lo cual había provocado controversias entre la sociedad en general. Algunas de ellas fueron la profesora Guadalupe Gutiérrez, las ciudadanas Julia Marta y Laura Elena Castañeda o, a nivel nacional, la Profesora Rosario Marín Esquinca. Cada una de ellas emitió su punto de vista sobre el nuevo modelo educativo, y hasta hubo quien señaló la importancia de promover sus estudios académicos.

Al respecto, la ciudadana Laura Elena Castañeda consideraba que era “preciso educar a la mujer para que no sea un obstáculo que retarde la marcha progresista de la sociedad. En oposición a la célebre frase de Marx, “la educación de la mujer no debe ser obra de la mujer misma, sino del hombre que está más avezado a las luchas societarias” (Castañeda, 1931, p. 2). En este apartado solicitaba a los hombres su colaboración, ya que uno de los obstáculos con los que ellas se encontraban a menudo era que las mujeres debían enfocarse a actividades propias de su rol femenino, por ejemplo, del cuidado de su familia.

Se estaban viviendo cambios en la cultura escolar, pasando oficialmente a la coeducación en la educación básica. Sin embargo:

La coeducación en las escuelas, la presencia de niños y niñas juntos causó desconfianza no solo entre los padres de familia, sino también entre los

maestros, especialmente entre las maestras, al ser considerada como la causa futura de un grave desequilibrio social pues arriesgaba el “carácter femenino” de las niñas y la “virilidad y masculinidad” de los niños”. (Montes de Oca, 2015, p. 157)

Mientras tanto, en la educación superior, poniendo de ejemplo a Zacatecas, ya se habían hecho ejercicios a principios de siglo XX de mezclar a hombres y mujeres en un mismo centro educativo. Habrá que recalcar que la falta de recursos económicos fue un factor que dio paso a que se unieran las escuelas para señoritas y la de varones, sin embargo, otra de las variantes que permitió continuar con la educación mixta, más allá de lo económico, fue el buen comportamiento moral que se observaba entre los estudiantes de la escuela Normal mixta, debido a ello se decidió continuar con este modelo. Asimismo, es notorio que, debido a las enormes medidas disciplinarias que tomaban las autoridades escolares, se dio por hecho que se daba una educación rígida (Gutiérrez, 2013, p. 352):

Para convencer a los mexicanos de las bondades de la coeducación, se dijo que ayudaría a: facilitar las relaciones normales entre hombres y mujeres, combatiendo los obstáculos y prejuicios que se originan en su mayor parte por la separación innecesaria de niños y niñas en las escuelas. Sirve además para ofrecer iguales oportunidades de capacitación económica, intelectual y social al hombre y a la mujer. (Montes de Oca, 2015, p. 157)

La ciudadana Castañeda hacía énfasis en que los varones dejaran a las mujeres estudiar, pues ya no estaban en tiempos medievales y señalaba que una de las soluciones para incluir a las mujeres en el ámbito educativo era a través de la formación de clubs de discusiones libres donde ellas pudieran externar su pensamiento, y hacía referencia a que en Alemania y en las Repúblicas Confederadas del Soviet se hacían esos ejercicios, por lo tanto, consideraba que debían seguir ese modelo (Castañeda, 1931, p. 2).

El gobierno de Lázaro Cárdenas estaba de acuerdo con incluir a las mujeres en el proyecto educativo; de hecho “favoreció una intensa campaña para la emancipación integral de la mujer, a quien, según el mandatario, se le había negado todo tipo de oportunidades” (Loyo, 2008, p. 180). Pese a estos esfuerzos, el sexo femenino siguió visualizándose como una figura secundaria, dedicada a las labores domésticas como se señala en una de las principales publicaciones de la SEP:

Fermín, libro de texto para el medio rural ilustrado por Diego Rivera, del que se editaron 400 000 ejemplares en la gestión de Narciso Bassols y que denunciaba la explotación de los campesinos y exaltaba su lucha, los protagonistas eran varones, mientras que las mujeres aparecían al fondo del cuadro, como escenografía, moliendo, cosiendo, apoyando, pero siempre como parte de una familia unida y solidaria. (Loyo, 2008, p. 177)

Un aspecto sobresaliente es que, en las asambleas sindicales de obreros que eran específicamente trabajadores de fábricas, ya aparecían en los libros de texto algu-

nas mujeres. Mientras que en los libros para escuelas rurales y urbanas se muestran a maestras que, como ya se ha mencionado, era una profesión considerada desde tiempo atrás como una carrera “propia para mujeres” y su condición de madres, pues la vinculaban como la siguiente oración que se encuentra en uno de los libros: “La maestra es muy cariñosa; trata a sus alumnos como una madre” (Montes de Oca, 2015, p. 159).

La visibilización de las mujeres en este periodo tuvo que ver con que durante el cardenismo a las mujeres se les abrieron nuevas opciones de trabajo: las fábricas, las escuelas y las parcelas mismas (Montes de Oca, 2015, p. 152). De hecho, “en 1935 y 1938 existió el Frente Único Pro Derechos de la Mujer, que agrupó a mujeres obreras, de clase media y alta de diferentes zonas del país, hasta alcanzar las 50,000 participantes” (Montes de Oca, 2015, p.p. 155-156). Esta agrupación terminó cuando Lázaro Cárdenas dejó de ser presidente, pero sin duda representó una contribución más para continuar trabajando por la emancipación femenina. En cuanto a las activistas, figuran:

Refugio García, Esther Chapa, Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, Soledad Orozco, Adelina Zendejas, Frida Kahlo y Concha Michel: mujeres que lucharon por mejores posiciones en los trabajos, lo mismo que por sus salarios, el derecho al voto y el respeto por las diferencias de género. (Montes de Oca, 2015, p. 155-156)

Por otra parte, se distribuyeron las notas sobre lo que la Profesora Rosario Marín Esquinca consideraba como socialismo mexicano, donde explicaba que “no era el filosófico, ni el de los pensadores, sino que nuestro socialismo, es de lucha, de combate, práctico, porque es el grito de quienes sufren” (Marín, 1935, p. 5). Y para darle carácter intelectual a su nota señaló una serie de autores que explicaban los tipos de socialismo, entre ellos estaban: Moro, Saint Simón, Fourier, Campanella y Owen, y vienen enseguida con no menos rapidez en el corcel de nuestra imaginación las varias doctrinas de Proudhón, Sismondi, Bakounin, Baboeuf, Blanqui, Louis Blanc y Weitling, Carlos Marx, y después de Marx están Benistein, Kausky, Bauer, Adler, Jaurés (Marín, 1935, p.5).

Asimismo, Marín Esquinca señaló algunas escuelas y personajes políticos que obedecían a corrientes de pensamiento como:

Las escuelas de Mac Donald, en Inglaterra, de Millerand en Francia, de Vanderbelde en Bélgica y Lenin, Stalin y Trotsky en Rusia, y los Estados Modernos adoptan escuelas avanzadas de socialismo, y así vemos como doctrinas de Estado, el comunismo en Rusia, el nacionalsocialismo en Alemania y el fascismo en Italia. (Marín, 1935, p. 5)

La Profesora Rosario Marín fue más allá de las referencias intelectuales pues, debido a la controversia educativa que se había vivido entre el clero y el Estado por institucionalizar o no la educación socialista, ella en esta nota evidenció su postura a favor del modelo educativo socialista, incluso señaló a la religión como

uno de los obstáculos para progresar en una educación racional y científica, pues afirmaba que:

Revolución y sus hombres tienen fe en destruir al Vampiro Católico, por medio de la enseñanza socialista, a la que el clero ha difamado de manera horrorosa y cobarde; pero la Revolución lo combate por medio de la cátedra, del libro, de la enseñanza, ganando con ello las conciencias de la juventud mexicana, pues las armas de la Revolución son el difundir la cultura por medio de la enseñanza racional y científica. (Marín, 1935, p. 5)

La ciudadana Julia Martha coincidió con la profesora Rosario Marín y anunció la desaprobación del “clericalismo, que obliga a los creyentes a una sumisión incondicional, con falsas promesas de redención divina, obscureciendo así sus mentalidades con los tupidos velos de la superstición y el fanatismo” (Marta, 1935, p. 3).

Mientras tanto, la profesora Guadalupe Gutiérrez anunciaba que para ser congruentes con el proyecto socialista se debía considerar a la educación de las mujeres, “pues ellas son elemento primordial que puede coadyudar poderosamente a que el glorioso advenimiento llegue pronto, o bien, retardarlo indefinidamente hasta dos o tres generaciones más tarde” (G.G., 1936, p. 7).

A pesar de las exigencias por demandar educación para las mujeres, la profesora Guadalupe visualizaba la participación de ellas como el rol femenino natural que se le había asignado tradicionalmente, donde la educación de los hijos era responsabilidad de ellas, de hecho, consideraban que la influencia de la mujer en la vida era mucho más importante y vital para la salud y felicidad del mundo que la del hombre, por eso consideraba que debían instruirla y capacitarla. De tal forma, explicaba que:

Si el hombre ignora los preceptos de la higiene, pero los sabe y practica la mujer, en la casa habrá salud y bienestar; si, por el contrario, él los sabe y ella los ignora, toda la fuerza de convicción que él pudiera emplear se perderá en la resistencia pasiva, tenaz y formidable de la mujer ignorante y el resultado será que en la casa ni él mismo se librará de los peligros de la falta de higiene. Si el hombre es instruido y la mujer ignorante, ésta obstaculizará el desarrollo intelectual de los hijos y se opondrá al marido callada, pero formidablemente; por el contrario, si ella es instruida, avalorará la instrucción y la buscará para sus hijos con todas sus fuerzas, vigilando sus estudios, encauzándolos, ayudándolos. Si el hombre es fanático y la mujer de amplio y liberal criterio, los hijos serán nutridos con altos preceptos morales y con libertad, por el contrario, toda libertad del padre se empantana en el fanatismo de la madre. (G.G., 1936, p. 7)

Los esfuerzos por instruirla y resaltarla como uno de los principales pilares para formar una mejor sociedad fueron elementos que provocaron controversia entre la cultura mexicana, pues por usos y costumbres los varones eran quienes, principalmente, asistían a la escuela. Pese a ello, es preciso destacar que, en la década de los treinta hubo universitarias sobresalientes, tal fue el caso de Soledad Anaya

Solórzano en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Rosario Castellanos, maestra en filosofía graduada en la misma universidad con su tesis *Sobre la cultura femenina*, en la que reflexiona sobre las contribuciones de las mujeres a la cultura y su posición marginal dentro de ella; y Luz Vera, doctorada en filosofía en la UNAM (Montes de Oca, 2015, p.156).

No sólo hubo mujeres universitarias sobresalientes en este periodo, como ya se dijo en líneas más arriba, a comparación de los varones, el mayor número de quienes estudiaban en el magisterio eran mujeres y en ese ámbito hubo quienes destacaban por sus contribuciones como: Palma Guillén, egresada de la Escuela Nacional de Maestros, quien fue enviada extraordinaria y ministra plenipotenciaria de México en Colombia en 1935; otras mujeres destacaban en otras áreas, tal fue el caso de la poeta Concha Urquiza, quien en su juventud perteneció al Partido Comunista antes de su reconversión religiosa en 1937 y quien publicó la revista literaria *Ábside*; y otras, como: Eulalia Guzmán, Concha Méndez y Paula Gómez Alonso (Montes de Oca, 2015, p. 156).

Por último, con la participación femenina a través de los medios de comunicación se puede observar la inconformidad sobre su condición social, por eso enfatizaban la idea de incluir a las mujeres en la balanza educativa a comparación de los varones, pues eso ayudaría para que al estar juntos en un salón de clase ambos tendrían la oportunidad de estar en iguales circunstancias de oportunidades formativas, siendo esta una manera equilibrada para obtener las mismas oportunidades de capacitación. Los clubs de discusiones libres donde las mujeres externaran su forma de pensar eran una de las soluciones para proponer ideas que favorecieran a la condición subordinada y desigual que se mantenía ante la educación diferenciada que culturalmente por usos y costumbres, y por lo instituido, recibía el género femenino.

Por otra parte, había quienes estaban de acuerdo con la propuesta educativa socialista porque uno de los postulados famosamente conocidos sobre este paradigma, era el de omitir la religión en el ámbito educativo. Esto provocó simpatía del género femenino porque el vínculo religioso era considerado uno de los elementos que inducía a generar desigualdad e incomprensión cultural ante la situación en la que se encontraban muchas de las mujeres de la época, pues consideraban que la religión sólo sumergía a la sociedad en la “superstición y el fanatismo”, por eso consideraban que a través de la “educación socialista” podrían combatir de manera práctica en las aulas la incomprensión femenina.

Referencias

- Cano, G. (1998, abril, 2023). Una ciudadanía igualitaria. El proyecto de Lázaro Cárdenas. file:///C:/Users/juan_/Downloads/Gabriela%20cano,%20Una%20ciudadan%C3%ADa%20igualitaria.%201998.pdf
- Loyo, E. (2008). De sierva a compañera: la imagen de la mujer en textos y publicaciones oficiales 1920-1940. En L. Melgar (Comp.). *Persistencia y Cambio. Acercamientos a la historia de las mujeres en México*. El Colegio de México.
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en Zacatecas durante el Porfiriato*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.
- Montes de Oca, E. (2015) Las mujeres mexicanas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Revista de Historia de educación latinoamericana*, 17(24).
- Vidales, M. (2009). *Legalidad, género y violencia contra las mujeres en Sinaloa durante el porfiriato*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Referencias de archivo:

- Castañeda, L. (26 de septiembre de 1931). *La educación que necesita la mujer*. *El monitor de Fresnillo*, carpeta 9, Colección Zacatecas, caja 29, Zacatecas, p. 2.
- Marín Esquinca, R. (16 de noviembre de 1935). *La escuela socialista es uno de los grandes trofeos de la revolución mexicana*. *El Nacional Revolucionario*, Colección Zacatecas, caja 31, Zacatecas, p. 5.
- Julia Marta. (28 de diciembre de 1935). *Educación Socialista*. *El Nacional Revolucionario*, Sin Carpeta, Colección Zacatecas, caja 31, Zacatecas, p. 3.
- Guadalupe Gutiérrez. (13 de junio de 1936). *La educación socialista*, *El Nacional Revolucionario*, carpeta 4, Colección Zacatecas, caja 32, Zacatecas, p. 7.

La formación de las estudiantes y profesoras en la carrera de Psicología de la UASLP. 1972-1975

*Blanca Susana Vega Martínez
Fatima Gonzalez Maldonado
Ibana Yazmin Rodriguez Gonzalez*

Introducción

La invisibilidad de las mujeres en la educación y en las ciencias ha impactado en el reconocimiento de sus contribuciones en distintas disciplinas a lo largo de la historia, incluso en aquéllas que en las últimas décadas se tornaron femeninas, como fue el caso de la psicología como área de formación profesional. Es por ello por lo que esta investigación tuvo como objetivo reconocer y visibilizar la presencia de las mujeres formadas en la Facultad de Psicología de la UASLP en los primeros años de su fundación.

A lo largo de los más de 50 años de historia de dicha facultad ha habido poco reconocimiento de las mujeres en esta disciplina, y su acceso a puestos de toma de decisiones son escasos, por ejemplo, sólo dos mujeres ocuparon la coordinación/dirección de la carrera y escuela de psicología por breves períodos en esos más de cincuenta años de fundación.

En concordancia con la historia de la psicología en México, también es importante nombrar que han sido pocas las autoras estudiadas desde esta disciplina, por ello, nos lleva a cuestionarnos ¿quiénes fueron las primeras mujeres psicólogas?, ¿cómo fue su formación?, ¿qué escribieron? y ¿en qué contribuyeron?

Esto hace evidente que dentro de la disciplina ha existido un borrado significativo de los nombres de las mujeres y sus contribuciones, por ejemplo, al hablar de la primera psicóloga mexicana su búsqueda se convierte compleja por la ausencia de datos precisos que nos lleven a conocer su nombre y sus aportaciones.

En este capítulo presentaremos algunos nombres de las profesoras y estudiantes que hicieron parte de las primeras generaciones de la carrera de psicología de la UASLP, asimismo mostraremos algunas experiencias en la formación de las estudiantes con la finalidad de reconocerles como pioneras en la apertura de los espacios de práctica profesional en la disciplina de la psicología en San Luis Potosí capital y sus alrededores.

Este trabajo de investigación sigue actualmente en curso, es por ello por lo que en este texto se muestran resultados parciales de la indagación documental, de archivo y de entrevista con dos profesionistas de la psicología que fueron formadas en la primera generación de la carrera en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En un primer momento del texto se encontrará cómo surge la psicología en nuestro país, posteriormente la creación de la carrera de psicología en la ciudad de San Luis Potosí y, junto con ello, se muestran las experiencias de formación de dos psicólogas de la primera generación en la actual Facultad de Psicología.

La psicología en México

La institucionalización de la psicología en México fue un paso importante en la profesionalización de las mujeres en nuestro país. En concordancia con la entrada robusta de las mujeres en la educación superior hacia la década de 1970, la psicología al igual que otras disciplinas recobró importancia al expandirse poco a poco en las instituciones universitarias a lo largo del territorio nacional durante dicha década y posteriores.

Aguado y García (2020) señalan tres momentos importantes en la historia de la psicología: un primer momento lo ubican como los antecedentes e inicios, hacia los años de 1773-1877, encontrándose con algunos contenidos de psicología en cursos de filosofía, lógica o moral; un segundo momento, en el que surge ya la psicología en la educación formal a través de cátedras sueltas sobre ella, hacia los años de 1881-1936, en ello es necesario señalar que la historización de la psicología ha reconocido recientemente una falta de certeza en cuanto a las fechas, por ejemplo, hay autores que señalan que Ezequiel A. Chávez impartió la clase de psicología y moral en 1893 (Aguado y García, 2020) y, por su parte, Morales *et al.* (2017) mencionan que fue hacia 1895.

Un tercer momento en la historia de la psicología es el que aluden las mismas autoras, como la llegada de la institucionalización de la psicología en tanto profesión, es decir, se habla ya de una enseñanza de la psicología como disciplina y por ello surgen las licenciaturas, posgrados, maestría y doctorado para la formación de profesionales, este momento lo sitúan entre 1937 a 1974.

Surgen así diversas preguntas: ¿La psicología nace como una profesión feminizada?, ¿en qué momento de la historización de la psicología podemos encontrar a la presencia de las mujeres y el reconocimiento a su labor?

Las mujeres en México no tuvieron el mismo acceso a la educación superior y a la vida profesional que los hombres, ya que no contaban con las mismas condiciones sociales, culturales y, por supuesto, económicas; el factor clase fue un referente para discriminar la educación de unas y otras (García, 2004).

A pesar de esto, se cuentan algunas mujeres que a principios del siglo XX obtuvieron sus títulos universitarios en nuestro país o estaban al frente de ciertas cátedras en diferentes profesiones (Vega, 2019), y en el campo de la Psicología no fue la excepción, en el año de 1921 Guadalupe Zúñiga Lira recibe el título de profesora académica en Psicología general en la Escuela Nacional de Altos Estudios (Morales, *et al.*, 2017), la cual estaba orientada más hacia la formación de docentes, que de profesionales que ejercieran la psicología. Acerca de Zúñiga se decía lo siguiente:

Guadalupe Zúñiga Lira es reconocida como impulsora de la psicología aplicada en el ámbito penitenciario y escuelas correccionales [...] a pesar de esto, había quienes comentaban que su condición de mujer era una ventaja solo porque “a través de la bondad y ternura de su sexo, podría llegar más cerca de la psique infantil”. (Valderrama *et al.*, 1994, citado por Aguado y García, 2020, p. 11)

Así, hacia el año de 1937 la Universidad Nacional Autónoma de México crea el departamento de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras dando paso a la formación de la psicología como disciplina; y es hasta 1956 que ofrece el primer doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras (Aguado y García, 2020). Ya de manera oficial, la UNAM integra la carrera de psicología en el año de 1959, iniciando la etapa de formación de la psicología en México (Tapia, 1983, citado por Galindo, 2004).

Con ello, se inicia la incorporación de la psicología como licenciatura, y ya en el año de 1960 la UNAM aprueba el primer plan de estudios de la Licenciatura en Psicología. Sin embargo, es hasta 1974 que oficialmente es reconocida la carrera y se accede a la emisión de cédulas profesionales (Aguado y García, 2020). Así, la primera mujer en recibir su cédula profesional otorgada por la SEP en 1974 fue María R. L. Sánchez (Zanatta y Yuruen, 2012, citado por Morales *et al.*, 2017).

Es en este mismo período que la psicología como disciplina comienza a desarrollarse por todo México, y surge la creación de la carrera en diversas universidades, tales como la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Veracruzana. Ahora bien, es importante mencionar que algunas autoras como Sainz *et. al.* (2004) hacen hincapié en señalar a la carrera de Psicología en la UNAM como un espacio de origen feminizado, es decir, en concordancia con otras carreras que abrieron camino a la profesionalización de las mujeres, tales como enfermería o el magisterio.

Al respecto Ceniceros y Garrido mencionan que la psicología también fue señalada como una profesión apropiada para las mujeres, ya que, “a través de la bondad y ternura de su sexo, podrían llegar más cerca de la psique infantil” (Valderrama *et al.* 1994, p. 52), aspecto que consideraban que las mujeres cumplían y que, bajo estos términos, beneficiaban la práctica de la psicología, especialmente, la psicología aplicada a las infancias.

Y a pesar de que las mujeres fueron vistas como elementos idóneos para la práctica y formación en psicología, en la historia de ésta predominan las “contribuciones teóricas, científicas y profesionales [...] realizadas por personajes masculinos”, invisibilizando la participación de las mujeres (Winkler *et al.*, 2001).

Reconocer la participación de las mujeres en el proceso de institucionalización y consolidación de la psicología en México es una deuda pendiente con la disciplina en nuestro país. En la Tabla 1 se presentan algunos nombres de mujeres pioneras de la psicología a fin de reconocer su participación en la consolidación de la disciplina.

Tabla 1. Presencia de las mujeres en la institucionalización de la psicología en México

AÑO	EVENTO
1921	Guadalupe Zúñiga
1924-1941	La Escuela Nacional de Altos Estudios se le otorga el primer título de profesor académico en la materia de psicología general
	Fue docente de la materia de Psicotecnia en la Escuela Normal Superior

1947	Eugenia Shimanovich, Matilde Lengerberl y Sara Margarita Zendejas Se titulan de la maestría en psicología de la UNAM
1950	Eugenia Shimanovich Fue la primera mujer en obtener el grado de doctor en filosofía con especialidad en psicología
1950-1953 1953-1971	Sara Margarita Zendejas Fue funcionaria en instituciones educativas y de salud pública como el Centro de Salud Mental Familiar, de la Dirección General de Asistencia Pública, de la Secretaría de Salubridad y Asistencia Se hizo cargo de la oficina de investigación psicotécnica y de consulta externa del Centro de Orientación Educativa y Profesional del Instituto Nacional de Pedagogía
1956	Ifigenia Fragosos Roccas Se tituló de la maestría en psicología con la tesis <i>El sexo en los sentimientos de inferioridad</i>
1963	Emma Sánchez Ramírez Se graduó de la maestría en ciencias psicológicas con la tesis <i>Consideraciones sobre una Psicología del Lenguaje</i>

Fuente: Elaboración propia tomado de Aguado & García, 2020; Arreola, 2018; Morales, *et al.*, 2017.

La creación de la carrera de psicología en la UASLP

De acuerdo con las actas del H. Consejo Directivo Universitario (CDU) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en el año de 1972 se reunieron autoridades universitarias encabezadas por el entonces rector Roberto Leyva Torres para escuchar las inquietudes del estudiantado en sus demandas para ampliar las carreras profesionales en la universidad, posterior a los eventos sucedidos en el contexto mexicano de 1968 y 1971, es decir, bajo las demandas ejercidas por los movimientos estudiantiles de esos años y sus terribles desenlaces. Entre las carreras que fueron consideradas para instaurarse fueron, arquitectura, agronomía y psicología (Sánchez y Maldonado, 2017).

En este marco, la Federación Universitaria Potosina (FUP) realizó conferencias con el fin de orientar vocacionalmente al estudiantado y fue gracias a dichas conferencias que se hizo evidente el interés de la población estudiantil por la creación de la carrera de psicología (Conferencia, Museo Sitio UASLP, 2023).

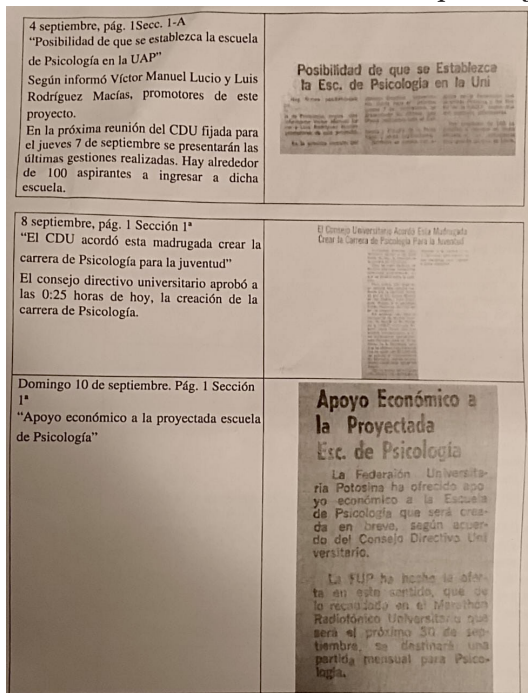
Los planes para la creación de las carreras de agronomía y arquitectura fueron aprobados en junio de 1972 por el CDU, excepto el de psicología (Sánchez y Maldonado, 2017). Debido a esto, el 3 de agosto de 1972 se presenta nuevamente el proyecto de la carrera de psicología con el asesoramiento del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) –creado en 1971– y del Dr. Emilio Ribes.

Finalmente, el 8 de septiembre de 1972 se aprueba la creación de la carrera de psicología (Acta del H. CDU) y, en este marco, el 18 de septiembre se invita a las y

los jóvenes potosinos a realizar los exámenes de admisión, los cuales se llevarían a cabo en la escuela de derecho.

En la siguiente imagen se muestra la portada de la nota que anuncia la creación de la carrera de psicología en el periódico *El Heraldo*, la nota versa así: “El consejo universitario acordó esta madrugada crear la carrera de psicología para la juventud” (Fotografía 1).

Fotografía 1. *Noticia de la creación de la carrera de psicología en la UASLP*



Fuente: Periódico *El Heraldo*, 8 de septiembre de 1972, Página 1, sección A. (Sánchez y Maldonado, 2017).

Los dos primeros semestres de la carrera son aprobados en las Actas del H. Consejo Directivo Universitario (CDU) de la UASLP el 07 de septiembre de 1972 con las siguientes materias:

Primer semestre

- Psicología general
- Introducción a las matemáticas
- Metodología general en psicología
- Psicología del desarrollo
- Laboratorio de psicología experimental I

Segundo semestre

- Percepción
- Estadística descriptiva y no paramétrica
- Psicología general

- Teorías y sistemas en psicología
- Laboratorio de psicología experimental

Por otra parte, la planta docente fue otro punto importante en la creación de la carrera de psicología en la UASLP; al ser una disciplina totalmente nueva en el estado, el profesorado que se encargó de impartir dichas materias fue en su mayoría enviado de diferentes universidades de la república, principalmente de la ciudad de México, específicamente de la UNAM, así como de Veracruz, Guadalajara y Nuevo León:

Entre ellos se encontraban: Silvia Gomar Ruiz, [...] Adrián Pecina Zamarripa, Norberto de la Torre, [...] Leticia Rivas Serrano, [...] Efrén Galván, Guadalupe Hernández, [...] Victoria Amparo Labastida [...] José Carlos Zamora García [...] Carlos Caballero Bernard [...] Lamberto Villanueva, Carlos Soto de la Rosa, Carlos Rodríguez Sperling, Miguel Bonome y su esposa Nora. [...] José Guadalupe Santos Celis, Roberto Jaime Ramsey Bustos, Jaime Vargas y su compañera Carmen González, Carlos Varela, Miguel Ángel del Guante; Ana María Esquivel López [...] el físico Manuel Martínez, [...] Víctor M. Lucio y poco después Sergio Mirabal en el área de estadística. Y en el país de las maravillas Bonnie Miller y Fernando Sarmiento. (Sánchez, 2003, p. 7)

Posteriormente, el 04 de abril de 1977, cinco años después de la creación de la carrera, se lleva a cabo el nombramiento de director para tener representación en el H. Consejo Universitario, y se le da a la carrera de psicología categoría de Escuela, lo que implicó la asignación de presupuesto y la creación de un H. Consejo Técnico Consultivo (Gutiérrez, 2012). Se albergó físicamente en la Escuela de Derecho, posteriormente, en el edificio central, y hacia el año de 1977 en sus actuales instalaciones.

La creación de la carrera de psicología en San Luis Potosí implicó la participación de varias comunidades: la estudiantil, la de consultores y asesores externos como el CNEIP, la de padres y madres de familia y, por supuesto, la de autoridades universitarias.

La prensa local dio cobertura amplia a todo el proceso de creación de la carrera de psicología, en el periódico fueron publicadas notas informativas sobre la nueva carrera y se invitaba al estudiantado interesado en pertenecer a dicho programa. Algunas estudiantes de la primera generación recuerdan dichas experiencias:

Cuando salgo de la prepa me voy a una carrera en la que nunca hubiera podido hacer nada, pero había que escoger alguna carrera aquí en la universidad. Pero en ese momento escucho en el periódico que empiezan a salir diferentes versiones, para empezar la escuela de psicología. Entonces sigo un poquito el periódico y comienzo a ver que están sacando varias entrevistas de cómo hay gente que desea hablar con el rector, se le plantea la necesidad de una carrera como la de psicología y aceptan. Esto ya es casi en octubre, y de hecho está junto a arquitectura y junto a agronomía, se abren las tres carreras al mismo tiempo [...]. Se comenzaron a hacer reuniones incluso con los papás [...] para

abrir la carrera. Entonces empezamos el 4 de octubre, aunque es un poco antes cuando se autoriza, pero las clases fueron en esa fecha. Empezamos en la escuela de Derecho, [...] después nos cambiaron al edificio central, de hecho, ahí terminamos. (Entrevista a Socorro Quirino, marzo 2023)

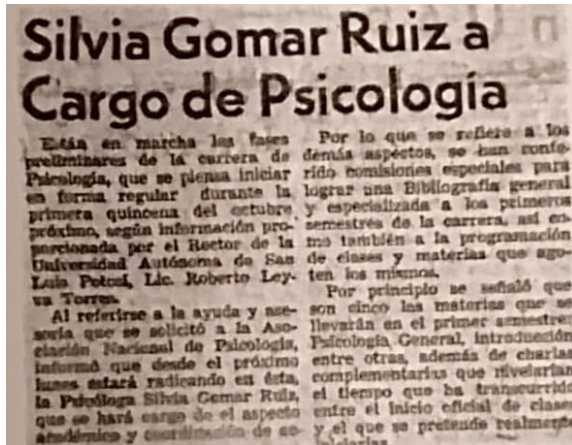
Justo cuando se cierra la escuela de trabajo social en la que yo estudiaba se empieza a escuchar en el radio o periódico no recuerdo, a ver, que se está haciendo un movimiento para que se haga una escuela de psicología por parte de la universidad, y se estaban llevando pláticas con el consejo universitario y se pedía que interesados e interesadas fuéramos a las reuniones de consejo universitario. Yo fui a la primera y nos dijeron “traigan a sus papás para que vengan”. (Entrevista a Rosa Esther Hernández, abril 2023)

La participación de las mujeres en psicología, sus primeras estudiantes y sus experiencias de formación

En la historia de la carrera de psicología de la UASLP, como sucedió en algunos otros espacios de educación superior, la presencia y participación de las mujeres se tornó opaca e incluso fue minorizada por muchos años, aun y cuando fueron espacios feminizados, tal como lo reconocemos en el caso de enfermería o ciencias químicas (Vega, 2020).

A pesar de ello, en el caso de la recién fundada carrera de psicología, la participación social y política de una mujer fue fundamental para su consolidación. La coordinación del programa fue encabezada por la psicóloga Silvia Gomar Ruíz, quien fue enviada por el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) para encargarse de la coordinación de la carrera de 1972 a 1975, siendo así la primera mujer en llevar la dirección de un programa.

Fotografía 2. Noticia de la coordinación de Silvia Gomar Ruiz



Fuente: Periódico “El Heraldo”, Nota del 8 de septiembre de 1972, página 1, sección A. (Sánchez y Maldonado, 2017).

A la psicóloga Silvia Gomar se le recuerda de diversas maneras, como una mujer comprometida con su labor, así como una excelente docente.

Silvia Gomar era egresada de la UNAM, eran los años de 1972, era muy joven, quizá de unos 24 años. Yo creo que fue muy lista y una alumna excelente, sabía el conductismo al dedillo, en ese tiempo era lo que se promovía en México. Ella ya venía titulada, pero además se movía como experta en todo lo de conductismo. Silvia ya tenía un carácter que le permitía hacerlo. Era una maestra que nos ponía orden en el sentido de las clases siempre con disciplina y con un saber. También contaban, por ejemplo, que iba por los libros a México, ella iba y venía. La encontraban en la central camionera con los libros que iban a traer aquí. Hizo mucha labor en ese sentido. (Entrevista a Socorro Quirino, marzo 2023)

Es importante señalar que ya hacia finales de 1970 y principios de 1980 se registró un incremento en la matrícula femenina en las universidades de México y América Latina, un 36% en 1970; un 43% en 1980 y 49% en 1990 (Rama 2009, citado en Palomar, 2017). Lo anterior nos muestra un incremento muy importante de la presencia de las mujeres en los espacios universitarios. Y la carrera de psicología no fue la excepción. Ésta estaba dividida en dos áreas: psicología educativa y psicología clínica.

A continuación se presenta una tabla con el número de estudiantes que cursaron dos de las materias del plan curricular por tres generaciones de la carrera de psicología de la UASLP, tal como consta en los libros de materias del Archivo histórico de la Facultad.

Tabla 2. *Estudiantes femeninas de 1973, 1974 y 1975*

Estudiantes mujeres	Materia	Año
61	Teoría y sistemas en psicología	1973
98	Teoría y sistemas en psicología	1974
73	Teoría y sistemas en psicología	1975
66	Psicología general II	1973
109	Psicología general II	1974
79	Psicología general II	1975

Fuente: Elaboración propia con datos de los libros de materias de los años 1973, 1974 y 1975.

Como podemos observar, el número de estudiantes mujeres por disciplina era elevado, llegando hasta más de cien estudiantes en una sola materia. Ello también nos indica que las inscripciones a la carrera fueron realmente copiosas en sus primeras generaciones, llegando a contar más de doscientos estudiantes, entre mujeres y hombres inscritos en una asignatura.

A pesar de tener un gran número en el estudiantado en esas primeras generaciones, no todo se tituló de manera inmediata a su egreso, algunas estudiantes tardaron más de cinco años en obtener su titulación ya que, como bien lo señalan en las narrativas gran parte de las personas que estudiaban la carrera, ya tenían trabajo, o bien, era su segunda carrera.

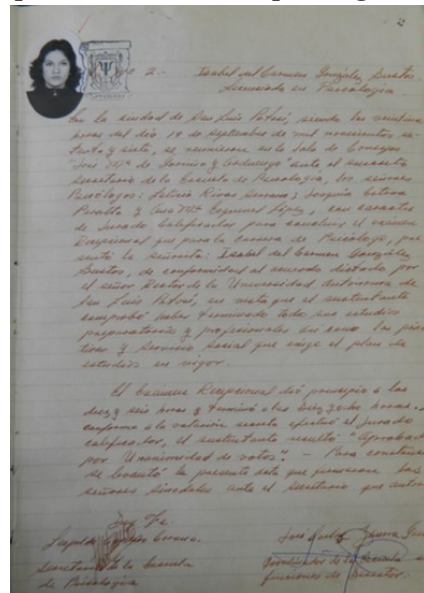
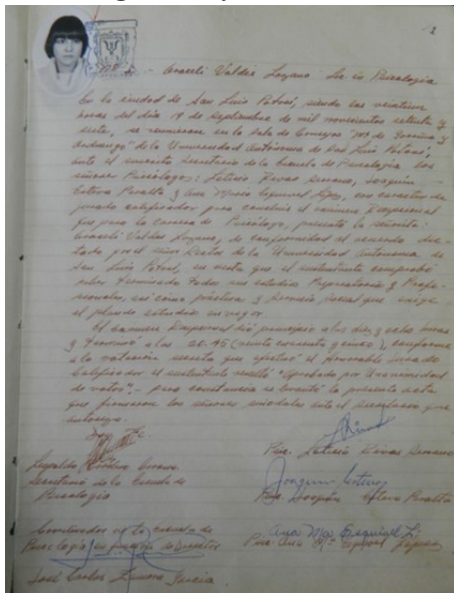
En el caso de la maestra Quirino, al término de su carrera en el año de 1975, tuvo dificultades y limitantes que le impidieron concluir su trabajo recepcional para la obtención de su título, por ello, siete años después, mediante la modalidad de curso opción a tesis, logró titularse, mientras sus compañeras optaron por otras formas de titulación más rápidas como lo eran los exámenes de conocimiento.

Y bueno, yo no me titulé rápido porque mi ideal en ese momento era hacer tesis. De hecho, sí hice tesis, la hice sobre la agresividad [...] Pero no había todavía la cuestión de asesoría [...] Terminé mi documento, pero luego ya me fui a trabajar, y yo me título 7 años después. [...] y me título por curso. (Entrevista a Socorro Quirino, marzo 2023)

Yo tardé mucho en titularme, porque muchas de mi generación, no sé si se titularon por tesis, no era inmediata la titulación. Cuando empezaron los cursos a opción a tesis por X causas no fui aceptada, entonces me vine titulando como trece años después. Yo me titulé alrededor de 1994 y en 1995 me voy a estudiar la maestría y me piden el título, yo entré al curso de opción a tesis. (Entrevista a Rosa Esther Hernández, abril 2023)

Dos estudiantes se titularon el día 19 de septiembre de 1977, la primera fue Araceli Valdés Lozano como consta en el acta número uno, siguiéndole Isabel del Carmen González Bustos con el acta número 2, el acta tres fue para Ma. Guadalupe Pérez Vigna el 27 de octubre de 1977, Eva Treviño Rodríguez el 08 de noviembre de 1977, Gisela Leticia Alanís Padilla el 03 de diciembre y Esperanza Delgado Herrera el 13 de diciembre del mismo año, por mencionar las primeras tituladas (Libro Actas Profesionales, actas de examen, No.1-6, 1977).

Fotografías 3 y 4. Actas de examen de las dos primeras tituladas en psicología



Fuente: Libro Actas Profesionales, actas de examen, No.1 y No. 2, 1977.

Al ser una carrera de nueva creación en la capital potosina, las prácticas profesionales de las estudiantes se buscaron en diferentes espacios, desde los espacios educativos hasta las instituciones gubernamentales, intentando también realizar prácticas en otros estados de la república, ya que para ese momento no había espacios reconocidos como propios para la carrera de psicología en San Luis Potosí.

Fotografía 5. *Práctica clínica psicológica en el Hospital Dr. Adolfo M. Nieto*



Fuente: Archivo personal de la psicóloga Socorro Quirino, Hospital Psiquiátrico Dr. Adolfo M. Nieto, Ciudad de México, 1976.

Al egresar, el proceso de búsqueda de trabajo fue complicado por ser una carrera nueva en el estado, había pocos espacios destinados a psicólogos y psicólogas. La psicóloga Quirino y sus compañeras tuvieron que buscar trabajos que no eran acordes a su profesión o bien tener que ir a otras entidades a buscar oportunidades laborales. Con este panorama algunas se aventuraron a la apertura de un consultorio para comenzar a dar psicoterapia.

Abrimos un consultorio. Silvia nos decía que no era tiempo y tenía razón. Ella considero que no estábamos preparadas. Nos dieron la teoría de la neurosis, pero en sí, terapia sólo vimos muy poco, no teníamos una formación sólida para empezar a dar terapia. No éramos conductistas, pero sí vimos algunos casos. Yo creo que apoyamos a las personas en la escucha. Nos platicábamos entre nosotras los casos y leíamos mucho para observar qué decían que se hacía. Lo tuvimos un tiempo. Ese consultorio debemos haberlo abierto en el año de 1976. (Entrevista a Socorro Quirino, marzo 2023)

Cuando nosotras salimos pusimos un consultorio, pero luego se fueron a trabajar [varias compañeras], yo fui la única que me quedé con el consultorio, desde que yo puse el consultorio nunca lo quité, solamente cuando me fui a Monterrey lo quité, y regresé y continué, siempre he tenido el consultorio, estuve en la facultad de psicología, di clases, en la Normal del estado y, bueno, siempre tuve el consultorio (Entrevista a Rosa Esther Hernández, abril 2023).

Y con ello, gran parte de la planta estudiantil de dos primeras generaciones lograron colocarse en diferentes espacios laborales que les permitieron al final de su vida laboral y profesional tener una jubilación decorosa. Algunas abrieron espacios en los Servicios de Salud del estado, en la Secretaria de Educación del Gobierno del estado u otras, algunas pocas se incorporaron a la Facultad de Psicología como profesoras formadoras de profesionales de la psicología.

Reflexiones finales

La historia de la psicología está marcada fuertemente por la presencia de autores masculinos (Winkler *et al.*, 2001), lo cual nos señala que las mujeres en dicha disciplina han tenido poca presencia y participación, a pesar de haber sido una carrera vista como opción viable para las mujeres hace ya más de cincuenta años, y que en la actualidad pueda verse como una carrera feminizada en nuestro país, con una matrícula de 73 787 mujeres y 25 832 hombres en todo México (ANUIES, Anuario Educación Superior, 2023-2024).

Las mujeres fueron una parte muy importante en el proceso de institucionalización de la psicología, sin embargo, según la bibliografía revisada, la historización de la psicología en México, irónicamente, ha invisibilizado su participación.

A partir de los documentos revisados hasta el momento no se ubicó cuando comenzó a feminizarse la carrera de psicología en San Luis Potosí. Aún se encuentra en revisión el número de matrícula por año para corroborar de manera exacta el punto de comienzo de dicha feminización, tal como hasta el momento se conoce.

Se revisaron documentos en el que se muestran listas del alumnado que cursaban la carrera en los años 1973 al 1975 y se pudo observar que la cantidad de hombres y mujeres era proporcional. De igual forma en las entrevistas realizadas, las psicólogas no hacen referencia a que ésta fuera feminizada, ya que observaban una paridad en la matrícula durante su formación.

A pesar de ello, queda pendiente reconocer que mayormente la autoría que se revisa en la disciplina sigue siendo masculina, por ello, es importante seguir indagando y mostrando la importancia de señalar, nombrar y reconocer a las mujeres que formaron y aportaron sus conocimientos, enseñanza y práctica al campo de la psicología.

Referencias

- ANUIES (2023-2024). Anuario de Educación Superior, Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado. <http://www.anuiem.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Aguado Herrera, I. & García Hernández, A. (2020). Apuntes desde la perspectiva de género a la historia de la psicología en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/77740>
- Arreola, A. (2018). Enciclopedia de la literatura en México. <http://www.elem.mx/autor/datos/125541>
- Galindo (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina* (2). http://pepsic.bv-salud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004
- García P. (2004). *Mujeres académicas: el caso de una universidad estatal mexicana*. Plaza y Valdés.
- Gutiérrez Turrubiartes, P. F. (2012). La participación estudiantil en la construcción de la Escuela de Psicología de la UASLP: un momento de su historia, 1973-1979. *Revista Eclecta*, X(17).
- Milagros Sáinz, M. & López-Sáez, A. L. (2004). Expectativas de rol profesión de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3(2).
- Morales, I., Farfán, M., Navarrete, E. & Velasco, G. (2017). Desarrollo de la Psicología en la Educación Superior del Estado de México. *Alternativas en Psicología*. (35), pp. 107-121. <https://alternativas.me/component/content/article/24-numero-35-agosto-2016-enero-2017/120-numero-35-agosto-2016-enero-2017>
- Palomar, C. (2017). *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. ANUIES.
- Sánchez Leal, M. E. (2003) Análisis de la práctica profesional de los egresados de la segunda generación de Lic. en Psicología de la UASLP. *Revista Eclecta*, III(8).
- Sánchez Rodríguez, E. & Maldonado Flores, T. M. (2017). El origen de la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Eclecta*, XV(22).
- Sánchez Rodríguez, E. (2023). Conferencia Historia de la Facultad de Psicología de la UASLP. Museo de sitio de la UASLP, efectuada el 24 de febrero. <https://www.facebook.com/museodesitiouaslp/videos/587109316792458>

- Vega Martínez, B. S. (2020). Mujeres en la universidad: presencias y experiencias biográficas San Luis Potosí, México 1950-1970. *Revista Historia de la educación colombiana*, 25(25), pp. 117-145. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5823>
- Vega Martínez, B. S. (2019). La participación de las estudiantes y profesoras en las aulas universitarias: San Luis Potosí, 1923-1952, en M. Ch. González & R. Medina Esquivel, *Los mundos escolares en el noreste de México: ruralidad y género en el siglo XX*. UNAM, BECENE, pp. 113-136.
- Winkler, M. I., Magaña, I., & Wolff, X. (2001). Mujeres en la historia de la psicología: autorías y paradojas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), pp. 23-37. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80533103.pdf>

Fuentes orales

- Entrevista a la psicóloga Socorro Quirino por Fatima Gonzalez, Ibana Rodriguez y Blanca Susana Vega, marzo 2023, San Luis Potosí, SLP
- Entrevista a la psicóloga Rosa Esther Hernández por Blanca Susana Vega, abril de 2023, San Luis Potosí, SLP.

Archivo histórico de la Facultad de Psicología

- Libro Actas Profesionales, actas de examen, Tomo I, 1977
- Libro de materias, Teoría y Sistemas en Psicología, 1973
- Libro de materias, Teoría y Sistema en Psicología, 1974
- Libro de materias, Teoría y Sistema en Psicología, 1975
- Libro de materias, Psicología general II, 1973
- Libro de materias, Psicología general II, 1974
- Libro de materias, Psicología general II, 1975

La contribución de las mujeres a la educación en el contexto de la autonomía zapatista

Adriana Gómez Bonilla

Introducción

A rededor del zapatismo existe una gran cantidad de trabajos, particularmente, sobre la situación de las mujeres zapatistas se han abordado diversos aspectos que van desde sus posibilidades de participación en la estructura y proyecto político del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), el papel que tuvieron en el levantamiento de 1994 y sus contribuciones para visibilizar la situación de las mujeres indígenas; asimismo, se ha documentado extensamente su participación y discursos en eventos públicos, por señalar un ejemplo, está la participación de la Comandanta Ester en la Cámara de Diputados en 2003 (Rojas, 1995; Lovera y Palomo, 1999; Eber y Kovic, 2003; Pérez-Ruiz, 2004; Padierna, 2013; Rico, 2018; Millan, 2019). Sin embargo, son pocos los trabajos realizados desde un enfoque interseccional (Vuorisalo, 2016).

Por lo tanto, la pregunta que guía esta investigación es ¿cómo son abordadas las desigualdades desde el zapatismo de género y si se reconoce que se intersecan con otras desigualdades? Este trabajo es una aproximación cualitativa sobre la contribución del proyecto de educación zapatista para generar cambios que puedan conducir a la equidad entre mujeres y hombres. Tiene como objetivos identificar las características de los Municipios Autónomos Zapatistas y participación de las mujeres, así como el analizar cómo es la educación en el contexto de la autonomía zapatista y la contribución de las mujeres.

La zona de estudio aborda el Municipio Autónomo Zapatista (MAREZ) de nombre Ricardo Flores Magón, que junto con otros tres MAREZ conforman la Junta de Buen Gobierno de la Garrucha. Éste se ubica en la región de la Selva Lacandona, en los municipios oficiales de Ocosingo y Chilón en el estado de Chiapas.

Para cumplir los objetivos se retomaron elementos teóricos derivados de la propuesta de la interseccionalidad. Se empleó una metodología cualitativa; la información fue obtenida por medio de entrevistas, grupos focales y observación participante; de igual forma, se revisaron algunos documentos públicos y fuentes hemerográficas.

El trabajo se divide en cinco apartados adicionales a la introducción. El primero abarca los referentes teóricos vinculados con la propuesta de la interseccionalidad. El segundo es la metodología. En el tercero se abordan las características de los Municipios Autónomos Zapatistas (MAREZ) y la participación de las mujeres. En el cuarto apartado se aborda cómo es la educación en el contexto de la autonomía zapatista y la contribución de las mujeres. Finalmente, el quinto son las conclusiones.

Referentes teóricos

En la década de 1970, en el contexto norteamericano, algunos colectivos feministas señalaron que la experiencia de la opresión que vivían las mujeres no sólo se debía a su género, sino que era la combinación con otras características. No obstante, no fue hasta años más tarde cuando Kimberle Crenshaw (1991) propuso el concepto de interseccionalidad para poder analizar las interconexiones existentes entre raza y género, particularmente en mujeres negras.

De igual forma, en la propuesta de interseccionalidad influyeron otras autoras como Bell Hooks (1981) y Patricia Hill Collins (1990), quienes mostraron la imposibilidad de separar las categorías y explicar las desigualdades a partir de una sola; de esta forma, cuestionaron el uso de la definición de mujer como categoría unitaria o sujeto universal, debido a que consideraban que representaba una visión esencialista, cuando las mujeres eran diversas.

Hooks (1981) y Hill Collins (1990) buscaban mostrar cómo las luchas y las experiencias de las mujeres negras no podían ser explicadas plenamente por la teoría feminista ni por los estudios sobre el racismo, debido a que la primera partía de que todas las mujeres eran blancas; mientras que los segundos hacían un abordaje como si todos los negros fueran hombres. En este sentido, la interseccionalidad apareció como una propuesta feminista crítica para explorar las opresiones vinculadas con el género y con la raza, pero de forma vinculada. En este sentido, la interseccionalidad sugiere que hay una interacción entre características de las mujeres que cuando se conjugan conlleva desigualdades y exclusiones.

Aunque el concepto de interseccionalidad fue desarrollado para explicar la experiencia específica de opresión de las mujeres negras, el concepto también contribuyó para señalar que las mujeres son diversas y no se trata de una categoría homogénea. Por lo tanto, la interseccionalidad permite abordar las múltiples relaciones que hay entre las diferentes dimensiones de las estructuras de poder, como son el género, la raza, la clase, la etnia o la edad.

López y García (2014) consideran que en las últimas décadas han surgido evidencias que muestran que puede haber estrategias políticas desarrolladas por los movimientos sociales para hacer frente a algunas dimensiones específicas de la desigualdad; no obstante, si se busca la igualdad a través de una sola dimensión, puede ocurrir que se dejen de lado otras dimensiones y sus intersecciones. Por lo tanto, los grupos sociales vulnerables a la desigualdad por más de una causa son empujados hacia los márgenes de la sociedad.

Verloo (2013) señala que los movimientos sociales no siempre reconocen que las opresiones que enfrentan sus integrantes son resultado de una intersección de desigualdades vinculadas con sus características como son el género, la etnia, la clase y la edad. Específicamente, sobre un movimiento social como el zapatismo, Vuorisalo (2016) señala que las mujeres zapatistas consideran que enfrentan una triple marginación, resultado de la intersección de ser mujeres, indígenas y pobres. Asimismo, esta autora encontró que era muy difícil separar estas categorías, no se podían entender las opresiones analizando de forma separada cada categoría. En este sentido, se

puede considerar que las y los zapatistas visualizan la complejidad de las opresiones y que éstas son producto de las características que tienen en conjunto.

Metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo y la información es parte de una investigación de larga duración, la cual inició en 2007 y continuó hasta 2012, para ser retomada en 2018, hasta que se tuvo que suspender a causa de la pandemia, sobre todo en la parte de campo. La información se obtuvo a través de entrevistas, grupos focales, observación participante, documentos públicos del EZLN, así como discursos e información proveniente de eventos convocados por las y los zapatistas y con notas periodísticas.

El trabajo de campo se realizó en ocho comunidades que representaban las principales características históricas y ecológicas del MAREZ de estudio. En las entrevistas y los grupos focales se incluyeron participantes del proyecto de educación, algunas autoridades y bases de apoyo de las comunidades que se visitaron y que forman parte del MAREZ.

Para este trabajo se seleccionaron nueve entrevistas, dos grupos focales y las notas de campo vinculadas con los temas abordados. Por petición explícita de las y los entrevistados y participantes en general se omiten los nombres de las y los participantes.

Características de los Municipios Autónomos Zapatistas y participación de las mujeres

En un inicio, el EZLN buscaba, principalmente, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, los cuales, hasta antes de 1994, no se reconocían plenamente. De igual forma, proponían la construcción de una nueva relación entre los pueblos indígenas con el Estado mexicano y la sociedad nacional. Alrededor del EZLN ha habido una gran cantidad de sucesos cuya enumeración rebasa los objetivos de este trabajo. Por lo que, solamente, se señalan algunos que tienen relación directa con la contribución de las mujeres a la educación en el contexto de autonomía.

En este sentido, es importante señalar que el 16 de febrero de 1996, una delegación del EZLN y la Comisión para la Concordia y Pacificación (COCOPA), en representación del gobierno mexicano, firmaron los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena. No obstante, dichos acuerdos no se cumplieron. En consecuencia, el EZLN rompió el diálogo con el gobierno e inició un proceso de autonomía de facto, es decir, sin el reconocimiento gubernamental. La autonomía, entre otras cosas, fue la puesta en práctica de los Acuerdos de San Andrés, lo cual conlleva a la construcción de un autogobierno y la autoresolución de las demandas zapatistas que son tierra, techo, salud, alimentación, trabajo, educación, libertad, justicia, democracia, independencia, información, cultura y paz. Dichas demandas representan necesidades básicas para lograr una vida digna.

Los Municipios Autónomos Zapatistas (MAREZ) son uno de los niveles del gobierno autónomo, los cuales están formados por comunidades en las que viven quienes se autoadscriben como zapatistas. De igual forma, los MAREZ se agrupan en otro nivel de gobierno más amplio que son las Juntas de Buen Gobierno (JBG). Tanto en los MAREZ como en las JBG, las autoridades son elegidas por las asambleas bajo el principio de que si no cumplen pueden ser removidas en cualquier momento. Las JBG están formadas por uno o dos representantes de cada uno de los MAREZ que la conforman. Mientras que los MAREZ están formados por representantes que las comunidades designan.

Para lograr la autoresolución de las demandas zapatistas, desde las comunidades, los MAREZ y las JBG se han organizado diversos proyectos como el de educación, el de salud, el de agroecología, los de producción agrícola y pecuaria, de comunicación y radio, al igual que algunos enfocados en la capacitación sobre actividades de costura, de panadería o de elaboración de alimentos. Una característica de estos proyectos es que no reciben ningún tipo de apoyo proveniente del gobierno mexicano. Se inician y se sostienen con el trabajo de las y los zapatistas. Así como muestra el siguiente testimonio:

Como zapatistas estamos en resistencia, no recibimos nada del mal gobierno. En las comunidades se hacen cooperaciones, aunque sea con poquito dinero [...] En las que de plano no hay dinero, se organizan con trabajo. Como los zapatistas no recibimos nada del mal gobierno, trabajamos nuestra milpa, nuestros huertos, nuestras gallinitas, con eso luego cuando los prijistas reciben sus apoyos, les vendemos cosas y así sacamos de lo que cosechamos. (Entrevista mujer zapatista, 2018)

Entre los principales cargos que hay dentro del Consejo de un MAREZ están un representante general o consejero o consejera general, otros u otras que atienden los asuntos vinculados con educación, los de salud, los de agroecología y producción, de comunicación e información, el de honor y justicia, así como el de asuntos agrarios. De igual forma, hay algunos integrantes del Consejo que no tienen una tarea específica, sino que apoyan al representante general. Cada uno de los integrantes del Consejo que tienen una tarea específica se coordinan con los responsables que cada comunidad nombra para esa tarea. Específicamente, el integrante del consejo encargado de educación trabaja de la mano con los responsables de educación que nombra cada comunidad.

Respecto al gobierno autónomo, ya sea en el MAREZ y en la JBG, se encontró que las mujeres participaban, ya sea como integrantes del Consejo del MAREZ y como parte de las JBG. De igual forma, están involucradas en varios cargos que son necesarios para sostener el proyecto de autonomía zapatista. Ellas son promotoras de salud, de educación, de comunicación, encargadas de proyectos productivos, al igual que agentas o comisarias de asuntos agrarios.

Específicamente, para los MAREZ que forman la JBG de La Garrucha, que es la zona que se analiza en este trabajo, desde 2002 se ha tratado que exista pari-

dad. El consejo de cada MAREZ suele estar conformado por 14 integrantes, de los cuales 7 son mujeres y 7 son hombres.

En los MAREZ que conforman la JBG de la Garrucha, las mujeres zapatistas conocen Las Leyes Revolucionarias de las Mujeres. Por lo tanto, están conscientes de que tienen derecho a participar ocupando los cargos que conforman el gobierno autónomo. No obstante, en algunos casos ellas sienten mucha presión y dudan de la calidad del trabajo que hacen, a pesar de que consideran que ellas tienen la misma capacidad que los hombres.

La permanencia en los cargos depende del apoyo que las mujeres reciben de sus familias. De igual forma, la edad y la generación influye. Durante los primeros años de los MAREZ, la participación de las mujeres era menor o abandonan los cargos al poco tiempo. Sin embargo, en los últimos años no sólo se ha alcanzado la paridad, sino que en algunos casos hay más mujeres en el Consejo Autónomo y en los proyectos autónomos.

La educación en el contexto de la autonomía zapatista y la contribución de las mujeres

En el territorio del MAREZ de estudio, la educación que se impartía en las instituciones de educación básica del Estado mexicano, antes de la conformación del MAREZ, tenía deficiencias en cuanto a la calidad, pero también no era culturalmente idónea para las comunidades indígenas de la zona. De igual forma, desde la percepción de los y las zapatistas los violentaba, así como muestra el siguiente testimonio de una mujer zapatista que asistió tanto a la escuela oficial como a la escuela autónoma:

En la escuela del mal gobierno, el maestro nos pegaba [...] era muy enojón, nos burlaba porque no sabíamos hablar bien la castilla [el español] y porque éramos indios. A mí y a mis hermanitos no nos gustaba esa escuela, nos daba miedo ir [...] En el tiempo que estuvimos ahí [asistiendo a la escuela oficial] no aprendimos nada, sólo nos maltrataban. (Entrevista a mujer zapatista, 2011)

En el MAREZ de estudio el proyecto de educación surgió como un mecanismo para disminuir el rezago educativo, asimismo, representó una propuesta educativa basada en los principios de la autonomía zapatista e idónea para las comunidades indígenas. En este MAREZ la propuesta se llamó Educación Verdadera, dicho proyecto junto con el de salud representaron una forma autoresolución de dos necesidades básicas que detectaron los y las integrantes de las comunidades zapatistas. Así como muestra el siguiente testimonio:

Cuando ya estuvo lista la oficina del Consejo Autónomo en la Culebra y que habíamos nombrado a las autoridades autónomas, empezaron a trabajar en los asuntos que los malos gobiernos no habían querido resolver [...] Empezamos a trabajar muy duro para levantar nuestra autonomía [...] Se empe-

zaron a recibir las necesidades de cada comunidad, así fue que se decidió en colectivo que lo mero importante era la educación y la salud, así que le dimos con todo nuestro esfuerzo para sacar esos dos proyectos. (Entrevista a mujer exintegrante del Consejo Autónomo, 2018)

Las asambleas de cada comunidad zapatista nombran a un promotor o promotora de educación, cuya tarea principal es impartir clases a los niños. No obstante, para lograr este encargo, es necesario que las y los promotores asistan cada determinado tiempo a capacitaciones fuera de sus comunidades. Estas capacitaciones por lo general se llevaban a cabo en la cabecera municipal autónoma y duraban, en promedio, un mes.

Para las y los promotores de educación estar un mes fuera de su comunidad conlleva retos importantes, ya que, al ser un cargo para construir la autonomía, no reciben una remuneración económica; solamente, en algunos casos, las asambleas comunitarias acuerdan apoyar con los pasajes para ir a la capacitación y con la realización de las tareas de subsistencia como el trabajo en la milpa. Sin embargo, no hay un apoyo con la realización de las tareas domésticas que suelen realizar las promotoras.

El apoyo para que las mujeres puedan permanecer en el cargo como promotoras, en general, proviene de sus familias. Durante el trabajo de campo y por medio de las entrevistas se pudo identificar que, para algunas familias zapatistas, la participación se asume como grupo, es decir, entre sus integrantes se repartían tanto las tareas vinculadas con la participación política como con la subsistencia y los quehaceres domésticos.

Cuando las promotoras son solteras, ellas permanecen en el cargo. No obstante, cuando se casan y tienen hijos o hijas se observó que ellas sólo se mantenían en el cargo cuando los esposos también eran promotores. Por lo tanto, cuando iban a las capacitaciones u otras tareas fuera de sus comunidades asistía toda la familia, incluidos las y los hijos. En el caso de las promotoras donde sus maridos no eran promotores, ellas permanecen en cargo cuando las suegras, las madres o alguna otra mujer de la familia asume, temporalmente, las tareas domésticas, mientras las promotoras estaban fuera de su comunidad, así como muestra el testimonio de una de las promotoras de educación:

Mi suegra me ayudaba, ella cuidaba al niño [...] cuando era bebé y me iba al centro de capacitación, ella lo cuidaba, cuando ya estaba un poco grandecito [también] se quedaba con ella, de por sí está acostumbrado a quedar con ella [...] Pues ella [la suegra] sólo me dice que le eche ganas, que vaya a hacer mi trabajo, le da gusto, por eso estamos todavía en la organización [EZLN] [...] Las buenas suegras apoyan, las que sí son zapatistas apoyan mucho, eso porque ya saben que las mujeres también tenemos derecho a trabajar en la organización. (Entrevista en 2008)

El proyecto de Educación Verdadera, que es el del MAREZ de estudio, no sólo no sigue los planes y programas de estudio que indica la Secretaría de Educación Pú-

blica, sino que construyeron sus propios planes, programas, objetivos y métodos. En este sentido, entre sus características, los ejes transversales son las demandas zapatistas y se abordan desde cuatro áreas que son lenguas, historias, matemáticas y vida y medio ambiente.

De igual forma, se encontró que las Leyes Revolucionarias Zapatistas son un aspecto que está incluido la forma de abordar las demandas zapatistas, es decir, se parte de que las demandas que representan lo necesario para una vida digna se tienen que resolver incorporando la equidad entre mujeres y hombres.

Adicionalmente, alrededor del Proyecto de Educación Verdadera se han construido espacios donde encuentran ejemplos que representan el ejercicio de Las Leyes Revolucionarias de las Mujeres. Específicamente, en los espacios de capacitación de las y los promotores, se empezaron a presentar cambios en los roles tradicionales de género, así como muestran el siguiente testimonio:

Cuando recién me nombraron como promotora, tenía que ir al centro de capacitación a tomar clases para saber cómo enseñar y qué enseñar. Como nos quedábamos un mes completo, ahí comíamos y ahí vivíamos un mes [...] La organización era por comisiones: comisión de comida, comisión de limpieza, comisión de biblioteca y otras más. Las comisiones eran mixtas, mujeres y hombres parejo, eso fue nuestro logro de las mujeres. Al principio, los compañeros no querían participar en las comisiones de limpieza ni de comida, decían que eso era cosa de mujeres [...] Por eso un día, nosotras nos pusimos de acuerdo y llevamos el punto a la asamblea de los promotores de educación y frente a las autoridades [Consejo Autónomo] dijimos, aquí la cosa es pareja, todos tenemos que hacer de todo [...] Qué así como nosotras estudiábamos y tomábamos clases de capacitación, ellos también tenían que cocinar y limpiar [...] Al principio como que no muy querían, ya luego si aceptaron. (Entrevista ex promotora de educación, 2018)

En los espacios fuera de las comunidades, las mujeres zapatistas comenzaron a cambiar su forma de pensar respecto a los roles de género. Asimismo, de forma colectiva exigieron un trato equitativo respecto a los hombres zapatistas, lo cual implicaba que ellos se involucraran en tareas que tradicionalmente, se considera que son de las mujeres. No obstante, al estar fuera de las comunidades para algunos hombres jóvenes resultó menos complicado romper con algunos roles de género que implican la negación para realizar algunas tareas, así como muestra el siguiente testimonio.

Cuando estuve como promotor de educación, allá nos tocaban las comisiones de comida, como parte de la comida había que echar tortillas [...] Cuando empecé a ir a las capacitaciones yo no sabía nada de eso de la cocina, pues en mi casa eso lo hacían mis hermanas, mi mamá y mi abuelita, pero en el centro de capacitación o cuando tocaba ir de comisión [realización de alguna tarea] fuera de mi comunidad, ahí no había quien cocinara ni quien torteara [...] Ni modo, tocó aprender [...] En el proyecto de educación las autoridades nos dijeron “aquí es parejo y tiene que cocinar y limpiar”. Así aprendí, le dije

a mi mamá que me enseñara, al principio no muy quería enseñarme, pero le dije que me enseñara, que si no todos se iban a burlar de mí, que los compañeros ya sabían. (Entrevista promotor de educación zapatista, 2008)

El testimonio anterior es una muestra de cómo la autonomía zapatista ha empezado a replantear las relaciones entre mujeres y hombres, lo cual conlleva un cuestionamiento de las costumbres que son fundamentales el funcionamiento del sistema patriarcal. Respecto a lo anterior, un ejemplo es el control sobre el trabajo de las mujeres que incluye los trabajos vinculados con lo doméstico y el cuidado.

Conclusiones

La forma en que un movimiento social define su identidad colectiva influirá en sus acciones y la construcción de alianzas (Tarrow, 1998). Cuando los movimientos son basados en una identidad exclusiva tienden a negar la interseccionalidad (López y García, 2014).

En este sentido, se puede considerar que el zapatismo es un movimiento social que tiene una propuesta que conlleva un abordaje interseccional de la desigualdad, esto representa un hallazgo diferente a lo que se ha encontrado para otros movimientos como señalan Verloo (2013) y López y García (2014), quienes concluyeron para otros movimientos sociales como los Indignados en España, en los que cuando se busca enfrentar un ámbito de la desigualdad de forma aislada, se agudizan otros. De igual forma, el zapatismo combinó reivindicaciones étnicas con las de clase y agregó las de género como ejes fundamentales en las exigencias que se le presentaron al Estado mexicano.

Referencias

- Collins, P. (1991). *Black feminist thought: Knowledge consciousness and the politics of empowerment* (2 ed.). Routledge.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241-1299.
- Eber, C & Kovic, C. (2003). *Women of Chiapas: Making History in Times of Struggle and Hope* (1 ed.). Routledge, pp. 231-252.
- Lovera, S. & Palomo, N. (1999). Las alzasdas. CIMAC/Convergencia Socialista.
- Pérez-Ruiz, M. (2005). *¡Todos somos zapatistas! Alianzas y rupturas entre el EZLN y las organizaciones indígenas de México* (1 ed). INAH.
- Rojas, R. (1995). *Chiapas. ¿Y las mujeres?* La Correa Feminista.
- Forbis, M. (2011). Autonomía y un puñado de hierbas. En Baronnet, B., Mora, M & Stahler-Sholk, R. (Coords.), *Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 371-403). CIESAS, UNACH y UAM-Xochimilco.
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* (1 ed.). South End Press.
- Millan, M. (2019). Genealogías descolonizantes en los feminismos emergentes: el impacto de las mujeres zapatistas. *Revista Punto Género*, (11), pp. 18-33.
- López, M. & García, S. (2014). Political Intersectionality within the Spanish Indignados. En Woehrle, L (Ed.). *Social Movement. Research in Social Movements, Conflicts and Change*, pp. 3-25. Emerald Group Publishing Limited.
- Padierna, P. (2013). Mujeres Zapatistas: la inclusión de las demandas de género. *Argumentos*, 26(73), pp.133-142.
- Rico A. (2018). De la colonización al proyecto de emancipación y educación zapatista. Relatos de infancia: Racismo, violencia y memoria colectiva. *Ra Ximhai*, 14(2), pp. 63-87.
- Tarrow, S. (1998). *El Poder en Movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. (3 ed.). Alianza Editorial.
- Verloo, M. (2013). Intersectional and cross-movement politics and policies: Reflection on current practices and debates. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), pp. 893-915.
- Vuorisalo, S. (2016). Un análisis crítico del discurso sobre la (des)igualdad de las mujeres zapatistas. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13(2), pp. 57-83.

Ser mujer normalista rural en Oaxaca: construcciones subjetivas desde las narrativas biográficas-escolares

Velia Torres Corona

Introducción

Las investigaciones sobre las Escuelas Normales Rurales (ENR) en México¹ han sido predominantemente históricas, centradas en sus orígenes (años 20 del siglo pasado), su consolidación durante el gobierno cardenista y una década después con el inicio de su abandono y desmantelamiento como proyecto político pedagógico de Estado.

La centralidad de estos estudios ha estado en el papel del maestro rural (en muchos casos sin diferenciación genérica) dentro del proceso de conformación del Estado posrevolucionario (Civera, 2015; Padilla, 2009) y de la institución normalista como proyecto nacional. Existen investigaciones donde se ha analizado la cultura escolar particular de estas escuelas durante sus primeros años (Civera, 2008; Vite, 2010) así como las Reformas Educativas implementadas en estas instituciones hasta 1970 (Hernández, 2015). Un tema casi obligatorio ha sido la formación política de las y los estudiantes normalistas rurales y su organización política estudiantil (López Macedonio, 2016; Ortiz, 2012).

En este grupo de investigaciones, un tema emergente en las últimas dos décadas ha sido el papel de las mujeres dentro de las ENR y del normalismo rural. La formación de mujeres en las Normales Rurales ha sido escasamente abordada y el papel de las normalistas como actoras se encuentra invisibilizado (López y Hernández, 2019). Sin embargo, las investigaciones sobre las maestras y sus particularidades en el magisterio se inscriben dentro del campo de la feminización del magisterio donde, desde una perspectiva de género y/o desde un enfoque interseccional, se ha documentado la presencia de las mujeres en la educación y el tipo de “identidades genéricas que se construyen en los espacios escolares” (López y Hernández, 2019). De igual modo, estas investigaciones se han centrado en analizar las maneras en que se han configurado las subjetividades femeninas y masculinas con elementos del mundo normativo y simbólico, donde la condición de ser mujer maestra en una época determinada dependerá “de la correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias y otras prácticas del conocimiento y de la ideología de género” (López, 2001, 2008).

Por lo tanto, el presente trabajo busca analizar los sentidos, significados y características en torno al ser mujer normalista rural que realizan las estudiantes de la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), internado femenino ubicado en el

1 Estas escuelas surgieron durante la segunda década del siglo XX en el marco de la Educación Rural, proyecto político pedagógico cuyo objetivo fue civilizar y llevar “el progreso”, mediante la educación, a la población, en su mayoría campesina e indígena. El papel de las ENR fue formar a las y los futuros profesores, mediante una preparación particular para el medio rural y campesino, que cumplirían con dicho objetivo.

estado de Oaxaca, desde sus narrativas biográficas y escolares. El interés estará en abordar cómo desde sus vivencias en su paso por la Normal Rural, pero también antes de ingresar a ésta, se construyen subjetivamente como sujetas normalistas rurales.² Un punto de partida importante para el análisis es situar a las ENR no sólo como una posibilidad de escolarización para amplios sectores rurales o campesinos sino también como espacios de formación y de configuración subjetiva de un tipo particular de sujeta y sujeto social (Torres Corona, 2022). Así, la investigación abordará la configuración, en clave femenina y desde la imbricación de desigualdades, de la sujeta normalista rural construida desde sus propias voces.

Para lograr estos objetivos el capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero se brindan datos generales de la Normal Rural de Oaxaca, las estudiantes y la vida dentro del internado, a manera de contexto. El segundo apartado expone brevemente, desde un enfoque antropológico, la discusión teórica en torno a las subjetividades y su posibilidad de análisis desde el enfoque biográfico (metodología), con una perspectiva de género e interseccional. En el tercer apartado se comparten algunas pinceladas de las narrativas biográficas-escolares de tres normalistas rurales, las cuales son el centro del análisis de este capítulo. Finalmente, en el cuarto apartado se reflexiona sobre dichas narrativas a partir de tres dimensiones temáticas (la docencia, lo político y el ser mujer) que permiten mirar cómo se construyen subjetivamente desde sus memorias, experiencias, afectos y reflexividades como mujeres normalistas rurales, qué sentidos priorizan en las narrativas y qué tipo de características eligen para configurarse como sujetas normalistas rurales.

La Escuela Normal Rural de Oaxaca: un breve panorama

La ENRUVA, una de las 17 ENR existentes en el país,³ se ubica en el estado de Oaxaca,⁴ específicamente en Villa de Tamazulapan del Progreso, comunidad mixteca a dos horas aproximadas de la capital del estado.⁵ Una de las características particulares de las ENR es el internado donde estudian y viven las y los estudiantes los cuatro años que dura la formación docente. Para el caso de la ENRUVA se trata de un internado femenino, donde sólo asisten exclusivamente mujeres.⁶

2 Este trabajo forma parte de la tesis doctoral “Yo sólo quería ser maestra”: la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural en la Escuela Normal Rural Vanguardia de Oaxaca, sustentada en 2022 para obtener el grado de doctora en Antropología en el CIESAS CDMX. Se puede consultar en: <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1447>

3 Todas las ENR tienen como origen común los años veinte del siglo pasado. La primera Normal Rural fue inaugurada en 1922 en Tacámbaro Michoacán.

4 En Oaxaca existen 11 Normales y sólo la ENRUVA es rural.

5 La ENRUVA se fundó en 1925 en San Antonio de la Cal (localidad cercana a la ciudad de Oaxaca, en la región de los Valles centrales) y no será hasta 1944 cuando se traslade a Tamazulapan, gracias a las gestiones que realizaron profesores y autoridades educativas de la comunidad.

6 En su fundación, las ENR iniciaron con internados mixtos bajo la lógica de la coeducación, aspecto que fue una innovación pedagógica para las primeras décadas del siglo XX, pero en 1943,

En el ciclo escolar 2018-2019, año en que se realizó la investigación, la ENRUVA contaba con una población escolar de 400 estudiantes, 45 docentes y 131 trabajadores no docente encargados del cuidado del internado (Diario de campo, agosto 2019). El perfil de las estudiantes es diverso cultural, lingüístico y étnicamente, ya que provienen de las ocho regiones geográficas y socioculturales del estado oaxaqueño, pero también de otros estados del Sureste mexicano como Veracruz y Chiapas. Esto quiere decir que existen estudiantes hablantes de alguna de las 15 lenguas originarias del estado de Oaxaca o lenguas originarias de los demás estados y pertenecientes a alguno de los pueblos étnicamente diferenciados, donde el caso más mencionado entre pláticas y entrevistas fue el de las “istmeñas”, quienes generalmente hablan el zapoteco de dicha región (Diario de campo, 2019).

Al tratarse de un internado, la jornada escolar es completa: desde las seis de la mañana hasta las siete de la noche, con clases, comidas, talleres, actividades deportivas, artísticas y de esparcimiento. Sin embargo, fuera del horario de esta jornada existen otras actividades escolares y político-formativas. De igual modo, un internado implica que la escuela cuente con un comedor, dormitorios, casas para maestros y maestras y aulas.

Otra particularidad de estas escuelas es la organización política de las estudiantes, encabezada por un comité estudiantil adherido a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).⁷ El comité cuenta con una estructura organizacional compleja, con puestos directivos y varios cargos, cuya tarea es el sostenimiento del internado y su vida cotidiana. Entre las actividades que organiza el comité se encuentran la limpieza de áreas comunes, la vigilancia en el comedor, el orden y la disciplina, la alimentación y limpieza de los cerdos o el cultivo de la milpa, así como actividades políticas como la semana de inducción, la participación en marchas, el viajar de “raid” para visitar otras ENR.

Un punto importante, explicitado ya en distintas investigaciones históricas y etnográficas sobre la vida cotidiana de las ENR (Civera, 2008; Vite, 2010; Torres Corona, 2022) es que en estos espacios se configura una cultura escolar específica, con elementos, prácticas y discursos particulares que configuran un tipo de sujeta y sujeto normalista rural. De acuerdo con Bertely (2015), las distintas formas de autodisciplina, autogobierno, trabajo colectivo y organización asambleístas que comparten alumnos y alumnas de las ENR sostienen el *ethos* normalista rural, proceso formativo y de socialización, con un alto sentido identitario y estructurante de una sujeta normalista rural particular. Así, siguiendo a esta autora, en los internados de las ENR las y los estudiantes “son formados para realizar trabajo cultural y de gestión comunitaria en el medio rural, y practican

ante las presiones de sectores conservadoras de la sociedad, los internados se convirtieron en femeniles y varoniles (Civera, 2008).

⁷ La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México se creó en 1935 y actualmente es una organización estudiantil que engloba a todos los comités y consejos estudiantiles de este tipo de escuelas. El número de ENR afiliadas a esta organización ha variado a lo largo de la historia del normalismo rural, llegando a ser 36 durante su apogeo en los años treinta del siglo pasado.

valores relacionados con el beneficio comunitario, la solidaridad, la democracia y, sobre todo, con la justicia social” (Bertely, 2015: 16).

No obstante, la cultura escolar de las ENR también se estructura con prácticas propias de una institución disciplinar (Foucault, 1976), con el fin de ejercer orden, control y vigilancia sobre los cuerpos y comportamientos del alumnado, mediante rituales, símbolos y prácticas que se suman a la socialización antes mencionada. Estas características no anulan la existencia de grietas y lugares intersticiales donde existen procesos de resistencia y apropiaciones (Rockwell, 2005) de espacios, tiempos y decisiones donde alumnos y alumnas muestran su agencia y revierten el orden y la disciplina. Este punto es relevante ya que, para el caso particular de la ENRUVA, un internado femenino, las prácticas de vigilancia, orden y control de los cuerpos de las alumnas pasa por la imposición de ideologías sexo genéricas y normas morales de comportamiento por parte de las autoridades educativas, pero también del Comité Estudiantil, por lo que se reproducen desigualdades interseccionales en las alumnas. Sin embargo, las normalistas no permanecen pasivas, ya que, según lo encontrado por Torres Corona (2022), generan espacios de resistencia y prácticas en el internado que subvierten el control, los roles, los mandatos sexo genéricos (Gómez, 2009) y la autoridad de directivos de la Normal y del Comité. Por lo tanto, la Normal también se convierte en un espacio de experiencias transgresoras de roles genéricos social y comunitariamente impuestos y estereotipos.

Construcción de subjetividades desde el enfoque biográfico: puntos de partida teórico-metodológicos

Metodológicamente, esta investigación se sustenta del enfoque biográfico narrativo, puesto que coloca al actor/a social en tanto “sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad” (Pujadas, 2000: 127), así como enfatizar en la importancia de las experiencias personales “en los marcos institucionales y el impacto de las decisiones personales en los procesos de cambio y estructuración social” (Aceves, 2008: 6). Es decir, este enfoque resalta las vivencias personales como objeto de análisis y su importancia para dar cuenta de procesos sociales más amplios que influyen en dichas experiencias individuales. Por ende, elegir este enfoque permite dos cosas: 1) presentar a las normalistas rurales como sujetas complejas, productoras de conocimiento social y con agencia social y 2) analizar los sentidos y características otorgadas al ser normalista rural desde sus configuraciones subjetivas.

Para el análisis se retoma la noción de subjetividad como el conjunto de valores, creencias, imaginarios colectivos, representaciones sociales, ideologías, saberes, sentimientos, visiones de futuro, etc., desde los cuales “los sujetos elaboran su sentido experiencial y sus sentidos de vida” (Torres Carrillo, 2000: 91). Es decir, la subjetividad se refiere a los procesos de producción de sentido desde los cuales los y las sujetas sociales, como individuos, construyen y actúan sobre la

realidad. Según este mismo autor, la subjetividad tiene una triple función: ayuda a construir la realidad (cognitiva), permite orientar y elaborar la experiencia de sujetos y sujetas (práctica) y posibilita a los sujetos a definir su identidad (identitaria).

No obstante, la subjetividad tiene una naturaleza social e histórica, ya que la construcción y sentido que hace de sí mismo el sujeto y la sujeta se realiza “en relación con otros y dentro de determinados espacios sociales” (Aquino, 2013: 271). Esto posibilita remarcar el carácter instituido de la subjetividad, determinada por estructuras y formaciones sociales y culturales (Ortner, 2006) pero también su lado instituyente, puesto que sustenta procesos de resistencia y genera nuevos órdenes de la realidad (Torres Carrillo, 2000). De esta manera, los modos de percepción, pensamientos, afectos, deseos, etc., que constituyen la subjetividad de las y los sujetos sociales son los que animan su agencia, pero desde “formaciones sociales y culturales que delimitan, organizan y provocan esos modos de pensamiento, deseos y miedos” (Ortner, 2006: 107).

Por lo tanto, para analizar la construcción subjetiva que hacen las estudiantes de sí mismas como sujetas normalistas rurales y los sentidos y características que le otorgan a esta construcción, hago uso del análisis de sus historias escolares y familiares, en tanto narraciones biográficas donde su experiencia de vida se revisita de sentido (Creus, 2011), a través de un proceso reflexivo que otorga significado a lo vivido y evidencia posiciones, sensibilidades y la manera individual que viven las y los sujetos sus experiencias (Pujadas, 2000). Así, la relevancia de las narrativas familiares y escolares de las normalistas radica en su composición narrativa en sí y en el hecho de que éstas se convierten en medios para la construcción subjetiva y la experiencia subjetiva de ser normalista rural, desde lo que vivieron en sus familias antes de llegar a la ENRUVA, pero también desde las significaciones otorgadas a lo vivido en su paso por la Normal.

Finalmente, un aspecto transversal al análisis de las historias será la perspectiva de género para evidenciar los roles, estereotipos, diferencias e ideologías sexo genéricas socialmente configuradas (Gómez, 2009; Rubin, 2013) en las construcciones de la sujeta normalista rural, en tanto elementos que operan como sistemas de opresión y que aluden al carácter instituido de la subjetividad. Además, se incorpora lo que se ha llamado el giro interseccional⁸ en la teoría feminista (Viveros, 2016) para mostrar cómo la desigualdad de género aparece imbricada junto con otras desigualdades como la económica, la étnica o lo racial, por lo que el género, la raza, la clase y la etnia son categorías sociales y de poder (Curiel, 2007) empíricamente inseparables que se imbrican concretamente en la produc-

8 De acuerdo con la genealogía que hace Viveros Vigoya (2016) de los enfoques interseccionales, menciona que el término fue acuñado en 1989 por Crenshaw para mostrar la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión que experimentaron trabajadoras negras de la compañía General Motors. Sin embargo, la articulación de opresiones que experimentaron mujeres negras esclavas en EEUU, por ejemplo, fue ampliamente denunciada y documentada hace más de dos siglos, por lo que, en sentido estricto, dicha manera de ver las opresiones en la vida de las mujeres ya contaba con una larga presencia en los estudios feministas.

ción de las y los distintos actores sociales. Sin embargo, también esta perspectiva es útil para mostrar las distintas maneras en que las normalistas, en tanto mujeres, cuestionan y revierten construcciones hegemónicas del ser mujer normalista rural y se apropian de elementos para resignificarse como sujetas.

En el siguiente apartado presento algunos fragmentos de las narrativas familiares y escolares de tres normalistas rurales, mismas que conforman el universo de trabajo: Daniela, Elizabeth y Nancy,⁹ dos de ellas alumnas de la ENRUVA durante el trabajo de campo realizado de 2018 a 2019, y una egresada con 10 años de servicio como maestra rural.¹⁰ Formalmente, las narrativas fueron reconstruidas desde diferentes nudos temáticos¹¹ a partir de los cuales se entretajan la voz de las colaboradoras y mi propia voz como organizadora del texto. Un eje central de las tres narrativas será la reconstrucción de su estadía dentro de la ENRUVA y el papel que jugó en sus experiencias significativas desde las cuales se construyen subjetivamente como mujeres normalistas rurales.

Estas narrativas fueron reconstruidas a partir de entrevistas a profundidad, realizadas durante los meses de enero a julio de 2019, con varias sesiones de trabajo: Daniela (4), Elizabeth (2) y Nancy (3). En las entrevistas se dejó autonomía a las entrevistadas para explayarse sobre su vida, pero con una guía de preguntas y temas base,¹² conforme a las características de la entrevista etnográfica (Ferrándiz, 2011).

Tres narrativas biográficas-escolares de normalistas rurales

La historia de Daniela¹³

Daniela¹⁴ es de la generación 2017-2021 de la ENRUVA, así que cuando la entrevisté cursaba el segundo año de la carrera. Ese año se encontraba fungiendo

9 A petición de ellas se decidió usar seudónimos.

10 Elegí a dos estudiantes de dos años distintos de la carrera (segundo y cuarto año) y una egresada con el fin de mirar cómo el factor tiempo jugaba en las construcciones subjetivas del ser normalista rural y el grado de reflexión sobre su experiencia.

11 Hablo de “nudos temáticos” para referirme a un entrecruce de temas alrededor de uno principal, deliberadamente elegido para resaltar ciertos aspectos de la historia escolar y familiar. La metáfora del “nudo” es útil en la medida que me permite remarcar el entrelazamiento de planos que supone el proceso de reconstrucción biográfica; como lo comenta Creus (2011), se trata de una superposición de planos entre “la experiencia vivida y la experiencia reconstruida por aquel que la vivió, semejanza y diferencia entre el antes y el ahora, entre la percepción y el recuerdo...” (65).

12 La guía de preguntas se basó en los siguientes tópicos: experiencias significativas/importantes en la Normal, mejores recuerdos en la Normal, recuerdos difíciles en la Normal, por qué decidiste estudiar en la Normal, particularidad de la Normal Rural frente a otras escuelas, participación en el Comité estudiantil, familiares docentes, relación entre comunidad y Normal, qué significa ser maestra rural, historia de escolarización antes de entrar a la Normal.

13 La reconstrucción de la historia de Daniela se realizó con entrevistas realizadas el 20 de febrero de 2019, el 1 de mayo de 2019, el 15 de mayo de 2019 y el 15 de julio de 2019.

14 En 2019 Daniela tenía 22 años. Nació en el Estado de México, pero se asume como originaria de Nochixtlán, en la mixteca oaxaqueña (a tan sólo una hora de Tamazulapan) porque de allá es su madre y allí ha vivido gran parte de su vida. En 2017 se mudó a Acatlán de Osorio, en la mixteca poblana, porque su hermana menor se fue a estudiar ahí.

como vocal de COPI¹⁵ y cuando terminé mi trabajo de campo le habían dado el cargo de partidas.¹⁶ Su madre trabaja en el Estado de México en una maquila de camisas y se fue a vivir allá en el 2013, después de haber trabajado varios años en una maquila de pantalones de mezclilla en Nochixtlán. Daniela tiene dos medios hermanos, uno mayor y una menor. A su padre lo conoció poco pero nunca vivió con él ni entabló ningún tipo de relación cercana. La ENRUVA fue el tercer intento de Daniela por estudiar la educación superior, de ahí que haya entrado hasta los 21 años. Los dos primeros fueron en escuelas privadas de Oaxaca y en una de ellas no pudo continuar más porque pensó que a su madre no le alcanzaba para la colegiatura. Ser maestra fue una elección práctica, ya que su hermana menor entraría a un Tecnológico y con ella sería doble gasto para su madre, entonces la beca y el internado en la Normal aminoraban los costos de estudiar una carrera: *...hasta que me decidí pues voy a ser maestra, pues voy a estudiar en Tamazulapan porque también mi hermana iba a entrar a estudiar su carrera y pensé si un día mi mamá no tiene dinero para sustentar las dos carreras pues alguien tiene que dejar de estudiar y pues ya... sólo le dije a mi mamá que iba a sacar mi ficha, saqué mi ficha y después, en el examen, pues viajé de Nochixtlán hasta acá, venimos a presentar el examen...*

Nudo 1: “A mí lo que me marcó fue entrar a la Normal”

Daniela es contundente cuando le pregunto por sus experiencias más significativas dentro de la ENRUVA: *a mí lo que marcó fue entrar a la Normal [porque] he hecho muchas cosas*. Así que para Daniela entrar y estar en la Normal significó *perder el miedo, tener un poco más de seguridad, de mi persona*, desarrollar la capacidad de hablar con las personas desconocidas y ya no ser tímida. Y esto lo logró, entre muchas otras cosas, viajando de “raid”. Me cuenta un par de experiencias donde tuvo que moverse, hablar y solucionar los imprevistos del viaje. Además del miedo, o quizá como consecuencia de haberlo perdido, Daniela también se hizo más fuerte. *Me hicieron fuerte mis amigas y me hizo fuerte el Comité*, me comenta. En su relato me comparte los cambios emocionales, físicos, ideológicos-políticos en su actitud y las relaciones entre mujeres a partir de su ingreso a la ENRUVA. La semana de inducción¹⁷ [pero yo anexaría la vida en el internado en sí] *le permitió reflexionar sobre todo lo que tenemos y no valoramos en nuestra casa... no valoramos a nuestra familia lo más cerca que la te-*

15 Comité de Orientación Política e Ideológica, encargado de concientizar a las estudiantes sobre el sentido político de las Normales Rurales. Generalmente realizan círculos de estudios para analizar y revisar textos relacionados con las bases teóricas-ideologías del normalismo rural.

16 Las partidas se relacionan con la distribución de sábanas, colchones y demás insumos para los dormitorios de las estudiantes.

17 La semana de inducción es una semana de prueba que tienen que pasar las jóvenes que han pasado su examen de admisión. Consiste en un filtro organizado por el Comité estudiantil y se caracteriza por actividades físicas extenuantes que las aspirantes tienen que sortear. Su sentido, según me comentaron, es que conozcan la difícil vida de las y los campesinos, muchos de los cuales serán los padres y madres de sus alumnos y alumnas.

*nemos, pues solamente ignoramos... aquí sí vi que los extraño demasiado... En cuanto a lo ideológico-político, comprendió que lo político es inherente a la vida social y que cualquier decisión y acción tomada tiene un componente político: *querramos o no siempre va a estar presente, siempre, si tenemos que tomar una decisión tenemos que ver la parte política.* Además de que la Normal la hizo una persona más consciente de la realidad, de lo que pasa y se vive como sociedad. Y finalmente la vida en el dormitorio y la convivencia con otras mujeres le permitió aprender a *valorarnos como mujeres, respetarnos.* Y con esto se refiere a que se dio cuenta que como colectivo se tenían que acompañar, cuidar y ayudar entre compañeras, a pesar de las diferencias y los conflictos porque *...una se siente triste y tener que apoyarnos entre todas porque finalmente sabemos que somos un grupo y vamos a estar durante cuatro años aquí y tenemos que aprender a llevarnos bien porque si no lo hacemos nosotras quién lo va a hacer...**

La historia de Elizabeth¹⁸

Elizabeth¹⁹ estaba en cuarto año cuando la entrevisté, su último en la ENRUVA. Había sido secretaria general (el máximo puesto en el comité estudiantil) un año anterior, pero antes de ese cargo transitó por muchos más: subjefa de grupo, tesorera, jefa de grupo, cartera de Higiene, cartera de Honor y Justicia, Relaciones Exteriores y apoyo de la secretaria de actas y de organización. Con todos estos cargos previos, que constituyen una carrera política paralela a la académica, es como Elizabeth llega a la secretaria general.

La primera opción de estudio para Elizabeth no fue la Normal. Ella quería Turismo o Gastronomía, pero por problemas familiares y falta de apoyo económico no pudo seguir ese camino, además de que su papá se negó a apoyarla para estudiar una carrera universitaria porque era mujer *...y yo pensaba tomarme un año sabático, como tal, estudiar, trabajar, ver qué iba a hacer, hasta que me presentó una amiga a la Normal, su papá era trabajador creo que era PAE de ahí de la zona, y a él le platicaron de la Normal, ya fue ella la que me invitó a venir a la Normal... y ya ella me platicó a mí, más o menos lo que a ella le habían dicho que era un internado de mujeres, que con pasar el examen pues existen, bueno, diferentes becas, la de alimentación, la de hospedaje, habían diferentes clubs iban a diferentes partes a practicar, incluso que la práctica era parte del servicio y dice pues si quieres vamos...*

18 La reconstrucción de la historia de Elizabeth se realizó con las entrevistas realizadas el 20 de enero de 2019 y el 17 de mayo de 2019.

19 Elizabeth es originaria de San Pedro Pochutla, municipio de la costa oaxaqueña. Al momento de la entrevista tenía 21 años y se encontraba en el cuarto año de la carrera. Su hermana Karina, amiga de Daniela, también se encontraba estudiando en la ENRUVA, sólo que había entrado dos años después que ella. Elizabeth considera a su madre como madre soltera, porque ella sola se ha hecho cargo de ellas, pero en realidad es viuda, aunque sus padres se divorciaron cuando tenía 11 años. Su padre murió en octubre de 2018. Su madre es trabajadora de una tienda departamental pero también vende productos por catálogo para completar su sueldo.

Nudo 1: Hacerse cargo de la casa

Cuando Elizabeth cursó la secundaria, su papá y su mamá se separaron. No me narra los detalles, pero me comparte que ante tal situación su madre se preocupó por la posible reacción *rebelde* que pudiera tener, dado que se encontraba en plena adolescencia. Ella lo tomó *normal* y lo *asimiló luego*. Pero mucha de esta serenidad y “madurez” se debió, me acota, porque desde la primaria tuvo que hacerse cargo de sus hermanas: *ajá entonces yo llegaba a veces de la primaria, y de la primaria, de la secundaria y yo les cocinaba a esa edad yo ya cocinaba, lavaba ropa, esperaba a mi mamá que llegara del trabajo a veces a las 12 de la noche, y yo hacía el quehacer, prácticamente era como la segunda mamá de mis hermanas.*

Nudo 2: El legado político familiar

El abuelo materno de Elizabeth ha sobresalido por su carrera política en su comunidad: en los años setenta del siglo pasado ocupó la presidencia municipal y desde ahí logró fundar distintos espacios como el mercado municipal, la cárcel, el bachillerato CBTA, implementar el sistema de agua potable. Lo loable, me comenta Elizabeth, es que fundó todos esos espacios donando sus propios terrenos, que eran muchos, ya que antes el presupuesto que llegaba a los municipios era escaso. Además del abuelo, Elizabeth me cuenta con orgullo de su bisabuela Margarita, y de cómo, junto con otras señoras del barrio, lo hicieron famoso a tal grado de que su calle fuera conocida como “Las Margaritas” porque varias se llamaban así. La característica de estas señoras era que...*no se les conocen sus maridos, fueron como mujeres independientes en ese entonces.* Descendencia de esas mujeres son sus tías que, junto con su mamá, conocidas como las Gómez, por su apellido, son mujeres fuertes que *no se aguantan con los hombres*, además de ser *bravas* y de carácter fuerte. Irremediablemente pienso en las “tamas”²⁰ cuando Elizabeth me habla de las Gómez, en los aguerridas que son y en las características que debe tener una chica que llega al puesto de secretaria general del Comité Estudiantil, como lo fue Elizabeth.

Nudo 3: El compromiso educativo social desde las prácticas docentes

Cuando le pregunto directamente por los momentos más significativos vividos en la ENRUVA, Elizabeth comienza hablando de sus prácticas docentes en sexto semestre, en una primaria bidocente, ubicada en una rancharía entre la región de Valles y la Sierra Sur de Oaxaca. Lo significativo de su experiencia fueron las condiciones precarias a las que se enfrentó tanto afuera como adentro del salón de clases: sin señal de teléfono, con pocas fuentes de electricidad, poco

²⁰ Así se les conoce comúnmente a las normalistas de la ENRUVA, en la comunidad, pero también dentro del magisterio, debido a que Normal se ubica en la comunidad de Tamazulapan del Progreso.

transporte y necesidad de caminar un tramo grande para llegar, problemas de aprendizaje en las y los niños. Esta situación fue contrastante con el cálido recibimiento que tuvieron por parte de la comunidad y las familias que *les abrieron sus casas, que [nos] permitieran estar con sus niños*. Ante dicho panorama, Elizabeth se sintió trastocada emocionalmente e identificada con el alumnado y sus condiciones, a tal grado de despertar un compromiso, un *objetivo* desde su papel como practicante/docente: *revisar sus libretas de ellos y ver que tenía problemas, sentías que te, sentías que tú eras ese niño y que necesitabas ayuda, solamente llegué con mi compañera nos pusimos a llorar a contarle lo que yo sentí realmente el querer apoyar ese niño para mí se volvió un objetivo, un reto ¿no?, un objetivo...*

Nudo 4: El cargo de secretaria general del Comité Estudiantil

Me cuenta que lo más difícil de ser secretaria general fue su adaptación al cargo, puesto que significó estar en la ENRUVA *las 24 horas para tu Normal y para tus compañeras*, además de *medir* su tiempo y su disciplina para sacar todo el trabajo pendiente y *aprender a hablar con las personas, tener diferentes relaciones con diferentes cargos, dentro de la Sección²¹, dentro del Instituto²², a nivel nacional, conocer instancias también, aprender a gestionar por el bienestar de la escuela*. La exigencia era tanta que durante un año que duró su cargo no pudo visitar a su familia, ni en vacaciones de verano, ni en Semana Santa o en alguna otra fecha festiva. Para Elizabeth, cumplir con su cargo de secretaria fue un acto de dedicación, responsabilidad y entrega, y lo entiendo así cuando me equipara su tarea con el cuidado maternal: *ya no las veías como tus compañeras sino como tus hijas*. Irremediablemente cuando la escucho, recuerdo su papel de cuidadora en su familia, cuando sus padres se separan y tiene que hacerse cargo, a temprana edad, de sus hermanas. Este rol también ha sido construido históricamente desde el Estado en torno a la maestra mujer.

Nudo 5: Más allá del comal y cocinando

Para Elizabeth su estancia en la Normal Rural y todas las actividades que realizó, así como las diferentes experiencias que acumuló le han permitido cuestionar la idea de la mujer como el “sexo débil”. Para ella, las mujeres son capaces de lograr muchas metas. Cuando me explica esto, cuestiona la idea de la mujer situada solamente *detrás un comal y cocinando* y se imagina, gracias a lo vivido dentro de la Normal, otras posibilidades y agencias de las mujeres, a pesar de los imaginarios, roles y estereotipos genéricos.

21 Se refiere a la Sección XXII del Sindicato.

22 El Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, instancia estatal de la educación del estado.

La historia de Nancy²³

Cuando entrevisté a Nancy²⁴ tenía 32 años, estaba soltera y contaba con 10 años de servicio como maestra rural. En ese entonces se encontraba trabajando en una comunidad del municipio de Ejutla de Crespo, en la región de Valles Centrales. Nancy eligió la docencia como primera opción para estudiar y fue su padre, también normalista, quién la guio en el proceso de admisión para la ENRUVA.

Nudo 1: “Todo lo que nos aportó la Normal como mujer...”

Nancy comenta que ella pudo *perder el miedo a muchas cuestiones* con las actividades que realizó como parte de la organización política estudiantil, como viajar de “raid”: el desconocimiento de las rutas, el no haber salido nunca de su comunidad, la ignorancia sobre la manera de “llevar el raid”²⁵ eran aspectos que provocaban mucho miedo en ella y sus compañeras de nuevo ingreso, incluso *algunas lloraban de miedo, cómo vamos a ir a la carretera o cómo vamos a estar ahí*. Realizar estas actividades con éxito, a pesar del miedo y, por lo tanto, vencer los distintos obstáculos presentados ayudaba a ganar confianza en la capacidad de las normalistas, y no sólo como personas sino particularmente como mujeres: *...realmente pierdes el miedo y te das cuenta que como mujeres que éramos, algunas incluso muy chiquitas, entraban de edad muy chicas, este, pues sí te da como más valor pues sí pudimos hacer esto y sí podemos hacer esto...*

Este seguridad y autoconfianza ganadas como mujer, o como Nancy lo nombra “autonomía como mujer”, las interpreta y les da sentido desde su presente y desde lo que ella comprende como feminismo. Es decir, para Nancy ese auto-descubrimiento de la capacidad propia para realizar actividades asociadas a lo masculino o exclusivas de hombres y no de mujeres jóvenes y de origen campesino fue *hacer feminismo: ...esto es ser feminismo, esto es hacer feminismo, esto es hacer que ustedes se den su lugar y se den cuenta que las maestras también lo pueden hacer ¿no? nadie no, nunca nos dijeron pero ahora que lo vemos así haciendo una retrospectiva lo vemos, nos damos cuenta que sí... como mujeres sí nos sirvió bastante mucho eso...*

23 La historia de Nancy fue reconstruida a partir de las entrevistas realizadas el 6 de octubre de 2018, el 10 de noviembre de 2018 y el 19 de enero de 2019.

24 Nancy es originaria de San Marcos Zacatepec, una comunidad de Santa Catarina Juquila, municipio chatino, pero en las sesiones ella no se presenta como chatina, sólo un par de veces se asume como costeña, puesto que San Marcos se ubica en la región Costa. Su padre y madre son hablantes de chatino, pero como en muchos pueblos indígenas de Oaxaca no le enseñaron el chatino a Nancy por temor a que fuera discriminada en la escuela. Su mamá y su papá son maestros de primaria jubilados. Por lo tanto, Nancy es hija de profesores.

25 Llevarse el “raid” hace referencia a la manera en que las normalistas deben hacer conversación con los conductores con tal de hacer ameno el viaje, pero también prevenir alguna actitud de sospecha. Como generalmente van más de dos estudiantes, una chica es la designada para hacer esa conversación y estar al pendiente de la situación, y alertar en caso de que hubiera algún problema.

Nudo 2: Las prácticas docentes como acercamiento a la realidad educativa...desde la emotividad

Nancy comenta que las prácticas ayudan a visualizar el escenario posible de trabajo, los obstáculos que se tendrán que vencer y los elementos que podrían ser útiles para trabajar en las comunidades: *por lo menos te da una idea, no es que esto va a pasar, esta condición a lo mejor la podemos repetir después o nos va a pasar donde lleguemos a trabajar...* Además, las prácticas se dan en un acercamiento cargado de emotividad y *mucha sensibilidad*, elementos que se convierten en transformativos de la sujeta y movilizadores de su acción. Nancy lo deja entrever cuando me narra su práctica docente en una comunidad mixteca, en una primaria unitaria: *[el maestro les dijo] pues aquí qué pueden aprender, no es gran cosa, aquí los niños vienen sin almorzar pregúnteles, dice, si almorzaron, ninguno almuerza, y éste camina dos horas y era un lugar súper árido así como en general unos lugares de la mixteca, la cancha de básquetbol un lugar así como de película muy abandonado, muy abandonado me acuerdo mucho, no almorzamos, no hubo qué almorzar...* *[los niños] vivían en condiciones muy precarias, económicamente de alimentación... cómo me acuerdo mucho de esa carita, yo siempre le digo la carita mixteca quemada por el frío, esa carita, cómo me acuerdo de esa carita quemada por el frío de los niños y platicábamos y yo me acuerdo que esa vez regresamos como muy tristes y dice una compañera “ay es que a mí me dio mucha tristeza” dice, y como que te empiezan a dar como [ideas]: ¿y si juntamos ropa?, nosotros lo que no creíamos es que nos faltaba demasiado por ver, demasiado por aceptar... [cuando] regresábamos a los salones... pues haz de cuenta que fue una parte de mucha sensibilidad, decíamos “no, pues, hójole si nos tocan niños así qué vamos a hacer”...* En su narración, Nancy sintetiza todo el recorrido experiencial y emocional por el que ha transitado, como normalista pero también como maestra rural, en la complejidad, precarización y empobrecimiento de los contextos educativos oaxaqueños.

¿Qué significa ser mujer normalista rural? Algunas reflexiones finales

En los fragmentos narrativos de las estudiantes es posible mirar los sentidos y las características implicadas en su configuración como sujetas normalistas rurales. Se concentra el análisis a partir de tres ámbitos temáticos específicos²⁶ desde los cuales se posicionan como mujeres normalistas rurales con cierto tipo de atributos.

Sobre la docencia. Las tres narrativas muestran cómo el normalismo y la docencia se convierten en una alternativa para jóvenes mujeres, ante la desigualdad económica y de género intersectadas en sus trayectorias (Viveros, 2016). Es el caso de Daniela y Elizabeth, para quienes la ENRUVA se presentó como una opción de emergencia o segunda opción ante la falta de recursos económicos de

26 Es importante remarcar que esta división temática es artificial y obedece más bien a cuestiones prácticas y analíticas, puesto que en la construcción subjetiva de las sujetas los temas están entrelazados y superpuestos.

las madres, pero también por la desigualdad de género experimentada por Elizabeth, cuyo padre no quiso apoyarla para estudiar la universidad por el hecho de ser mujer. Ingresar a una ENR ante a falta de recursos económicos alimenta el discurso de estas escuelas como única opción de los sectores empobrecidos para escolarizarse. No obstante, las historias también revelan cómo las elecciones escolares se construyen subjetivamente desde la convicción y el gusto por la docencia, como el caso de Nancy, y de los sentidos que las normalistas otorgan a sus experiencias en las prácticas docentes, lo cual les permite apropiarse de una vocación. Es decir, las narrativas también muestran cómo es que las normalistas van construyendo subjetivamente y activamente (Ortner, 2006) su elección por la docencia como posibilidad de vida y vocación docente a lo largo de su estancia en la Normal.

De esta manera, en las tres historias vemos cómo las prácticas docentes, circunscritas en contextos de precariedad educativa y social y con una problemática de aprendizaje en el alumnado, se convierten en experiencias significativas desde las cuales otorgan sentido a su elección y configuran un “deber ser normalista rural” desde el compromiso social y educativo con dicha realidad. Este “deber ser” será una característica central de la construcción como sujeta normalista rural que hagan de sí las colaboradoras.

Sobre lo político. Las acciones políticas que narran las colaboradoras, como parte de su formación política y su experiencia en los cargos del Comité, les permite construirse como sujetas políticas desde la fortaleza, la seguridad y el valor. Así, en los relatos aparece reiteradamente “perder el miedo”²⁷ como un aprendizaje que las reposicionó como sujetas valientes y con capacidad de agencia, organización y firmeza en sus decisiones: “me hizo fuerte el Comité”, fue una frase que Daniela utilizó en su relato para explicar su experiencia como parte del Comité Estudiantil. O en el relato de Nancy donde viajar de “raid” le implicó tomar decisiones, resolver problemas en lo inmediato y así darle seguridad de su capacidad para hacerlo. No obstante, en la historia de Elizabeth su construcción como sujeta política se interpretará no sólo desde su formación política en la ENRUVA, sino también desde su genealogía familiar, con sus referentes masculinos con poder e influencia política (su abuelo) y los femeninos encarnados en las mujeres “bravas”, independientes y fuertes (su abuela y tías) en las cuales se mira a sí misma. Es decir, las normalistas rurales se construyen como sujetas políticas desde sus experiencias dentro de la ENRUVA, pero también desde las trayectorias políticas intergeneracionales familiares con las que cuentan antes de entrar a la institución.

Sobre el ser mujer. En las narrativas de las tres colaboradoras aparecen ciertas experiencias vividas en la ENRUVA que fungen como referentes desde los cuales se construyen subjetivamente como mujeres normalistas rurales. En primer lugar, la ENRUVA aparece como un espacio donde vivieron experiencias transgresoras de las ideologías y mandatos sexo genéricos (Rubin, 2013; Gómez

27 “Perder el miedo” aparece referido a perder el miedo a viajar solas, perder el miedo a hablar públicamente, perder el miedo a exigir sus derechos o denunciar injusticias.

Suárez, 2009) socialmente impuestos en sus comunidades como seguir estudiando para profesionalizarse, salir de sus pueblos para hacerlo o viajar de “raid” a distintas partes de la República. Por lo tanto, las narrativas muestran cómo estas experiencias les permiten construirse como mujeres autónomas y seguras de sí mismas, así como cuestionar ciertos destinos genéricos socialmente aceptados en sus comunidades como estar “detrás del comal y cocinando”, como lo mencionó Elizabeth. A la par de estas construcciones de autonomía, seguridad e independencia como mujeres normalistas, conviven otras apegadas al rol materno y su papel de cuidadoras, construcciones socialmente asignadas a las mujeres, pero también históricamente asociadas a las maestras mujeres (López, 2001; López y Hernández, 2019). Esto es evidente en la historia de Elizabeth cuando asume su rol de “madre” como secretaria general del Comité, pero también cuando se convierte en cuidadora de sus hermanas a temprana edad ante la precariedad laboral de su madre. Esto permite evidenciar el carácter contradictorio, conflictivo y tenso de las subjetividades y de los procesos de constitución de la sujeta social.

Finalmente, sobresale la narrativa de Nancy cuando habla de sus experiencias en la ENRUVA como “hacer y ser feminismo”. Para ella, muchas de sus experiencias, además de constituir la como una mujer segura, libre e independiente, cuentan como prácticas con un alto potencial político en clave femenina, altamente emancipatorias aun cuando no fueron nombradas e identificadas en su momento como prácticas feministas, porque les mostró la capacidad que tenían como mujeres, a pesar de los estereotipos genéricos existentes.

De esta manera, es posible mirar cómo desde las narrativas biográficas se construyen los sentidos subjetivos del ser mujer normalista rural, asociados a sus experiencias dentro de la ENRUVA, pero también a sus vivencias familiares antes de su ingreso a la Normal. En esta construcción subjetiva sobresale la figura de las normalistas como docentes comprometidas social y educativamente con los contextos escolares, como sujetas políticas fuertes, valientes y con capacidad de agencia y como mujeres autónomas, independientes y sin miedo, transgresoras de roles y destinos genéricos socialmente impuestos. De igual modo, las narrativas develaron los contextos estructurales donde se inscriben estas construcciones subjetivas, caracterizados por la desigualdad económica, social y de género, contextos que se inscriben dentro de la precarización de la educación pública y, en específico, de la histórica y sistemática campaña de agresión (Hernández, 2013) y violencia del Estado mexicano hacia el normalismo rural y la consecuente criminalización de las y los normalistas rurales.

Referencias

- Aceves, J. E. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, 29, pp. 1-7.
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 28(80), pp. 259-278. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/37/31>
- Bertely, M. (2015). Breve historia de las Escuelas Normales Rurales en la conformación de subjetividades estudiantiles de base campesina. ¿Una manera de aparecer a los desaparecidos de Ayotzinapa? *Revista Ichan Tecolotl*, 25(293), pp. 14-17.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. (2015) Normales rurales. Historia mínima del olvido. *Nexos*. <http://www.nexos.com.mx/?p=24304>, consultado el 30 de junio de 2016. Consultado el 3 de abril de 2018.
- Creus, Amalia S. (2011). Narrar experiencias, construir historias: (Re) visitando Lara. En Hernández, F. J. M. Sancho & J. I. Rivas (coords.). *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*, (pp. 57-67). Esbrina, Recerca, Universidad de Barcelona.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (26), pp. 92-101. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. UAM.
- Gómez, A. (2009). El sistema sexo género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), pp. 675-713. <https://www.redalyc.org/pdf/321/32113274003.pdf>
- Hernández, L. (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. Fundación Rosa Luxemburgo.
- Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- López, M. N. (2016). *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado Mexicano del siglo XX (1935-1969)*. (Tesis de doctorado). COLMEX.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México-Hidalgo: CIESAS-Consejo Estatal para la Cultura y las Artes.

- López, O. (2008). Porfirianas y revolucionarios: dos estudios de caso de maestras mexicanas. En L. E. Galván Lafarga y O. López Pérez (coord.) *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, (pp. 257-305). CIESAS, El Colegio de San Luis.
- López, O. & M. Hernández (2019). *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*. El Colegio de San Luis.
- Ortiz, S. (2012). *Entra la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and social theory. Culture, power and the acting subject*. Duke University Press.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El cotidiano*, (154), pp. 85-93. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512736009.pdf>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), pp. 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-38). Pomares.
- Rubin, G. (2013). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En M. Lamas (Ed.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 35-96), UNAM, Porrúa.
- Torres Carrillo, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación popular. *Pedagogía y saberes*, (15), pp. 5-14. https://www.researchgate.net/publication/319410468_Educacion_popular_subjetividad_y_sujetos_sociales
- Torres, V. (2022). “Yo sólo quería ser maestra”: la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Oaxaca. (Tesis de doctorado). CIESAS.
- Vite Vargas, M. (2010). *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” de El Mexe, Hidalgo*. (Tesis de doctorado). UPN.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, (52), pp.1-17. de <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Las pioneras en la enseñanza y la investigación del chino mandarín en México

*Linda Julia Rodríguez Venancio
Claudia Altaira Pérez Toledo*

El presente capítulo tiene por objeto abordar una de las facetas aún pendientes dentro el amplio universo que existe sobre la historia de las mujeres en la investigación y la docencia, esto es, sus contribuciones en la enseñanza de idiomas en México, en particular, del chino mandarín. A partir de las ventajas y desventajas de ser pioneras y la idea de generaciones desarrollada por Ortega y Gasset, se tejen las trayectorias académicas y los testimonios de la doctora Flora Botton Beja, investigadora del Centro de Estudios de Asia y África (CEAA) de El Colegio de México (COLMEX); la maestra Liljana Arsovska Ivanovska, docente de lengua, lingüística y traducción de dicho centro; y la maestra Jenny Acosta Trujillo, primera profesora de mandarín formada en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y directora del Instituto Confucio de la UNAM.

Para la elaboración del presente texto fueron de gran importancia las bases y propuestas de los métodos biográficos como medio para interpretar la situación individual y social de los actores que intervienen en los procesos educativos. Para ello, resultó fundamental la narración de las experiencias por parte de las protagonistas debido a que permitió escuchar y conocer de viva voz las dificultades de ser mujer dentro de una comunidad disciplinar específica.

Los métodos biográficos y, en concreto, el de las historias de vida aplicado a la investigación de las mujeres, su relación con la academia y el ámbito educativo, llevan a un ejercicio de autorreflexión biográfica (Badouin, 2012). Al respecto, Baouin en 2015 hizo hincapié en las opciones epistemológicas que brinda el modelo de historias de vida en formación como una fuente de “acceso directo al conocimiento” y a la experiencia personal. Así, se reconoce la importancia de los diversos entornos que conforman el quehacer laboral de la persona y que en gran medida se posibilita u obstaculiza por la familia, los amigos, las instituciones, entre otros (Dominicé, 2016). A partir de las entrevistas elaboradas en febrero y marzo de 2023 se dieron a conocer los testimonios de las profesionistas antes mencionadas, lo cual dio la oportunidad de aproximarse a tres generaciones que manifestaron su forma de conceptualizar ser mujer pionera en la enseñanza e investigación del chino en México.

La enseñanza del idioma chino en México

Como previamente se estudió en la investigación *Breve historia de la enseñanza del idioma chino en México*, durante más de cuatro siglos, México (ya sea durante la época de la Nueva España o como país independiente) y China han mantenido relaciones culturales y comerciales (Mayer, 2015). No obstante, la enseñanza del

chino mandarín comenzó formalmente en nuestro país en la década de los sesenta del siglo XX (Antún,1996). La historia de esta temática, así como de las personas que ayudaron en su establecimiento, es una tarea en construcción debido a la falta de una historiografía, lo cual deja a las y los docentes del idioma chino sin una genealogía ni conocimiento de cómo se desarrolló y mejoró su enseñanza en territorio nacional. Lo anterior conduce a limitaciones y a una falta de identidad como gremio específico dentro del área de la docencia de idiomas. En consecuencia, es fundamental repasar su evolución para así documentar y valorar los esfuerzos y progresos logrados por sus protagonistas e instituciones, en donde, sin duda, destaca el papel femenino.

Si bien la enseñanza del chino como lengua extranjera ha existido durante siglos, hasta hace poco tiempo los sistemas de enseñanza cuentan con estructuras curriculares y pedagógicas claras. Es aún más reciente su inserción en las aulas de educación superior mexicanas cuando en 1960 se estableció la Sección de Estudios Orientales (SEO) dentro del Centro de Estudios Internacionales (CEI) de El Colegio de México. Este proyecto nació de la necesidad de conocer y acercar a regiones asiáticas con el apoyo del Proyecto Mayor Oriente-Occidente de la UNESCO, que buscaba crear puentes entre oriente y occidente, es decir, la aproximación y el conocimiento mutuo entre naciones orientales con el resto del mundo por medio de la fundación de Centros de Estudios orientales en países de Occidente (como en el caso de México) y viceversa (Antún, 1996).

Otra de las instituciones que de manera temprana impartió la enseñanza del chino fue la UNAM. En 1966 se anunció la creación del Centro de Estudios Orientales en la actual Facultad de Filosofía y Letras como se refirió en el órgano el 15 de abril de 1966 en la *Gaceta UNAM*. Lamentablemente en 1974 tal centro cerró sus puertas (Ramírez, 2016). Los esfuerzos no cesaron: en 1966 también se fundó el CELE, el cual en 1977 abrió estudios orientales (Gaceta, 1977). Posteriormente, la Casa de Estudios estableció el Centro de Estudios China-México, la UNAM-China (CEM) y el Instituto Confucio, este último con el objetivo de estrechar las relaciones México-China.

Más tarde, otros establecimientos escolares se sumaron a la enseñanza del idioma citado, tenemos al Instituto Cultural Chino Huaxia, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad de Colima, la Universidad Veracruzana, el Centro Cultural de China en México, el Centro Regional de los Institutos Confucio para América Latina, los Centros de Lenguas Extranjeras del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad de Guadalajara, entre otros (Rodríguez, 2023).

Con esta mirada nacional sobre los espacios educativos de nivel superior que brindan enseñanza del idioma asiático se destaca que las profesionistas que se presentan son precursoras a nivel nacional y latinoamericano de las primeras instituciones en ofertar tales estudios. Su quehacer, textos y trabajos han permitido asentar un campo del saber y servir como ejemplo para otros espacios escolares.

A su vez, los relatos de dichas profesionistas se enmarcaron en lo que el filósofo José Ortega y Gasset desarrolló en la primera mitad del siglo XX y nombró “idea de las generaciones”. De manera concreta, este autor denota que a través del estudio de la historia tratamos de comprender cómo cambia el espíritu humano. Para lograrlo, debemos reconocer que estos cambios no son todos iguales. En la historia, los cambios más significativos ocurren a través de las generaciones, que no son sólo un grupo de personas notables o una multitud, sino un cuerpo social completo con su minoría selecta, y la mayoría, que tiene un camino vital determinado. En palabras del autor español:

La generación, compromiso dinámico entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia, y, por decirlo así, el gozne sobre que ésta ejecuta sus movimientos. Una generación es una variedad humana, en el sentido riguroso que dan a este término los naturalistas. Los miembros de ella vienen al mundo dotados de ciertos caracteres típicos, que les prestan fisonomía común, diferenciándolos de la generación anterior. [...] Y, en efecto, cada generación representa una cierta altitud vital, desde la cual se siente la existencia de una manera determinada. Si tomamos en su conjunto la evolución de un pueblo. (Ortega y Gasset, 1956)

Es así como la propuesta de Ortega y Gasset implica saber que cada generación tiene su propia manera de entender el mundo y su papel en él y que enfrenta problemas, oportunidades y desafíos que deben ser abordados desde una perspectiva que tenga en cuenta sus circunstancias. Retomar esta mirada a través de las narrativas de las pioneras en enseñanza del idioma chino en México reconoce que tal campo ha sido influenciado por diferentes grupos de profesionistas, cada una con su propia visión y enfoque pedagógico. En este sentido, al presentar tres semblanzas de destacadas investigadoras y profesoras mostramos cómo experimentó cada una de ellas el ser pionera en su época en términos de ventajas y desventajas. Demos paso a sus trayectorias y testimonios.

Flora Botton Beja

La doctora Flora Botton Beja se ha dedicado al estudio de la historia y filosofía china y es fundadora de la sinología tradicional en América latina. Es pilar e impulsora de los estudios de género en El Colegio de México en donde funge como profesora e investigadora. La vida de Botton inició el 1 de marzo de 1933 en Grecia, en el periodo de entreguerras, tiempo en que se fueron consolidando la discriminación hacia los grupos judíos. Por ende, desde muy joven sufrió la persecución junto con su familia de origen judío. En 1949 su familia se trasladó a la Ciudad de México. Para entonces el país latinoamericano contaba con una política de bienvenida hacia las personas provenientes de otros países. No obstante, previo a la década de los treinta, durante la gestión presidencial de Lázaro Cárdenas, se fortaleció dicha postura.

En México realizó estudios en Filosofía. Tras su egreso se insertó en el campo laboral. Sus primeros trabajos profesionales fueron como intérprete (ya que do-

mina varias lenguas) y docente de Filosofía en escuelas particulares. Esta etapa coincidió con el inicio de su matrimonio y el nacimiento de su hijo Martín.

Posteriormente, aún en sus veintes, seguía interesada en estudiar y, particularmente, en investigar, por lo cual buscó qué opciones existían para lograr su objetivo. Fue El Colegio de México la institución en la que cumplía con los requisitos para realizar la maestría en estudios orientales. Tales requisitos eran tener licenciatura, saber otro idioma además del español y tener interés por Oriente. La doctora ingresó junto con 24 estudiantes como alumna de la primera generación de Estudios Orientales, 1964-1966. En este sentido recibió una base sólida teórica y metodológica para abordar investigaciones de calidad sobre la región, lo cual le permitió constituirse a través de sus textos y trabajos académicos en experta en su área, con la oportunidad de dedicarse de tiempo completo a su pasión.

Durante la maestría tuvo sus primeros acercamientos a la lengua china y al sánscrito. Después de concluir este grado escolar continuó sus trabajos de investigación en la Universidad de Londres y la Universidad de Michigan. Posteriormente se anexaría como investigadora en la Sección de Estudios Orientales transformada en lo que ahora se conoce como Centro de Estudios de Asia y África.

En esa época no existían bases sólidas para aprender el idioma chino y sobre China, por lo que ella fue de las primeras en recibir una base de estudios de Asia en América Latina. Ser pionera significó que se enfrentó a desafíos, como la necesidad de abrir camino en un área poco conocida y estudiada. Botton considera que hubo errores iniciales en la enseñanza, muestra de ello es que la embajada china mandó al COLMEX a un funcionario chino llamado Chu, que era un caballero, pero no tenía idea de cómo enseñar su lengua. Tras estas primeras peripecias, el COLMEX solicitó a la UNESCO un profesor de chino y llegó el profesor Yang, quien según refiere la profesora, apoyó mucho a mejorar la enseñanza. Sin embargo, a pesar de que el docente era el adecuado, el material que utilizaban estaba diseñado para angloparlantes, por lo cual resultó una tarea pendiente el desarrollar libros escolares adecuados para los educandos de hispanoamérica y racionalizar la enseñanza en dichos territorios.

Botton, como precursora en la investigación sobre el país asiático, contó con posibilidades amplias en los temas y líneas de investigación, tanto que como ella misma destacó: “si algo me interesaba, lo investigaba y ya”. Lo que explica sus amplias y variadas líneas de investigación: familia y cambio social en China, filosofía, religión, historia, literatura, sociedad y mujeres. Esta diversidad temática ha resultado una gran ventaja para un espíritu que siempre ha tenido anhelo por estudiar y aprender. En sus propias palabras:

Tuve la gran suerte de ser pionera, es decir, ahora tendría que luchar muchísimo más para desarrollarme de la manera que me desarrollé [...] Se me dio la oportunidad con muchísima más facilidad que ahora.

Me interesaban muchas cosas y tuve la suerte de que fue una época en que no se había hecho nada, entonces nadie me decía: no, lo que tienes que investigar es tal cosa, etcétera. No, si me interesaba algo, lo investigaba y escribía algo sobre ello. Entonces, por eso hay una gran variedad de cosas. Tal vez

nunca voy a ser considerada la gran especialista de la Dinastía tal y tal cosa y tal otra. No, pero por lo menos he producido suficientes cosas para despertar intereses y he tenido muchos estudiantes. (Botton, 2023)

Tener libertad intelectual en una de las instituciones de educación superior federal con amplio prestigio y condiciones privilegiadas como el COLMEX le brindó la oportunidad de crear obras de consulta básica para quienes busquen acercarse al conocimiento del país oriental. A modo de muestra se mencionan los siguientes textos: *Historia mínima del confucianismo*, *Ensayos sobre China*. *Una antología, China: su historia y cultura hasta 1800*, entre otras.

Por otro lado, cabe destacar que fungió como la primera agregada cultural a la Embajada de México en China (Botton, 2022) y fue directora del Centro de Estudios de Asia y África del COLMEX de 1992 a 1997. En la época en que colaboró en la Embajada de México había pocas mujeres con esa misma encomienda. Es más, actualmente prevalece la disparidad de participación femenina. Para finales de 2020, de las 1 117 personas que trabajaban en el Servicio Exterior Mexicano, el 31% eran mujeres, muchas de ellas adscritas a la rama técnico-administrativa (Axotla, 2021).

Por otro lado, actualmente en el CEAA, el personal académico especializado en China está compuesto por 4 mujeres entre las que se encuentran la doctora Botton y la maestra Liljana Arsovska, y 2 hombres, es decir, el 66.66% de la plantilla académica son mujeres. Sin embargo, este porcentaje no se repite a nivel general en el CEAA debido a que cuenta con 12 académicas (35%) y 22 académicos (65%).

Liljana Arsovska Ivanovska

Mexicana nacida en Macedonia en 1963. Su primera etapa de vida transcurrió en un mundo fragmentado por dos grandes bloques mundiales en el periodo histórico conocido como Guerra Fría. A su vez, vivió lo que implicó en el día a día el régimen socialista en la URSS y el comunismo en China.

Actualmente es profesora de lengua, lingüística y traducción en el Centro de Estudios de Asia y África de El Colegio de México; asimismo es pionera en la traducción de literatura contemporánea china al español y ha fungido como intérprete español-chino de seis presidentes mexicanos durante su trayectoria, desde Salinas de Gortari hasta López Obrador.

Arsovska empezó a estudiar chino en 1981 debido a que el gobierno de la antigua Yugoslavia le otorgó una beca para estudiar la licenciatura en Lengua y Literatura China. Llegó a México por la relación con su entonces novio, ahora esposo, a quien conoció durante sus estudios en China. Llegar a México le permitió conocer una cultura y una sociedad que considera que resalta por su unión y fiestas. De hecho, en una de estas reuniones conoció a Flora Botton y al embajador Eugenio Anguiano, entre otras figuras.

Tras conocer a Flora, Arsovska empezó a apoyarla en sus investigaciones sobre China y poco a poco se fue posicionando en El Colegio de México, del que hoy es parte de la plantilla docente. En dicha institución inicialmente no percibió

un salario, su trabajo remunerado provenía de Chinamex, una empresa mexicana situada en Morelos que le pagaba comisiones por venta de bicicletas chinas. Así transcurría la cotidianeidad de Arsovska hasta que en 1990 Yang Shangkun, primer presidente chino que visitó México, la llevó a su debut inesperado como intérprete español-chino. El camino no fue fácil profesional ni económicamente. Lo cierto es que su perseverancia y dedicación la han llevado a ser considerada por muchos como pionera en la interpretación de chino-español en Latinoamérica. En sus palabras ser mujer pionera en este ámbito significó que:

como mujer estaba muy orgullosa de lo que hacía. No puedo decirte que me respetaran más o menos si hubiera sido un hombre, porque la verdad es que yo nunca tuve un compañero de traducción. Mucho tiempo no había en México, yo siempre digo que yo no soy la mejor, mi suerte era que yo era la única, no sé si me entiendes. Es como dicen, en un país de ciegos, el tuerto es rey, y así era México, no había gente. Ahora ya hay gente, hasta tenemos una Asociación de traductores e intérpretes de chino. Eran otros tiempos, pero claro siempre esforzándome haciendo el mejor de los trabajos. [...] Yo era la única, no sé cómo explicarme, al no tener la competencia, pues como que te valoran, porque te necesitan y te utilizan, no sé cómo son los tiempos ahorita. (Arsovska, 2023)

La maestra Arsovska comentó tras recordar el camino andado, que ha sido una experiencia preciosa. Un recorrido en donde también reconoce que ha tenido que dar batalla en varios frentes, lo cual ha requerido combinar varios roles (algunos impuestos), entre ellos el de madre, esposa, profesora, traductora e intérprete. Manifestó que se puede comparar su quehacer con la labor de una malabarista en búsqueda constante de lograr equilibrar su vida. Dentro de los roles impuestos están el de ser esposa y madre, de los cuales se siente orgullosa y reconoce que no ha sido fácil combinarlos con su trabajo profesional. Sin embargo, considera que el COLMEX y la docencia han sido un apoyo para ella y que, como mujer, estos retos no desalientan, al contrario, recomienda a las mujeres ser más valientes y apoderarse de los espacios profesionales en su entorno.

De acuerdo con Arsovska la educación es favorecida por medio de contrastes o comparación constante con otras culturas. En este contexto, considera importante para las mujeres conocer a las chinas para establecer una comparación y conocerse a una misma a través de la otra, más que a partir de sí misma.

Por otro lado, la profesora tiene pasión por impulsar el conocimiento del chino, lo cual la llevó a crear y mantener el Congreso Internacional de Enseñanza del Chino. En este año se llevó a cabo el sexto congreso. Dentro de los pendientes en su agenda está la inquietud por llevar el conocimiento a más gente, como los cursos en línea.

Además, la maestra Liljana Arsovska es reconocida como una de las mejores traductoras de literatura china al español y cuenta con importantes distinciones internacionales. Ha escrito el libro *Gramática práctica del chino*, ha fungido como editora y traductora de libros como: *Vidas, Vidas II*, y ha fungido como tra-

ductora en libros como: *Yo no soy una mujerzuela*, *El arte de la guerra de Sunzi*, *Sobreviviendo en Pekín*, entre otros títulos.

Actualmente, la maestra se encuentra comprometida con apoyar a las mujeres que quieren trascender en el mundo de la sinología, espacio académico que le ha resultado apasionante. Considera que es importante contar la historia de las mujeres debido a que el mundo necesita héroes, como en el cine. Es así que, parafraseando a Arsovska, recopilar la memoria histórica de las congéneres es importante como ejemplos para otras mujeres y, así, engrandecerlas. Lo anterior no implica mentir, más bien es un ejercicio de dar un lugar en un contexto determinado, como se ha hecho con miles de hombres.

Jenny Acosta Trujillo

Mexicana nacida en 1975 en medio de la crisis internacional por la reconfiguración de los mercados económicos y la crisis petrolera que obligó al país a adaptarse a las dinámicas de inversión internacional y producción industrial. También fue la década en que se implementó la estrategia de expansión del Sistema Educativo Nacional y la vinculación educativa internacional.

De hecho, se observa este interés educativo en la trayectoria de Acosta, quien pertenece a una generación pionera en la enseñanza del chino formada en esta Universidad. No sólo eso, también es la primera profesora de chino formada en el CELE de la UNAM, y desde 2009 es directora del Instituto Confucio. Hizo estudios de química farmacéutica y biología, pero se inclinó por el aprendizaje del mencionado idioma ya que quería hacer más cosas además de su carrera.

Acosta en esta nueva labor académica tuvo como profesor de chino a Li Weiji, quien fomentó su curiosidad por China a través de sus relatos. Sin embargo, ella aún no tenía un objetivo fijo que la llevara a hacer de este idioma el espacio de su desarrollo profesional. Fue hasta que en el CELE preguntaron quién tenía interés en hacerse profesora de chino y ella, siendo estudiante, levantó la mano. Por ende, reconoce el esfuerzo de quienes la apoyaron para formarse como la primera profesora de lengua china. En sus palabras:

hice un curso de formación de profesores aquí en lo que era el CELE antes, estuve un año, no había un curso especial para chino. Fue un curso como piloto, yo era la conejilla de indias porque no había nada de chino. Entonces tomé todas las materias con los compañeros de inglés, de francés, que eran los cursos que se habían abierto y fue muy enriquecedor porque la mayoría ya eran profesores, ya tenían muchas tablas y yo la verdad iba empezando. Yo era alumna y no sabía absolutamente nada.

Convivir con otros profesores fue muy bueno para mi formación. Y los profesores chinos que eran de intercambio me ayudaron justo con la observación de clase. Yo siempre estaba observando sus clases, cómo daban la clase. Y ya, al final tenía preguntas más específicas en la enseñanza: cómo se enseña esto, cómo se enseña lo otro, si me preguntan esto.

Entonces ese año de formación pues fue muy bueno para mí, yo creo que le saqué mucho provecho. [...] Así empecé a dar clases, pero sentía que me faltaban todavía tablas y nivel de lengua, también porque nunca había estado en China. En ese entonces una de las maestras que estaba de intercambio aquí, me acogió como su alumna, su hija. Me presentó al encargado de educación de la Embajada de China para seguirme formando como profesora. (Acosta, 2023)

Al terminar su formación se le asignó inmediatamente grupo para enseñar chino, aunque aún se sentía con poca experiencia. Sin embargo, considera que los desafíos “nos hacen crecer y las pruebas sirven para ver qué tanto lo queremos”. En su experiencia, buscó completar su formación en lengua china con estancias en el gigante asiático, mismas que en temporalidad no eran compatibles con su carrera. Esto la llevó a tomar la decisión de suspender el semestre, ya que, a decir de ella: “la escuela no se iba, pero las oportunidades sí”. Esta situación le trajo muchos problemas con su familia y amistades, quienes no comprendieron sus decisiones y, por tanto, tampoco le brindaron apoyo económico de manera inicial para su preparación como profesora. No obstante, el hecho de ser extranjera en China le ayudó a desarrollarse como profesional, lo cual supuso una ventaja que sin duda le permitió desarrollarse académicamente en un entorno de enriquecimiento cultural y laboral.

Más tarde, Acosta tuvo la disyuntiva de quedarse en China o volver a México. Decidió lo último para apoyar a formar más gente con la enseñanza del chino y no sólo enfocarse en su desarrollo profesional, así como retribuir un poco de lo que la UNAM le había dado, debido a que hubo gente que “creyó en ella antes incluso de que ella misma creyera en sí misma”.

Acosta considera que ser mujer no afecta en su trabajo como docente y directora del Instituto Confucio en México, pero sí menciona que en China aún existe inclinación hacia el hombre como figura de autoridad. Asimismo, comenta que ha experimentado la falta de sororidad y discriminación en su gestión, lo cual demuestra que aún existen barreras para el desarrollo de las mujeres en puestos de liderazgo y autoridad. Sin embargo, ella considera que una forma de afrontar las dificultades ha sido “conocerse a sí misma y valorar el trabajo que desempeña, un puesto de servicio, es decir que su trabajo es servir”.

Cabe destacar que Acosta ha fungido como directora del Instituto Confucio desde su creación, involucrándose en el proyecto que vincula a dicha institución con su contraparte china: la Universidad de Lenguas y Cultura de Beijing, una de las más prestigiosas universidades de ese país. Ambas tienen el objetivo de difundir la lengua y cultura china a través de personal calificado para esa tarea.

A su vez, la profesora, desde su amplia trayectoria, recomienda fomentar el estudio de otras lenguas desde la infancia, debido a que, a esa edad, no se tienen tantos prejuicios y enriquecen a la persona hasta para valorar la propia cultura a través de aprender de otros y otras culturas (comparación), lo cual suma a la persona y la provee de una visión más amplia. Particularmente a las mujeres les sugiere “si te gusta algo, hazlo, si te gusta, sigue” y las insta a perseguir su sueño

y que nada las detenga, ya que sólo nosotras mismas nos podemos detener o frenar.

Finalmente, destacamos parte de sus contribuciones educativas. A inicios de 2023 la maestra Acosta presentó el libro de su autoría, junto con Octavio Padilla: *Manual de ejercicios para utilizar el diccionario chino-español por fonética y por radicales*.

Conclusiones

La metodología de historias de vida, junto con la integración de la idea de las generaciones de Ortega y Gasset y las experiencias sobre ser pioneras de Flora Botton Beja, Liljana Arsovska y Jenny Acosta Trujillo posibilitan acceder al conocimiento y experiencia personal de las protagonistas que lograron consolidar un área disciplinar como la enseñanza e investigación del idioma chino en México. En este sentido, la investigación biográfica es esencial para reconocer y visibilizar las contribuciones de generaciones femeninas que pueden inspirar a nuevas generaciones de mujeres a seguir sus pasos en la búsqueda de la igualdad de género en todos los ámbitos de la vida.

Enseguida se despliegan algunas reflexiones gracias a la conexión entre la teoría, metodología y las valiosas entrevistas de las académicas sobre las ventajas y desventajas de ser pioneras:

1. Sobre la desventaja de ser pioneras. En los cada vez más crecientes textos sobre historia de las mujeres hallamos las palabras “pionera”, “precursora” o las frases “abriendo brecha”, “mujeres que incursionaron” para dar cuenta de aquéllas que a pesar de las barreras culturales y muchas veces legislativas y económicas lograron estudiar, innovar o insertarse en algún campo de la vida pública. Usualmente en el análisis de estos escritos sobre las mujeres destacan las hazañas biográficas que transcurrían en un ambiente que les jugaba en contra y hacen luminosas las estrategias a las que recurrieron para abrirse paso. En todo caso, muestran las pequeñas fisuras culturales que abrieron con sus acciones novedosas para las féminas de su tiempo y cómo rompieron con los estigmas culturales de un momento sobre el ser y quehacer femenino. Dichas historias dejan asomarse a un proceso esperanzador frente a un presente con persistentes desigualdades de género.
2. Sobre las ventajas de ser pionera. El ser pioneras posibilitó a Botton, Arsovska y Acosta a trabajar en una amplia área de crecimiento y desarrollo. Tuvieron una tierra fértil en donde plantar sus intereses y también de constituirse sin la presión de seguir un modelo existente. Lo anterior, relacionado con las epistemologías feministas, nos permite ahondar en ese terreno preparado con sus formas de pensar, actuar y con una estructura que ellas crearon, lugares propicios para la construcción de un conocimiento moldeado por sus decisiones y posturas.

3. Ser pionera en la enseñanza y traducción del chino. Si bien hay numerosos estudios que permiten aquilatar y conocer la labor docente femenina desde una mirada proveniente de la Historia de las mujeres, poco se ha profundizado en los arduos trabajos para incursionar, sistematizar y consolidar en la educación escolarizada y la enseñanza de uno de los idiomas más hablado en el mundo.

Por ende, el presente texto busca difundir el quehacer de tres investigadoras y docentes que han dado empuje a la investigación sobre la cultura china y a la docencia del idioma chino mandarín en México. Las tres son pioneras graduadas de programas educativos de lenguas vanguardistas creados por reconocidas instituciones de educación superior, así como constructoras, a lo largo de su trayectoria, de novedosos saberes escolares, programas de estudio y líneas de investigación que ayudaron al fortalecimiento de las relaciones de México con China. Sus aportaciones a la construcción del conocimiento cultural y educativo sobre la diversidad cultural y lingüística de una realidad tan distante como la china han sentado bases en nuestro país para considerar la diversidad cultural y lingüística en una realidad globalizada como la actual, con el fin de contribuir a fomentar el diálogo intercultural y a promover la convivencia pacífica entre diferentes países.

Referencias

- Acosta Trujillo, J. (23 de marzo de 2023). Entrevista a la Mtra. Jenny Acosta Trujillo, profesora de la UNAM. (Rodríguez Venancio, Entrevistadora).
- Antún, M. Á. (1996). Sección de Estudios Orientales (SEO) del Centro de Estudios Internacionales (CEI) 1964. En *Asia y África desde México: treinta años del Centro de Estudios de Asia y África* (pp. 19–36). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3dnp52.6>
- Arsovska, L. (2012). La enseñanza del chino en México: qué, cómo y para qué. En E. Dussel Peters. *Cuarenta años de la relación entre México y China: acuerdos, desencuentros y futuro* (pp. 169-178). UNAM.
- Arsovska, L. (27 de febrero de 2023). Entrevista a la Mtra. Liljana Arsovska, profesora investigadora del Colegio de México. (Pérez Toledo y Rodríguez Venancio, Entrevistadoras).
- Axotla Flores, L. (20 de mayo de 2021). “Mujeres: la nueva política exterior mexicana”. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 21. <https://revistafal.com/mujeres-la-nueva-politica-exterior-mexicana/>
- Badouin, J. (2012). Elementos de historia para el trabajo bibliográfico y la formación crítica: agentividad y reflexión (pp. 57-70). *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Ediciones del Crec.
- Baudouin, J. (12 de octubre de 2015). “Historias de vida y formación”, Conferencia. IISUE, UNAM.
- Balsas Ureña, I. (2018). *La enseñanza de chino como lengua extranjera en China: origen y desarrollo*. Comares.
- Botton Beja, F. (2022). La tierra prometida (pp. 75-82). En Dussel Peters. *50 años de relaciones diplomáticas entre México y China. Pasado, presente y futuro*. UNAM.
- Botton Beja, F. (06 de marzo de 2023). Entrevista a la Dra. Flora Botton Beja, profesora investigadora del Colegio de México. (Pérez Toledo y Rodríguez Venancio, Entrevistadoras).
- Dominicé, P. (2016). La biografía educativa: nueva versión de la historia de vida. Texto inédito. Traducción de Patricia Ducoing.
- Mayer Celis, L. (2015). *Rutas de incertidumbre. Ideas alternativas sobre la génesis de la probabilidad, siglos XVI y XVII*. FCE.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *El Tema de nuestro tiempo*. Espasa.
- Ramírez Bonilla, J. (2016). Iniciativas institucionales latinoamericanas para generar conocimiento sobre Asia. *Universidades*, (69), pp. 9-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37348528003>

Rodríguez Venancio, L. (2023). *Breve historia de la enseñanza del idioma chino en México*.

UNAM (17 de noviembre de 1977). Lo mejor en enseñanza de idiomas. *Gaceta UNAM*, I, (43).

UNAM (15 de abril de 1966). Sección de “Cursos”, *Gaceta UNAM*, XVIII(5).

Tercera parte

Mujeres y género desde definiciones
institucionales: relato de algunos logros

Saberes de género en la Nueva Escuela Mexicana

Norma Gutiérrez Hernández

Antesala introductoria

La subordinación de las mujeres dentro de un orden social es de larga data. De acuerdo a Anderson & Zinsser (1992), los textos más primitivos y sagrados de las culturas previas al cristianismo, tales como la griega, romana, hebrea, germánica y celta, refieren el sometimiento de las mujeres. La singularidad de esta situación tuvo una impronta contundente, en tanto que:

Con el paso de los siglos, la creencia en la subordinación femenina persistió y adquirió la autoridad de la tradición consagrada. La subordinación femenina limitó los cometidos y la función de las mujeres, definió su naturaleza esencial y el uso correcto de su cuerpo. (p. 49)

En sintonía con esto, el pueblo hebreo, que en gran medida tuvo y tiene una influencia considerable con las sociedades de credo católico y evangélico, a partir de la Biblia, particularmente los primeros cinco libros del antiguo testamento, refiere que “las mujeres eran por naturaleza dependientes e inferiores a los hombres. Con el paso del tiempo, estas premisas adquirieron el poder de los axiomas: parecían naturales, inevitables y, en algunos casos, expresadas por Dios” (Anderson & Zinsser, 1992, p. 49).¹

A partir de esto, el llamado “sexo bello”, “sexo débil” o “segundo sexo” –como se ha nombrado a las mujeres– fue excluido de ámbitos que se definieron de autoría exclusivamente masculina, tales como la guerra, la ley, el gobierno, la religión y, por supuesto, la educación. Más aún, la vida de las mujeres quedó definida al ámbito doméstico y familiar, con la potestad de los hombres (Anderson & Zinsser, 1992).

Todo esto incidió en que las mujeres tardaran siglos para incursionar en los rubros educativos, profesionales y de desempeño laboral a partir de un capital escolarizado, en tanto que fueron “indeseables” e “intrusas” en los recintos del saber.

Así, hay una:

¹ Sobre el particular, Marrades (2001) precisa un planteamiento de trascendental importancia: “¿qué tienen en común todas las culturas para que, sin excepción, valoren menos a la mujer que al hombre? [...] todas las culturas relacionan a la mujer con algo que todas las culturas subestiman: la naturaleza. Todas las culturas reconocen y establecen una diferencia entre sociedad humana y mundo natural. La cultura trata de controlar y dominar la naturaleza para que se pliegue a sus designios. La cultura es, por tanto, superior al mundo natural desde el momento en que pretende delimitar o socializar la naturaleza” (p. 196). Por extensión, continúa la autora, las mujeres se asocian con la naturaleza y los hombres con la cultura, por lo que ésta, léase “el sexo masculino”, controla y domina a la naturaleza, es decir, al llamado sexo débil (Marrades, 2001).

Tortuosa historia de la exclusión de las mujeres de los ámbitos de la educación formal [...]. Las universidades nacieron, pues, como instituciones masculinas y así permanecieron durante más de siete siglos [...] a las mujeres [...] se las destina a las tareas inferiores e inferiorizantes del cuidado y la domesticidad; de esta forma, se crea un espacio de exclusividad masculina [...] es el espacio por excelente para el desarrollo de las aptitudes intelectuales. (Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013, p. 26)

La incursión de las mujeres a la educación formal tuvo como escenario cronológico el siglo XVIII, con mayor puntualidad en el contexto de la Ilustración. Esta centuria, que tuvo como directriz central a la diosa razón y estableció la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano”, enarbó los valores de la libertad, la igualdad, la fraternidad y resistencia a la opresión; naturalmente, dejando fuera la igualdad entre los sexos (Gutiérrez, Magallanes & Rodríguez, 2017). La Ilustración también convocó a la alfabetización de la sociedad; las mujeres, como parte de ésta fueron requeridas, pero su orientación educativa tuvo el sesgo que definía su destino social.

Por consiguiente, la educación de las mujeres fue disímil respecto de la de los hombres, en tanto que se consideraba que ambos sexos no eran iguales. En otras palabras, el valor de la igualdad no fue proclamado para ellas, y desde la plataforma educativa se les hizo saber qué les correspondía en el ordenamiento social. Subirats (1994) lo precisa en estos términos: “se argumenta que las niñas ni deben estudiar, ni necesitan una cultura profunda, porque las puede distraer y alejar de su función principal, la de madres y esposas” (p. 50).

El discurso ilustrado entronizó la educación de las mujeres a partir de una triada: madre-esposa-ama de casa. De manera particular, el pensamiento roussoiano fue determinante en ello, sobre todo, por el impacto del libro *Emilio o de la educación*. En esta obra, publicada en 1762, el filósofo ginebrino estableció claras diferencias naturales entre los hombres y las mujeres. Una cita que resume en gran medida, la orientación que Rousseau (1997) estableció para las féminas, en relación con los hombres es la siguiente: “Agradarles, seres útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida” (p. 284).

El también autor del *Contrato social* precisó que las mujeres no deben actuar libremente en términos de racionalidad, sino que deben estar sujetas a la jurisdicción de los hombres, a la par que ser indiferentes a la investigación y la ciencia. Además, las caracteriza con actitudes impulsivas y poca capacidad de reflexión (Rousseau, 1997).

Por lo anterior y más,² Subirats (1994) estima que Juan Jacobo Rousseau es el “padre de la pedagogía de la subordinación de la mujer” (p. 51), título que gozó de cabal salud al menos durante las siguientes dos centurias, en virtud de la influencia de estas ideas en los proyectos o propuestas educativas dirigidas al conglomerado femenino.

2 Para una mayor amplitud véase (Gutiérrez, Magallanes & Román, 2017).

En este marco contextual ilustrado surgió quien es considerada la madre del feminismo, la francesa Olympe de Gouges (1748-1793), quien alzó la voz y demandó igualdad para sus congéneres:

La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que le pertenece al otro; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer, no tienen más límites que la tiranía perpetua que el hombre le impone. Esos límites deben de ser reformados por las leyes de la naturaleza y de la razón [...] todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, siendo iguales ante sus ojos (de la ley), deben de ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades, y sin otras distinciones que aquellas de sus virtudes y sus talentos. (*BBC News Mundo*, 2022, s/p)

Su osadía al redactar los “Derechos de la Mujer y la Ciudadana” le privó de la vida, por pretender plantear la igualdad para su sexo en relación con los hombres. No obstante, su muerte y la actuación y posicionamiento de otras destacadas mujeres, dio apertura a un movimiento de emancipación que tuvo su cenit en la centuria siguiente, particularmente desde mediados de siglo, con la bandera del sufragio femenino.

En este escenario cronológico, el siglo pasado y la actualidad, en una lucha protagonizada centralmente por mujeres, a favor de la reivindicación de sus derechos políticos, laborales y sociales, es oportuno traer a la reflexión las palabras de Orozco (2017): “los derechos humanos de las mujeres surgen gracias a la lucha de las feministas y las mujeres organizadas por la necesidad de suprimir las desigualdades en que viven” (p. 223).

De esta manera, el feminismo, entendido como todo aquello que se opone a la subordinación de las mujeres ha sido piedra angular, con su categoría de “género” en el deterioro del férreo bloque del sistema patriarcal. Gracias a él, las mujeres –en mayor o menor medida–, en especial en Occidente, hemos conseguido reconocimiento de derechos y una participación activa en el ordenamiento social; aunque, huelga decir que no todas las batallas se han librado y siguen pendientes varias demandas, entre ellas la principal: una vida libre de violencia.

Así, el avance del feminismo a nivel mundial, sobre todo, por las definiciones, acuerdos y plataformas de acción de las conferencias mundiales de las mujeres, ha incidido en la generación de políticas públicas, instituciones, comisiones, normativas, protocolos y leyes de tinta violeta, en todos los rubros de competencia social, incluyendo el de educación.

En esta tesitura, la IV Conferencia Internacional de la Mujer (1994) y, sobre todo, la Plataforma de Acción de Beijing (1995) marca la inscripción de la categoría de género en el ámbito de la educación. Al respecto, el lineamiento dos, denominado “Educación y capacitación de la mujer”, enuncia estos valiosos puntos:

La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres [...]. La creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas

y los niños [...] en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y los hombres contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre mujeres y hombres [...]. En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. (ONU Mujeres, 2014, pp. 49-50)

A continuación, este trabajo refiere un análisis con lentes de género de la Ley General de Educación o LGE (2019), mejor conocida como Nueva Escuela Mexicana (NEM); previo a esta aportación central, se consideran algunos lineamientos generales de esta normativa.

Nociones generales de la Ley General de Educación (2019)

La LGE (2019) para los niveles de educación básica (prescolar, primaria y secundaria) sustituyó a la que entró en vigor en el 2013,³ incluso fue parte de una bandera de campaña del actual mandatario en el país. Esta LGE es el modelo educativo que domina en México y todavía está en proceso de ajustes, marcos normativos y de implementación.

La NEM tiene como eje transversal la educación integral, que es el sustento de los modelos educativos contemporáneos del mundo, con base en la UNESCO y la Agenda 2030. De manera sintética, el adjetivo integral refiere una formación en las personas que rebasa lo cognitivo y atiende también el moldear desde distintas aristas el ser y hacer, en términos de un impacto individual y colectivo, haciendo eco a las problemáticas del orden social.

De esta manera, lo integral refiere que las y los seres humanos tengan una alfabetización en lo emocional, la salud física y mental, la alimentación, los valores, una cultura de paz, la perspectiva de género, lo artístico, la lectura, la convivencia familiar y comunitaria y el cuidado del medio ambiente, entre los centrales (Gutiérrez, 2021).

Es oportuno comentar que la educación integral retoma el paradigma humanista, en tanto que el o la educanda se erigen como piedra angular de los procesos formativos. Además,

la importancia de la orientación humanista en el Sistema Educativo Nacional, radica en hacer hincapié en la ineludible dimensión colectiva de toda vida humana, es decir todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás (Secretaría de Educación Pública. (SEP), 2019, pp. 7)

En otras palabras, la educación integral rebasa con mucho lo cognitivo y centra su atención en el desenvolvimiento puntual e idóneo de las personas en su vida

3 Para un análisis puntual de la LGE 2013, véase Gil-Antón (2018).

diaria, pero, sobre todo, en relación con las y los otros. Por consiguiente, atiende a las problemáticas monumentales que definen a las sociedades de hoy en día; se infiere que, a partir de una formación integral, las personas adviertan dichas áreas de oportunidad en la sociedad, las reviertan y prevengan su expansión.

En seguida, se enuncian los principios rectores de la NEM:

- A. Fomento de la identidad con México.
- B. Responsabilidad ciudadana.
- C. La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos.
- D. Participación en la transformación de la sociedad.
- E. Respeto de la dignidad humana.
- F. Promoción de la interculturalidad.
- G. Promoción de una cultura de paz.
- H. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. (SEP, 2019, pp. 4-10)

Estos ejes transversales le apuestan a una modificación de 180 grados en la formación educativa de las y los habitantes del país, además de que también contemplan necesidades similares en otros marcos geográficos, por lo que a través de estos lineamientos educativos también se promueve un ejercicio de ciudadanía mundial. Todo esto en términos de la generación de una conciencia social, tendiente a un bienestar general. Al respecto, algunos de los valores que se consideran para embonar esta orientación son: “honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad, gratitud [...] amistad, bondad, fraternidad, generosidad, humanismo, humildad, igualdad, justicia, laboriosidad, lealtad, libertad, perseverancia, prudencia, reciprocidad, respeto, solidaridad, superación personal y tolerancia” (SEP, 2019, pp. 4 y 5).

Asimismo, otros de los lineamientos educativos que integra la Ley son los siguientes: respeto a la diversidad, edificación de un orden social equitativo y solidario, formación, investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, consolidación y divulgación de las culturas del país y universal, estudio de la realidad, cultura de paz, respeto por la naturaleza y educación ambiental, resiliencia, generación de conciencia, habilidades socioemocionales, desarrollo de la imaginación y la creatividad, capacidad de iniciativa, educación para la salud, la recreación y la convivencia en comunidad, aprendizaje digital, promoción del emprendimiento, el fomento de la cultura del ahorro y la educación financiera, el fomento de la lectura y el uso de libros, el conocimiento de las artes, apreciación y respeto del patrimonio, la enseñanza de la música, la alfabetización alimentaria, el fortalecimiento de vínculos entre la escuela y la comunidad, el enfoque de derechos humanos, igualdad sustantiva y la perspectiva de género (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019).

Con base en lo anterior, se hace énfasis en la “función social educativa del Estado” en la LGE, con el acierto de fomentar un avance económico, social y cultural

de la población mexicana (DOF, 2019). En esta tesitura, esta Ley tiene como objetivo primordial el bienestar, mejoramiento y transformación social, hecho que encuentra su mejor soporte en lo que día a día escuchamos, vemos o leemos en las noticias en términos negativos. Con toda certeza, se puede afirmar que hemos llegado como país, a un punto en el que es necesario hacer un alto en el camino y forjar otro sendero, para que, por medio de la educación, edifiquemos otro presente y podamos augurar un futuro.

Sin embargo, a pesar de que a todas luces una educación como la que se ha descrito líneas arriba originaría beneficios altamente redituables para todas y todos, no hay un eco generalizado por llevarla a cabo, más aún, hay un desconocimiento y apatía por las problemáticas sociales cada vez más pronunciadas; tal vez por ello, la LGE habla de distintos sectores que deben atender los procesos formativos de educación básica, “con sentido de responsabilidad social”, a saber: alumnado, colectivo docente, madres y padres de familia, personas tutoras e instancias o asociaciones que les representan, autoridades educativas y escolares, así como “las personas que tengan relación laboral con las autoridades educativas en la prestación del servicio público de educación” (DOF, 2019, p. 15).

En otras palabras, la LGE apunta a una amplia convocatoria social, con todas aquellas personas que circundan la vida educativa de los y las educandas. La tarea no es menor. A continuación, se atenderá lo que la Ley revela de los saberes de género.

Saberes de género en la LGE (2019) y la importancia de la actuación docente

¿Por qué la LGE contempla contenidos de género?, ¿hay alguna posibilidad de desarticular la desigualdad que viven las mujeres a partir de parámetros educativos? Estas dos preguntas son los ejes rectores de este apartado. De manera general, se ha abordado cómo la LGE (2019) tiene un enfoque social en términos de visibilizar, conocer, atender y, sobre todo, prevenir las problemáticas sociales que aquejan a la sociedad. En este sentido, uno de los problemas centrales es la inequidad y el impacto que ello genera entre los sexos en menoscabo del ejercicio de una igualdad sustantiva, por ello, es necesario desarticular esta realidad, construyendo parámetros de igualdad entre los hombres y, particularmente, las mujeres; así como, las relaciones entre ambos sexos.

Así, desde las primeras líneas de la LGE, se plantea que el objetivo de dicha normativa es la forja de una sociedad equitativa, por lo que los servicios educativos –se considera– deben de contar con este lineamiento. En este sentido, se especifica la perspectiva de género como eje temático transversal en los planes y programas de estudio, de la mano de políticas públicas con enfoque de género en el terreno educativo; para esto último, por ejemplo, se plantean las becas y los servicios de estancias infantiles (DOF, 2019).

En torno a lo primero, se advierte que los fines de la educación deben integrar “el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”⁴ (DOF, 2019, p. 8). A

4 La igualdad sustantiva está definida en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hom-

la par, en este mismo lineamiento, el de la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos educativos, de manera puntual se hace énfasis en el valor de la igualdad, así como esta precisión: “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 condiciones” (DOF, 2019, p. 13). Estos contenidos tienen una correspondencia con el artículo 3º de la Constitución Mexicana, cuyo eco de género se recupera en las siguientes líneas: “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva [...]. Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral” (Secretaría de Gobernación, 2020, pp. 1-2).

Con base en lo anterior, se pone de relieve que, tanto el artículo 3º como la LGE (2019), no tan sólo aluden a un enfoque de género en la educación, sino del “fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria” (DOF, 2019, p. 14). Así, se trata de “Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (DOF, 2019, p. 6). Este imperativo se comparte en otros artículos, por lo que se observa que la reiteración hace eco a los parámetros que conocemos de las violencias contra las mujeres en el país, mismas que no van a la baja, sino que están incrementándose.

De esta forma, con base en la última Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH):

En 2021, a nivel nacional, del total de mujeres de 15 años y más, 70.1 % han experimentado al menos un incidente de violencia, que puede ser psicológica, económica, patrimonial, física, sexual o discriminación en al menos un ámbito y ejercida por cualquier persona agresora a lo largo de su vida. La violencia psicológica es la que presenta mayor prevalencia (51.6 %), seguida de la violencia sexual (49.7 %), la violencia física (34.7 %) y la violencia económica, patrimonial y/o discriminación (27.4 %) [...]. Respecto de 2016, los resultados de 2021 muestran un incremento de 4 puntos porcentuales en la violencia total contra las mujeres a lo largo de su vida (Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI), 2021, s/p)⁵

bres y, a la letra dice: “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Es decir, que alude al ejercicio pleno y universal de los derechos humanos, en congruencia con los derechos asentados en las normas jurídicas. De acuerdo con la CEDAW (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer): los Estados Parte no sólo están obligados a sentar las bases legales para que exista igualdad formal entre mujeres y hombres; es necesario asegurar que haya igualdad de resultados o de facto: igualdad sustantiva. Para alcanzarla, es necesario que las leyes y políticas garanticen que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres en todas las esferas de la vida, lo que implica que el Estado tiene la obligación de garantizar las condiciones para ello y de remover todos los obstáculos para que la igualdad se alcance en los hechos” (Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), s/a, s/p).

5 Es interesante subrayar que las entidades con mayor violencia para las mujeres de 15 años y

Respecto al grado extremo de la violencia de género, los feminicidios, la cifra ampliamente conocida tiene vigencia: entre 10 u 11 cada día; además, gozan de una ausencia de respaldo de atención, sanción institucional y aplicabilidad cabal de la Ley, en tanto que “nueve de cada 10 quedan impunes” (Del Castillo & Castillo, 2022, p. 220).

El nexo de incorporar la perspectiva de género en la LGE tiene que ver con la prevención de las violencias contra las niñas y mujeres, en virtud de su mayúsculo ejercicio en todos los ámbitos sociales, como ha quedado claro con las estadísticas señaladas. Por añadidura, se acentúa que es la principal demanda del movimiento feminista y el posicionamiento de ONU Mujeres: una vida libre de violencia.⁶

En esta colosal tarea de implementar todos los contenidos ya señalados y, especialmente los de género, la Ley considera el aliado central: el profesorado. Este tiene definida su actuación pedagógica desde el título cuarto que enuncia la normativa, a saber: “De la revalorización de las maestras y los maestros”. Nueve fracciones en el artículo 90 destacan el quehacer que define su práctica docente, subrayando la formación profesional, capacitación, actualización y liderazgo que debe caracterizarles (DOF, 2019).

Este señalamiento también está en el artículo 3º constitucional, como se colige en la siguiente cita: “Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social” (Secretaría de Gobernación, 2020, p. 1). Asimismo, para llevar a cabo esto, se detalla el elemento definitorio: “Tendrán derecho a acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (Secretaría de Gobernación, 2020, p. 1).

Más aún, en términos de la participación e injerencia del profesorado en las situaciones de violencia que se pudieran registrar en los contextos áulicos y escolares, la labor que se le asigna es mayúscula:

más son Estado de México (78.7%), Ciudad de México (76.2%) y Querétaro (75.2%); mientras que los últimos escenarios estatales con menor prevalencia son Tamaulipas (61.7%), Zacatecas (59.3%) y Chiapas con 48% (INEGI, 2021). Finalmente, también es oportuno mencionar que “la prevalencia de violencia (de cualquier tipo a lo largo de la vida) contra las mujeres de 15 años y más en México, muestra que aquéllas que experimentan mayor violencia son: las que residen en áreas urbanas (73%); de edades entre 25 y 34% (75%); quienes cuentan con un nivel de escolaridad superior (77.9%) y las que se encuentran separadas, divorciadas o viudas (74%)” (INEGI, 2021, s/p).

6 Sin embargo, la Ley también deja claro el panorama de descomposición social que impera, a raíz de la violencia en todo el territorio nacional, por lo que plantea la siguiente fracción en el rubro de los contenidos educativos de los planes y programas de estudio: “La promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos para garantizar el respecto a los mismos” (DOF, 2019, p. 14). Más adelante, en el capítulo X titulado “Del educando como prioridad en el Sistema Educativo Nacional”, se resalta “Ser respetados en su integridad, identidad y dignidad, además de la protección contra cualquier tipo de agresión física o moral” (DOF, 2019, p. 26).

Los docentes y el personal que labora en los planteles de educación deberán estar capacitados para tomar las medidas que aseguren la protección, el cuidado de los educandos y la corresponsabilidad que tienen al estar encargados de su custodia, así como protegerlos contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral. (DOF, 2019, p. 26)

De hecho, esta puntualización dirigida al personal docente, administrativo y a quienes están en puestos de toma de decisiones, sobre su incidencia o impronta en la construcción de una cultura de paz y no violencia, extiende su radio de acción al desarrollo de acciones de prevención, sensibilización y atención en los espacios educativos, realizando:

campañas, mediante el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, que concienticen sobre la importancia de una convivencia libre de violencia o maltrato, ya sea psicológico, físico o cibernético, en los ámbitos familiar, comunitario, escolar y social. (DOF, 2019, p. 27)

Este peso que el artículo 3º y la LGE (2019) asignan al profesorado no es gratuito, porque existe un reconocimiento de su impacto en la formación; de hecho, para quien esto escribe, se considera que, dentro de una educación formal, la figura más importante es el colectivo magisterial, es el mayor agente de empoderamiento del alumnado, por lo que es la piedra angular de sus procesos formativos. Las palabras de Moreno-Fernández (2017) son oportunas:

La escuela del siglo veintiuno se incorpora a este nuevo escenario con el reto de ofrecer a sus discentes herramientas válidas para desenvolverse en este nuevo contexto. Herramientas que deben servir para interpretar el mundo donde se vive, en cualquier lugar y a cualquier edad. Un apoyo en el que es necesario que intervengan docentes comprometidos, con enfoques y herramientas pedagógicas actuales, que les permitan asumir la enseñanza desde una óptica reflexiva, crítica, integral y planetaria de la sociedad actual. (p. 577)

Así, huelga decir que los aprendizajes de perspectiva de género son clave en la desarticulación de la inequidad y falta de igualdad sustantiva en la sociedad, por lo que el magisterio, como en todas las demás problemáticas sociales, define en gran medida la deconstrucción de las asimetrías; aunque también es notable mencionar que puede suceder lo contrario, es decir, que sea el colectivo docente quien refuerce o incida en la edificación de una desigualdad entre los sexos.

Sobre el particular, la Universidad de Guadalajara menciona algunos elementos clave que permiten advertir si la práctica docente está permeada por la perspectiva de género (Anexo A). Es importante comentar sobre esto que, de acuerdo a un estudio con el profesorado de primaria en un país latinoamericano, el advertir desigualdades de género en la propia vida de quien está frente a grupo in-

cide en tomar conciencia de la ideología patriarcal y su impacto social (Martínez, 2020). A partir de esto se hace hincapié en cómo las maestras y los maestros primero deben atravesar por un proceso de deconstrucción personal para percatarse de que la educación tiene un problema de género, poder revertir su edificación y trasladar esto en su ejercicio docente en aras de poner un alto a la forma de asimetrías entre los sexos. Naturalmente, en todo ello está de por medio la actualización constante y permanente, en particular, de lo que nombra esta investigación.

Consideraciones finales

La perspectiva de género como eje transversal en la educación implica advertir desigualdades y minusvalías en el orden social, sobre todo para las mujeres y lo femenino. Asimismo, implica entender que se trata de una política pública internacional que tiene correspondencia de aplicabilidad en las naciones, desde diferentes ámbitos formativos, laborales y administrativos, de acuerdo al respaldo de instrumentos internacionales y normativas que entronizan la igualdad sustantiva.

Este enfoque no es ninguna moda, sino el resultado de una lucha milenaria que ha sido encabezada principalmente por mujeres, a partir de la cual se han librado y ganado importantes batallas, pero todavía no tiene conclusión; sólo basta con visualizar lo que acontece cotidianamente en la realidad, como por ejemplo las múltiples violencias que laceran la dignidad, cuerpos y vidas de las niñas, jóvenes y mujeres.

En esta tesitura, no es gratuito que en México este tópico sea un soporte medular en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta doctorado, en tanto que hay una apuesta por lograr un empoderamiento femenino, mostrando las aportaciones –en el pasado y la actualidad– de las mujeres y, por supuesto, las condiciones de discriminación que todavía imperan, empezando por un lenguaje sexista.

Por consiguiente, es un avance significativo histórico el que exista un eje transversal de igualdad de género en todos los niveles educativos del país; el gran desafío es que tal lineamiento aterrice en las aulas y que los saberes de género permeen toda la cultura escolar de las instituciones. De esta manera se podrían reducir los índices de la brecha de género y se forjaría una sociedad más democrática, igualitaria y sin la multiplicidad de violencias como las que existen hoy en día.

Referencias

- Anderson, B. & Zinsser, J. (1992). *Historia de las mujeres: una historia propia*. Vol. 1. Crítica.
- BBC News Mundo (10 de julio del 2022). Olympe de Gouges, la revolucionaria francesa ejecutada en la guillotina por defender los derechos de todos. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-62044358>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. UNAM.
- Del Castillo, A. & Castillo, M. (2022). *Siempre estuve en riesgo. Mujeres que narran sus historias de violencia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Violencia contra las mujeres en México. <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>
- Instituto Nacional de las Mujeres (s/a). *Diccionario para la Igualdad*. INMUJERES. <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/igualdad-sustantiva>
- Gil-Antón, M. (2018). La Reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), pp. 303-321. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-303.pdf>
- Gutiérrez, N., Magallanes, M. & Román, A. (2017). La concepción sobre las mujeres en el pensamiento roussoniano: un análisis a partir de *Emilio o de la educación*. ¿Una postura del siglo XVIII? En *Memorias del II Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género* (pp. 1-18). Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gutiérrez, N., Magallanes, M. & Rodríguez, J. (2017). La conceptualización de las mujeres durante el siglo XVIII: del pensamiento ilustrado a algunas voces femeninas. En *Revista Digital FILHA*, (17), pp. 1-10. https://www.researchgate.net/publication/371970686_La_conceptualizacion_de_las_mujeres_durante_el_siglo_XVIII_del_pensamiento_ilustrado_a_algunas_voces_femeninas#fullTextFileContent
- Gutiérrez, N. (2021). La educación integral en la formación de las personas: un lineamiento de urgente atención. En Ibarra, M. & Román, Á. (Coords.). *Zacatecas y coronavirus: análisis de escenarios y paradigmas educativos*. (pp. 93-125). UAZ, Cátedra UNESCO.
- Marrades, A. (2001). Los derechos políticos de las mujeres: evolución y retos pendientes. En *Cuadernos Const. De la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, 36/37. Universidad de Valencia. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23302.pdf>

- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), pp. 27-45. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3596/4076>
- Moreno-Fernández, O. (2017) ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. En Carmen Rosa García, C. R. *et al.* (Edits). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. (pp. 577-585). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ONU Mujeres (2014). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf
- Orozco, N. G. (2017). Empoderamiento de las mujeres. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. UNAM.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública (8 de agosto del 2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Gobernación (2020). Artículo 3º. México: Unidad General de Asuntos Jurídicos-Secretaría de Gobernación. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), septiembre-diciembre, pp. 49-78. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1207/2278>
- Universidad de Guadalajara (2023). *Guía práctica para ejercer una docencia igualitaria, respetuosa y sin discriminación*. Universidad de Guadalajara.

Anexo A

“Elementos clave para el diseño de la práctica y contenidos en la docencia con perspectiva de género”

a) Identificar si hemos llegado a visibilizar el aporte de las mujeres en la construcción y producción del conocimiento.

- ¿Nuestros contenidos y materiales de clase eliminan, suprimen o minimizan la presencia de las mujeres en el aporte y construcción del conocimiento?
- ¿Conocemos materiales académicos en nuestra *expertise* o disciplina generados por mujeres? ¿Hemos realizado una búsqueda de obras escritas por mujeres que podamos emplear en nuestra cátedra?
- ¿Incluimos en nuestros materiales bibliográficos de clase obras escritas por mujeres?

b) Reconocer si nuestras prácticas y contenidos perpetúan y refuerzan estereotipos y roles de género.

- ¿Hablamos y colocamos a las mujeres en el rol tradicional y a los hombres en el rol de dominio?
- ¿Situamos a las mujeres desde un papel de debilidad o a los hombres desde un rol de fuerza?
- ¿Pensamos en el desarrollo de habilidades de liderazgo desde una lógica masculina?
- ¿Ejercemos una práctica docente capaz de trascender el empoderamiento y formar autonomía en las mujeres y jóvenes de nuestra comunidad?

c) Preguntar si alguna persona de nuestro alumnado tiene necesidades específicas o especiales que se deban considerar en el desarrollo de la clase.

Pueden ser desde una discapacidad, la forma en la que esa persona desea que nos dirijamos a ella, o bien, las labores de cuidado que pueden estar desempeñando (algunas veces, estas demandas pueden ser públicas, pero por lo general, suelen transmitirse de manera privada y directa, ante lo cual, es indispensable conservar confidencialidad en torno a la petición).

- ¿Te has preguntado si alguna persona de tu clase desempeña labores de cuidado de algún niño o niña, persona adulta mayor o cualquier persona en condición de dependencia, y cómo hace compatibles estas labores con su actividad estudiantil?
- ¿Has preguntado a tu alumnado cómo desea ser nombrado en las listas o interacción en clase (específicamente para respetar la identidad y expresión de género)?
- ¿Has realizado o propuesto acciones que permitan y faciliten la participación plena del alumnado que tiene alguna situación de discapacidad (visual, motora, auditiva, etcétera)?

d) Fomentar la creación de grupos o equipos de trabajo mixtos y no sólo conformados por mujeres u hombres.

Observar los roles que se asignan a cada participante para identificar si el reparto de actividades perpetúa roles y estereotipos [...].

e) Generar conciencia a partir de los datos.

- Cuando presentas datos estadísticos, ¿revisas que los mismos se encuentren desagregados por sexo o género?
- ¿Procuras utilizar cifras que permitan visibilizar las distintas circunstancias y desigualdades que transversan e intersectan a las personas?
- ¿Promueves la revisión de datos desde una perspectiva de género y de derechos humanos?”

Fuente: Universidad de Guadalajara, 2023, pp. 30-31.

Transformar para la igualdad. El caso de la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM

*Diana Tamara Martínez Ruíz
Diana Paulina Pérez Palacios
María de los Ángeles Blas Martínez*

El reconocimiento de las prácticas feministas y su impacto dentro de las instituciones de educación superior permiten vislumbrar la importancia de los modos de ser, pensar y hacer colectivos, comunitarios y relacionales como alternativas para construir comunidades igualitarias, no violentas e inclusivas. Desde hace algunos años se ha vivido un avivamiento de los movimientos feministas al interior de las universidades. Ello exalta el protagonismo de las mujeres jóvenes que han sido las principales críticas de nuestros contextos, llevando el pensar y hacer feministas a espacios como las aulas universitarias y escolares donde no solían concurrir.

Las instituciones de educación superior no son instituciones ‘neutras’ ni están exentas de producir/ reproducir los sistemas de género que ponen en desventaja a ciertos sectores de la sociedad. Por ello, las universidades deben sumarse y repensarse en todas sus aristas, lo que incluye la generación de conocimiento, la docencia, la investigación y la cultura. Así, el objetivo de este trabajo es brindar un testimonio de cómo se ha institucionalizado la perspectiva de género a través del diálogo entre el activismo universitario y la transformación de los aparatos institucionales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las universidades como reproductoras del género

Los sistemas de género son construcciones sociales geohistóricas que responden a contextos particulares. Rubín expone que “la organización social del sexo se basa en el género, la heterosexualidad obligatoria y la construcción de la sexualidad femenina. El género es una división de los sexos socialmente impuesta. Es un producto de las relaciones sociales de sexualidad” (Rubín, 1975, pp. 58-59). Estos sistemas se apoyan en múltiples aparatos de poder que consolidan un *status quo*, el cual desde la modernidad tiende a ser dicotómico y jerárquico, dejando en desventaja a los sujetos feminizados.

Estos aparatos se construyen en principio por la producción y reproducción de roles y estereotipos de género, como la sexualidad, la división de los espacios, la división sexual del trabajo, el estado, la construcción del conocimiento, etc.; y funcionan esencializando las estructuras de desigualdad, entre otras cosas, a través de la naturalización de la diferencia sexual. Por mucho tiempo, concebir la universidad como un aparato único, neutral y homogéneo fue el paradigma predominante; y, sin embargo, a través de la crítica, producto de los movimientos feministas y sus aportes, se han decantado las relaciones de poder que estos aparatos ejercen y desnaturalizando estas diferencias atribuidas al sexo.

Dicha desnaturalización deviene también de la perspectiva de investigación feminista, lo que significa “empezar a desconfiar de todo lo que venga validado con la etiqueta de “ser natural”, innato o inherente a la situación de las mujeres, de los hombres y de sus respectivas condiciones/situaciones/posiciones de género.” (Castañeda, 2008, p. 89). Implica repensar nuestras prácticas, pero también nuestras instituciones, es identificar que las universidades son parte de la sociedad y no están exentas de reproducir la violencia por razones de género. En consecuencia, son lugares donde se puede y debe propiciar una educación emancipadora y políticamente comprometida con construir la igualdad sustantiva.

Desde la experiencia histórica hemos comprendido que las transformaciones sociales dentro y fuera de la universidad no se dan de manera aislada, más bien se dan desde las alianzas de distintos aparatos. Por ejemplo, durante 2019 las voces de las estudiantes se escucharon al unísono desde diferentes lugares. Las diversas facultades, escuelas y bachilleratos fueron paradas por las mujeres que demandaban un alto a la violencia de género en la UNAM. Ver los pasillos con pancartas, las marchas dentro y fuera de los espacios universitarios, los activismos digitales y la organización estudiantil fueron momentos que requerían que las miradas y los oídos de todos prestaran atención y escucharan lo que la comunidad necesitaba.

La UNAM cuenta con una historicidad de movimientos sociales que reflejan cómo la comunidad estudiantil es quién siempre atiende críticamente lo que sucede dentro y fuera de sus aulas, los movimientos por la igualdad de género y el alto a las violencias se sumaron a esta historia para dar lugar a un nuevo momento dentro de la institución: el de trabajar comunitariamente. Este hacer comunitario debe ser desde un ejercicio de posicionamiento feminista, donde es fundamental “describir y considerar el contexto social, histórico, político y cultural en que se realiza la actividad científica.” (Blazquez, 2010, p. 22).

Por tanto, desde nuestro bagaje como académicas feministas estamos atravesadas por una práctica política donde hay una relación directa entre el pensar-hacer, así pues, impacta en cómo concebimos las políticas públicas y el aparato institucional. Desde el impulso de los movimientos de las estudiantes, y a través de la urgente necesidad de accionar contra la violencia de género, reconociéndolo como la puerta necesaria para reconocer el entramado de estructuras de poder que generan desigualdad en el contexto universitario, era necesario generar un instrumento institucional que sirviera como aparato articulador. Sin embargo, era para nosotras imposible pensar en generar un mecanismo que no fuese feminista y que no hubiera revisitado lo hecho anteriormente.

La reacción de la universidad a lo que pasaba con las movilizaciones y los grupos de mujeres organizadas tendría que ser integral y transversal en todos sus haceres. También como respuesta a las movilizaciones, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) para el periodo 2019-2023 incorporó en dos de sus ejes de desarrollo (Eje 1 y Eje 3) a la perspectiva de género, ello en consideración del papel central que tiene este enfoque analítico para entender las inequidades en las relaciones de poder y la necesidad de cerrar las brechas históricas entre las personas universitarias.

Por otro lado, la Igualdad Sustantiva, definida en la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* en su artículo 5, fracción V como “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” se hizo presente en 5 de los 6 ejes de trabajo del PDI, en 11 de sus programas y 40 de sus proyectos.

No se puede dejar de lado que, desde la normativa, las leyes y acuerdos internacionales también hay una obligación del estado mexicano y sus instituciones a comprometerse con la construcción de una sociedad desde un principio de igualdad sustantiva, desde la Universidad se impulsa esta transformación comprendiendo a nuestras comunidades y poblaciones. Partiendo de allí, La universidad ha hecho transformaciones normativas y estructurales muy importantes. Por ejemplo, se ha modificado el estatuto universitario para el reconocimiento de situaciones de violencia de género, respondiendo así al marco internacional pero también a su propio contexto; y como parte de esta propuesta feminista se creó la *Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU)* para fungir como eje articulador de la política institucional en materia de género.

Hacer comunidad para transformarnos: Coordinación para la Igualdad de Género

La CIGU se crea en el advenimiento del confinamiento por el COVID-19, en un momento donde la UNAM necesitaba una solución que no sólo respondiera a la forma de ser institucional, sino que trabajara de manera conjunta con su comunidad. En esta necesidad de hacer y ser desde otros horizontes, se propone al trabajo comunitario como parte de una colaboración dialógica entre los miembros de una comunidad, así, éste se caracteriza por trabajar desde adentro de las comunidades a partir de las necesidades de cada espacio y hacer partícipes a las personas que integran estas comunidades para transformar sus realidades cotidianas en términos de igualdad de género. En este sentido, y bajo el modo de hacer colectivos, desde la Coordinación para la Igualdad de Género tomamos dos coordenadas para la generación de estrategias institucionales y políticas públicas:

El primer eje es de la **institucionalización**, es decir, la generación de estrategias normativas y acciones concretas con programas que nos lleven a cumplir objetivos como erradicar la violencia de género, lograr comunidades más equitativas e incluyentes, disminuir brechas de desigualdad, entre otras, y que logremos que esos programas y acciones en la medida que sean exitosas sean parte del día a día de la universidad, cambios que sean interiorizados e integrados al quehacer de la UNAM. El segundo eje de nuestras coordenadas es el de **transversalización** que de manera práctica implica que la perspectiva de género atraviese todo el quehacer universitario, que en cada objetivo y misión universitaria permee la perspectiva de género.

Bajo estos dos ejes, la UNAM ha buscado asumir una mirada autocrítica que permita reconocer lo que hace falta, en palabras de Ana Buquet:

se requiere que las instituciones educativas reconozcan los obstáculos y desventajas a que se enfrentan las mujeres (académicas, trabajadoras y estudiantes) a causa de factores como la desigualdad acumulada históricamente, la doble jornada o los estereotipos de género; y que reconozcan también la consecuente discriminación –no necesariamente intencional– de que son objeto. (Buquet, 2011, s/p)

Es decir, que las reformas estructurales deben ser constantes, autocríticas, y no sólo a partir de los contextos históricos, sino desde un reconocimiento de nuestros haceres cotidianos dentro de la institución. Asimismo, analizar las formas en cómo se configura tanto al exterior como al interior de los espacios universitarios, para poder estructurar políticas integrales que configuren un modo de relacionarnos dentro de la UNAM, pero que también impacte fuera de ella y en la relación con la sociedad que recibe a los futuros profesionistas. Para lograr los objetivos que se encomendaron a la Coordinación es necesario comprender que la CIGU es una instancia articuladora que trabaja en colaboración con todas las entidades universitarias y sus poblaciones de la UNAM para permear en colectivo las políticas institucionales desde perspectiva de género, labor que la Coordinación en solitario no podría lograr.

La CIGU tiene un fuerte compromiso con las comunidades universitarias donde la escucha a todas las voces es imprescindible, porque creemos que, sumando sus opiniones y perspectivas, podremos transformar nuestra universidad. Para ello cuenta con diferentes programas que buscan impactar tanto en lo comunitario como en lo institucional. Así que se vuelve trascendente la participación de todas las entidades para conocerlos y sumarse a ellos.

Uno de los programas que refleja la escucha y cercanía con todas las personas de la comunidad es el de las **Personas Orientadoras Comunitarias (POC)**, el cual se enfoca en la institucionalización como una política en favor de la igualdad de género, la prevención y la erradicación de las violencias, de la mano de la CIGU y de las propias comunidades de cada entidad universitaria. Estas personas han sido capacitadas y están listas para apoyar a sus comunidades, ya que se vuelven agentes que apoyan la construcción de la igualdad sustantiva desde un modelo comunitario, de confianza y de generación de redes.

Hacer un programa donde integrantes de diversas dependencias participen de modo voluntario, se capaciten en materia de género y después se relacionen de otras maneras con su comunidad implica que la política de igualdad de género de la universidad se desarrolle desde las entrañas de la comunidad y se vaya interiorizando poco a poco entre las personas que la conforman.

Por otro lado, no es suficiente que la comunidad misma se integre de forma voluntaria, sino también crear otro tipo de estrategias que puedan hacer llegar la política en cuestión normativa a cada comunidad específica a través de acciones concretas. Por ello existen las **Comisiones Internas para la Igualdad de Género** que fungen como organismos auxiliares de la dirección. Entre sus funciones está la de impulsar la implementación de la política institucional en materia de igualdad de género de la UNAM en sus entidades académicas y dependen-

cias universitarias, en coordinación y colaboración con la CIGU. Estos cuerpos, formados por personas de la comunidad, incentiva el trabajo continuo de incorporar de manera permanente la perspectiva de género en el contexto específico de cada dependencia de manera que responda a las necesidades particulares de cada una. Así, vemos que la coordinación apuesta por una transformación estructural pero también comunitaria, y tanto el programa de personas orientadoras como el de comisiones internas operan en dos lógicas distintas pero que apuestan por el mismo objetivo.

Parte de la transformación cultural que es necesaria refiere directamente al papel de los hombres. Vemos que es importante comprender a la masculinidad desde un punto de vista inter-relacional, es decir, consideramos urgente que los hombres re-piensen las masculinidades patriarcales y hegemónicas, Citando a Bell Hooks:

La masculinidad patriarcal enseña a los hombres que su conciencia de sí mismos y su identidad, su razón de ser reside en su capacidad para dominar a otros y otras. Para cambiar esto, los hombres deben criticar y desafiar la dominación masculina sobre el planeta, sobre hombres con menos poder, sobre mujeres, niñas y niños; y también deben tener una visión clara de qué podría ser una masculinidad feminista.” (Hooks, 2000, p. 96)

Los hombres son una parte esencial de la solución para alcanzar, en conjunto, la igualdad y una vida libre de violencia. Para ello, contamos con el **Programa Integral de Trabajo con Hombres (PROITH)** como una de las estrategias principales de transformación de las relaciones de género universitarias. Este programa tiene como objetivo construir procesos de reflexión crítica sobre los mandatos culturales de la masculinidad que conduzcan a la transformación subjetiva de los hombres universitarios con miras a reconocer y eliminar las distintas formas de desigualdad, discriminación y violencia de género en la UNAM, y propiciar su participación activa como agentes de cambio en la búsqueda de la igualdad sustantiva de género en la Universidad.

Otro de los ejes fundamentales de acción atañe a **la educación y la sensibilización**. Una de las acciones prioritarias es impulsar la **inclusión de la perspectiva de género en planes y programas de estudio** en todos los campos de conocimiento y todos los niveles educativos de la UNAM, es decir, este trabajar a nivel curricular porque nos parece fundamental que las personas profesionistas que egresen de la UNAM, tomen en cuenta los factores de género (y las desigualdades históricas que el sistema sexo-género ha producido) en su vida profesional y en sus relaciones interpersonales.

Contamos con guías que apoyan a las instituciones a incorporar la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, pero también que proveen a la comunidad docente de herramientas que pueden aplicar dentro de las aulas para construir espacios incluyentes. Una parte importante del proceso de educación es la sensibilización y capacitación, para ello se ha diseñado desde la CIGU una oferta educativa dirigida a las diferentes poblaciones de la comunidad universitaria:

el estudiantado, el profesorado y el personal administrativo. Dichas capacitaciones buscan profundizar diversas herramientas y perspectivas sobre la igualdad de género, la erradicación de la violencia por razones de género y las diversidades sexogenéricas.

Para toda la comunidad universitaria y el público en general, la CIGU pone a su disposición el proyecto de **Cursos MOOC** (es decir, cursos abiertos, masivos y en línea). Les invitamos cordialmente a tomarlo, ya que uno de los esfuerzos de la universidad es hacer llegar el conocimiento producido dentro de ella hacia otros públicos. Finalmente, contamos con cursos y talleres que tienen como objetivo sensibilizar y capacitar a las autoridades universitarias para que integren en sus planes de trabajo y presupuesto la perspectiva de género, así como gestionar espacios académicos y laborales libres de violencia e igualitarios.

Paralelamente, la CIGU ha reestructurado su programa de Educación Continua, formalizando su incorporación a la Red de Educación Continua de la UNAM (REDEC) para comunidad universitaria y público en general. El programa está compuesto de siete cursos integrales, tres cursos especializados en tema de agenda feminista, uno basado en normas mexicanas de fomento a la igualdad y no discriminación, asimismo, y respondiendo a salvaguardar el bienestar colectivo, un curso basado en el estándar de competencia S0539. Estos cursos son bajo solicitud a Educación continua para planear la estrategia formativa; les invitamos a contactarnos en caso de que sus dependencias y oficinas busquen una formación continua en estos temas.

Es importante también hablar que las instituciones deben impulsar políticas transformadoras que transversalicen la perspectiva de género en sus quehaceres. Sólo así lograremos dar avances sustanciales de igualdad y erradicar las violencias de género. Por ejemplo, generar diagnósticos nos ayuda a conocer nuestras comunidades y necesidades particulares. En nuestro caso hemos realizado diagnósticos que pueden brindar un panorama de las experiencias que se viven al interior de nuestras comunidades. Actualmente contamos con el diagnóstico de sobre la corresponsabilidad de los cuidados en la comunidad académica de la UNAM, así como los resultados de la Primera Consulta Universitaria sobre condiciones de igualdad de género de la comunidad LGBTTTIQ+ en la UNAM.

Consideramos que transformar a una persona es transformar un entorno, desde una comunidad o un ambiente macro. Sabemos que el reto es mayor y por ello creemos que comunicar y fomentar una cultura para la igualdad son acciones elementales para transformar estereotipos de género y prácticas y así romper paradigmas machistas, tanto en las comunidades universitarias como en la sociedad en general.

Sabemos la importancia que tiene trabajar con nuestras comunidades, por ello es tan importante también dar los espacios a las conmemoraciones de fechas emblemáticas que nos permitan reflexionar críticamente y re-enfocar nuestras acciones en colectivo. Ha sido de gran ayuda para impulsar políticas que no permitan la repetición de violencias por razones de género. Es muy necesario seguir abriendo los espacios de diálogo y pasar a la acción que vayan más allá de las

fechas emblemáticas como el Día Internacional de las Mujeres, lo que buscamos debería tender hacia la continuidad en nuestro día a día, que las fechas conmemorativas sirvan para el diálogo sobre lo que hace falta, pero, sobre todo, de lo que ya se está haciendo.

Proyectos de comunicación con sus comunidades se vuelven importantes no sólo para mantener informadas a las personas, sino para tejer una red comunitaria que se sostenga por el conocimiento sobre lo que está pasando en su interior y lo que es posible transformar. En nuestro caso contamos con programas de radio basados en conversatorios de diferentes temas enfocados a la igualdad de género.

También contamos con una revista universitaria especializada en género llamada *La Boletina*, que es una publicación digital que en la que se presentan las acciones o programas que las entidades de la UNAM llevan a cabo, haciendo de *La Boletina* un gran repositorio universitario sobre capacitación, sensibilización y actividades que coadyuvan al cambio de la narrativa hoy con perspectiva de género. Porque estamos convencidas que un cambio discursivo, a la larga, nos llevará a un cambio en otros ámbitos. Como instituciones de educación superior tenemos un compromiso social de formar profesionistas no sólo preparados en su disciplina, sino también con pensamiento crítico y conciencia social.

Finalmente, habrá que enunciar los retos que aún quedan de frente en este camino:

1. Armonizar la normatividad (interna y externa) en materia de igualdad sustantiva, no discriminación, respeto a las diversidades sexo-genéricas y erradicación de las violencias de género.
2. Implementar políticas sectorizadas para atender las desigualdades de género en ámbitos específicos de nuestra cotidianidad.
3. Desagregar los datos con los que contamos como institución, al menos por sexo.
4. Lograr una comunicación respetuosa de las diversidades y diferencias, que favorezca la erradicación de la violencia de género.
5. Promover el uso del lenguaje inclusivo en actividades y textos institucionales.

Finalmente, si desde las universidades formamos personas desde y para la libertad y la igualdad, es nuestro deber comprender y escuchar las demandas de nuestras comunidades y transformar las instituciones atendiendo las necesidades de éstas. Sin embargo, sabemos desde la experiencia que este ejercicio no es siempre sencillo, principalmente desde la mediación de intereses entre la comunidad universitaria y las instituciones. El diálogo que hay entre comunidad e institución también implica dar cuenta de las brechas generacionales que existen, pero no podemos perder de vista el objetivo que es caminar juntas y juntos hacia la igualdad sustantiva. Por tanto, debemos seguir fomentando una política de respeto y de escucha activa para llegar a acuerdos que beneficien a todas y todos. Además, realizar un ejercicio consciente de transversalización de la PEG, ya que

en materia implica mucho más trabajo o esfuerzo que la mera institucionalización estructural, ya que se trabaja directo en las comunidades transformando su cultura. En este camino todas y todos tenemos responsabilidades que hay que asumir desde nuestros respectivos frentes.

Los espacios de diálogo interuniversitarios son fundamentales para poder escucharnos y generar redes que nos brinden mayor conocimiento y estrategias colectivas, que es necesario bajar a cada una de nuestras trincheras. Al final, el trabajo con perspectiva de género y en sentido comunitario no sólo es hacia dentro de nuestra institución, sino también hacia afuera y en compañía de todos los actores que podemos aliarnos, retroalimentarnos y seguir construyendo en pro de la igualdad de género. Recordemos que, como dice la poetisa canadiense Rupi Kaur en uno de sus poemas: “Nuestro trabajo debe equipar a las mujeres de la futura generación para rebasarnos en cada campo, ese es el legado que dejaremos”.

Referencias

- Castañeda, M. (2008). La metodología feminista. En M. Castañeda, M. Rodríguez e I. Chacón. *Metodología de la investigación feminista* (pp. 75-102). CEI-ICH-UNAM, Fundación Guatemala.
- Blazquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). CEIICH-UNAM, CRIM-UNAM, Facultad de Psicología-UNAM.
- Buquet Corleto, A. G., (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, pp. 211-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>
- Rubín, G. (2013). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Blazquez, N., & Guereca, R. (2015). Los estudios de género en la UNAM. En *Perspectiva de género una mirada de universitarias* (pp. 23-46). Centro de Estudios de la Mujer, ENTSUNAM.
- Comisión Especial de Igualdad de Género del H. Consejo Universitario (2021). Documento básico para el fortalecimiento de la política institucional de género de la UNAM, México. <https://coordinaciongenero.unam.mx/2018/12/documento-fortalecimineto-politica-institucional-genero-unam/>
- Diario Oficial de la Federación (2 de agosto de 2006). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.
- Diario Oficial de la Federación (20 de abril de 2021). Ley General de Educación Superior.

Asignaturas con perspectiva de género en el programa de licenciatura de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM

*Rosa Elena Riaño Marín
Maricela Ortega Villalobos*

Introducción

Como agentes de cambio social se considera que las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden tener una participación muy relevante en la promoción de la igualdad de género, en el reconocimiento de la diversidad y en el fomento de la inclusión, ya que el impacto de sus acciones no se limita al interior de sus comunidades, sino que se extiende a la sociedad en general. A pesar de lo anterior, es necesario reconocer que en la estructura organizativa de las universidades se continúan reproduciendo desigualdades de género que derivan en la segregación existente dentro de las diversas disciplinas y actividades académicas, la existencia de brechas salariales provenientes de la discriminación de las mujeres en la jerarquía académica, la falta de incorporación de la perspectiva de género tanto en la docencia como en la investigación, así como en la persistencia de acoso y agresiones sexuales en los campus universitarios (Rosa & Clavero, 2022).

Como ejemplo de que las desigualdades de género perduran en la estructura organizativa de las instituciones es conveniente referirse al caso de la Unión Europea (UE) la cual, aun habiéndose propuesto como objetivo eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres y considerándose a sí misma líder en la instauración de la igualdad de género, ya que catorce de sus Estados miembros se ubican entre los veinte países a la cabeza de la igualdad de género en el mundo, ha reconocido que en ninguno de los países que la integran ha sido alcanzada la plena igualdad de género y que los avances ocurren con lentitud (Comisión Europea, 2020).

En las IES es relativamente frecuente constatar que las intenciones declaradas y los compromisos establecidos en el discurso sobre la problemática de género entran en contradicción con la realidad, incluido el hecho de que el personal académico a menudo afirma defender el género y la diversidad en general, pero no asume la responsabilidad por los mismos problemas en su propia enseñanza (Hinton-Smith, Marvell, Morris & Brayson, 2022). En los hechos es común menospreciar la importancia de la igualdad de género, de manera que las acciones encaminadas a su logro son ubicadas como algo secundario u opcional, lo que puede llevar a que las universidades permanezcan diferenciadas y actúen además como organizaciones diferenciadas en materia de género (Rosa, Drew & Canavan, 2020), lo que, coincidiendo con Acker (1990), puede explicarse considerando que en las prácticas y la cultura institucionales el abordaje del género está montado sobre un orden social en el que se conserva la subordinación de las mujeres y de lo femenino.

Para que las ideas, declaraciones y políticas enunciadas de forma general en las instituciones resulten en cambios, la Teoría de la Traducción Organizacional (TTO) postula la importancia que tiene la participación de miembros de la institución que actúan, no como receptores pasivos de las ideas, sino como traductores activos, cuyas interpretaciones y acciones adaptan y enriquecen los conceptos a las características de las organizaciones, lo que favorece su puesta en operación (Røvik, 2016). Ellos modifican y reformulan los conceptos, las estrategias y permiten que las políticas globales se traduzcan en prácticas organizacionales concretas que se adaptan a circunstancias, necesidades, intereses y limitaciones locales y situacionales (Sahlin & Wedlin, 2008). Es así que los procesos de traducción favorecen la materialización de las ideas y dan lugar a acciones y prácticas las cuales, repetidas de manera cotidiana, pueden conducir a la consolidación e institucionalización de nuevas ideas y nuevas formas de operar de la organización (Eriksson-Zetterquist & Renemark, 2016).

Incorporación de la perspectiva de género

Desde la década de 1970, para reducir las brechas de desigualdad entre mujeres y hombres, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha promovido la adopción e implementación de acciones con perspectiva de género (PEG), las cuales facilitan la reflexión sobre la experiencia vivida por mujeres y hombres bajo estereotipos culturalmente construidos. La perspectiva de género fomenta la transformación personal e intelectual porque la persona cuestiona y reformula paradigmas de las relaciones mujer/hombre, así como sobre su condición y posición dentro de las instituciones en que se desenvuelve y que conforman sus entornos y comunidades. Como una aproximación crítica a los fenómenos que promueve la visibilización y el análisis de las desigualdades entre las personas por razones de género, la PEG es esencial en las instituciones de educación superior, por ser entes socializadores que impactan en los comportamientos y actitudes de quienes integran sus comunidades.

A partir de 1990, instituciones internacionales y nacionales de esferas gubernamentales, académicas, corporativas, del sector público o privado, promueven la transversalización de la perspectiva de género. Ésta surge de convenios promulgados por la ONU y sus países miembros, principalmente de los acuerdos emanados de la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer celebrada en Beijín en 1995, los cuales, como estrategia global, tienen la finalidad promover el empoderamiento de las mujeres y la equidad entre los géneros. La transversalización de la PEG consiste en la incorporación de ésta como corriente fundamental de políticas, legislaciones, programas, reglas de operación, dinámicas y simbolismos de las instituciones, con la finalidad de evitar la reproducción de desigualdades de género (Guzmán, 2008; Incháustegui & Ugalde, 2006).

En el mundo numerosos países han adoptado progresivamente dicho enfoque, diseñando e implementando estrategias para su incorporación en diversos ámbitos, incluyendo las instituciones de educación superior. Las IES actúan

como agentes de reproducción o de transformación social, al participar ya sea en la reproducción de valores, creencias y actitudes, o en su modificación; ellas tienen gran influencia sobre el modo de pensar y comportarse de sus comunidades (Dorr & Sierra, 1998). La transversalización de la PEG en las IES implica, además de las modificaciones de su estructura y funcionamiento, la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares, indistintamente del área de estudio.

En la educación superior son cruciales las reformas curriculares que tomen en cuenta el género, para una implementación efectiva de la incorporación de la PEG que, como se ha proclamado, abarque todas las políticas y todos los niveles (Consejo de Europa, 1998). Según argumenta Verge (2021) si el estudiantado universitario desconoce la manera en que se producen y reproducen las desigualdades de género, se formarán como profesionistas ciegos al género y desarrollarán su trabajo con esa ceguera.

En México, a partir de 1990, dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se han promovido acciones con perspectiva de género, principalmente mediante el Programa Universitario de Estudios de Género que ha desarrollado investigaciones y campañas al interior de la institución e interactúa con otras universidades nacionales e internacionales. Acorde con el creciente interés por las cuestiones de género, en el año 2013 fueron promulgados en esta universidad los *Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM*, en 2016 fue establecido el *Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM*, y en el año 2018 se publicó el *Documento básico para el fortalecimiento de la política institucional de género de la UNAM*.

Desde luego, de manera similar, otras instituciones educativas del país han tenido una participación creciente en el impulso de acciones para la incorporación de la perspectiva de género en la estructura y la función institucionales, entre ellas podemos mencionar a las universidades de Zacatecas, Baja California, Colima, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Veracruzana.

En relación con la transversalización de la PEG, autores como Davids, Van Driel & Parren (2013), Roggeband (2013), Van Eerdewuk & Davis (2013) han analizado cómo las IES encuentran en la práctica diversos obstáculos para incorporar la PEG en entornos específicos, lo que dificulta el proceso de transversalización, identificando que uno de los mayores retos que afrontan estas instituciones es la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudios y los programas de las diversas áreas del conocimiento.

Para la incorporación de la PEG en las IES como una estrategia política amplia, y siguiendo lo postulado por la Teoría de la Traducción Organizacional, se planteó, como proceso de traducción, una acción específica adaptada al contexto de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM: la creación de asignaturas que incluyeran el estudio de los conceptos básicos de género dentro del currículo de la Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia, para aplicarlos en el análisis con PEG de un aspecto de interés primario de la profesión, la producción agropecuaria en el medio rural.

Objetivo

Este trabajo se propuso contribuir a la discusión sobre las posibles alternativas para transversalizar la PEG en las IES, a través de compartir la experiencia de la incorporación de la PEG en el plan de estudios de licenciatura en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia UNAM, mediante dos asignaturas optativas (una teórica y otra práctica) tituladas “Participación de hombres y mujeres en el sector rural” –PHMSR– (FMVZ, 2018), que tienen como objetivo que el estudiantado adquiera una visión integral y social de la producción agropecuaria del sector rural mexicano, ámbito significativo del ejercicio profesional de las y los médicos veterinarios zootecnistas.

Metodología

En este trabajo se presentan los antecedentes y la contribución de dos asignaturas a la transversalización de la PEG dentro de los estudios de la Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia en la FMVZ de la UNAM, mediante la sistematización de la experiencia de actores y actrices participantes en el diseño, implementación y desarrollo de las asignaturas teórica y práctica “Participación de hombres y mujeres en el sector rural”.

Representaron importantes retos académicos y pedagógicos tanto la incorporación de asignaturas de contenido social en un plan de estudios mayoritariamente técnico, como el diseño curricular con PEG de las dos asignaturas: fueron así muy importantes la selección y organización de los contenidos programáticos para lograr la vinculación entre los aspectos teóricos y el trabajo de campo de las y los estudiantes, y la reflexión con PEG sobre la forma en que se organiza la producción agropecuaria en un contexto rural.

En lo concerniente a la exploración de las experiencias del estudiantado se aplicaron sondeos semi-estructurados cualitativos de inicio y término; se colectó información de 86 estudiantes de 30 grupos (21 teóricos y 9 prácticos). En ellos se pidió a las y los estudiantes compartir sus expectativas de las asignaturas y manifestarse sobre su conocimiento previo de los contenidos del curso; además, al término del mismo les fue solicitado externar comentarios y reflexiones sobre su aprendizaje y sobre la posible utilización de lo aprendido, incluyendo la aplicación en el campo profesional.

Incorporación de la PEG en los estudios de Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia

Abordar la temática de género resulta imprescindible en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, toda vez que el estudiantado ha experimentado una notable feminización, pasando de alrededor de 10 % en los años 70 (Anuario Estadístico UNAM, 1970) a más del 70% a partir de 2019, alcanzando aproximadamente 75% de mujeres entre el estudiantado actual (Agenda Estadística UNAM, 2022).

La situación anterior no se había reflejado en algún cambio curricular, sino hasta 2008 cuando, en una acción que puede ser considerada como esfuerzo de traducción organizacional (Sahlin & Wedlin, 2008), dos académicas integrantes de la Facultad que contaban con estudios en análisis de género para el desarrollo presentaron una propuesta concreta sobre este tópico. Tomando en cuenta las necesidades y circunstancias particulares de la licenciatura y de su plan de estudios propusieron introducir la temática de género en el contenido curricular de la licenciatura de MVZ, a través de la creación de dos asignaturas optativas de profundización “Participación de hombres y mujeres en el sector rural”, una teórica y otra práctica, que serían abordadas con PEG. Siguiendo la reglamentación correspondiente, la propuesta fue sometida al H. Consejo Técnico (H.C.T.) de la FMVZ. Dado lo innovador del abordaje, este cuerpo colegiado solicitó información adicional y profundizar en la argumentación de la propuesta, lo cual fue realizado y al conocer mayores detalles sobre la misma fue evidente el interés y voluntad política del H. Consejo Técnico para incorporar al plan de estudios esta temática del ámbito social cuya importancia fue reconocida, de manera que ambas asignaturas fueron aprobadas iniciando su impartición en el año 2009.

Posteriormente, el H.C.T. de la FMVZ, reconociendo nuevamente la importancia de la temática de género en una facultad cuya población femenina estaba claramente por arriba del 50%, muestra su interés en reducir la discriminación y promover la igualdad entre los géneros. Así, en el año 2013 respondiendo a la solicitud del Consejo Universitario para difundir los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género de la UNAM, con la creación de una Comisión de Equidad de Género, la cual estuvo en funciones desde el año 2013 hasta inicios del año 2021, ya que en 2020, ante la creación de la Coordinación de Igualdad de Género (CIGU) de la UNAM, se homogenizan los lineamientos para la instalación de las comisiones locales de igualdad de género de las dependencias y la FMVZ se adhiere a ellos y, asimismo, incluirá en el plan de estudios una asignatura de contenido introductorio sobre género, que será obligatoria a partir de la Generación 2024.

Con duración de 32 horas, el curso teórico PHMSR tiene como objetivo que el estudiantado analice el sector rural mexicano mediante el entendimiento de conceptos, herramientas y estrategias con PEG para obtener una visión social e integral de la producción agropecuaria. El contenido se integra por siete unidades temáticas: 1) Introducción a los estudios de género, 2) Masculinidades, 3) Economía campesina desde una perspectiva de género, 4) Panorama histórico de la participación de las mujeres, 5) Situación y problemática de las mujeres rurales, 6) Género y medio ambiente, y 7) Perspectiva de género en programas de desarrollo. La metodología de enseñanza-aprendizaje incluye exposiciones, lecturas, búsqueda de información, elaboración y presentación de trabajos, paneles y elaboración de síntesis de aprendizajes.

Por su parte, la asignatura práctica PHMSR tiene como objetivo analizar las relaciones e interacciones hombre-mujer rural, aplicando herramientas metodológicas y analíticas con PEG para facilitar el entendimiento de la dinámica social

del sector. Para lograr los objetivos, las y los estudiantes conviven con familias rurales con quienes interactúan en sus actividades cotidianas productivas y personales; además, deben investigar sobre las personas y dependencias que impulsan la PEG en el medio rural, y analizar los alcances que tienen. La práctica consta de 3 actividades, a realizarse en 60 horas, distribuidas en dos semanas. Práctica 1. Enfoque de género en instituciones de desarrollo, donde el alumnado identifica en dependencias gubernamentales, instituciones educativas u organizaciones no gubernamentales, la incorporación del enfoque de género mediante la exploración de programas, dinámicas y estructura organizacional, entre otros aspectos; Práctica 2. Herramientas de diagnóstico rural con enfoque de género, cuya finalidad es aplicar instrumentos de diagnóstico con PEG mediante la revisión de diferentes métodos de investigación social que permitan obtener información de situaciones de vida de hombres y mujeres rurales; y Práctica 3. Planificación desde la perspectiva de género, donde analizan las actividades realizadas, integran sus experiencias y elaboran un informe con PEG.

Las asignaturas teórica y práctica PHMSR pueden ser cursadas como optativas de profundización por estudiantes del ciclo terminal, es decir de 8^o a 10^o semestre. Como en el caso de las otras materias optativas, el alumnado conoce sobre estas asignaturas principalmente por dos medios: primero, por la página oficial de la FMVZ, la cual despliega información sobre las asignaturas optativas y los créditos curriculares que otorgan; y segundo, mediante la comunicación personal con quienes ya han tenido la experiencia de cursar estas dos materias.

Resultados

Entre los años 2009 a 2022 se había impartido la asignatura teórica PHMSR a 32 grupos y la práctica PHMSR a 16; debido a su carácter optativo, la matrícula de los grupos ha sido pequeña, con un promedio por grupo de 6 estudiantes.

Para contar con información sobre el impacto de ambas asignaturas en la formación de los y las estudiantes, se recogieron sus opiniones y comentarios, mediante sondeos semi-estructurados cualitativos. Las y los participantes (n= 86) señalaron haber adquirido elementos para comparar y analizar las diferentes oportunidades que tienen mujeres y hombres en las actividades productivas del medio rural, que además les permitían extender la PEG a la reflexión dentro de sus propios espacios familiares, académicos y comunitarios.

Se presentan a continuación algunos testimonios de las y los estudiantes, que, desde tres perspectivas distintas, constituyen una muestra de su interés y satisfacción con el aprendizaje alcanzado.

Perspectiva académica:

Ojalá esta materia se impartiera como materia básica ya que no sólo sirve para el aspecto rural sino para la vida cotidiana, en la ciudad, en la escuela, en la familia. La perspectiva de género es universal y por ello muy importante. (Erika, 2009)

Me parece excelente que el plan de estudios de la carrera de MVZ se incluyan temas humanísticos, debido al fuerte contacto que tiene el médico veterinario con la población. Además, de que se debe quitar de la mente de la sociedad y de los mismos veterinarios, la imagen del médico veterinario como un palurdo bruto ajeno a intereses de las personas. (Francisco, Grupo 2010)

El curso me gustó porque fue interactivo y siempre se le daba valor a nuestra opinión, además de que había diferentes puntos de vista lo cual era más enriquecedor a la clase y aportaba conocimientos y experiencias a todos. (Diego, 2011)

Un curso interesante, súper interesante y lo vuelvo a decir porque espero pronto ver esta asignatura en el tronco común ya que lo que se aprendió tiene gran capacidad de aplicarse en la vida diaria, ayudándonos a ser mejores personas, a valorarnos entre géneros y buscar una igualdad. (Manuel, 2012)

Perspectiva personal:

Me impactó mucho vivir el tema de Masculinidades. En la práctica me tocó estar con dos hombres totalmente diferentes. Primero el Sr. José, hombre de casi 40 años, que tenía muchas de características del estereotipo del hombre mexicano. Mientras Don Vale un hombre mayor que rompe con ese estereotipo y se muestra cariñoso con su esposa e hija, reconoce sus contribuciones a su hogar y las apoya en sus proyectos. Comparar sus formas de ser “hombres” me hizo pensar mucho. (Mario, Grupo 2012)

Esta materia me abre el panorama y me permite observar ahora actitudes y rasgos de la sociedad que antes no prestaba atención o me pasaban desapercibidas. Ahora siento el compromiso de ayudar a que la igualdad de género sea mayor al menos en mis círculos cercanos y compartir la información que esta materia me ha proporcionado. (Rodrigo, 2013)

La materia me sorprendió, y me gustó más la práctica. Una de las familias con la que estuve me gustó mucho y me hizo pensar sobre mi propia familia. Cómo se llevan, de manera amable, sin que alguien quiera imponerse, sin imponerse a la fuerza. (Gerardo, 2014)

Perspectiva profesional:

Al inicio de la clase no me quedaba claro como el tema de género se iba a relacionar con la carrera, pero conforme avanzamos fui entendiendo. Creo que incorporar esta información en mi ejercicio profesional me ayudará a entender situaciones de vida que antes no hubiera considerado. Realizar una práctica fuera de la veterinaria, aprendí más sobre las personas. (Mariana, 2015)

Cuando metí la asignatura no tenía mucha idea de que realmente se trataba, pero me llamó porque era algo diferente. Ahora veo la importancia de cono-

cer sobre temas de género y como esto me podrá ayudar a trabajar con mejores recursos con mujeres y hombres. Me ha ayudado a entender que cuando alguien se acerque a una consulta o algo así, debo considerar muchas cosas antes de emitir opiniones o recomendaciones. (Diana, 2018)

Como muestran los testimonios, las y los participantes señalaron haber adquirido elementos para comparar y analizar las diferentes oportunidades que tienen mujeres y hombres en las actividades productivas del medio rural; mismos que les permiten extender la PEG a la reflexión dentro de sus propios espacios familiares, académicos y comunitarios.

Conclusiones

En la FMVZ UNAM, la experiencia de la transversalización de la perspectiva de género mediante las asignaturas “Participación de hombres y mujeres en el sector rural” evidencia el reto y beneficios de vincular áreas de conocimiento distantes pero complementarias, como lo son las áreas técnicas y las sociales. Un factor clave para la incorporación de la PEG en el plan de estudios fue el apoyo del H. Consejo Técnico. Un aspecto muy importante a destacar es el interés mostrado por las y los estudiantes de matricularse en asignaturas aparentemente alejadas de las disciplinas más directamente relacionadas con la medicina veterinaria y la zootecnia.

El tamaño pequeño de los grupos escolares pudo haber sido un factor positivo para el aprendizaje al favorecer las relaciones entre el alumnado y los integrantes de las comunidades participantes. Las tres perspectivas distintas que utilizaron las y los estudiantes para expresar el aprendizaje que lograron, evidenciaron su carácter complementario en la formación integral de las y los futuros profesionistas de la medicina veterinaria y la zootecnia.

Las asignaturas teórica y práctica PHMSR lograron vincular e incorporar la PEG al contexto rural y agropecuario, ámbito relacionado con el quehacer de profesionales de la medicina veterinaria y zootecnia. Ello fue posible porque ésta puede ser aplicada a diferentes entornos y áreas de conocimiento. El estudiantado analizó las diferentes oportunidades que tienen mujeres y hombres en el medio rural, pero además logró extender la PEG a otros espacios de reflexión académicos, personales y familiares.

La continuidad en la matriculación e impartición de las asignaturas de 2009 a la fecha, así como por las respuestas y desempeño del alumnado participante, pueden ser considerados como evidencias de una experiencia positiva de transversalización de la PEG en el plan de estudios de la FMVZ UNAM.

La inclusión de la perspectiva de género en el contenido curricular es necesaria para vincular de manera contextualizada y aplicativa áreas de conocimiento complementarias y constituye un reto para la formación integral de las y los futuros profesionales, que sienta las bases para un ejercicio profesional promotor de la igualdad de género en los diversos campos laborales de las y los médicos veterinarios zootecnistas.

De manera general, se concluye que, en los planes de estudios de las instituciones de educación superior, el diseño e implementación de asignaturas cuyos contenidos son abordados con perspectiva de género pueden constituir una estrategia eficiente para su transversalización en estas entidades educativas.

Referencias

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), pp. 139-158.
- Comisión Europea (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025. Bruselas, Bélgica. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4ed128co-5ec5-11ea-b735-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF>
- Council of Europe (1998). Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices: Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming. EGS-MS. Council of Europe.
- Dauids, T., Van Driel, F. & Parren, F. (2013). Feminist change revisited: gender mainstreaming as slow revolution. *Journal of International Development*, Published Online In Wiley Online Library, (Wileyonlinelibrary.Com). DOI: 10.1002/Jid.2945.
- Dorr, A.L., & Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. Educación. *Revista de Educación*, Nueva Época. (7). Octubre-Diciembre, ITESCO, México.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Renemark, D. (2016). Can changes to gender equality be sustained? *Gender, Work, and Organization*, 23(4), pp. 363-378.
- FESTA (2016). Handbook on Resistance in Higher Education. FESTA Consortium (Female Empowerment in Science and Technology Academia). <http://www.festa-europa.eu/public/handbook-resistance-gender-equality-academia>
- Guzmán, F. (2008). Institucionalización de la perspectiva de género: políticas y presupuestos en México. En Zarembeg, Gisela (coord.). *Políticas sociales y género. Tomo I. La Institucionalización*, (pp. 131-163). FLACSO.
- Hinton-Smith, T., Marvell, S., Morris, Ch. & Brayson, K. (2022). 'It's not something that we think about with regard to curriculum.' Exploring gender and equality awareness in higher education curriculum and pedagogy, *Gender and Education*, 34(5), pp. 495-511. DOI: 10.1080/09540253.2021.1947472
- Incháustegui, T. & Ugalde, Y. (2006). La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones desde la experiencia. En *Comisión de Equidad y Género en la Cámara de Diputados LIX Legislatura. Avances de la perspectiva de género en las acciones legislativas*, Compendio, (pp. 201-223). Cámara de Diputados, H. Congreso de la Unión, LIX Legislatura y Editorial Santillana.
- Roggeband, C. (2013). Gender mainstreaming in Dutch Development cooperation: the dialectics of progress. *Journal of International Development*, Published online in Wiley Online Library, (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/jid.2952.

- Rosa, R. & Clavero, S. (2022). Gender equality in higher education and research, *Journal of Gender Studies*, 31(1), pp. 1-7. DOI: 10.1080/09589236.2022.2007446
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge transfer as translation: Review and elements of an instrumental theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), pp. 290-310.
- Sahlin, K., & Wedlin, L. (2008). Circulating ideas: Imitation, translation, and editing. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849200387>
- UNAM (1971-1985). Anuarios Estadísticos UNAM. Segunda época. <https://agendas.planeacion.unam.mx/#>
- UNAM (2018). Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia UNAM. http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/p_estudios/Asignaturas/Optativas/Profundizacion/TEMAS_SELECTOS_DE_PRODUCCION_Y_ECONOMIA_PECUARIA-Participacion_de_hombre_y_mujer_en_el_sector_rural.pdf.
- UNAM (2022). Agenda Estadística UNAM. <https://www.estadistica.unam.mx/agenda.php>
- Van Eerdewuk, A. & Davis, T. (2013). Escaping the mythical beast: gender mainstreaming reconceptualised. *Journal of International Development*, Published online in Wiley Online Library, (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/jid.2947
- Verge, T. (2021) Gender Equality Policy and Universities: Feminist Strategic Alliances to Re-gender the Curriculum, *Journal of Women, Politics & Policy*, 42(3), pp. 191-206. DOI: [10.1080/1554477X.2021.1904763](https://doi.org/10.1080/1554477X.2021.1904763)

Salud, alimentación y género. Experiencia de formación en perspectiva de género con estudiantes de Nutrición

*Claudia Hernández Loreda
Jesús Eduardo González Rubio
Mayra Araceli Nieves Chávez*

Introducción

El presente trabajo muestra los resultados de una intervención educativa en estudiantes de la Licenciatura en Nutrición con el objetivo de contribuir a la construcción de espacios igualitarios para mujeres y hombres que permitan un adecuado desarrollo de ambos. Es a través de la reflexión sobre la propia realidad, su extrapolación al deber ser profesional y la resolución de problemas de la nutrición que se buscó profundizar en dilemas actuales y ampliar a una mirada con perspectiva de género en cada espacio de desarrollo del y la nutrióloga.

La experiencia consistió en 18 sesiones de trabajo colaborativo durante el periodo de agosto del 2022 a febrero del 2023. En los cuales se enfatizaron las implicaciones en salud, resultado de la perpetuación de roles de género que contribuyen a mantener o incrementar situaciones de desigualdad y/o vulnerabilidad. Las sesiones se configuraron buscando profundizar en el campo de acción de la nutrición y su papel en la construcción de nuevos escenarios de salud a través de los alimentos.

Se inició con el reconocimiento de la propia condición de género y los sentimientos que les merece, a fin de comprender mejor las dinámicas sociales y las implicaciones en salud que estas tienen. Como segunda etapa se valoró la propia condición en lo colectivo, reconociendo elementos de violencia estructural que vulneran a las mujeres y aumentan las brechas de desigualdad, como lo es la feminización de la pobreza, la medicalización de la salud y los discursos en salud y alimentación ligados a la corporeidad.

Posteriormente se construyó el ser profesional con perspectiva de género, en el cual se reconocen elementos de la práctica profesional que influyen y/o promueven la perpetuación de roles de género y condiciones de vulnerabilidad, con centro en la reflexión sobre aquellas prácticas que requieren transformación para la deconstrucción del ser profesional.

Como parte de los resultados se encontraron prácticas disruptivas a la construcción social sobre ser hombre o mujer, con la particularidad de que en mujeres se manifiesta enojo ante el condicionamiento existente en las primeras etapas para el ser mujer y frustración ante las situaciones que coartan la propia libertad. Mientras que en los hombres se mostraron sentimientos de empatía ante las distintas condiciones de vida, pero también apareció el cuestionamiento a los propios roles e incomodidad en su reproducción. Elementos que brindan un gran espacio para la reflexión.

Contexto

La Licenciatura en Nutrición de la UAQ surge en 1988 como parte de un proyecto global y amplio para la conformación de una Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud para el desarrollo académico de la entonces Escuela de Medicina de la UAQ. Desde entonces el Plan de Estudio (PE) ha tenido modificaciones, la última en 2015. El Plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición (PE NUT15) toma en cuenta a la agenda internacional 2030 para el desarrollo sostenible (ODS) establecidos por la Organización de Naciones Unidas. Esta agenda se genera con el objetivo de desarrollar un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad.

La aprobación de lo que llamaron: “los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ODS) se formuló con la intención de erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar para todos, proteger el medio ambiente y hacer frente al cambio climático a nivel mundial (Naciones Unidas, 2023). La agenda contiene objetivos relacionados directamente con la educación inclusiva, de calidad y tendiente a promover oportunidades de aprendizaje en igualdad para todas las personas (Facultad de Ciencias Naturales UAQ, 2023; PE NUT15).

De manera específica, los ODS tienen como quinta meta: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”, aspecto que incluye eliminar toda forma de discriminación y violencia hacia la mujer, promover la responsabilidad compartida en el hogar, la familia y el cuidado, generar reformas para la igualdad de derechos a recursos económicos y para el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles (Gobierno de México, 2023).

El PE NUT15 reconoce la relevancia de la equidad de género y la necesidad de instrumentar estrategias para la preparación de Profesionales de la Nutrición:

Las instituciones educativas que sustentan su trabajo académico cotidiano en la reflexión, la transmisión y difusión de conocimientos, no pueden quedar al margen de un tópico de esta relevancia; partiendo del principio elemental de que la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres, es esencial para el desarrollo humano y la paz. (PE NUT15)

Motivo que lleva a la integración de la materia “Equidad de género” en lo que se nombra, dentro de la malla curricular, como parte del “área complementaria” para la formación integral del y la profesional de la nutrición, con el objetivo de formar profesionales de la nutrición, analíticos, críticos e innovadores, capaces de proponer alternativas de solución a la compleja problemática de la alimentación y nutrición humanas, para incrementar el bienestar bio-psico social de la población del estado, la región y el país.

La equidad de género se encuentra presente en la actualidad como un elemento básico en la lucha por los Derechos Humanos. Cada vez toma mayor relevancia y, a 8 años de la estructuración de este plan de estudios, es necesario conocer si la materia tiene el alcance para la formación de profesionales de la nutrición con

perspectiva de género, capaces de incidir, en su práctica profesional, de manera positiva en la construcción de espacios que contribuyan a disminuir las brechas de desigualdad ligadas al género.

Equidad de género, salud y alimentación

Como primer paso habrá que definir a qué nos referimos al hablar de género, el cual hace referencia a los atributos socio-culturales y oportunidades asociadas a ser hombre o mujer, de acuerdo con las costumbres y tradiciones del grupo social en el que se desenvuelve el individuo. Butler (1999) en Espinosa (2022) afirma que: “El género se construye y el cuerpo es un mero instrumento o medio con el cual se relaciona sólo externamente un conjunto de significados culturales” (pp. 112). De acuerdo con Lagarde (1996): “El género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales” (pp. 12).

De forma que el género implica: el hacer del sujeto, sentido de vida y límites, la subjetividad –afectividad, lenguaje, valores sus deseos–, identidad o autoidentidad, percepción de sí y su corporeidad, los bienes materiales y simbólicos y el poder del sujeto –condición política y oportunidades– (Lagarde, 1996). Significados que son delimitados por el discurso cultural hegemónico, por lo tanto, se construyen y asignan de manera social, además de mostrarse en constante cambio (Espinosa, 2022).

Su importancia radica en que a través de aquel constructo sobre lo que implica ser mujer u hombre, la sociedad históricamente ha asignado a cada individuo el cómo debe comportarse y las actividades que puede realizar. Al basarse en el sexo del individuo para la asignación de dichos roles, se le da una razón biológica, cuando en realidad si anulamos las diferencias biológicas entre los hombres y mujeres, todas las demás son constructos culturales arbitrarios que son utilizados para reforzar al sistema patriarcal, entendiéndolo como el “orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre” (Espinosa, 2022, pp. 106).

Un elemento a tomar en cuenta sobre estos constructos sociales, es que cuando las personas o los grupos no se ajustan a las normas, roles responsabilidades o las relaciones con el género, suelen ser objeto de exclusión y discriminación, aspectos que impacta en la salud de las personas (Organización Mundial de la Salud, 2018).

Sumado a lo anterior, el género influye en la salud y el bienestar en tres ámbitos:

1. Los determinantes de la salud relacionados con el género, incluida la interacción con otros determinantes sociales y estructurales;
2. Las conductas en la esfera de la salud en función del género; y
3. La respuesta del sistema de salud en función del género. (Organización Mundial de la Salud, 2018)

Surge, entonces, la necesidad de la construcción de espacios más democráticos, a partir de la resignificación de la historia, sociedad, cultura y política desde el reconocimiento de la diversidad y búsqueda de la ruptura de condiciones de desigualdad. Se requiere de perspectiva de género, la cual “analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones” ya que reconoce que existe la opresión de género y, a su vez, obstaculiza la posibilidad de para la construcción de una humanidad diversa y democrática (Lagarde, 1996).

La perspectiva de género favorece un análisis crítico de la realidad para su transformación. Se trata de crear nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres visualicen su masculinidad y su femineidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios. El problema con la aceptación de esta perspectiva es que las normas de género se encuentran estructuradas en la vida cotidiana. Se vuelve indiscutible para la sociedad lo que implica ser hombre o mujer, la forma de relacionarse, los deberes y las prohibiciones para las mujeres por ser mujeres o los hombres por ser hombres, aspectos que generan crisis al contacto con propuestas distintas.

Contar con una perspectiva de género permite expresar las aspiraciones de las mujeres y sus acciones para salir de la enajenación para actuar cada una como un ser-para-sí y, al hacerlo, enfrentar la opresión, mejorar sus condiciones de vida, ocuparse de sí misma y convertirse por esa vía en protagonista de su vida (Lagarde, 1996). Además, considera la necesidad del hombre de liberarse de esa condición de dominio, que también es cautiverio para el mismo, por lo que construir otras formas de ser y hacer toma relevancia en la actualidad.

Desde esta perspectiva, los y las profesionales de la nutrición, como personal de salud, requieren del conocimiento necesario para contribuir de manera activa en la construcción de escenarios que combatan las brechas de género. Desde la reflexión y transformación de su papel en la reproducción de roles de género tanto en lo cotidiano como en lo profesional.

Sistematización de la experiencia

La experiencia consistió en la sistematización de 18 sesiones de 1 hora con estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de 3er semestre durante el periodo de agosto del 2022 a febrero del 2023, con el objetivo de conocer el alcance de una intervención educativa en materia de género y generar estrategias adecuadas para la formación de profesionales con perspectiva de género.

Durante la intervención se enfatizó en las implicaciones en salud, resultado de la perpetuación de roles de género que contribuyen a mantener o incrementar situaciones de desigualdad y/o vulnerabilidad. Las sesiones se configuraron buscando profundizar en el campo de acción de la nutrición y su papel en la construcción de nuevos escenarios de salud, a través de los alimentos, para lo cual se generaron 3 categorías para la interpretación de la realidad de manera crítica por parte de los y las estudiantes (Tabla 1):

1. Reconocimiento de la propia condición de género: se inició con el reconocimiento de la propia condición de género y los sentimientos que les merece, a fin de comprender mejor las dinámicas sociales y las implicaciones en salud que estas tienen.
2. Valoro la propia condición en lo colectivo: como segunda etapa se valoró la propia condición en lo colectivo, reconociendo elementos de violencia estructural que vulneran a las mujeres y aumentan las brechas de desigualdad
3. Ser profesional con perspectiva de género: finalmente se construyó el ser profesional con perspectiva de género, en el cual se reconocen elementos de la práctica profesional que influyen y/o promueven la perpetuación de roles de género y condiciones de vulnerabilidad, con centro en la reflexión sobre aquellas prácticas que requieren transformación para la deconstrucción del ser profesional.

Tabla 1. *Contenidos temáticos de la Materia de Equidad de Género de la Licenciatura en Nutrición por categoría de análisis*

Categoría	Contenido
1. Reconocimiento de la propia condición de género.	<ul style="list-style-type: none"> • Estereotipos y roles de género. • Implicaciones en la salud de la reproducción de estereotipos de género. • Violencia simbólica. • Lenguaje inclusivo • Diferencias en salud y enfermedad desde la perspectiva de género, en el ciclo de vida. • Patrones alimentarios y género.
2. Valoro mi condición en lo colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia estructural. • Violencia de género como violencia estructural y globalización. • Feminización de la pobreza. • Medicalización de la salud. • Discursos en salud y alimentación ligados a la corporeidad.
3. Ser profesional con perspectiva de género.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de políticas y programas de alimentación en México. • Género y el personal sanitario. • Promoción de la equidad de género en la salud y desde el personal sanitario.

Fuente: Elaboración propia.

Cada sesión se estructuró desde un modelo de aula invertida. Esta metodología implica dar vuelta a la estructura tradicional de enseñanza, dejando de lado la exposición del tema para dar espacio al análisis de la información y actividades que promuevan el aprendizaje colaborativo para la resolución de problemas (Bergman y Sams, 2014; Cedeño y Vigueras, 2020).

Aquellos modelos tradicionales, que condicionan al estudiante a retener información, memorizar contenidos, conocer y comprender una temática que

al final no le servirá para el futuro, pertenecen a los niveles bajos del aprendizaje (Recordar, Comprender y Aplicar) de acuerdo a la taxonomía de Bloom. Sin embargo, debe darse espacio a otros niveles de aprendizaje (Analizar, Evaluar y Crear), que permitan al educando obtener aprendizaje significativo, crear alternativas de solución y resolver problemas de su vida diaria”. (Cedeño y Viguera, 2020, p. 882)

Al contar con una hora para el trabajo en aula, el modelo de Aula Invertida permite optimizar el tiempo y enfocarlo en la reflexión sobre la realidad para su transformación. Para ello, se reconocen tres momentos:

1. Tarea: materiales para la revisión previa a la clase. Los materiales incluyeron lecturas, videos, música y búsqueda de información del tema.
2. Aula: Diálogo y trabajo colaborativo. Dentro del aula se generaban preguntas detonadoras en torno al tema o planteaba un problema a resolver, de manera que se abriera el espacio para la reflexión y construcción de otros escenarios posibles, así como para el reconocimiento de los propios dolores.
3. Reflexiones finales. A través del diario de aprendizaje y desarrollo de propuestas se decantaba el tema visto y se plantea dentro de la propia realidad.

Este modelo de aprendizaje, resultó favorable al permitir incrementar la interacción estudiante-docente, reconocernos en el aula y hacer distinciones reales, sobre esta última debido a que permite abarcar a las y los estudiantes que se encuentran en los distintos puntos de conocimiento y análisis de la propia condición de género. De tal forma que las distintas experiencias, al converger en el aula, permiten un acompañamiento desde las necesidades de cada grupo.

La recolección de datos se recolectó información del diario de clase, en el cual se plasmaba de manera personal las reflexiones de las estudiantes. Posteriormente se analizaron e identificaron tendencias en cada área de análisis: reconocimiento de la propia condición de género, valoro la propia condición en lo colectivo y el ser profesional con perspectiva de género.

Resultados

La construcción social de género es parte de la cultura, se aprende al llegar a este mundo, estos aprendizajes pueden ser negados, asumidos o cuestionados, por ello es necesario la reflexión para que sean develados, asumidos y transformados. Los roles de género no sólo se viven en las relaciones personales, sino también en el campo de lo profesional, es decir, la y el nutriólogo reproducen discurso de desigualdad en el ejercicio de su profesión. La gran tarea es que la reflexión de género se realice tanto en la vida personal como en el campo de lo profesional.

Categoría 1. Reconocimiento de la propia condición de género

El género es una construcción social llena de significados que son delimitados por el discurso cultural hegemónico. Como parte de la primera etapa y categoría de este análisis lo primero a reconocer son esos discursos que han permeado la vida de las y los estudiantes de nutrición, para posteriormente valorar cómo se articulan en lo cotidiano y los sentimientos que genera la reproducción o disrupción de estos roles de género.

Como parte del discurso, las y los estudiantes reconocen una formación familiar desde el binomio de ser hombre o ser mujer. Rescatan como constante que siempre se les dijo que la mujer es sensible, femenina, delicada, amable, sumisa y cuidadora, mientras que el hombre es fuerte dominante, proveedor, valiente y protector. Elementos que responden al imaginario social sobre cada uno de los géneros y, a nivel familiar, se enunciaron claramente:

- “Desde niña siempre se me repetían lo que debía y no debía hacer una mujer y sobre todo lo que se esperaba que yo hiciera, y supiera cómo hacerlo. Como mujer debo cumplir con normas que la sociedad y en especial mi familia decía lo que yo debía hacer” (M23-04).
- “A mis hermanas se les dice que tiene que hacer las cosas de la casa, aunque yo no esté haciendo absolutamente nada en este momento, también soy una persona que demuestra mucho sus sentimientos, emociones, honestamente no actué varonil, ni sigo la normativa de cómo debe actuar un hombre, pero en casa lo tengo que esconder pues un hombre no actúa de esa manera” (H23-01).
- “Para los demás somos un objeto de deseo que debe alcanzar estándares imposibles, una mamá generosa que debe ocuparse de todo sin notarse estresada o una profesionalista que debe luchar contra las injusticias laborales” (M22-08).

Tras reflexionar sobre lo que se les había dicho del ser hombre y mujer, fue interesante rescatar el cómo también, a pesar de que para algunos era un tema en el que no se habían puesto a pensar con anterioridad, lograron identificar a los estereotipos de género como limitantes para la expresión real del ser.

Sumado a lo anterior, se encontraron tres tendencias ligadas a la reproducción de roles de género. Por un lado, prácticas disruptivas de rechazo completo al rol de género asignado o sus elementos que lo componen: “No me visto de rosa, no me gusta porque siempre me han dicho que es para niñas y la verdad yo no me quería o quiero identificar así a pesar de ser mujer” (M23-07). Para lo que Lagarte (2015) afirma que, sin importar lo opresivo que sea el ser que dejaron, si no se tiene cuidado “en su negativa de la feminidad no construyen salidas a la opresión” (pp.587). En cambio, construyen un nuevo cautiverio en negación a puntos nodales de su identidad, el cual se conforma por el rechazo y la impotencia, al no encontrar lo que realmente desean ser. Esta negativa a lo femenino les impide construir alternativas para sí mismas.

Otra de las disrupciones se realizaba desde la reflexión: “Aún hago actividades destinadas para mujeres porque antes ya me las cuestioné y yo decidí hacerlas

por gusto” (M23-05). En la que se aceptan y realizan las actividades, pero no por imposición, sino desde el deseo de realizarlas y sin atributos jerárquicos que tiendan a la desigualdad de género. Este posicionamiento les permite ser personas transformadoras y generadoras de mundo distintos. Desde la creación de experiencias vitales positivas, de amor y cuidado de sí.

Como tercera práctica se encuentran aquéllos que los reproducen por imposición: “Yo trato de hacer todo, sin importar si es una ‘actividad exclusiva’ para mujeres, pero, cuando se necesitan hacer cosas pesadas en casa, como arreglar cosas o algo así, mi papá me exige que lo haga yo, porque lo debo hacer por ser hombre” (H23-01) o “En mi casa quienes hacemos la limpieza del hogar somos las mujeres” (M23-02). Se identifican los roles de género, pero en núcleos familiares se reproducen como parte de la norma.

Como dispositivo de dominio, el género, mantiene dos funciones, por un lado, la dicotomización del sexo y las subjetividades vinculadas a ella y, por el otro, se reproducen relaciones de poder entre hombres y mujeres (Amigot y Pujal, 2009), situación que va acompañada del repudio a aquello que no se adecua a ese discurso hegemónico, por lo que problematizar el género sólo es el inicio del proceso.

En la cuanto a los sentimientos que se generan fue tendencia hablar de coraje, miedo y tristeza al sentir limitada su propia expresión de género, así como impotencia y frustración ante el sentimiento de autonomía disminuida:

- “El ser mujer engloba una serie de actividades o comportamientos que debemos tener pero que no nos permite crecer”. (M22-08)
- “Me hace sentir muy limitada e incluso juzgada por hacer o no hacer lo que se me impone. Me frustra que nos limiten y nos impongan cosas, por insignificantes que parezcan”. (M23-08)

Finalmente, para la construcción de mejores escenarios, se requiere de la constante reflexión sobre la realidad a fin de comenzar a nombrar aquello que limita las potencialidades de hombres y mujeres y, desde la problematización de la realidad, generar estrategias que les permitan ser en libertad. Una humanidad simpática, amorosa y diversa requiere que tanto hombres como mujeres seamos distintos, reconociéndonos en la libertad de ser quienes quieran ser, sin estructuras jerárquicas de dominación.

Categoría 2. Valoro la propia condición en lo colectivo

A través de las experiencias de vida se proyecta el papel de la sociedad en la reproducción de roles de género, haciendo énfasis en aquellos espacios generados por las y los nutriólogos.

Como parte de las reflexiones se reconoce que el y la nutrióloga, sin perspectiva de género, pueden contribuir a la generación de espacios violentos, sobre todo para las mujeres. Se requiere el reconocimiento de las labores de cuidado y mantenimiento del hogar, a fin de no contribuir a través de las estrategias a la

generación de mayores brechas de desigualdad, así como cuidar el discurso nutricional que mucho atiende a la corporeidad del otro:

- “Debemos reconocer que pudimos ser víctimas, ya sea por haber recibido comentarios o por reproducirlos sin pensarlo, pero como nutris debemos mejorar, reflexionar y dejar de violentar al otro a través de nuestro discurso o ejercer profesional”. (M22-15)
- “Nunca hablar de cuerpos ajenos es algo que todos deberíamos de hacer”. (M22-11)

De acuerdo con Parra (2016) “el cuerpo se ha privilegiado, ha cambiado de valor hasta convertirse en objeto de culto; la angustia por la edad, la obsesión por la salud y por la delgadez exigen rituales de control y mantenimiento”. Aspectos que han estado presentes en el ser mujer desde los inicios, donde el cuerpo femenino históricamente se ha encontrado habitado, es para los otros. Sumado a ello, se le anexa además una connotación ética, donde se canoniza el cuerpo delgado y asocia con la buena salud, mientras que el cuerpo que no cumple los estándares es juzgado y rechazado.

Toma relevancia el análisis sobre cómo profesionales de la nutrición podrían estar reproduciendo estos estereotipos en la práctica profesional al reconocerse como “coerción disciplinadora que regula el tamaño y forma de los cuerpos y norma el consumo de alimentos” (Parra, 2016, pp. 182-181). A través del discurso, los y las estudiantes sólo reconocen el impacto de la reproducción de estereotipos, pero no del todo la posición de dominio que podrían estar asumiendo: “Me hace pensar en cómo influimos en el paciente, el poder que tenemos sobre ellos y cómo impactan estos tratos en su vida” (M22-14).

Esta categoría nos permite valorar el alcance de las reflexiones en materia profesional. Donde el análisis poco sale de la experiencia en lo cotidiano para el análisis del deber ser profesional con perspectiva de género.

Categoría 3. Ser profesional con perspectiva de género

En esta categoría de análisis tuvieron la oportunidad de identificar problemáticas concretas sobre políticas públicas y estrategias de intervención en el campo de la nutrición, para lo cual reconocen tres elementos esenciales en el deber ser profesional:

1. La necesidad de empatía, escucha y entendimiento en el y la nutrióloga.
2. Se identifica la desigualdad social y de género como elementos que influyen tanto en el acceso a la salud.
3. Identifican al y la profesional de la nutrición como reproductores de género y generadores de escenarios violentos para los y las pacientes.

Los profesionales de la salud tenemos la obligación moral de reflexionar estos escenarios, analizar las consecuencias e implicaciones de nuestros pro-

pios discursos, teniendo en cuenta la complejidad del significado sociocultural del cuerpo y de la alimentación. (M22-14)

No obstante, en el discurso no se expresan acciones concretas sobre el área de acción del nutriólogo y nutrióloga, ni se brindan ejemplos ligados a intervenciones individuales y colectivas. El espacio de reflexión continuó en ámbitos personales y colectivos, pero poco problematizaron la realidad del deber ser profesional con perspectiva de género. Esto probablemente por el lugar a nivel curricular que posee la materia, ya que es dirigido a estudiantes de 3er semestre, que poco han incursionado en espacios prácticos reales y el tiempo destinado tampoco brinda la oportunidad de profundizar en las problemáticas.

Apreciaciones finales

La experiencia de educación en Equidad de Género para profesionales de la nutrición se muestra satisfactoria en materia de sensibilización. Permite a las y los estudiantes cuestionar la propia realidad y las estructuras que llevan a la reproducción de roles y condiciones de desigualdad social ligadas al género. Como resultado permite la adopción en distinta medida de una lectura del mundo más crítica, que les permite comenzar a generar estrategias que trastocan otros espacios y posibilitar la construcción relaciones más igualitarias, desde la reflexión de la propia práctica, hasta disrupción en las estructuras de dominación.

No obstante, la propuesta educativa no alcanza a articularse en espacios de intervención prácticos debido a la poca experiencia que se tiene, por parte de las y los estudiantes, en el ser profesional. Además de que la carga curricular que lo orienta aún no está presente. Por lo que se considera necesario articular otras estrategias que permitan una transversalización curricular real de equidad de género, como puede ser la lectura crítica de la realidad con perspectiva de género en materias prácticas de las distintas áreas de desarrollo profesional del y la nutrióloga, así como la localización de la materia en semestres más avanzados, permitiendo que los contenidos ligados a la práctica profesional sean más significativos para las y los estudiantes.

Referencias

- Amigot P. & M. Pujal (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociología*, 24(70), pp. 115-152.
- Bergmann J. y A. Sams (2014). *Pon tu aula de cabeza*. SM Ediciones.
- Cedeño M. R. y J. A. Vigueras (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(3). https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1323#_ENREF_18
- Facultad de Ciencias Naturales (2023, 23 de abril). Estructura Curricular y Plan NUT15. <https://fcn.uaq.mx/index.php/programas/licenciaturas/lic-nutricion/est-curricular-y-plan>
- Gobierno de México (2023, 22 abril). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Agenda 2030 Gobierno de México. <https://www.gob.mx/agenda2030/articulos/objetivo-5-lograr-la-igualdad-entre-los-generos-y-empoderar-a-todas-las-mujeres-y-las-ninas>
- Lagarde, M. (1996). “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Ed. horas y HORAS.
- Naciones Unidas (2023, 22, abril). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en México*. Naciones Unidad México. <https://mexico.un.org/es/sdgs>
- Organización Mundial de la Salud (2018, 23 de agosto). Género y salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Parra A. (2016). La ética de la obesidad y la delgadez en el discurso médico en la posmodernidad. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XI(22), pp. 178-185.
- PE NUT15 (2015). Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición 2015.

Mujeres en la Historia de México: un análisis crítico del Plan de Estudios 2017

Yessica Linares Verona

Introducción

La enseñanza de la historia de México en el nivel secundaria ha transitado por diversos enfoques de construcción del conocimiento histórico en el aula. Éstos se reflejan en los propósitos, normativas, selección de contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, existe un problema latente, la historia que se enseña a las juventudes del país es androcéntrica, respaldada por la concepción de una asignatura cuyo propósito es la creación de identidades patrióticas y sometida a una tradición de enseñanza positivista, que sobrepasa las reformas educativas y sus discursos.

El contexto global enfrenta demandas sociales que abogan por el respeto y reconocimiento de las identidades culturales, pero los contenidos históricos y las perspectivas bajo las que se desarrollan en el aula parecen no cambiar pese a las adaptaciones curriculares de los últimos años. La historiografía actual avanzó significativamente en la última década; en el caso de la historia de las mujeres, en México las nuevas investigaciones han permitido deconstruir los roles de las mujeres y las concepciones sobre la feminidad en distintas épocas, sin embargo, los saberes escolares siguen abordando estos temas como anexos, optativos o complementarios.

Los estudios de género, consolidados desde mediados del siglo XX, son hoy un tema relevante en entornos educativos, pero su estudio parece contemplarse aún con exclusividad en espacios académicos de nivel superior, quedando de forma simbólica y textual únicamente en los documentos normativos de educación inicial. Este texto analiza la presencia y ausencia de las mujeres en los contenidos de la historia de México a partir de las políticas educativas nacionales e internacionales entorno al plan de estudios 2017 así como las formas de abordaje por parte del profesorado en secundaria.

La inclusión de la historia de las mujeres en la educación básica

Los esfuerzos por visibilizar a las mujeres en la historia no son nuevos, han sido reflejo de una lucha constante. El mayor impacto a nivel mundial se dio a partir de *La Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing*, consecuencia de la *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Realizada en 1995, convocó a más de 189 representantes de los distintos gobiernos del mundo; en ella se externó la necesidad de impulsar la igualdad de género y el empoderamiento femenino, obligando a sus naciones y a las organizaciones mundiales a tomar medidas para el logro de este objetivo. Gracias a ello se establecieron políticas públicas

de inclusión, equidad y perspectiva de género que terminarían por impactar en el ámbito educativo.

A partir de 1997 se buscó que los gobiernos reconocieran que existen diferencias sociales entre hombres y mujeres y que transformaran las políticas públicas para reducir estas desigualdades. Los siglos de lucha feminista, los roles e injusticias sociales de las mujeres en la historia han salido a la luz gracias a investigaciones como las de Clementina Díaz y de Ovando, Berta Ulloa, Beatriz de la Fuente, Josefina Zoraida Vázquez, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Clara E. Lida, Gisela Von Wobeser, Ana Lau Jaiven y muchas otras que han rescrito la historia.

Lineamientos Internacionales

Los organismos internacionales¹ durante los años 40 comenzaron a influir significativamente en el ámbito educativo, solicitando a sus países integrantes incorporar ciertas políticas públicas adaptadas a sus condiciones y necesidades sociales. Uno de estos casos es la *Agenda 20-30* emitida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Su inicio es de 2020 y pretende medir resultados para el año 2030. Cuenta con 17 objetivos y 19 metas sobre ámbitos: económicos, sociales y políticos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

El objetivo número cuatro de dicha agenda se titula: Educación de calidad, el cual pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, para todos” (ONU, 2015). Este discurso contempla la inclusión de poblaciones rechazadas e ignoradas por años en los ámbitos escolares. Las metas educativas establecidas por el comité pretenden erradicar las desigualdades de género en la escuela a partir de la construcción de políticas nacionales y locales que impacten en los elementos que intervienen en ésta.

Por ejemplo, la meta número uno “Educación equitativa y de calidad para producir aprendizajes efectivos” (ONU, 2015) incide en la reestructuración de los marcos curriculares en torno a los saberes que se imparten en la escuela. Las metas tres “Acceso igualitario para hombres y mujeres” y cinco “Eliminar la disparidad de género” (ONU, 2015) se enfocan en asegurar el acceso y permanencia de las niñas a todos los grados educativos en la misma medida que los varones.

La séptima meta “Estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (ONU, 2015) aborda la necesidad de incluir conocimientos teóricos sobre temas socialmente relevantes en las asignaturas de los currículos

¹ González Vargas (2022) clasifica estos organismos, diferenciando aquéllos que realizan aportaciones financieras a proyectos educativos –el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) – de los que establecen rasgos para el progreso social –Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)– y bajo los que se norman las políticas educativas de diversos países del mundo (p. 117-118).

educativos con el fin de garantizar calidad educativa, mejorar los estilos de vida e impulsar el desarrollo sostenible.

Lineamientos Nacionales

Ante los lineamientos internacionales a los que México se encuentra sujeto, el gobierno en turno reformó en 2017 el artículo tercero constitucional anexando el término “calidad” y presentó el acuerdo *número 24/12/17* por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa de la Reforma Educativa en el DOF. Estas acciones tenían como fin que las escuelas tuvieran las condiciones necesarias para que los planes y programas alcanzaran la meta máxima “Una educación de calidad” (DOF, 2017a). Las premisas sobre las que se dirigió esta reforma fueron “mejorar la calidad de la educación para garantizar el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes” y “reducir las desigualdades estructurales” (DOF, 2017).

Estas nuevas políticas educativas establecieron un gran desafío ya que impartir una educación de calidad implicaba adaptar los contenidos curriculares de educación básica. Por ello se emitió el acuerdo número *07/06/17* por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral, promulgado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2017b). Estos Planes y Programas de Estudio se basaron en los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, hacer, conocer y vivir juntos, además contaron con catorce principios pedagógicos². El currículum se dividió en tres componentes que estructuraron las asignaturas de educación básica: 1) Formación académica, 2) Desarrollo personal y social y 3) Autonomía Curricular (SEP, 2017b, p. 73).

El planteamiento curricular de 2017 reformulaba los fines de la educación en nuestro país con base en una filosofía humanista. Estos planes se caracterizaron por la anexión de la autonomía curricular, un aparato que permitía al profesorado adaptar el contenido programático a las situaciones de su entorno para convertir el aprendizaje en algo significativo (SEP, 2017b, p. 57). La premisa de la autonomía curricular puso sobre la mesa la posibilidad de integrar temas diversos, pero relacionados con los diseñados en el programa. En teoría las y los maestros podían elegir qué y cómo enseñar.

² Los 14 principios pedagógicos son: 1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, 2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante, 3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje, 4. Conocer los intereses de los estudiantes, 5. Estimular la motivación intrínseca del alumno, 6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento, 7. Propiciar el aprendizaje situado, 8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje, 9. Modelar el aprendizaje, 10. Valorar el aprendizaje informal, 11. Promover la interdisciplina, 12. Favorecer la cultura del aprendizaje, 13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje y 14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje (SEP, 2017b, p. 114-119).

La asignatura de historia de México en el plan 2017

La asignatura de historia de México formó parte del componente: *Desarrollo personal y social*. Los propósitos educativos contemplan que los estudiantes: comprendan en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico; ubiquen en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México; analicen fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento, incluyendo la capacidad de investigar las causas de diferentes problemas de México y con ello valoren el patrimonio natural y cultural (SEP, 2017c, p. 162).

Estos propósitos en el nivel secundaria se centraron en acercar a los estudiantes al conocimiento de la disciplina histórica, por tanto, el enfoque de la asignatura se inclinó hacia una “historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente” (SEP, 2017c, p. 162), reiterando la poca practicidad del uso excesivo de la memoria y la transmisión de datos concretos en la formación del pensamiento histórico, dando prioridad al reconocimiento de la diversidad histórica, sus múltiples perspectivas y su continua reconstrucción e irrumpiendo con la idea de una historia unívoca.

Este plan se distingue de sus predecesores al pretender lograr un perfil de egreso donde permee el uso de conceptos históricos, el desarrollo de habilidades para la investigación mediante el uso de fuentes históricas, el reconocimiento de valores, la formulación de explicaciones orales y escritas, la exposición de argumentos sobre los temas del programa, la postura crítica ante debates sobre los contenidos y la apertura a nuevas interpretaciones históricas (SEP, 2017c). Se incluye también un elemento didáctico, cuyo propósito es acercar al alumno al conocimiento histórico: las *UCA* –Unidad de construcción de aprendizaje–, un ejercicio de investigación individual o colectivo que se desarrolla a lo largo de 10 a 12 semanas a partir de un aprendizaje clave. Estas unidades se realizan mediante un microproceso de investigación que propicie la reflexión en torno a un tema histórico (SEP, 2017c).

El contenido programático de la historia de México se fragmentó en dos etapas: la primera –del México prehispánico al inicio del movimiento independiente– destinada a segundo grado; la segunda –de México independiente a la actualidad– a desarrollarse en tercer grado. Debido a la extensa cronología histórica que abarca el programa de estudio, el foco de esta investigación es únicamente tercer grado de secundaria. La selección de este nivel se debió principalmente a poder situar el análisis de las diversas formas en que se muestra a las mujeres en los programas, contenidos y metodologías de los profesores al enseñar historia de México.

Uno de los cambios estructurales más interesantes del plan 2017 son los contenidos programáticos; que pasan de estar divididos por bloques, a separarse en ejes temáticos. El fundamento que sustenta esta decisión, no se encuentra dentro de *Aprendizajes Clave para la educación Integral*, y su discurso normativo tampoco enuncia de forma explícita o implícita el análisis de los contenidos de la

asignatura bajo una perspectiva de género. Omitiendo las recomendaciones de los lineamientos internacionales.

Tabla 1. *Comparación de la estructura de los planes 2011 y 2017*

Estructura 2011	Estructura 2017
<p>-Bloque I. Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España</p> <p>-Bloque II. Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia</p> <p>-Bloque III. Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)</p> <p>-Bloque IV. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)</p> <p>-Bloque V. México en la Era Global (1982-actualidad)</p>	<p>Ejes</p> <p>-Construcción del conocimiento histórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permanencia y cambio en la historia • Los principales obstáculos al cambio en México <p>Formación de los Estados nacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasado-presente • Panorama del periodo • Independencia, soberanía y nación • El Estado, la Constitución y las Leyes de Reforma • La identidad nacional • Poder desigual y sociedad desigual <p>Cambios sociales e instituciones/contemporáneas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasado-presente • UCA. La Revolución mexicana • Panorama del periodo • Revolución y justicia social • El Estado y las instituciones • UCA. La década de 1960. Progreso y crisis • Democracia, partidos y derechos políticos • Fortalecimiento de la democracia • El arte y la literatura en México de 1960 a nuestros días

Fuente. Elaboración propia a partir del contenido programático de tercer grado (SEP, 2011, p. 41-45), (SEP, 2017c, p.167-170).

La asignatura de historia de México en las aulas de secundaria

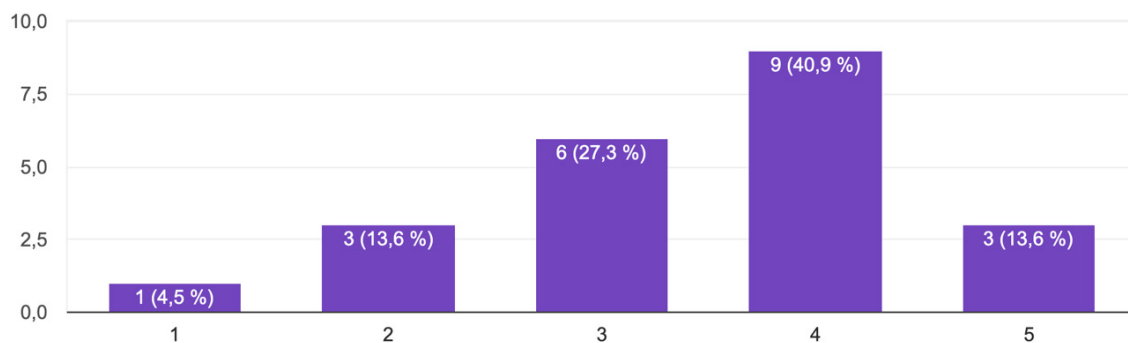
Esta investigación es de corte cuantitativo y se delimita de manera geográfica en el valle de Toluca de Lerdo, Estado de México. Para conocer la situación educativa actual de esta entidad se retoman las últimas cifras difundidas por el INEGI. Estas arrojan que durante el ciclo escolar 2021-2022 existían 3,963 escuelas públicas de nivel secundaria, en las que trabajaban alrededor de 46,430 maestros y maestras (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

El informe de una encuesta aplicada en el cuarto trimestre de 2020 situó a los y las docentes activos en el aula con una edad promedio de 40 años; del total 81.3% contaba con estudios de licenciatura, de los cuales, el 3.3% eran formados en áreas afines a las Ciencias Sociales (Magaña, 2021). Para conocer la dinámica cotidiana del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de México en las aulas de secundaria y distinguir la presencia de las mujeres en los contenidos se realizó un primer ejercicio de recolección de información mediante un diseño de

validación externa conformado por preguntas abiertas y cerradas. La aplicación de este instrumento se realizó mediante la herramienta digital Google Forms a docentes que imparten historia en secundaria dentro del municipio de Toluca de Lerdo.

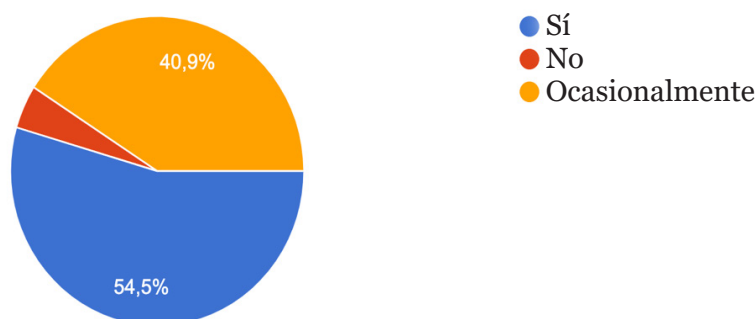
La estructura del material contó con 12 ítems que abordaron: información personal de las y los sujetos, su formación académica, su relación con la ciencia histórica, planes, programas y temas sobre género y mujeres en los contenidos. El informe de resultados cuenta con un total de 22 respuestas; en este texto se abordan aquellas relacionadas al currículum y el tratamiento de la historia de las mujeres como parte de la historia de México que se enseña en secundaria. La primera gráfica muestra en escala del uno al cinco la perspectiva del profesorado sobre su manejo del plan y programa de estudios. Más del 50% reconoce tener un buen o excelente manejo del plan de estudios. Enuncian conocer los elementos básicos y propósitos que pretende desarrollar la asignatura de historia en los estudiantes, así como el contenido programático que se trabaja de forma cotidiana en clase.

Gráfica. 1. Dominio del plan de estudios 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de un cuestionario sobre la enseñanza de la historia a docentes de secundaria en el Estado de México.

Las y los encuestados reconocen desarrollar un estilo de enseñanza tradicional, pero afirman tener un buen conocimiento de los temas históricos. La gráfica dos muestra que el 54,5 % del total encuestado incluyen temas sobre mujeres en la historia de México. Sin embargo, a la solicitud: Mencione el nombre de una o varias mujeres que impactaron en la historia de México –del período post independiente al México moderno– los nombres de las mujeres con mayor incidencia en las respuestas fueron: *Rosaura Zapata, Frida Kahlo, Margarita Neri, Hermila Galindo, Gertrudis Bocanegra, Carlota de Habsburgo, Leona Vicario, Matilde Montoya, Carmen Serdán, Elvia Carrillo Puerto, Sor Juana Inés de la Cruz, Leona Vicario y Margarita Maza de Juárez*. Tan sólo trece nombres de un total de 22, el resto de las y los docentes no recordaron un nombre al momento de la aplicación.

Gráfica 2. *Mujeres en los contenidos de la clase de historia*

Fuente: Elaboración propia a partir de un cuestionario sobre la enseñanza de la historia a docentes de secundaria en el Estado de México.

Cuando se les cuestionó sobre la relevancia de incluir temas de mujeres en los contenidos que se enseñan en el aula, los comentarios fueron los siguientes: “Me parece una buena idea, ya que gran parte del contenido sólo se habla de la participación del hombre y su influencia para el desarrollo de la historia de México”; “Al igual que los hombres, las mujeres han jugado un papel importante dentro de la historia de México en aspectos civiles, políticos, sociales, económicos, culturales y científicos.”; “En palabras de Matilde Montoya: *‘hombres y mujeres deben tener los mismos derechos intelectuales y civiles incluyendo el reconocimiento a las aportaciones sociales’*.”

La aplicación de este cuestionario permite reflexionar aspectos en torno a la práctica docente y su relación con los contenidos sobre la historia de las mujeres, por ejemplo, cómo se abordan los ejes del plan 2017 en comparación con los bloques divididos por periodos. Las afirmaciones del profesorado orillan a preguntarnos ¿qué historia es la que se enseña en el aula?, ¿cómo se ven estos nuevos enfoques y paradigmas históricos en una clase cotidiana?, ¿por qué si el profesorado menciona tener un manejo de este plan, después reconoce continuar con prácticas tradicionalistas? y ¿qué elementos o factores impulsan este hecho?

Sobre las mujeres, si bien más de la mitad de las y los entrevistados afirman incluirlas en clase, los nombres que mencionan corresponden a mujeres en sólo un sector poblacional: mujeres blancas, privilegiadas, pertenecientes a una elite, de clase social alta o del ámbito político; pero ¿qué es lo que se enseña sobre estas mujeres?, ¿cómo se aborda a las mujeres de otros sectores poblacionales? En casos como el de Frida Kahlo, Carlota de Habsburgo o Margarita Maza de Juárez ¿se habla de ellas desde perspectivas biográficas que muestren sus acciones e ideologías o su presencia en el discurso educativo se reduce a ser “esposas de”?

Conclusión

Hablar de una enseñanza de la historia con perspectiva de género implica más que incluir terminología en planes y programas de estudio. Si bien, las pautas

internacionales abogan por eliminar las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres, sus recomendaciones incluyen la reformulación de los saberes escolares desde perspectivas que contemplen a distintos sectores poblacionales, como las mujeres. Estas peticiones no están ni siquiera explícitamente de forma escrita en el plan 2017 a pesar de la reestructura curricular. La normativa nacional nos habla de equidad y perspectiva de género en educación, pero no se concreta en los saberes que el profesorado enseña a las juventudes de nivel secundaria.

El cuestionario aplicado a docentes del valle de Toluca permite sentar las bases para una investigación más amplia. Resulta necesario analizar los procesos metodológicos y recursos usados en clase, para conocer el lugar que se da a las mujeres en la historia. Si bien, hablar de un currículum con perspectiva de género representa un gran paso, es necesaria la preparación continua del profesorado para el logro de este propósito. Abordar saberes que incluyan a sectores poblacionales diversos requiere de considerar nuevos paradigmas en torno a la historia, entre ellos: que no existen historias únicas, que la historia se reconstruye y reescribe, que existen sujetos históricos más allá de los grandes héroes o villanos. Enseñar historia de las mujeres y, además, hacerlo desde un enfoque interseccional, representa la posibilidad de construir nuevos referentes para la conformación de identidades en las y los jóvenes del país y romper con la antigua idea de una historia que estudia “al hombre en el tiempo” pero olvida a las mujeres.

Referencias

- Bolaños Jaimes, G. (2021). Enseñanza de la historia con perspectiva de género. Una experiencia en la Escuela Nacional Preparatoria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2). DOI: <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1337>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (28 de mayo de 2021). Artículo 3º constitucional. <https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidosmexicanos/titulo-primero/capitulo-i/>
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (495), pp. 59-63.
- González Vargas J. (2022). Los Organismos Internacionales y Nacionales en la Educación en México. *Con-Ciencia. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, (3). <https://orcid.org/0000-0003-4596-2337>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (13 de noviembre de 2022). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>
- Latapí, P. (2022). Modelos educativos vigentes en la enseñanza de las ciencias sociales. En *Enseñanza De Las Ciencias Sociales Pensar, Sentir, Hacer* (pp. 42-69). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Latapí, P. (2012). *La investigación sobre la enseñanza de la historia en México*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- López-Navajas, A. (2012). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la Eso: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363).
- Magaña C. (14 de mayo de 2021). Las y los maestros: INEGI presenta datos sobre la docencia México social, La cuestión social en México. <https://www.mexicosocial.org/inegi-muestra-informacion-actual-sobre-los-maestros/>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Historia*. Primera edición. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016). ACUERDO número 27/12/16 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. ROP, lineamientos o documento normativo. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5468071&fecha=29/12/2016
- Secretaría de Educación Pública (2017). ACUERDO número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública (2017). *Evaluación de Consistencia y Resultados Programa de la Reforma Educativa SEP Instancia Evaluadora: Investigación en Salud y Demografía*, S.C. INSAD

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral Historia. Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2019). ACUERDO número 20/11/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5578281&fecha=08/11/2019#gsc.tab=0

Organización de las Naciones Unidas (15 de septiembre de 2015). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas (15 de septiembre de 2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopto-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Sororidad como principio unificador en las mujeres: aplicación en niñas y adolescentes de educación primaria

*Mónica Guadalupe Chávez Elorza
Luz Andrea Ordaz Luévano*

Introducción

Desde el feminismo ilustrado se proponen tres principios que deben contrarrestar al patriarcado –y a las distintas violencias que surgen de este–: libertad, igualdad y sororidad. Desde esta visión, autoras como Amorós (1991), proponen que las mujeres pueden acceder al ejercicio de sus derechos como seres humanos, en donde la sororidad (tomada como la *fraternité* de la Ilustración francesa) es clave para que éstas se unan en la misma lucha. De igual manera, siguiendo a Lagarde (2009; s.f.), la sororidad se basa en el principio de equivalencia humana, las mujeres no están jerarquizadas y, con ello, se pueden promover relaciones más horizontales.

El objetivo de este capítulo es profundizar en el principio de sororidad que propone el feminismo ilustrado para contrarrestar las violencias escolares entre niñas y adolescentes que cursan la escuela primaria. Para tal efecto, se parte de que las violencias escolares son aquéllas que se generan, se reproducen y cruzan las escuelas. En este sentido, las niñas y adolescentes no están exentas de generar, reproducir o sufrir violencias, incluida la de género.

En el estudio de campo que se llevó a cabo se intervino a niñas, niños y adolescentes de sexto grado de primaria para abordar problemáticas enfocadas específicamente al tema de las violencias escolares, incluida la de género. Hubo preguntas clave para cuestionar qué se les ha enseñado (independientemente del género) sobre el amor, trato y relación entre las mujeres y hacia ellas.

En un primer momento se preguntó a los hombres ¿Por qué es importante prevenir la violencia hacia la mujer? Hubo respuestas que las victimizan, o bien, las dotan de algún poder. La segunda pregunta dirigida a las mujeres fue ¿Qué significa la palabra sororidad? Posteriormente, se les enseñó el significado de ésta y, si bien, fue difícil recordar la palabra, no así su significado: recordaron que, como mujeres, es importante unirse y apoyarse entre todas.

A partir de estos resultados es que se proponer utilizar el principio de la sororidad en la educación escolar, puesto que puede tener como consecuencia la disminución de diferentes tipos de violencias, así como generar nuevas formas de vida, de convivencia y desarrollo social en sus comunidades.

Olas del feminismo¹

Antes de repasar las olas del movimiento feminista es pertinente definir qué es el feminismo. El feminismo es teoría y praxis política que es organizada por las mujeres y que cuestiona el orden establecido, busca eliminar la opresión y todas las formas de discriminación en la sociedad (Varela, 2008). Es importante señalar que el feminismo surge una vez que “[*las mujeres*] toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad” (Varela, 2008, p. 10).

Ahora bien, las olas del feminismo, usualmente se identifican como tres: i) durante la Ilustración y la Revolución Francesa, ii) del sufragismo a Simone de Beauvoir, iii) del feminismo radical al ciberfeminismo (Varela, 2008). Aunque Amorós (2011, en Boix, 2011) afirma que una periodización más atinada es aquella que distingue entre: i) del cartesianismo y su epílogo con François Poullian de la Berre y la Revolución Francesa, ii) el sufragismo y la teórica más importante Simone de Beauvoir, iii) el feminismo de los años 70s del siglo XX.

El feminismo de la igualdad se basa en los principios de la Ilustración, igualdad, libertad y fraternidad. Amorós (2011, como se citó en Boix, 2011, min. 17:44-18:06 min) explica que “la idea de igualdad va orgánicamente unida a la posibilidad de articular vindicaciones. La idea de igualdad no significa que las identidades de varones y mujeres sean idénticas [...] significa que en determinados planos abstractos estamos en la misma situación”.

Por lo que no tiene sentido la diferenciación entre el feminismo de la igualdad y de la diferencia; afirma que es necesario avanzar sobre lo ya teorizado. En ese orden de ideas, la teórica más importante, Beauvoir, con la frase que ha trascendido hasta nuestros días, “la mujer no nace, se hace” (Amorós, 2011 como se citó en Boix, 2011, min. 22:00-23:49), pues en ella Beauvoir radicaliza el pensamiento de Mary Wollstonecraft, el cual reivindica que el argumento de los ilustrados para negar los mismos derechos de ciudadanía a las mujeres: se debe a algo socialmente construido, y no a la naturaleza o a la voluntad divina.

El pensamiento de Beauvoir utiliza las herramientas teóricas del existencialismo y eso le permite radicalizar la idea de igualdad, pues las mujeres y los hombres son existentes humanos: son proyectos, no tienen esencia, sino existencia. No obstante, Simone de Beauvoir no logra identificar las críticas al androcentrismo, es decir, que los varones han asumido lo genéricamente humano, (Amorós, 2011, en Boix, 2011, min. 23:53-30:00). Adicionalmente, señala que identificar esto es la base de la vindicación pues las mujeres exigen ser incluidas en lo genéricamente humano. Y, posteriormente, viene el ciclo del androcentrismo, es decir, las mujeres buscan re-definir lo genéricamente humano que ha sido monopolizado por lo masculino.

1 Los feminismos no hegemónicos suelen no estar de acuerdo en esta división temporal, sobre todo porque oculta o invisibiliza a aquellas mujeres que también formaron parte de luchas anti-esclavistas y anti-represoras en Latinoamérica; así, esta clasificación es una continuación de esta invisibilidad y eurocentrismo generado por el pensamiento blanco hegemónico, véase a Cuero (2022).

El feminismo radical o el feminismo de los años 70 nació en Estados Unidos y de ahí se extendió a todo el mundo, las luchas eran sobre los derechos sexuales y reproductivos:

Las radicales hicieron todo al mismo tiempo: desarrollar las teorías que dejaba en evidencia las relaciones de poder entre hombres y mujeres, ponerle nombre a la raíz de la desigualdad, sacarlo a la luz pública y manifestarse subversivamente contra el orden establecido; crear los medios para que cada mujer hiciera un proceso personal de liberación, apoyarla y, además proveer los recursos materiales. (guarderías, casas de acogida) que esa libertad estrenada necesitaba

Esas mujeres liberadas no se olvidaron de su cuerpo. La libertad sexual fue el centro del debate. Se desvinculó la maternidad y la procreación de la práctica sexual y ahí se abrió el camino para las mujeres. (Varela, 2008, p. 89)

A partir de los años 70, el feminismo dejaría de ser uno y se convertiría en feminismos. Es también cuando nace el feminismo de la diferencia, cuyas exponentes más importantes se ubicaron en Francia e Italia. Este feminismo se basa en la diferencia sexual entre mujeres y hombres y esta diferencia es el camino para la libertad de las mujeres. Este feminismo se basa en que “hay igualdad entre mujeres y hombres, pero nunca igualdad con los hombres, porque eso implicaría aceptar el modelo masculino” (Varela, 2008, p. 97). Y destacan lo importante de lo simbólico, así lo que las mujeres hacen es valioso y significativo.

Amorós (1991) hace hincapié en que el feminismo de la diferencia no puede ser una opción viable para lograr la emancipación de las mujeres, pues no se trata de que, por la propia naturaleza de las mujeres, *tiernas y buenas*, sea un argumento legitimador más que el de estar oprimidas. Además, es importante vislumbrar que la creencia de que se pueden cambiar los sistemas de valores establecidos: que el trabajo y lo que hacen las mujeres no tiene valor; es difícil de hacer en la práctica, queda en la autocomplacencia. Lo que sugiere es retomar la idea de Giulia Adinolfi sobre “*subcultura femenina*” (Amorós, 1991, p. 133), es decir, hay que evitar los discursos esencialistas de lo femenino y más bien comprender que las mujeres como grupo oprimido y explotado por el pensamiento patriarcal dominante han construido una subcultura subalterna con valores universales.

En cuanto al feminismo de la diferencia en Italia, resalta “el término *affidamento*, que se puede traducir como confiar o dejar una cuestión en manos de otra persona” (Varela, 2008, p. 99). Con el *affidamento* “se crean lazos sólidos entre mujeres otorgándose confianza y autoridad unas a otra” (Varela, 2008, p. 99). Así, el *affidamento* recupera de manera simbólica la importancia materna y, a la vez, procura construir una autoridad social femenina.

Para los feminismos no hegemónicos, como los latinoamericanos o los feminismos negros, la propuesta de sororidad no es un concepto o idea que es aceptado sin cuestionamientos, puesto que las mujeres racializadas o, incluso, negras, históricamente han sufrido múltiples opresiones, a diferencia de las mujeres blancas privilegiadas. Entonces, ellas hablan de solidaridad, pero no de sororidad.

Un ejemplo más claro de ello es la propuesta de la filósofa Vilma Piadade, *doloridad*. Este concepto busca no sólo nombrar, sino también comprender cómo es que la misoginia, el racismo y el colonialismo afectan de manera más cruel a los cuerpos de las mujeres que ella llama *prietas*. Así, la sororidad vista desde los feminismos hegemónicos ha guardado silencio ante las múltiples opresiones que históricamente han sufrido las mujeres prietas; por tanto, señala “la piel prieta nos marca en la escala inferior de la sociedad. La sororidad parece no contemplar nuestra pretitud. Cuanto más prieta más racismo, más dolor” (Santoro, 2021, párr. 6). Por tanto, la *doloridad* propone que las personas se quiten los privilegios que da la blanquitud, de esa manera podrán ser solidarias con el dolor de las otras y comprender cómo es que hay grupos que son más excluidos, explotados, subordinados, etc.; en la medida en que el feminismo sea más prieto, también podrá ser interseccional.²

Sororidad: breve recorrido del concepto

El término sororidad fue utilizado por primera vez en el idioma castellano por el escritor Miguel de Unamuno, en el artículo publicado en 1921 *Sororidad, Ángeles y Abejas*; esto de acuerdo con Pérez (2019), quien realiza una revisión histórica de esta palabra. Unamuno retoma a *Antígona*, tragedia creada por Sófocles, quien teniendo por padre a Edipo y Yocasta –madre de éste–, y por hermanos a Polínices, Ismene y Etéocles, desobedece a su tío, el tirano Creonte, y entierra a su hermano Polínices. Esta tragedia plantea a Antígona como un arquetipo, que a la vez representa piedad fraternal y anarquismo femenino (Unamuno, 1921).

¿Fraternal? No; habría que inventar otra palabra que no hay en castellano. Fraternal y fraternidad vienen de *frater*, hermano, y Antígona era *soror*, hermana. Y convendría acaso hablar de sororidad y de sororal, de hermandad femenina. En latín hay el adjetivo *sorosius*, a, *mer*, lo que es de la hermana, y el verbo *sororiare*, crecer juntamente.

¿Sutilezas lingüísticas? No, sino algo más. Que así como *matria* no querría decir lo mismo que patria, ya que tampoco maternidad es igual que paternidad, no sería la sororidad lo mismo que la fraternidad. Una hermana no es un hermano. (Unamuno, 1921, párr. 2-3)

Unamuno (2021) señala pues, que no es lo mismo la fraternidad que la sororidad, diferenciando en el lazo de parentesco de quien expresa las acciones que, incluso, comprometen a Antígona al desobedecer a su tío. Pese a que no va más allá en su explicación, resalta el hecho de la importancia de esta para el feminismo y las feministas.

Es Amorós (1990) quien explica que fueron los hombres quienes establecieron un pacto, *el pacto patriarcal*, en el cual se reconocieron como interlocutores

² La interseccionalidad es una propuesta de análisis nacida desde los feminismos negros, en donde la clase, la raza y el género se intersectan [no es la suma de] y, en esa medida es que las mujeres son más excluidas, discriminadas y están más oprimidas.

y sujetos políticos y establecieron la agenda para organizar el mundo, lo que incluyó la exclusión de las mujeres y su subordinación a los hombres (Cit. en Lagarde, s.f., p. 126). De esta manera, sólo en condiciones que Lagarde (s.f.) llama la modernidad, las mujeres han sido capaces de pactar; pero que este pacto debe ser distinto, para que se puedan crear alianzas entre las mujeres y desde un posicionamiento político.

Siguiendo a Lagarde (s.f.) la palabra sororidad “enuncia los principios éticos políticos de equivalencia y relación paritaria entre mujeres” mientras que “sororal, sórica, sororario, en sororidad; [...] [*propicia*] la confianza, el reconocimiento recíproco de la autoridad y el apoyo entre mujeres” (p. 126).

Así, “la sororidad emerge como alternativa a la política que impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza” (Lagarde, s.f., p.125). Pero también,

la sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo [...] que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política [...] para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer”. (Lagarde, s.f., p. 126)

En este sentido, señala Lagarde (2013, en Concejalía de Feminismo y Diversidad Fuenlabrada, 2013), que la agenda que generen las mujeres debe ser una, en donde confluyan intereses comunes, que busque mejorar las condiciones de vida, que erradique la pobreza y disminuya la desigualdad imperante; sobre todo de las personas más vulnerables: las propias mujeres. Lagarde (2013, en Concejalía de Feminismo y Diversidad Fuenlabrada, 2013) sostiene que se debe reafirmar la diversidad de mujeres, pero a la vez reconocer que todas son iguales en derechos y, por tanto, se deben asumir principios de universalidad, que elimine brechas entre las mujeres –a veces justificadas por el multiculturalismo–.

Lagarde (2009) escribe sobre la *Carta de las Mujeres a la Humanidad*, la cual fue suscrita en el 2000 durante la Marcha Mundial las Mujeres en Brasil, y cuatro años más tarde en Ruanda se presentó a todo el mundo el movimiento feminista. Esta Carta sostiene que las mujeres que participaron en la marcha buscan construir un “mundo sin explotación, opresión, intolerancia y exclusiones [...] y se basará en cinco valores: igualdad, libertad, solidaridad, justicia y paz” (Mujeres en Red, 2005, s. p.). La sororidad está contemplada en la solidaridad.

Al respecto, Lagarde (2009) hace hincapié en que la visión de *la sororidad* en esta Carta, significa que ninguna mujer está jerarquizada y representa la alianza profunda y compleja entre las mujeres. La sororidad está contemplada en el concepto de *la fraternidad*, puesto que éste abarca el reconocimiento humano a mujeres y hombres. Y, como ya se mencionó, la sororidad busca romper el pacto hecho por los hombres, en donde las mujeres están excluidas y subordinadas a éstos.

Esta sororidad exige entonces desmontar la misoginia, de hombres y de mujeres, puesto que también es violencia, para así transitar a lo que llama la *mismi-*

dad, es decir, “ir asumiendo esta construcción de las mujeres como sujeto, como nosotras mismas y en el mundo. Está relacionada con el empoderamiento individual y el colectivo” (Lagarde, 2009, s. p.).

Ahora bien, como señala Varela (2008), la sororidad se puede apreciar en la acción y participación política de las mujeres, el ejemplo, son las noruegas. Berit Ås en 1990 afirmaba que la democracia no puede funcionar a menos que haya el 50% de participación de las mujeres en todas partes. Las mujeres noruegas tenían claro que el objetivo no era “entrar en las esferas del poder patriarcal. Tenían claro que el enemigo es el patriarcado y su mejor herramienta fue crear una cultura de la solidaridad entre generaciones y entre mujeres y hombres” (p. 167).

Otro ejemplo de la puesta en marcha del principio ético de la sororidad lo proporciona Lagarde (2013, en Concejalía de Feminismo y Diversidad, 2013), pues este permitió que en México las mujeres pudieran no sólo tener mayor acceso en los espacios políticos en el país, sino que también se cumpliera, dado que la cultura patriarcal se expresó en que los partidos políticos quitaban a las mujeres que habían logrado un puesto como diputadas federales: haciéndolas pedir licencia para que los puestos los ocuparan los varones. Esto rompió la cuota que se había ganado en favor de las mujeres. Aún más, esta misma cultura patriarcal les impuso un *estigma* al llamarlas de manera peyorativa en los medios *juanitas*, por prestarse al juego de los partidos. Así, la ética del feminismo, a través de la sororidad, permitió ver que no eran ellas quien debían ser responsabilizadas, sino los partidos políticos. Se acudió al tribunal electoral para impedir que éstos ejercieran este desplazamiento y que se cumpliera las cuotas establecidas.

Intervención educativa en alumnas y alumnos de sexto de primaria para prevenir violencias escolares

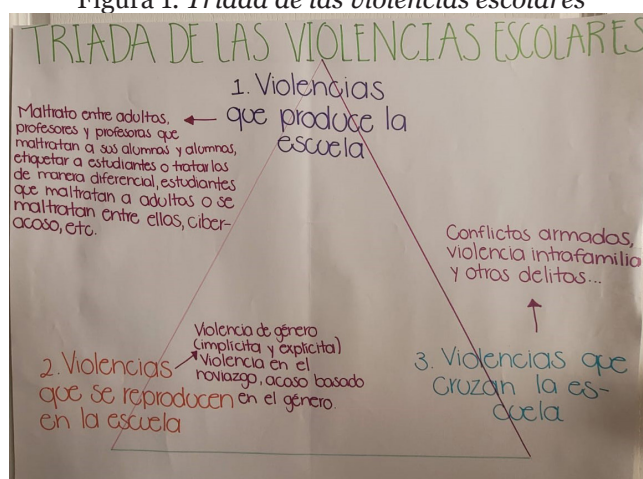
En el año 2022, en una escuela primaria de la ciudad de Zacatecas, México, se realizó una intervención educativa con alumnas y alumnos del sexto grado de primaria para abordar el tema de las violencias escolares. La intervención se dividió en varias fases, en la primera se realizó un diagnóstico para conocer la situación de las y los niños y adolescentes en cuanto a la prevalencia de conductas violentas; el instrumento utilizado fue una encuesta. En la segunda fase se realizó una etnografía de la escuela y sus alrededores, la cual se complementó con la percepción de las madres de familia de las y los alumnos del grupo intervenido; nuevamente esta información se recabó a través de una entrevista. En la tercera fase se diseñó y se aplicó la intervención educativa a través de una secuencia didáctica en 10 sesiones sobre las violencias, sus tipos y la manera en que se pueden prevenir en los espacios escolares. Como parte de la evaluación de la intervención se les aplicó un cuestionario a las y los estudiantes para conocer qué tanto aprendieron.

En este trabajo se presentan algunos resultados de la secuencia didáctica y la evaluación enfocadas en la enseñanza de la diferencia entre agresión y violencia, los tipos de violencia y su prevención, así como el concepto de sororidad y su apli-

cabilidad. La intervención educativa consistió en una exposición por parte de la docente invitada y contó con la presencia y apoyo de la docente del grupo.

En la primera sesión se expuso al alumnado la diferencia que hay en los conceptos de agresividad y violencias y se les enseñó que hay una triada de las violencias escolares que demuestra que hay violencias que produce la escuela, que se reproducen en la escuela y, por último, que cruzan la escuela (Toledo, Guajardo, Miranda & Pardo, 2018). El primer tipo comprende todos los tipos y modalidades de violencias que existen entre las y los integrantes de cualquier institución educativa, sin importar jerarquías. El segundo hace énfasis en la *violencia de género* y, por último, el tercer tipo habla de los conflictos armados, la violencia intrafamiliar, entre otros delitos.

Figura 1. Triada de las violencias escolares



Fuente: Elaboración propia con base en Toledo, *et al.*, 2018.

La finalidad fue que el alumnado intentara resolver de forma pacífica los conflictos violentos generados en el ámbito escolar, derivados de problemáticas provenientes de otros lugares y, así, pudieran replicarlo positivamente en su vida cotidiana.

Posteriormente, al estudiantado se le enseñó a diferenciar entre agresividad y violencias y los tipos de éstas; después de aprender sobre el tema, se les pidió que hicieran un cartel preventivo sobre el tipo de violencia que ellas y ellos creyeran estaba más presente en la vida diaria, se pretendió hicieran una especie de proyecto preventivo, con la difusión necesaria y sensibilización. Sin embargo, al conocer los tipos y detectarlos, fue cuando las actividades tuvieron que dar un cambio radical y se decidió hacer mesas redondas con niñas y niños por separado. A continuación, se explica más la situación.

Para generar un ambiente de confianza entre la interventora y las niñas, niños y adolescentes, se diseñó e implementó un juego que implicó el tema de las emociones. Por tanto, se pudo hablar de temas personales con las y los alumnos, esto permitió detectar lo expuesto que están ante situaciones de violencias.

Cuando se les pidió que identificaran y dieran ejemplos de tipos de violencias, supieron reconocerlas con claridad, por lo cual, comenzaron a hacer comentarios

sobre los conflictos que presentaban en las aulas. Por lo general, las peleas entre compañeras y compañeros –que abarcan en su mayoría violencia física y verbal– fueron lo más común. En este momento es cuando se decidió hacer una mesa redonda para que pudieran exponer las situaciones que más les aquejaban.

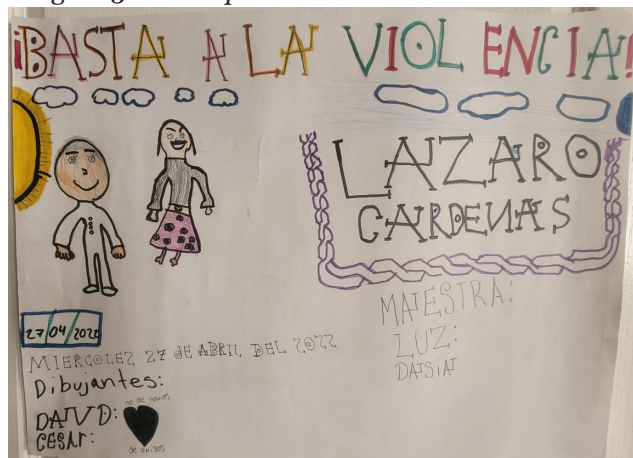
Como se puede ver en las figuras 2, 3, 4 y 5, las y los estudiantes identifican en su mayoría la violencia física contra las mujeres; asimismo, la violencia intrafamiliar, puesto que los carteles preventivos hacen alusión a ello. Estos carteles ponen de manifiesto que ellas y ellos están muy familiarizados con este tipo de violencia, ya sea porque la viven o porque la ven en los medios o en sus entornos cercanos. Esto también permite ver que están conscientes de que no debe suceder este tipo de violencia, aunque llamó la atención de que en sus razones manifestaron los estereotipos hacia las mujeres: *porque son débiles o frágiles* y no porque son seres humanos con iguales derechos que los varones.

Figura 2. Cartel preventivo: *¿respeto a las mujeres?*



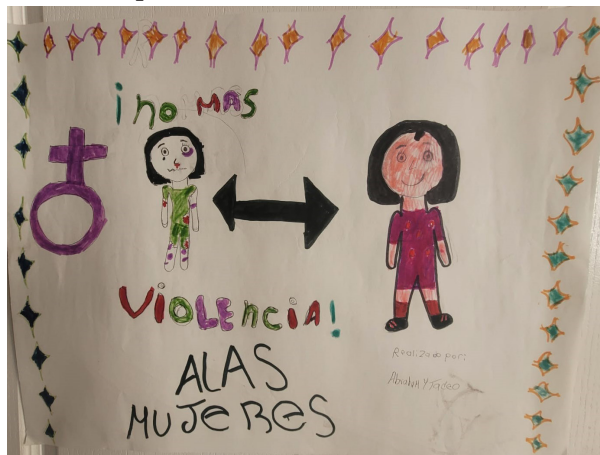
Fuente: Fotografía de las autoras.

Figura 3. Cartel preventivo: *¡Basta a la violencia!*



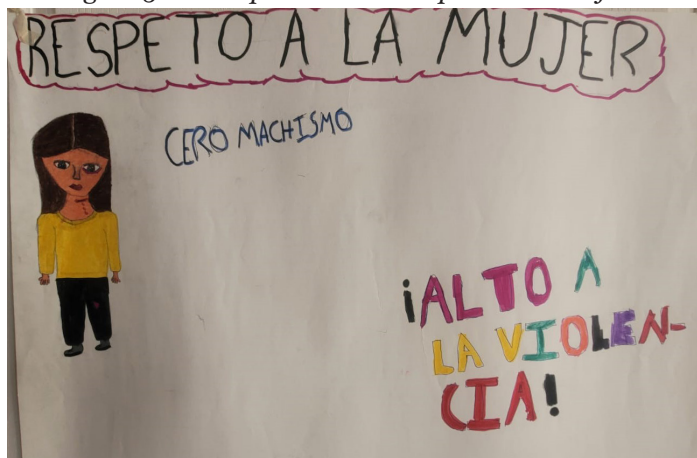
Fuente: Fotografía de las autoras.

Figura 4. Cartel preventivo: ¡No más violencia a las mujeres!



Fuente: Fotografía de las autoras.

Figura 5. Cartel preventivo: Respeto a las mujeres



Fuente: Fotografía de las autoras.

Dinámica de enseñanza de la sororidad en alumnas

Como anteriormente se mencionó, se hizo una mesa redonda para hablar sobre los conflictos que surgen entre compañeras y compañeros. Se dividió al grupo y se habló primero con las mujeres mientras los niños trabajaron en parejas para realizar un cartel preventivo alusivo a la violencia contra la mujer. La docente del grupo se encargó de apoyar y dar indicaciones al respecto con ellos, mientras que la criminóloga educativa trabajó con las niñas el concepto de *sororidad* y resolución de conflictos entre ellas.

En la mesa redonda se comenzó por explicar qué es la sororidad: se les preguntó si habían escuchado la palabra, a lo que ellas respondieron que no, y se les pidió pronunciarla constantemente para que quedara reforzada y no se les olvidara por completo. Asimismo, se les preguntó si había algún conflicto entre alguna de ellas (debido a que, en días anteriores, se habían manifestado situaciones que

lo expresaban) como peleas, rechazo, dificultad para integrarse al grupo, etcétera.

Fueron 7 niñas con las que se trabajó y, como es común a cualquier edad, hubo peleas por desacuerdos, no tener los mismos intereses y por no ser empáticas (palabra que también se les enseñó). Dos de ellas fueron valientes, al decirse cuáles eran los problemas que había entre ellas, por lo que se les pidió que fueran respetuosas al decirse las cosas y se pidieran perdón; también se les pidió que expresaran sus emociones.

Fueron bastantes los comentarios por parte de ellas. Hubo también quien no se mostró interesada a la actividad, quien estuvo seria por completo y quienes fueron mediadoras (que previamente se les pidió eso y que encontraran juntas una solución para resolver conflictos). Una parte interesante de esta actividad es que sus peleas en gran parte son a través de redes sociales o mensajes instantáneos, por lo cual resultó novedoso resolverlo frente a frente.

Tres de las alumnas tuvieron que irse, se quedaron cuatro y se expresaron aún mejor, llegando a platicar problemas familiares que les afectaban; cuestiones que impactaban en un mal manejo de sus emociones. Debido a la carga emocional que esto conlleva, se detonan los conflictos en la escuela: madres y padres con problemas de adicciones, madres y padres violentados, niñas que se tienen que hacer responsables de situaciones que no les competen como el cuidado responsable de sus demás familiares o lidiar con situaciones de violencias y muertes. Una niña confesó realizar prácticas que lesionan su integridad ante la desesperación e impotencia.³

En el cuestionario final se les preguntó a las mujeres: ¿qué es la sororidad? Sus respuestas fueron: *Podemos unirnos como mujeres* (CS.M.2), *La sororidad es que todas las mujeres se apoyen entre sí* (A.M.4), *No violencia, cuando las mujeres se apoyan* (Y.M.5), *No es justo lo que está viviendo la mujer* (Y.M.11), *La reconciliación* (EE.M.12), *Cuando las mujeres se apoyan unas a las otras* (MG.M.13) y *La sororidad es apoyarnos entre todas* (F.M.15).

En lo que las niñas realizaban un cartel sobre prevenir cualquier tipo de violencia que ellas consideraran importante, bajo el cuidado de la docente a cargo, se pudo apreciar que entre niños hay una constante de agresividad en dos de ellos, por lo cual se les preguntó ¿qué los lleva a ser así? Su respuesta fue que al momento de jugar fútbol hay quien no acepta perder, al igual que las ofensas familiares los llevan a pelear a golpes, así como a insultarse.

En un principio, se negaban a expresar lo que sentían y a pedirse perdón, fue un proceso que duró varios minutos e, inclusive, se les solicitó a sus compañeros que pensarán otras formas no violentas para que solucionaran sus conflictos, a lo que algunos de ellos respondieron que hablando y diciendo lo que sienten, otros simplemente callaron. Dentro de la misma actividad comenzaron a comentar otras violencias que han presenciado dentro de la escuela (a comparación de las niñas, que identificaron violencia en todos los ámbitos y lugares de su vida), los

³ En este último caso, se le informó a la docente a cargo del grupo para que pudiera dar seguimiento y apoyo a la niña. El trabajo que se llevó a cabo no contempló realizar un seguimiento posterior a la intervención, ni tampoco se contó apoyo psicológico.

niños comenzaron a decir que todos alguna vez se han peleado a golpes (influye en demasía la cultura y construcción social mexicana).

Se habla de la cultura y construcción social mexicana porque a ellos les fue más difícil el expresar sus emociones, y porque al momento de preguntarles por qué es necesario prevenir la violencia contra la mujer, sus respuestas fueron las siguientes: *Porque se sienten mal, las lastiman y golpean* (JE.H.1); *Porque pueden dañar más a la mujer* (CS.M.2); *Porque a las mujeres se les debe respetar* (HA.H.3.); *Porque es malo pegarles a las mujeres sin ninguna razón* (A.M.4.) y (EL.H.7); *Porque se presenta más ese caso* (Y.M.5); *Porque es malo* (DS.H.6); *Porque las mujeres se deben respetar* (LT.H.8); *Porque no puede ser posible que pase eso porque las ofenden y les pegan* (OD.H.9.); *Porque las lastiman* (A.H.10); *Porque no se les pega, se les respeta* (Y.M.11); *Porque el maltrato a las mujeres es un acto que afecta psicológicamente* (EE.M.12); *Para que se sientan más seguras de sí mismas* (MG.M.13); *Para que no las golpeen* (C.H.14); *Para estar con tranquilidad de salir en paz* (F.M.15) y *Porque siempre les andan diciendo cosas* (A.H.16).

Claramente, se observa que se les jerarquiza en una posición inferior a la del hombre, pero no es culpa de ellos ni de ellas, sino de cómo se ha educado a lo largo de los años. Aún no existe plena comprensión de que todos ellos y ellas son seres humanos con igualdad de derechos.

Conclusiones

La aplicación del concepto *sororidad* tiene muchas potencialidades, en este caso, se ha mostrado que las niñas de primaria pueden utilizarlo para desmontar la misoginia que promueve el patriarcado, es decir, la crítica entre mujeres desde estándares o valores que no valorizan a las mujeres. De esta manera, el *nuevo pacto* que las estudiantes lograron hacer entre ellas no implicó ser amigas, sino reconocer que los conflictos y la manera de solucionarlos no puede ser desde la crítica hacia su propio género desvalorizándose mutuamente. La palabra *sororidad* no la recordaron, pero sí su significado, con lo cual es un gran avance para sus futuras relaciones sociales, tanto en ámbitos escolares como en otros.

De igual forma, se propone que dentro de los planes curriculares de educación básica se comience a hablar de sororidad a las mujeres, con el sustento teórico y lúdico que ello requiere, y que también a los hombres se les involucre en temas de género para reducir aún más las violencias escolares.

Referencias

- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Segunda Edición. Anthropos.
- Boix, M. (2011, junio 11). Teoría Feminista. Celia Amorós. Youtube. https://youtu.be/v_xOnIGkTQ8
- Concejalía de Feminismo y Diversidad (2013, abril 21). Conferencia de Marcela Lagarde “la sororidad”. https://youtu.be/8CKCCy6R2_g
- Cuero M., A. J. (2022, julio 14). Pianguando resistencia: por un feminismo negro antirracista y cimarrón. Parte 1, *Revista Común*. <https://revistacomun.com/blog/pianguando-resistencia-por-un-feminismo-negro-antirracista-y-cimarron-parte-1/>
- Lagarde, M. y de los R. (junio, 2009). La política de la sororidad. *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*. <https://www.mujiresenred.net/spip.php?article1771>
- Lagarde, M. y de los R. (s.f.), Pacto entre mujeres. Sororidad. *Aportes para el debate*, Argentina, edición 25. <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>
- Mujeres en Red (marzo, 2005). Carta Mundial de las Mujeres para la Humanidad. *Mujeres en Red. El periódico Feminista*. <https://www.mujiresenred.net/spip.php?article115>
- Pérez T., A. M. (2019). Estudio sobre la SORORIDAD. Un mecanismo de lucha contra el patriarcado y una estrategia en la intervención social con mujeres víctimas de violencia de género, mujeres migrantes y mujeres en contextos de prostitución. [Trabajo de fin de grado] Universidad de La Laguna.
- Santoro, E. (2021, julio 16). Doloridad, su nuevo libro. Vilma Piedade: “¿Será posible construir un feminismo interseccional inclusivo?”. <https://www.pagina12.com.ar/354721-vilma-piedade-sera-posible-construir-un-feminismo-intersecci>
- Toledo, M. I.; Guajardo, G.; Miranda, C. y Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (61), pp. 72–79. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/48561>
- Unamuno, M. d. (1921). Sororidad, Ángeles y Abejas, *Caras y Caretas*, (1171). p. 55, Buenos Aires. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/80440/CMU_1-343.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B, S. A.

Cuarta parte

Miradas y experiencias de género desde distintas
directrices de la educación formal e informal

Educación no formal para mujeres. La labor de las colectivas literarias en México

Arlett Cancino Vázquez

Mujeres aisladas o que viven en entornos masculinos o conflictivos entre mujeres, han aprendido a mirar a otras mujeres, a compartir con ellas e incluso a sentirse cómodas entre mujeres. No sólo porque entre mujeres es posible la experiencia espejular, también porque en muchos casos es imposible. A través de esa experiencia se aprende a identificarse más allá de las diferencias y las disidencias, a transferir hallazgos y compartir saberes.

Marcela Lagarde

La presente investigación es un trabajo exploratorio sobre la labor de las colectivas literarias de mujeres en México. Para lo que se emplea como marco teórico los conceptos de educación formal, informal y no formal, estableciendo las principales diferencias entre éstos, así como los rasgos más importantes de la educación no formal. Asimismo, se retoman las propuestas de Anna María Piussi y de Marcela Lagarde y de los Ríos, sobre la pedagogía separatista y la feminista, respectivamente. En tal marco se encuadra la labor de estas agrupaciones

El objetivo es identificar las características más sobresalientes de las colectivas: trayectoria, tipo de actividades, metas, ideales; todo lo anterior en miras de determinar su propuesta de educación literaria. Por lo que se realiza un análisis de redes sociales para su ubicación y caracterización, donde hasta el momento se han identificado 13 colectivas; todas ellas emplean la sociedad digital de las TIC como medio de comunicación y de difusión de sus actividades.

Además, se recopila información más precisa del trabajo de estos grupos a través de un cuestionario que se les hizo llegar, mismo que fue respondido por cinco de las 13 colectivas, en sus respuestas resalta su misión de incentivar la lectura y escritura de y para mujeres, así como la presencia constante de la sororidad entre las participantes. Se prevé que la contribución principal de esta investigación sea el reconocimiento de las redes de mujeres que actualmente se construyen alrededor de las artes, en este caso de la literatura, y que están teniendo un impacto relevante en la educación y en construcción del pensamiento feminista de las mexicanas.

La sociedad digital de las TIC y el feminismo de la cuarta ola

Uno de los espacios de los que se sirve la educación no formal en el contexto contemporáneo es la Internet. Desde los primeros años del siglo XXI se ha identificado el ciberespacio como un nuevo lugar de vida donde las personas socializan: se expresan, aprenden, se relacionan, entretienen y se educan (Cuadrado, 2008). A

través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha creado una sociedad digital, cuyo espacio virtual permite superar barreras espaciales, temporales, idiomáticas, entre otras (Cuadrado, 2008). De tal manera que en la actualidad los sectores públicos y privados, así como grupos sociales buscan tener representación virtual en ese entorno con lo que son partícipes de la revolución digital que representa.

La influencia del mundo digital ha sido trascendente. Ha revolucionado todos los sectores de la sociedad; y en lo que se refiere a la socialización, es destacable la proliferación de espacios para las relaciones humanas que ofrece el mundo digital. (Cuadrado, 2008, p. 37)

En este espacio virtual que ofrecen las TIC se desarrollan procesos de socialización y endoculturación que son muy distintos a los que se producen en la sociedad tradicional (Cuadrado, 2008); la sociedad digital ha permitido la diversificación de las formas de comunicación, los tipos de información, así como las estrategias de organización. De tal manera que se convierte en una herramienta idónea para múltiples grupos. Los movimientos sociales del siglo XXI, como el feminista, acuden a las redes sociales que la virtualidad del Internet ha generado como una estrategia importante de difusión y comunicación.

Si se analizan los rasgos más sobresalientes del movimiento feminista en la actualidad, es posible notar cómo la sociedad digital de las TIC se ha convertido en uno de los espacios más importantes para la lucha de la mujer por la equidad. Nuria Varela (2020) establece que la cuarta ola del feminismo está definida por la tecnología, las redes sociales y la toma de consciencia de las más jóvenes.

Desde el 2010 se hace evidente la movilización de las mujeres en todo el mundo. Países como Grecia, Estados Unidos, Italia, India, Turquía, Polonia, Chile, Colombia y México se manifiestan en las plazas de sus ciudades principales para combatir la crisis económica y educativa, el acoso, la violencia machista y la complicidad del Estado; la unión de las mujeres de todos estos países fue posible gracias a la comunicación que permite ese espacio virtual del Internet. En otras palabras, la alianza de mujeres de todo el mundo se da bajo la sociedad digital, en la que las TIC ofrecen los medios para que alcen la voz, se organicen y manifiesten.

De modo que el feminismo actual, tanto internacional como nacional, está definido por la tecnología y la sociedad digital. Internet ha permitido la colectivización de las mujeres de todo el mundo, generando un movimiento *online* fuerte, popular y reactivo (Varela, 2020). En redes sociales es posible crear grupos de mujeres que comparten intereses y puntos de vista a partir de los cuales pueden generar objetivos claros y comunes, así como estrategias de intervención para mejorar su situación.

En México, el movimiento feminista también se ha fortalecido gracias a las TIC. En 2020 se realiza el paro nacional bajo el *hashtag*: #UnDíaSinNosotras en el que participaron más de 20 millones de mujeres, con lo que evidencian su potencial organizativo a través de redes sociales (Ayala, 2020). Éste, más que ser un feminismo teórico, se caracteriza por ser vivencial, por apropiarse de los espacios

públicos por medio de performances artísticos, iconoclasia, y por la creación de colectivas de mujeres; en todas estas actividades se vivencia la sororidad de quienes participan, ya que conviven mujeres diversas, de diferente clase social, racial o étnica; muchas de ellas unidas por la desaparición de una madre, hermana o hija.

Sin embargo, poco después de la marcha del Día Internacional de la Mujer en 2020, se decreta el confinamiento en todo México a causa de la pandemia por el COVID-19; de tal manera que el activismo feminista público se detuvo, pero se generaron otras estrategias en las que el uso de las TIC y las redes sociales cobraron aún más relevancia. Las actividades públicas se trasladaron al *streaming* que ofrecen plataformas como *Facebook* para desarrollar actividades de contención y/o entretenimiento de las mujeres en el encierro. Dichas acciones se han mantenido aún después de la pandemia, generando espacios de educación no formal para mujeres.

Definición y rasgos de la educación no formal

Los términos de educación no formal o informal dan cuenta del amplio y heterogéneo abanico de procesos educativos que se sitúan al margen del sistema escolar (Camors, 2008). En los años setenta Philip H. Coombs, en *La crisis mundial de la educación*, reconocía ese otro sistema de enseñanza pleno de actividades de formación que constituyen un complemento de la educación formal, cuya intención es lograr determinados fines educativos y de aprendizaje (Coombs, citado por Pastor, 2001). Roland G. Paulston limita el concepto de educación no formal o informal a toda aquella actividad instructiva y educativa estructurada y sistemática, que tiene una duración relativamente breve y por medio de la cual quienes la ofrecen buscan lograr modificaciones particulares en la conducta de grupos de población bien diferenciados (Paulston, citado por Pastor, 2001). De tal forma, que en sus inicios los términos de educación no formal y educación informal son usados de manera indistinta para referirse al mismo fenómeno.

No obstante, las y los teóricos sobre el tema se dan cuenta de la necesidad de establecer una distinción entre ambos conceptos y para ello los contrastan con el de educación formal. Por un lado, definen a ésta como el sistema educativo jerarquizado, estructurado y cronológicamente organizado, cuyos niveles van desde la escuela primaria hasta la universidad; ahí mismo se incluyen programas especializados o de formación técnica (Coombs, Prosser & Ahmed citados por Pastor, 2001). En síntesis, es la educación que se imparte en centros escolares establecidos y que está sujeta a pautas curriculares (Cuadrado, 2008)

Por otro lado, distinguen la educación informal de la no formal, estableciendo que la primera se refiere al proceso que se da a lo largo de la vida por medio del cual el ser humano adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de su experiencia diaria y de influencias de su entorno: familia, vecinos, vecinas, compañeras y compañeros del trabajo y juego; en espacios como el mercado, en medios de comunicación, etcétera. Mientras que la educación no formal es cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, incluso si

opera de manera independiente o como parte de una actividad más amplia, ésta se orienta a servir a usuarios y usuarias particulares y tiene objetivos de aprendizaje identificables (Coombs, Prosser & Ahmed, citados por Pastor, 2001).

Así se pueden establecer una serie de características que distinguen a la educación no formal y que son pertinentes y necesarias para perfilar los rasgos de las colectivas literarias de mujeres que se retoman en las conclusiones de este trabajo. La educación no formal se constituye por actividades organizadas y sistemáticas que se realiza fuera del sistema educativo oficial; se dirige a subgrupos particulares de personas de cualquier edad que comparten características comunes; en ella se tiene una concepción más participativa y no ofrece titulación académica (Cuadrado, 2008).

Las actividades que se realizan generalmente son independientes, aunque pueden estar ligadas en algunas ocasiones a sistemas más amplios o formar parte de la educación formal como actividades extracurriculares o de extensión. La acción de este tipo de educación se identifica más con la diversión que con la formación académica que ofrece la educación formal (Cuadrado, 2008).

Las y los organizadores de los cursos no tienen un perfil definido y provienen de amplios y variados entornos, pueden ser de instituciones privadas o públicas, gubernamentales o no, locales, nacionales o internacionales, universidades populares, asociaciones, sindicatos e incluso comunidades y sectores de la población que se organizan (Pastor, 2001 & Cuadrado, 2008). En muchas ocasiones son los y las mismas participantes quienes avalan el rol de la o el agente (Cuadrado, 2008).

Los costos de la educación no formal son variados; hay actividades con presupuestos muy bajos en relación con los aprendizajes obtenidos, mientras que otras tienen costos muy elevados sin resultados óptimos (Pastor, 2001). Sus programas permiten una dedicación de tiempo parcial, pues tienen una duración más corta; además se concentran en conocimientos más específicos y prácticos; es decir, tienen una flexibilidad inherente con la que dan respuesta a las necesidades de aprendizaje que surgen (Pastor, 2001).

La metodología de la educación no formal no se encuentra sometida a condicionamientos escolares tradicionales: aula, horario, constante presencia del profesorado y del alumnado en el mismo espacio y tiempo. Sus contenidos son amplios y variados, con lo que se pretende reforzar valores positivos educando con un sentido crítico, asimismo se busca fortalecer las competencias personales y habilidades sociales para el fomento de la autonomía ante los estímulos del entorno:

Muchas de las actuaciones que se plantean dentro de esta modalidad educativa pretenden formar agentes sociales y mediadores que puedan intervenir en el ámbito social desde otro marco que no sea estrictamente escolar, pudiendo así trabajar con todo tipo de población. (Cuadrado, 2008, p. 47)

Entre los campos de acción de la educación no formal que se han destacado se encuentran: la lucha contra la violencia y el racismo; desarrollo agrario y rural;

inmigrantes y desempleados; el patrimonio natural y cultural; el ocio y manejo del tiempo libre; analfabetismo, etcétera (Cuadrado, 2008). Con la identificación de estas áreas de actuación se reconoce que, en muchas ocasiones, la educación no formal se concentra en personas o grupos marginados a los que, por alguna u otra razón, no abarca la educación formal.

En síntesis, la educación no formal se distingue por un interés genuino de sus participantes, quienes se acercan a ella para solventar algún deseo de formación que no lograron conseguir en la educación formal que recibieron. Este interés permea en la participación más activa y dinámica que muestran en las actividades. De igual modo, puesto que este tipo de educación no obedece a intereses estatales o gubernamentales, en él existe una mayor libertad de acción, así como el desarrollo de juicios más críticos del entorno. Es por eso que la educación no formal se convierte en el medio idóneo para movimientos sociales como el feminista.

La pedagogía feminista y separatista

En los años setenta las mujeres constituyeron espacios pedagógicos separatistas de educación no formal. La pedagogía separatista de aquel entonces se sustraía de los espacios tradicionales de las instituciones, buscando y generando espacios educativos alejados de las lógicas homologadoras masculinas. Se expresaba al margen de las instituciones mixtas, en focos separados y autónomos de intelectualidad femenina: grupos, centros culturales, bibliotecas y librerías de mujeres. De acuerdo con Anna María Piussi (1999), esta pedagogía separatista enseñó a conocer y a vivir la originalidad y el valor de la identidad como mujeres, pero no se tradujo en una realidad social.

Marcela Lagarde ofrece en *Claves feministas para la autoestima de las mujeres* (2000) una serie de características y virtudes de la pedagogía feminista a través de talleres en los que se busca una autoconciencia de las integrantes. Define estos talleres como espacios pedagógicos de conciencia y reunión entre mujeres, conducidos desde la perspectiva de género; los objetivos de éstos es que cada mujer se apropie de dicha perspectiva, la haga suya y la aplique en su entorno. Como Piussi, Lagarde propone la creación de grupos separatistas de mujeres donde se retome la experiencia de las participantes.

Algunos de los rasgos de este tipo de pedagogía es que se imparte en grupos pequeños donde es más fácil generar una confabulación íntima entre las mujeres; en ellos no se busca la discusión ideológica, no se trata de confrontar a las asistentes, puesto que se trabaja con la experiencia de vida de ellas mismas. En cuanto a la metodología empleada, Lagarde (2000) menciona que la o las coordinadoras deben plantear la problemática, los marcos de referencia y los objetivos del taller; de igual modo se debe articular la indagación de los ejercicios y pasar de actividades individuales a colectivas y viceversa.

Ambas autoras apelan a la educación de las mujeres en espacios seguros donde puedan externar opiniones y vivencias. Por un lado, Anna María Piussi, a través de la Librería de Mujeres de Milán, desarrolla esta pedagogía concentrada en

la lectura y cómo ésta trastoca el orden simbólico de las asistentes. Mientras que Marcela Lagarde, se concentra en ejercicios de introspección por medio de diversas herramientas, como la escritura, para el fortalecimiento de la autoestima de las asistentes.

De tal modo que ambas autoras son antecedente histórico, teórico y metodológico de la actual colectivización de mujeres en pequeños grupos y de la proliferación de cursos y talleres que éstos generan. Actualmente, al margen de la educación formal, muchas mujeres se reúnen en colectivas para el empoderamiento y generación de lazos sororarios entre las integrantes. Una colectiva se define como la unión de un conjunto de mujeres con lazos comunes, es decir, que comparten rasgos y trabajan juntas para el cumplimiento de un objetivo común. En ellas se generan actividades organizadas y sistemáticas; por lo que se convierten en ejemplo de educación no formal a la que acuden muchas ya sea como pasatiempo o entretenimiento, pero sobre todo para empatizar, acompañar, reconocer y aprender de ellas mismas y de las demás.

Si bien muchas de estas colectivas se reúnen de manera física, existe una fuerte presencia de ellas en la sociedad digital y esto se debe al aprendizaje conseguido durante la pandemia respecto a las TIC como medios educativos idóneos, así como a la contexto y amplitud que la cuarta ola del feminismo también ha conseguido a través de ese ciberespacio. Las tendencias de estos grupos son diversas, algunas colectivas se dedican a fomentar y educar en un tipo particular de feminismo, otras ofrecen asesoría jurídica, enseñan herramientas de defensa personal, difunden la literatura e historia de mujeres, entre otras más.

Uno de los rasgos más sobresalientes es el medio de comunicación, si antes las mujeres se reunían en librerías, ahora lo hacen a través del espacio virtual generado en sus redes sociales como *Facebook* o en plataformas como *Google Meet* y *Zoom*, lo que permite enlazar a mujeres de diversas ciudades o países y generar seguridad y resguardo para las integrantes que viven en contextos violentos; por medio de dichas redes también se genera una presencia constante y global de las colectivas. Además, cuentan con la presencia de mujeres profesionistas, especialistas en la tendencia o temática de la colectiva, como coordinadoras generales; así como integrantes adultas de todas las edades y profesiones con lo que se abona al reconocimiento y la diversificación de las voces que representan al género femenino.

Las colectivas no son algo nuevo, pero gracias a las TIC este fenómeno se ha intensificado y durante la pandemia por COVID-19 se consolidó para ahora ser una fuerte estrategia de colaboración entre mujeres y de transformación de mentalidades.

La labor de las colectivas literarias

Entre esas agrupaciones en el presente trabajo se resalta la labor realizada por las colectivas literarias. Cuyos principales objetivos son la difusión y reconocimiento de la literatura hecha por mujeres a través de clubes de lectura, charlas y encuentros virtuales, entre otras actividades; así como la escritura creativa de sus participantes por medio de talleres de corrección y creación literaria de diversa índole.

Algunas de ellas tienen una definida esencia feminista por lo que organizan análisis literarios desde esta perspectiva, otras sólo se dedican a incentivar la literatura.

Para conocer más de cerca el trabajo de estos grupos, se realizó una búsqueda de ellos en redes sociales, en específico en *Facebook*, a partir de la relación entre las mismas colectivas, grupos y personas integrantes u organizadoras. Con dicha investigación, hasta el momento se han identificado 13 colectivas literarias en México que realizan actividades desde la virtualidad del Internet:

Círculo literario de mujeres creadoras

<i>La Sunamita</i>	<i>Poesía de morras</i>
<i>Somos disruptivas</i>	<i>Vulviversa</i>
<i>Especulativas</i>	<i>Mapa de escritoras mexicanas</i>
<i>Plumas del desierto</i>	<i>Tallercitas feministas</i>
<i>Ingrávida</i>	<i>Sonámbula</i>
<i>Manicomio de escritoras</i>	<i>Matria literaria</i>

En un análisis global, se pueden establecer los siguientes rasgos. A partir del nombre de las colectivas se advierte a quienes van dirigidas sus actividades. Algunas de ellas mencionan directamente al gremio femenino en su nominativo como *Círculo literario de mujeres creadoras*, *Manicomio de escritoras*, *Poesía de morras* y *Mapa de escritoras mexicanas*; otras lo establecen por el empleo de sustantivos y adjetivos femeninos como *Somos disruptivas*, *Especulativas*, *Plumas del desierto*, *Matria literaria*, *Sonámbula* e *Ingrávida*. Otras más juegan con la transformación de sustantivos masculinos a femeninos como *Tallercitas feministas* o la creación de palabras nuevas como *Vulviversa*, que hacen referencia a un rasgo distintivo de la mujer.

La actividad de estas colectivas se inicia desde 2018, en específico, son *Círculo literario de mujeres creadoras* y *Poesía de morras* quienes desde ese año hasta la fecha realizan actividades. Tres más aparecen poco antes de la pandemia en 2019: *Especulativas*, *Ingrávida* y *Vulviversa*. Otras tres inician durante la pandemia: *Somos disruptivas*, *Mapa de escritoras mexicanas* y *Tallercitas feministas*. Las seis restantes empiezan actividades a partir de 2021 y 2022. Sólo tres de las 13 colectivas coordinan y realizan labores fuera de la CDMX: *Plumas del desierto* en Zacatecas, *Mapa de escritoras mexicanas* en Coahuila y *Matria literaria* en Yucatán.

Todas se dedican a la difusión de la escritura hecha por mujeres, para ello diseñan *flyers* y hacen publicaciones constantes en sus redes sociales, donde dan a conocer fragmentos de las obras de alguna autora poco conocida o que forma parte de la colectiva. Asimismo, realizan actividades educativas como talleres y cursos sobre escritoras, muchas con una declarada postura feminista como: *Círculo literario de mujeres creadoras*, *Somos disruptivas*, *Ingrávida*, *Tallercitas feministas* y *Matria literaria*.

Además del rastreo de sus actividades en redes sociales, se hizo llegar a las trece colectivas un cuestionario para conocer más a profundidad su labor. Dicho instrumento está integrado por 20 preguntas, mismas que se pueden clasificar en cuatro apartados: datos generales, motivaciones y objetivos, metodología y estructura, y actividades que realizan.

Por medio de dicho cuestionario, se logró obtener información de cinco de las agrupaciones: *Círculo literario de mujeres creadoras*, *Especulativas*, *Somos disruptivas*, *La Sunamita* y *Plumas del desierto*.

Tabla 1. *Colectivas literarias entrevistadas*

Nombre	Fundadora(s) y/o coordinadora(s)	Motivaciones y objetivos
<i>Círculo literario de mujeres creadoras</i> CDMX	Michelle Campos Marisabel Macías Katia Albertos Vivanco	Crear espacios de mujeres para mujeres, donde se pueda promover el trabajo creativo e intelectual, principalmente, de las mujeres mexicanas de cualquier época. Somos una colectiva dedicada a la divulgación de la literatura y el feminismo, a través de las redes sociales, eventos culturales, tertulias, cursos y talleres.
<i>La Sunamita</i> CDMX	Michelle Cosme	Es un espacio donde se busca difundir, analizar, producir y publicar la literatura escrita por mujeres.
<i>Somos Disruptivas</i> CDMX	Anilu Zavala Alonso	Comunidad de creación literaria para mujeres que tiene como objetivo proporcionar herramientas de escritura creativa para la construcción de nuevas narrativas usando la teoría feminista y la literatura escrita por mujeres. Como objetivos secundarios están la visibilización de la escritura de las mujeres y su publicación.
<i>Especulativas</i> CDMX	Ángeles Sanlópez Ana Laura Corga Mayra Escamilla	Difundir la obra de narradoras en los géneros de fantasía, terror y ciencia ficción.
<i>Plumas del desierto</i> Zacatecas	Sonia Ibarra Valdez Arlett Cancino Vázquez	Promover y difundir la literatura escrita por mujeres.

Fuente: elaboración propia.

Datos generales y motivaciones

En un análisis más específico, fue posible establecer que las fundadoras de estas cinco colectivas tienen formación profesional en el ámbito de las ciencias sociales y el humanismo, son: comunicólogas, historiadoras, letradas, diseñadoras gráfi-

cas y politólogas; esto les permite tener un conocimiento amplio del canon literario y de la historia de las mujeres; así como generar una perspectiva crítica de su situación. De igual manera, esto les ayuda generar metodologías y estrategias de enseñanza acordes a las necesidades del grupo que atienden.

Por medio de esta formación, también reconocen la importancia de la educación literaria de las mujeres para la transformación de sus entornos, pues consideran que a través de ésta “se fomenta la capacidad de análisis y el sentido de crítica, tanto personal como colectivo” (*Plumas de desierto*). Asimismo, reconocen la deuda histórica que se tiene con la mujer por su invisibilización en la educación formal, por lo que ofrecen como estrategia la creación de espacios separatistas donde poder educarse:

Durante siglos se nos negó el derecho a la educación formal, después a la obtención de títulos, lo cual tuvo efectos negativos en diversos aspectos, uno de ellos fue el menosprecio hacia la labor intelectual de las mujeres, la violencia epistémica, la falta de referentes, el relegarnos al ámbito doméstico, etc. Así que consideramos que el acceso de las mujeres a todo tipo de educación intelectual y artística, con fines de realización y emancipación, es una deuda histórica con nosotras, así como parte de instaurar justicia simbólica. (*Círculo literario de mujeres creadoras*)

De tal manera que a través de la educación literaria que brindan en sus actividades recuperan referentes y construyen una genealogía femenina alejada de patrones y modelos masculinos: “a partir de las actividades que desarrollamos podemos difundir la obra de varias escritoras, podemos dialogar con las obras, conocemos a nuestras ancestas literarias y al conocerlas recuperamos nuestra genealogía” (*Especulativas*).

La lectura y la escritura se convierten, de este modo, en los caminos a seguir para la reivindicación de la mujer que estas colectivas buscan. Por un lado, la lectura se emplea como el medio para la recuperación de la genealogía femenina, de esas otras que escribieron y que en su literatura reflejan modelos de mujer más reales y genuinos y a los que es necesario visibilizar tanto como se hace con los hombres (*Plumas del desierto*): “Porque leerlas es una manera de saber que no estamos solas, y que somos herederas de saberes y actos valiosos para el mundo; lo cual implica tener referentes y ejemplos a seguir, para nosotras y para las generaciones venideras.” (*Círculo literario de mujeres creadoras*). A través de la lectura, se construyen nuevos modelos alejados de los masculinos, lo que se convierte en una forma de cuestionamiento y reflexión (*Somos disruptivas*). La lectura de otras mujeres hace posible el reconocimiento de ellas mismas y sus propias historias, lo que les da representación y validez (*Sunamita*).

Leer a mujeres en espacios separatistas permite sentirnos cómodas, seguras y confirmar que son validados nuestros sentipensares. Al leer a una autora no solo analizamos cada uno de los elementos de la obra, también hablamos

de lo que nos hace sentir y reflexionamos sobre cómo los temas que evoca la autora tienen o no relación con nosotras. (*Especulativas*)

Por otra parte, al generar talleres de escritura creativa logran reflejar la experiencia real de la mujer en el mundo, pues consideran la escritura, desde una perspectiva feminista, como una forma de reivindicación y liberación (*Somos disruptivas*); un acto revolucionario, negado históricamente y a través del cual se conocen a sí mismas (*Círculo literario de mujeres creadoras*). Ven que por medio de ella “se fomenta la empatía, se trabaja la autopercepción, se incrementan las habilidades de pensamiento (críticas), se conecta con otras mujeres y nos da el sentido de pertenencia” (*Plumas del desierto*).

Además, consideran que existe una larga tradición de mujeres escritoras que no fueron publicadas, por lo que no forman parte del canon literario, esto ha provocado que las mujeres que se dedican a la escritura lo hagan como emulación de los modelos masculinos (*La sunamita*); lo que deja en el olvido una gran diversidad de imaginarios y valida únicamente las experiencias de los hombres:

Porque es importante conocer los intereses, preocupaciones, deseos, miedos de las mujeres. Pensamos que si seguimos dialogando y comprando solo la obra de los varones, solo sus experiencias en este mundo tienen valía. Y en el caso de las mujeres que son publicadas en editoriales de renombre, si solo nos quedamos con esas historias nos estamos perdiendo de la multiplicidad de imaginarios de mujeres de diferentes contextos geográficos y clases sociales. (*Especulativas*)

A partir de esta caracterización, cada una de las colectivas entrevistadas realiza sus actividades desde una perspectiva feminista. Muchas de ellas lo afirman abiertamente como parte de su metodología al emplear la teoría feminista o la perspectiva de género en sus análisis literarios, como lo hace *Somos disruptivas*; mientras que otras lo manejan de forma implícita al cuestionar el lugar de la mujer en el mundo literario y al ver la necesidad de que existan espacios literarios de mujeres y para mujeres, donde no se repliquen prácticas machistas y patriarcales (*Especulativas*).

Actividades, metodología y estructura

Las actividades que realizan se pueden dividir en dos apartados: de difusión y de creación. Entre las actividades de difusión se encuentran: lecturas en voz alta, presentación y publicación de libros, charlas o conversatorios con expertas, círculos de lectura, programas de radio y *podcast*, entrevistas, colaboraciones con otras colectivas y eventos multidisciplinarios como obras de teatro y exposiciones. Acerca de las actividades de creación se mencionan las siguientes: retos escriturales, talleres de corrección de textos y ejercicios creativos; estos se realizan en reuniones presenciales en bibliotecas, cafés o centros culturales, pero, sobre todo, en espacios virtuales de videoconferencias.

En la metodología general de estas colectivas, el primer paso de las agrupaciones es generar sus redes sociales y darse a conocer a través de ellas; posteriormente, organizan alguna actividad, ya sea de difusión o creación, y realizan una reunión o reuniones semanales o mensuales, donde la llevan a cabo. La metodología interna que se realiza en tales reuniones depende de cada colectiva; generalmente la fundadora o fundadoras se encargan de coordinar la sesión, funcionando como expositoras y moderadoras de la actividad; lo que nos habla de una estructura vertical que mantiene una enseñanza tradicional.

No obstante, algunas colectivas, como *Plumas del desierto*, manejan una estructura organizativa mucho más horizontal en la que cualquiera de las integrantes puede funcionar como coordinadora de la reunión en cuestión, mientras que la o las fundadoras están de apoyo para mediar comentarios; con ello pretenden que “todas las integrantes participen de forma activa, proponiendo actividades y haciéndose cargo de ellas, lo que ha generado un sentido de pertenencia” (*Plumas del desierto*); además de que las convierte en promotoras de la lectura y literatura en sus respectivas comunidades o barrios.

Sin importar la metodología empleada o la estructura organizativa, todas las colectivas entrevistadas consiguen una participación activa de sus integrantes, quienes se sienten en lugares seguros de convivencia, donde se reconocen sus sensaciones y validan sus puntos de vista; esto les permite empoderar su voz y, en el mejor de los casos, transformar sus entornos.

En definitiva, bajo el contexto de la sociedad digital, todas las actividades que estas colectivas realizan emplean como herramientas a las TIC. Las labores de difusión las comparten en plataformas virtuales como *YouTube*, *Facebook Live*, *Instagram* y *Spotify*; entre los medios de conexión que emplean para las sesiones periódicas están los servicios de videoconferencias como *Google Meet* o *Zoom*. Estos dispositivos les han permitido sobrepasar barreras espaciales y compartir con mujeres de otras latitudes, socializando diferentes modos de ser mujer en el mundo.

Conclusiones

La educación no formal que ofrecen estas cinco colectivas literarias se caracteriza porque todas ellas organizan y sistematizan sus labores fuera de instituciones educativas, puesto que las ofertan, principalmente, en la virtualidad. Se dirigen a subgrupos, en este caso a mujeres adultas de cualquier edad, que comparten el interés por la lectura y participan activamente sin esperar ningún título o constancia académica; en ciertos casos forman convenios de colaboración con algunas instituciones como institutos de cultura o universidades para la presentación de los resultados de sus talleres a través de libros o antologías

Las fundadoras de estas agrupaciones provienen de variados entornos, todas ellas son mujeres profesionistas que se organizan en beneficio de las otras; convirtiéndose en gestoras culturales con la firme creencia del poder de la literatura como agente de reflexión y transformación. Ninguna de las colectivas entrevis-

tadas ha conseguido apoyo financiero por parte de alguna institución; por lo que son autogestivas y trabajan con presupuestos bajos o, en algunos casos, con aportaciones simbólicas de las integrantes. Algunas de ellas cobran por los talleres o cursos que ofertan, pero en su mayoría trabajan por amor a la literatura y en beneficio de la equidad de las mujeres.

Su metodología no está sometida a ningún tipo de condicionamiento, sino que surge de la formación de sus fundadoras, quienes definen los contenidos que se ofertan bajo parámetros como: escritoras desconocidas o géneros literarios marginados; esto permite a las participantes incrementar su bagaje literario y conocer y congeniar con otras formas de ser mujeres.

Entre las estrategias que prevalecen están el análisis y comentario literarios, en los que se resalta la figura de los personajes femeninos y la obra y vida de la escritora en cuestión; en este sentido se emplea una perspectiva de género, puesto que se reflexionan tópicos que atañen a la experiencia de ser mujer como maternidad, violencia y estereotipos de género, entre otros. Con ello buscan fortalecer las capacidades personales de las integrantes, generar un sentido crítico sobre su posición como mujeres, así como valores positivos de sororidad y *affidamento*.

Como ya se dejó establecido, este tipo de colectivas surge bajo el contexto de la cuarta ola del feminismo y, en México, dicha ola tiene como misión y exigencia la eliminación de la violencia contra las mujeres; en este sentido, varias de las fundadoras reconocen la necesidad de cambiar el orden simbólico de la mujer para una transformación social real; por lo que uno de los resultados más importantes es que las asistentes adquieren seguridad para hablar sobre ellas mismas a través de su experiencia con la literatura; se convierten en agentes de cambio de su propia vida y, en muchos casos, en mediadoras y promotoras de lectura.

Referencias

- Ayala, G. (2023, 23 de marzo). El paro nacional del 9 M tuvo un impacto de 37,000 millones de pesos. *Milenio*. <https://www.milenio.com/especiales/9-impacto-37-000-millones-pesos>
- Camors J. (2008). Educación no formal: concepción que sustenta en la política del MEC. En Aportes de las prácticas de la educación no formal desde la investigación educativa. Ministerio de Educación y Cultura. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/Educaci%C3%B3n%20no%20formal.%20Camors%20J.pdf>
- Cuadrado Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Narcea.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y HORAS editorial.
- Pastor Homs M. (2001). Origen y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, LIX(220), pp. 525-544.
- Piussi, Anna M. (1999), La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia. En Belausteguigoitia M. & Mindo A. (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. UNAM, Paidós, pp. 275-289.
- Varela, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva sociedad*, (286), pp. 93-106.

Mujeres, ciencia y resistencia: un análisis de trayectoria académica y profesional desde la Red Mexicana de Jóvenes por la Investigación

María Guadalupe Ortiz Delgado

Hacia una visión amplia de la exclusión de las mujeres

La lucha de las mujeres por la ocupación de los espacios públicos que le fueron históricamente negados ha logrado importantes avances en ámbitos como el laboral, el educativo y el científico. En este sentido, los datos de la matrícula universitaria y los padrones de entes gubernamentales de ciencia y tecnología reflejan una creciente presencia de mujeres, aunque existen fenómenos que dificultan el avance de las mujeres.

Estos intentos para frenar el crecimiento de las mujeres tienen un origen común, el sistema patriarcal, que permea en todas las estructuras de la sociedad y cuyos mecanismos se sofistican para mantener su naturaleza opresiva y a su vez, conservar intacto su posicionamiento, sin embargo, las mujeres no han desistido en su lucha por pertenecer a estos espacios, generando estrategias para resistir ante esos embates patriarcales.

De ahí que sea importante reconocer las experiencias de las mujeres y la manera en que le dan sentido a sus vivencias, hecho que se contrapone en sí mismo a las premisas de las metodologías ortodoxas positivistas que no toman en consideración estos hechos en su afán de defender la “objetividad” en la investigación científica.

Por ende, como un desafío ante esas limitaciones, el presente trabajo precisa analizar bajo una perspectiva feminista e interseccional, de mujeres que forman parte de la Red Mexicana de Jóvenes por la Investigación (ReMJI), un proyecto autogestivo e independiente. Se abunda en la definición de la problemática identificada y se presentan algunos referentes teóricos que permitirán articular el análisis.

Del problema de las mujeres en la ciencia

La construcción social del género como organizador del comportamiento humano atribuye a hombres y mujeres una serie de mandatos por cumplir, limitando su capacidad de acción y restringiendo la libertad para desempeñarse dentro de espacios como es el caso de las mujeres en la ciencia, puesto que esta deberá poner en contraste sus “intereses” y condiciones en lo que respecta a la elección la maternidad, la formalización de una relación de pareja y cohabitación, el trabajo doméstico, el tiempo de ocio y recreativo, así como las tareas de cuidados y las relaciones sociales, convirtiéndose estos en un peso adicional para muchas mujeres.

El desafío a los mandatos culturales del género trae aparejadas consecuencias al filtrarse en la “constitución de las subjetividades de hombres y de mujeres” (Buquet, 2013, p. 58), pues tiene implicaciones en la manera que las personas organizan su experiencia, los mecanismos que utilizan para hacer frente a las tensiones que genera el incumplimiento de la norma y la propia manera en que construyen su realidad. Este es el aspecto que se ha integrado poco en los estudios sobre las mujeres científicas, suscitando cuestionamientos sobre los significados que aquellas atribuyen a su estancia en el ámbito y la forma en que viven y enfrentan los retos de moverse en un espacio construido bajo una lógica patriarcal, en suma, las implicaciones subjetivas de ser una mujer en la ciencia.

Las universidades como principales centros de generación de conocimiento, surgieron entre los siglos XII a XV, no obstante, a las mujeres se les permitió el acceso formal hasta la segunda mitad del siglo XIX (Blázquez, 2011), hecho que refleja la cerrazón de quienes controlaban estos centros legítimos de construcción de ciencia. Este acceso tardío es el resultado de un sistema androcéntrico, pensado por y para hombres.

Con la mitad de la población fuera del ámbito científico se reforzaban ideas relacionadas con la inferioridad de las mujeres y con su nula capacidad para comprender los planeamientos explicativos del mundo social y natural, sin embargo, yendo en contra de pronósticos, las mujeres se mantuvieron firmes en sus convicciones, luchando por el derecho a insertarse en estos reducidos espacios, y aunque hoy lo han logrado, siguen haciendo frente a dificultades como el acceso desigual a los campos de conocimiento (segregación horizontal), las brechas en cuanto a jerarquía y reconocimiento (segregación vertical) y la exigencia de “conciliación” entre su vida familiar, doméstica, profesional y académica.

Así pues, se sostiene que, dada la existencia de un sistema (el patriarcado) que permea en todas las estructuras de la sociedad concediendo privilegios a los hombres y a lo masculino, busca mantener la posición subordinada de las mujeres a través de relaciones de poder, frente a las cuales, las mujeres no se sitúan en condición de víctimas, sino que generan mecanismos de resistencia para sobreponerse ante la opresión de dicho sistema. El objetivo del presente, será analizar las resistencias de las mujeres de la ReMJI ante el sistema patriarcal durante su trayectoria de vida profesional y académica.

Avances en la investigación sobre las científicas en México

Diversos estudios relacionados con la incursión de las mujeres a la academia y la ciencia en la actualidad han ido en dos sentidos. En primera instancia, se encuentran los estudios descriptivos del avance en la incorporación de las mujeres a estos espacios, partiendo de datos estadísticos (Itatí, 2006; Rivera, 2003; Ruiz y Chavoya, 2010; Solís, 2017). Una segunda tendencia identificada es el abordaje de aspectos más específicos e individuales de las mujeres académicas y que hacen referencia a la búsqueda de factores de influencia en su formación profesional, su elección de la ciencia como estilo de vida y los contrastes de estas decisiones con

las exigencias culturales derivadas del orden de género, por mencionar algunos (Buquet, 2013; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013; Fernández, 2012; Guevara y García, 2010; Zavala y Guerrero, 2016)

En suma, estos trabajos ponen sobre la mesa el panorama general de la cuestión, no obstante, dejan ver la necesidad de un abordaje más específico de la forma en que viven e interpretan las mujeres científicas su estancia en ese ámbito, pues como señala Blázquez “las personas que generan conocimiento están permeadas por experiencias” (Blázquez, 2011, p. 56).

Por otro lado, la tradición identificada en dichos trabajos, centra su atención en grupos de mujeres adscritas a universidades y organismos gubernamentales como el Sistema Nacional de Investigadores e Instituciones Públicas de Educación Superior. La pertenencia a estos espacios implica que las mujeres estudiadas tienen la obligación de cumplir con determinados criterios y exigencias, lo que a su vez las homogeneiza, guardando entre ellas algunas características relativamente estables y consistentes (Izquierdo y Atristan, s. f.; Rivera, 2003; Solís, 2017; Urquidi y Rodríguez, 2011).

Este hecho limita el acercamiento a ámbitos no institucionalizados, por lo que constituye una visión parcial que obedece a la lógica sobre los espacios “legítimos” de generación de conocimiento. Este sesgo, reduce las posibilidades de, por un lado, explorar los múltiples factores que atraviesan simultáneamente a una persona (interseccionalidad) y, por otro, reconocer la pluralidad de realidades desde las cuales se puede construir la ciencia.

De experiencias y resistencias: el patriarcado y las resistencias como ejes de articulación teórica

La lógica de este trabajo gira en torno a la premisa de que existe un sistema que permea todas las estructuras, instituciones y forma de organización de la realidad y que, por ende, dicta el deber ser, naturalizando las diferencias entre hombres y mujeres y valorando sobremanera lo que se considera masculino, se habla del patriarcado.

Este sistema, al estar sentado sobre bases no igualitarias, supone la existencia de posiciones y relaciones de poder entre las personas quienes evidentemente están en asimetría de condiciones, de modo que, quienes están bajo efecto de la opresión, en sus actos despliegan fuerzas en contra, es decir, resisten.

Sobre la noción de patriarcado, autoras como Gerda Lerner, Alda Facio y Lorena Fries, buscaron explicar las razones de la posición subordinada de las mujeres a lo largo de la historia. Lerner se centró en la importancia de generar conceptos bajo una mirada feminista que permitieran desmontar los discursos sociológicos e históricos contruidos por varones (Lerner, 1990).

A su vez, Facio y Fries recuperaron las aportaciones de la abogada estadounidense Janet Salzman, quien identificó tres características comunes en diversas culturas en las que se reconoce que las mujeres ocupan una posición de inferioridad, siendo una de aquéllas la existencia de estructuras que excluyen a las

mujeres de la ocupación de lugares de poder o en los que existe mayor poder. Las autoras complementan el análisis añadiendo una característica más, que está relacionada con el pensamiento jerarquizado y dicotómico (Facio y Fries, 2005) que, a su vez, coloca al hombre como parámetro de lo humano, justificando con ello la subordinación de las mujeres.

A esta forma institucionalizada del dominio masculino sobre las mujeres es a lo que las feministas radicales denominaron *patriarcado*, una manera de organización que implica que “los varones tienen el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres de acceder a él” (Lerner, 1990, p. 340).

Vale señalar que este sistema contribuye al mantenimiento del sistema de género y se vale de los recursos a su alcance que, al operar al servicio de la dominación, se convierten en *opresores patriarcales*, entre los que se pueden contar a las instituciones y normas (Lagarde, 2015), siendo una de ellas la ciencia (Facio y Fries, 2005, p. 282), a la que no sólo le basta con difundir interpretaciones y discursos sesgados acerca de las mujeres y sus cuerpos, sino que también se erigió como un lugar legítimo con acceso restringido.

En su fundamento, el sistema patriarcal busca conferir mayor importancia a los hombres o a lo que se considera masculino que a las mujeres o a lo que se considera femenino (ONU Mujeres, s. f.), además de que atraviesa las funciones y actividades que las personas realizan día con día y da por sentado la existencia de relaciones de poder entre todo lo existente.

Dado que, como señala Foucault, las relaciones de fuerza implican una relación de poder, se entiende que dicha fuerza está presente en las relaciones y, por tanto, se erige como una característica de las partes involucradas en dicha interacción. Desde discursos comunes se puede decir que las personas que están en una posición subordinada al margen de una relación (de poder) asumen una actitud pasiva, sin embargo, el hecho de permanecer es una acción en sí misma que denota una posibilidad.

La búsqueda de un anclaje teórico que permita entender la existencia de actos a través de los cuales las personas se sobreponen a las adversidades que conlleva moverse en determinados espacios o con ciertos individuos ha permitido un acercamiento a la noción de *resistencia*, un término empleado en diversos ámbitos de las ciencias sociales y que ha hecho posible explicar, desde una perspectiva individual y colectiva, las acciones que alguien pone en marcha para evitar desistir.

Desde la perspectiva de Scott se entenderá a las resistencias como un conjunto de prácticas que ponen en marcha las personas que se reconocen a sí mismas en el rol de *subordinado/a* (Scott, 2004), frente a otras que ocupan posiciones de mayor poder y dominio. Por otro lado, en el estudio de los conflictos sociales se trata también de acción colectiva, aunque en ningún punto se niega la existencia de resistencias en el plano de lo individual.

Ante el surgimiento de actos de resistencia las estructuras que mantienen las relaciones de poder no se mantienen inertes, pues esta manifestación subversiva del orden ya establecido representa un riesgo para la estabilidad de las prácticas

dominantes, de modo que se busca asimilar y neutralizar (Castellanos, 2006) los ánimos de rebeldía, hecho que sugiere que, quien asume el control en este tipo de relaciones buscará medios para retornar las cosas a su estado original.

Por lo anterior, siguiendo a Foucault, mientras más grande o desafiante es la resistencia, mayor es la fuerza y astucia del poder que aplica quien domina la relación (Foucault, 2012, p. 77) para mantener el estatus, de modo que, mientras mayor sea la fuerza de la resistencia, mayor será también la fuerza en contra de los sistemas dominantes, en este caso, el patriarcal.

Es así como todas estas herramientas teóricas estarán implícitas en la comprensión de los acontecimientos de la vida de las mujeres de la ReMJI y de cómo articulan sus experiencias para darles sentido y para compartirlas con otras personas, en este caso, con quien investiga.

Construyendo un posicionamiento epistemológico

En congruencia con la naturaleza del problema a abordar se consideran dos ejes conductores del desarrollo del presente, la epistemología feminista y el paradigma constructivista, esto con el fin de reconocer que las mujeres construyen sus experiencias y les dan sentido tanto en la interacción con otras personas como a la luz de factores del contexto en el que se desenvuelven, siendo a partir de estas condiciones que interpretan la realidad.

De igual forma, se entiende que esa realidad está atravesada por las estructuras patriarcales que promueven y legitiman la discriminación y las violencias contra las mujeres, que serán en este trabajo quienes comparten sus vivencias en el campo minado de la academia y el ámbito profesional.

La principal aportación del paradigma constructivista radica en la posibilidad de contrastar la forma en que las participantes han experimentado las opresiones patriarcales en sus trayectorias, así como el sentido y significado que les otorgan a partir de sus propios mecanismos de respuesta que pueden estar permeados por su ser mujer (es).

El papel de la epistemología feminista será relevante dado que, en sus planteamientos, subyace la capacidad de identificar cómo un problema está afectando a las mujeres en particular, buscando además proponer alternativas de solución para dichas adversidades.

Según Norma Blázquez el elemento clave de la epistemología feminista como propuesta es el conocimiento situado, es decir, la idea de que “la persona que conoce está situada” (Blázquez, 2012, p. 28), y por ende, su conocimiento refleja sus perspectivas. En este sentido, constituye una forma particular de hacer investigación, y aunque se ha debatido respecto a la existencia de una *metodología feminista* propiamente dicha, el planteamiento de Sandra Harding es que: lejos de ser una metodología como tal, se trata más bien de rasgos metodológicos, es decir, que se emplean muchos de los métodos de la ciencia tradicional, pero con un nuevo enfoque, dando vida así a un “método específico producido por los feminismos” (Harding, 2002, p. 33) que se aleja de las perspectivas tradicionales.

Desde la investigación feminista se busca que la comprensión y conceptualización de los fenómenos que influyen a las mujeres; además de abonar a la construcción de otras miradas y marcos de referencia sobre la realidad, pone en evidencia la falacia de la neutralidad y objetividad en la ciencia, devela la manera en que el género influye en el conocimiento, en el sujeto cognoscente y en las prácticas de investigación (Blázquez, 2011), además de clarificar cómo las epistemologías tradicionales “excluyen sistemáticamente con o sin intención la posibilidad de que las mujeres sean [...] agentes de conocimiento” (Harding, 2002, p. 14), y que desde esa posición generen aportaciones al mismo.

Los elementos que integran el método de toda investigación hecha desde la epistemología feminista, habrán de estar permeados por criterios *ad hoc*, desde la selección de las unidades de análisis hasta los instrumentos de recolección y análisis de información, pues como señalan Marta Luxán y Jokin Azpiazu, “hay que adaptar los métodos de la ciencia tradicional para evitar que reproduzcan sesgos sexistas” (Luxán y Azpiazu, s. f., p. 9), por lo que se buscará mantener la coherencia interna durante el desarrollo de toda la investigación.

A manera de conclusión

Como es posible observar, este es un proyecto en construcción, que tiene por fin generar un acercamiento comprensivo hacia las experiencias de mujeres de un proyecto independiente de investigación de alcance nacional. La riqueza de las aportaciones que de éste deriven, estará en la pluralidad de las vivencias y en el reconocimiento de lo que las epistemólogas feministas llaman “conocimiento situado”, es decir, la identificación de formas particulares de construir y significar sus realidades desde los contextos en los que viven, las adversidades que han enfrentado y, primordialmente, los mecanismos que han generado para resistir ante este sistema patriarcal que busca por todos los medios posibles frenar el avance de quienes han desafiado las normas que este les impuso al nacer, por el solo hecho de ser mujeres.

Referencias

- Blázquez, N. (2011). *El retorno de las brujas*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista: Temas centrales. En Blázquez, N., Flores, F. & Ríos, M. (eds.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Blázquez, N., Flores, F. & Ríos, M. (2012). *Investigación feminista investigación feminista epistemología metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, A. (2013). *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: Orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo* [Tesis Doctoral], Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Buquet2013_Tesis.pdf
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Castellanos, G. (2006). Sexo, género y feminismo. Tres categorías en pugna. <https://utp.aspuacol.org/wp-content/uploads/2018/07/Sexo-g%c3%a9nero-y-feminismo.pdf>
- Facio, A. & Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. 3(6), pp. 259-294.
- Fernández, L. (2012). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En Blázquez, N., Flores, F. & Ríos, M., (eds.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp.79-110). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Siglo XXI Editores.
- Guevara, E. & Garcia, A. (2010). Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. *Investigación y Ciencia*, (18), pp. 10-17.
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En *Debates en torno a una Metodología feminista*. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a los estudios universitarios. pp. 377-417.
- Izquierdo, I. & Atristan, M. (s. f.). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: Tensiones y estrategias identitarias. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100127

- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas* (2ª ed.). Siglo Veintiuno.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica.
- Luxán, M. & Azpiazu, J. (s. f.). Metodologías de la investigación feminista. <https://www.ehu.es/documents/1734204/6145705/Metodolog%C3%ADas+de+Investigaci%C3%B3n+Feminista.pdf/54172098-3058-1d47-df68-780965fa-8f46?t=1513345070000>
- ONU Mujeres. (s. f.). *Glosario de Igualdad de género*.
- Rivera, E. (2003). Género y universidad: Una aproximación al estudio de las académicas de la BUAP, (40), pp. 1-18.
- Ruiz, S. Y. & Chavoya, M. L. (2010). Mujer en la investigación científica y humanística. Memoria de Congreso.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de las resistencias*. Ediciones Era.
- Solis, M. de J. (2017). La incursión de las mujeres en la profesión académica en las unidades multidisciplinarias de la UNAM: alcances y desafíos. pp. 1-13. <https://docplayer.es/98003789-La-incursion-de-las-mujeres-en-la-profesion.html>
- Urquidi, L. E. & Rodríguez, J. R. (2011). Mujer y ciencia en el estado de Sonora. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora. <https://www.colson.edu.mx/coldetalle.aspx?cx=4317>
- Zavala, G. E. & Guerrero, M. F. (2016). Trayectorias académicas y profesionales de un grupo de químicas del IPN desde la perspectiva de género. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Contribución educativa del Observatorio de Violencia de Género a la Comunidad de Sahuayo, Michoacán

María del Refugio Ramírez Fernández

La violencia contra las mujeres y la violencia extrema traducida en feminicidios es una de las problemáticas en las que el Estado tiene la exigencia imperativa de atender con acciones y estrategias capaces de prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

En un intento por soslayar esta situación se estableció la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM), que se pensó sería capaz de promover acciones en aquellos estados y municipios donde se presenta mayor incidencia de violencia o feminicidios.

Este instrumento surge de la lucha social y presión de colectivas y feministas defensoras de los derechos de las mujeres que tiene como antecedente más remoto y preciso las muertas de Juárez.

Con la sentencia del 6 de noviembre de 2001 cuando la corte Interamericana de los derechos humanos condenó al país por el caso de tres mujeres (Claudia González, Esmeralda Herrera y Laura Campos) encontradas sin vida en 1995 en el lote conocido como Campo Algodonero, en Ciudad Juárez, se les condenó por violar los derechos humanos y por incumplir sus deberes de protección por los hechos vinculados a las tres víctimas y sus familias. (Damian & Flores, 2018, p. 3)

Estos hechos empezaron a evidenciar lo ocurrido en otros estados del país y la Comisión Especial para conocer y dar seguimiento a las investigaciones relacionadas con los feminicidios en toda la entidad federativa y de la Procuración de Justicia Vinculada (Comisión Especial de Feminicidios) en el que en su conjunto realizaron un diagnóstico identificando los estados con mayor incidencia de homicidios contra las mujeres (Comisión Especial de feminicidios LXI Legislatura, 2011).

A partir del Diagnóstico en el que resuelven que las mujeres son violentadas por aspectos culturales, sociales e institucionales, el pasado 24 de abril de 2015 el estado de Michoacán aceptó las conclusiones y propuestas realizadas por el grupo de trabajo en su informe sobre la situación de los derechos humanos de las mujeres en esta entidad federativa (DOF, 2020, p. 2).

La AVGM se sustenta en el marco jurídico internacional (La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer [CEDAW por sus siglas en inglés], y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de Belém do Pará, Brasil). Así como en la LIX Legislatura (2003-2006) de la Cámara de Diputados, las parlamentarias Marcela Lagarde, Diva Gastelum y Angélica de la Peña redactaron la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia [LGAMVLV] (Damian, 2016).

La AVGM tiene como objetivo coordinar los esfuerzos, instrumentos, políticas, servicios y acciones interinstitucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres (CONAVIM & SEGOB, 2016, p. 1). Y el pasado 27 de junio de 2016 a partir de lo que se establece en el Art. 25.- (LGAMVLV) a través de La Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres (CONAVIM) declaran en AVGM a 14 municipios de Michoacán: Morelia, Uruapan, Lázaro Cárdenas, Zamora, Apatzingán, Zitácuaro, Los Reyes, Pátzcuaro, Tacámbaro, Hidalgo, Huetamo, la Piedad, Maravatio y, entre ellos, Sahuayo (CONAVIM & SEGOB, 2016, p. 1).

En este marco de la declaratoria de AVGM al municipio de Sahuayo, un grupo de mujeres académicas y administrativas de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH) retoman lo establecido en la resolutive de este instrumento y lo implementan desde la parte educativa, sobre todo porque ya se venía realizando acciones educativas a favor de los derechos humanos de las niñas, adolescentes, mujeres y diversidad sexual, desde hace ya siete años atrás para generar espacios libres de violencia para las mujeres de la Institución y del municipio.

La decisión de tomar como marco la AVGM da la posibilidad de vincular las acciones educativas a un marco legal más amplio y al amparo de leyes nacionales e internacionales. Dos vertientes señaladas en la Declaratoria son las que dan sentido al presente trabajo: a) Medidas de Prevención y b) Medidas de seguridad (CONAVIM & SEGOB, 2016, pp. 2-4) para impulsar una cultura de la no violencia contra las mujeres en el sector educativo público y privado. Para ello se deberá diseñar una estrategia de educación en derechos humanos de las mujeres y perspectiva de género que busque la transformación de patrones culturales y la prevención de violencia mediante la identificación abstención y denuncia; capacitar con herramientas teóricas y prácticas al personal de los centros educativos públicos y privados para detectar oportunamente casos de niñas o adolescentes que se encuentran en una situación de violencia y denunciarlo ante las instancias correspondientes.

- 1) Medidas de Seguridad: impulsar protocolos para erradicar la violencia contra las mujeres, instalar observatorios y generar campañas sobre no violencia contra las mujeres.

En cumplimiento a estas dos medidas lo primero que se decide es:

- 1) La instalación del primer Observatorio de Violencia de Género dentro de la UCEMICH, el cual se considera como un instrumento fundamental para dar pauta a la realización de las acciones no sólo de prevención, sino de seguridad.

El Observatorio de Violencia de Género de La UCEMICH (OVG de La UCEMICH) se instaló el 8 de marzo del 2017, un año después de la declaratoria de AVGM, en un acto conmemorativo del día internacional de las mujeres estando

presentes la Secretaria de SEIMUJERES, en ese entonces La Mtra. Fabiola Alanís Sámano, el Presidente municipal de Sahuayo, Rodrigo Sánchez Zepeda, autoridades de diversas instancias gubernamentales y autoridades de la UCEMICH, firmando cada una de estas personas la instalación e inauguración del OVG de la UCEMICH, el cual desde su nacimiento tiene como lema que lo caracteriza: “Ser un Observatorio que no sólo observa, sino que actúa”, en este sentido se inicia con:

Medidas de Prevención

Bajo esta perspectiva, y ya con el OVG de La UCEMICH instalado y como medida de prevención, se diseña una Propuesta Educativa que cumple con las características señaladas en la declaratoria de AVGM: impulsar una cultura de la no violencia contra las mujeres con una perspectiva en derechos humanos y con perspectiva de género, capacitar con herramientas teóricas y prácticas al personal docente y comunidad estudiantil que incidan en la transformación de patrones culturales y que prevenga de violencia tanto en el sector educativo público y privado, desde nivel básico, hasta nivel superior, así como en las colonias del municipio donde el acceso a la educación no se ha alcanzado.

Esta propuesta o estrategia educativa tiene como **objetivo:** conformar comunidades de aprendizaje para contribuir en la concientización y sensibilización de las diferentes violencias que viven las niñas, adolescentes y mujeres y así prevenir y erradicar toda discriminación y violencia de género coadyuvando a la transformación de su realidad.

La metodología que permite la conformación de las CA es la Investigación Acción Participativa mediante el aprendizaje dialógico y el proceso está integrado por etapas para mayor comprensión didáctica.

En la primera etapa: algunas académicas y administrativas del OVG de La UCEMICH forman y capacitan a la comunidad estudiantil de la propia Universidad conformando la primera Comunidad de Aprendizaje (CA) para que realicen proyectos de investigación o intervención, es decir, traducida a una tesis, o si lo desean pueden ser voluntarias o voluntarios para conformar las CA en las diversas instituciones, desde nivel básico hasta nivel superior y en las diversas Colonias del municipio de Sahuayo, con niñas, adolescentes y mujeres incluyendo a los niños, adolescentes y hombres interesados en participar.

Segunda etapa: se elige a la institución educativa donde se conformará la comunidad de Aprendizaje, con la ventaja de que la o el estudiante que la pretende conformar conoce el contexto donde se interviene.

Tercera etapa: se realiza un diagnóstico socioeducativo para conformar las comunidades de aprendizaje partiendo de las necesidades socioeducativas de la población objetivo, enriqueciendo el diagnóstico general que se tiene en el OVG de La UCEMICH.

Cuarta etapa: se diseñan las estrategias educativas a partir de las necesidades específicas de la población, en conjunto con la participación activa de las personas que conforman la CA.

Quinta etapa: se aplica o implementa las estrategias educativas avaladas por la CA.

Sexta etapa: se da seguimiento y evalúa el proceso de aprendizaje y los cambios que se van generando a partir de la conformación de la CA.

Conocer el contexto

Una de las ventajas que se tiene en la implementación de esta propuesta educativa es que la persona parte de la comunidad estudiantil al elegir la institución donde elige conforma su CA, conoce el contexto de la población, hay confianza y esto aporta a la realización del diagnóstico mismo que nos brinda los elementos para la realización de los contenidos partiendo de las necesidades específicas de la población objetivo, asimismo éste se suma al diagnóstico general que se va reuniendo de todo el municipio de Sahuayo.

La problemática de las violencias contra las mujeres es compleja porque el entramado social entre la violencia cultural, social, económica, feminicida, y ahora la delincuencia organizada y el narcotráfico la complejizan y al mismo tiempo la normalizan. Los datos de niñas, adolescentes y mujeres que desaparecen y que nunca más se vuelve a saber nada de ellas o que, en su caso, son asesinadas por la pareja sentimental o por un hombre cercano a la familia, personas que pasan a ser cifras y quedan sus casos en la impunidad. Lo más preocupante es que no son parte de los registros oficiales porque no son denunciados y nadie investiga, ni se hace nada por esclarecerlo o sacarlo a la luz, cuando desaparecen sólo se comenta que andaban mal y por eso se las llevaron y nadie habla por miedo (Ramírez & Rangel, 2017).

La violencia de género tiene matices cada vez más sutiles porque las mujeres que la sufren no la alcanzan a visualizar, o tan visibles como el feminicidio pero que en esa normalidad se niegan a verlo como un hecho de extrema de violencia, por el contrario lo ven como un acto de amor; por ello consideramos fundamental que cada CA conformada por nuestras comunidades estudiantiles en cada institución donde intervienen tengan claro tanto la normatividad o marco jurídico vigente el cual permite un mayor acercamiento a la problemática, así como la metodología de trabajo.

Marco jurídico

La propuesta educativa se fundamenta en marco legal internacional y nacional que establece la Declaratoria de AVGM, así como de conceptos básicos como la violencia de género, la violencia feminicida, el hostigamiento sexual y el acoso sexual, la perspectiva de género y los derechos de las niñas, adolescentes y mujeres.

La Alerta de Violencia de Género

La Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres es un mecanismo de protección de los derechos humanos establecido en la Ley General de Acceso de las Mu-

jeros a una Vida Libre de Violencia, que consiste en un conjunto de acciones gubernamentales coordinadas, integrales, de emergencia y temporales, realizadas entre las autoridades de los tres órdenes y niveles de gobierno, para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado (DOF, 2020, p. 1).

La Violencia de Género o violencia feminicida

En la Convención de Belém do Pará se adoptó en 1994 (citada por Olamendi, 2016, pp. 21-23) y entró en vigor un año después; define la violencia en contra de las mujeres como cualquier acción o conducta basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. Al incluir el término “género” en la definición de violencia, la Convención nos orienta a tomar en cuenta los factores culturales y sociales que colocan a las mujeres en una situación de subordinación, aunado a los estereotipos y valores que determinados grupos sociales les atribuyen a las mujeres.

Derechos en caso de feminicidios

En la misma convención Belém do Pará se determina que toda mujer tiene derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de los derechos humanos y a las libertades consagradas por los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos, además es enfática al señalar un catálogo mínimo de derechos tales como:

- Respeto a su vida.
- Respeto a su integridad física, psíquica y moral.
- A la libertad y a la seguridad personales.
- A no ser sometida a torturas.
- Respeto a su dignidad inherente a su persona y que se proteja a su familia.
- Igualdad de protección ante la ley y de la ley.
- A un recurso sencillo y rápido ante los tribunales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos.
- Libertad de asociación.
- Libertad de profesar la religión y las creencias propias dentro de la ley.
- Igualdad de acceso a las funciones públicas de su país y a participar en los asuntos públicos, incluyendo la toma de decisiones.

La protección y garantía de estos derechos representa un mínimo indispensable para impedir violaciones graves y sistemáticas a los derechos humanos de las mujeres, ya que niñas, mujeres jóvenes, adultas y mujeres mayores viven en riesgo constante de sufrir algún tipo de violencia (verbal, psicológica y física). Los feminicidios son la manifestación más extrema de los actos sistemáticos de vio-

lencia contra las mujeres y las niñas por el hecho de ser mujeres. Una constante de los asesinatos es la brutalidad y la impunidad que los acompañan. Estos crímenes constituyen la negación del derecho a la vida y de la integridad de las mujeres.

Todas las entidades federativas tienen tipificado en sus códigos penales el delito de feminicidio y contemplan, la existencia de signos de violencia sexual de cualquier tipo entre las razones de género consideradas para investigar los homicidios dolosos de mujeres o los feminicidios (López & y Guerra, 2020, p. 51).

Perspectiva de género

La perspectiva de género es una herramienta de análisis que estudia la forma en que las características socioculturales asignadas a las personas a partir del sexo convierten la diferencia sexual en desigualdad social. Con esa valoración se pueden emprender acciones que incidan en la creación de condiciones para avanzar en la construcción de la igualdad de género (Nerio, 2019, p. 42).

Hostigamiento sexual

Es el ejercicio del poder en una relación de subordinación real de la víctima con el agresor(a) en los ámbitos laborales y escolares. Se expresa en conductas verbales o físicas, o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva, y se presenta de jefe a subordinado o de docente a estudiante (LGAMLV, citada en Ramírez, 2017, p. 5).

Acoso sexual

Es el ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima. No hay subordinación. Se presenta entre compañeros del mismo nivel. Dentro del marco mexicano existen diversas reflexiones en torno al hostigamiento y el acoso sexual; estas figuras jurídicas están previstas en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia que entró en vigor el 2 de febrero de 2007 y, en el caso del hostigamiento, fue tipificado como delito en el Código Penal Federal desde principios de 1991; se sigue luchando para erradicarlas y sobre todo para que las mujeres o quienes lo sufren lo identifiquen y por ende lo logren denunciar (LGAMLV, citada por Ramírez, 2017, p. 5).

En este sentido y siendo conscientes de esta violencia estructural e histórica el OVG de la UCEMICH, se plantea el trabajo con las diversas instituciones desde nivel básico hasta nivel superior, asimismo, incidir en las colonias o comunidades llegando así a niñas y mujeres que no han tenido la oportunidad de acceder al sistema educativo y conformar una CA para generar espacios libres de violencia y logren transformar su realidad.

Marco teórico

Comunidad de Aprendizaje

Es importante señalar a qué nos referimos cuando hablamos de CA en la propuesta educativa debido a que hay muchos significados y no hay una definición universal. Las CA son un proyecto de transformación que permite la organización, unión y colaboración de todas las personas de la institución educativa desde la planta directiva, administrativa, docente, comunidad estudiantil, madres y padres de familia y sociedad en general, y que en conjunto realicen cambios significativos en el proceso educativo mediante el aprendizaje dialógico como lo señala Freire (Freire, La pedagogía del Oprimido, 1987), para generar espacios libres de violencia en contra de las niñas, adolescentes y mujeres.

En este sentido la propia CA devela y hace visible las diversas violencias a las que son sometidas las niñas, adolescentes y mujeres que antes permanecían invisibilizadas, dando un sentido crítico, con perspectiva de género y de derechos humanos. Así la CA propicia la oportunidad de pensarse y repensarse construyendo un entramado y tejiendo social de nuevas formas de convivencia, nuevas relaciones simétricas, en donde lo individual pasa a ser parte de lo colectivo, porque sólo en lo colectivo será posible una verdadera emancipación y con ello una transformación de esta realidad (Ramírez & Rangel, 2017).

Las características de una Comunidad de Aprendizaje son tres básicas, según (Caride, 1997):

- a) Ser de una misma localidad o espacio geográfico.
- b) Contar con lazos afectivos entre todo el grupo de personas.
- c) Tener pertenencia e identidad con este grupo.

Ahora bien, vista desde lo que plantea Freire desde la Educación Popular citado por (Caride, 1997), una comunidad de aprendizaje se caracteriza por:

- a) Desarrollar una consciencia social.
- b) Organizar y poner en marcha mecanismos de participación, reflexión y acción.
- c) Tener la capacidad de transformar.

Estas características posibilitan la interacción social la construcción de una identidad cultural compartida, donde el proceso dialéctico se encuentra constantemente gestionando no sólo lo individual, sino que lo transfiere a lo colectivo, no como algo ajeno al carácter imparcial de la ciencia, sino impregnado de una ideología androcéntrica, patriarcal, clasista y racista. En este sentido la recuperación de saberes y conocimientos le dan sentido a esta propuesta porque justo esto esclarece esos supuestos ideológicos que permean y se han interiorizado en las formas de relacionarse basadas en el poder, y es la CA que deconstruye y construye nuevas formas simétricas de relacionarse.

La CA está en permanente oposición a lo que señala (Segato, 2021), la insensibilización de los objetos ante la violencia y el sufrimiento de los demás, a partir de cómo nos hemos construido en una cultura de violencia, es decir, una pedagogía de la crueldad, “Habla de una enseñanza cultural de la violencia a la cual denomina ‘Pedagogía de la crueldad’, la idea es que esta pedagogía lleva a los sujetos a transformar lo que está vivo en un objeto y en una cosa, la finalidad es convertir lo que está vivo en mercancía”..

Revertir esta pedagogía de la crueldad a una pedagogía donde aprendamos a reconstruir nuestra humanidad, la importancia que las mujeres adolescentes y niñas se reconozcan como parte de una sociedad que las oprime, las reprimidas y cosifica, despojándoles del “SER”, reconocerse desde donde se encuentran ubicadas, para entonces iniciar el proceso de transformación desde la colectividad.

La pedagogía de muerte la hemos aprendido niñas, niños, mujeres y hombres, así que la responsabilidad y el compromiso es de cada una de las personas de este municipio y sociedad, tenemos que deconstruirlo para construir una sociedad donde mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades, tal como lo menciona Freire (Freire, La pedagogía del Oprimido, 1987), donde nos plantea que es posible la emancipación, a través de la educación y el aprendizaje dialógico.

Medidas de Seguridad

Otras acciones que se toman para prevenir, atender y erradicar la violencia contra las mujeres en las instituciones educativas desde nivel básico hasta nivel superior y las colonias del municipio de Sahuayo, son las medidas de seguridad para dar continuidad a una problemática de la violencia de género, las mujeres que han sido víctimas de hostigamiento sexual o acoso sexual, donde no hay denuncia y quienes denuncian son revictimizadas, no sólo por las instituciones donde denuncia, sino por sus compañeras, madres y padres de familia y finalmente se sienten culpables porque terminan siendo señaladas, así que la falta de credibilidad a las instituciones, así como la impunidad de los casos que ya fueron denunciados (Ramírez & Rangel, 2017) nos invita a plantear Medidas de Seguridad diseñadas a través del Observatorio de Violencia de Género como:

El diseño y elaboración del Protocolo de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género con énfasis en el hostigamiento sexual y acoso sexual, el cual está siendo implementado en la UCEMICH, que como pueden observar también son procesos de aprendizaje largos pero significativos.

Realizar campañas permanentes para generar una Cultura de la Denuncia y con ello garantizar la seguridad de las denunciantes.

Nuestros logros

Medidas de prevención

Hasta el momento se está trabajando en cinco instituciones de educación básica y una de educación media y una superior, las cuales ya están conformando

su respectiva CA. Las CA conformadas en las instituciones educativas permiten construir en colectividad propiciando el diálogo horizontal, quedando rebasadas las jerarquías, al mismo tiempo que han derribar la posición de poder; esto no ha sido sencillo, por el contrario, ha sido complejo y han existido muchas resistencias, sin embargo, cuando cada una de las personas participantes se sienten tomadas en cuenta, su actitud cambia, y es porque todas las acciones y contenidos son consensuados en conjunto e incluso el diagnóstico se elabora desde su propia experiencia, situación que permite contar con las necesidades específicas de la población y del contexto educativo lo más aproximado a la realidad (Diagnostico, 2017-2022).

La planta de docentes, directivos, administrativos, así como madres, padres o tutores desconocen lo que es violencia de género, no conocen los derechos humanos de las niñas, niños adolescentes o mujeres de los que pueden gozar, ejercer y respetar.

- a) El modelo educativo nacional está en este momento en un proceso de transición y aunque en algunos de los libros de texto abordan temas relacionados al género y cuidado del cuerpo y un poco sobre sexualidad, la planta docente prefiere saltarlo o verlo como algo muy rápido debido a que no saben cómo abordar los temas y en los modelos educativos de las escuelas de nivel superior o superior, son temas que muchas de las veces ni se tocan porque se enfocan en la especialización o en las diversas licenciaturas.
- b) Las planeaciones no se realizan con una perspectiva de género a las niñas se les sigue separando de los niños por actividades destinadas solo para mujeres o sólo para hombres.
- c) Las clases en su gran mayoría de las instituciones siguen siendo tradicionales donde la docente o el docente son los que saben, los que tienen la verdad y la comunidad estudiantil tienen que memorizar las clases, es decir, hay una educación bancaria, como lo menciona Freire (Freire,1985), se les educa para domesticar, disciplinar no se les da la oportunidad de ir construyendo un pensamiento crítico, porque incluso quienes enseñan tampoco se han dado la oportunidad de cuestionar la forma de dar sus clases, siguen reproduciendo una cultura de violencia y de un pensamiento reduccionista, una educación hegemónica y de dominación.
- d) El curriculum oculto es otro de los elementos que juega papel importante puesto que las creencias y prejuicios que la planta docente, directivos y administrativos traen consigo se reproducen en sus salones de clase o en la institución educativa, reafirmando con ello lo que las niñas, niños y adolescentes traen desde sus casas, y esto lo que hace es normalizar porque todos lo hacen.
- e) Prácticas docentes arraigadas en sus prejuicios, en el que a las niñas se les pide comportarse, serias, calladas, sentarse con las piernas juntas, portar el uniforme por lo regular de falda, venir bien peinadas con moños

en la cabeza, no se les permite jugar juegos de niños como el fútbol, tener un lenguaje mucho más recatado que los niños, esto es reforzado por el modelo y programa educativo, esto no es privativo de la educación de nivel básico, sino que se lleva a cabo también en el nivel medio superior e incluso superior.

Así es como se perpetua y reproduce la violencia pasa de un contexto macro o social al contexto micro o educativo, donde las prácticas docentes en el aula, es de separar niñas y niños, sin permitir la socialización en juegos o actividades lúdicas y educativas donde las niñas quedan relegadas a realizar lo que se piensa es propio de las niñas y lo que es propio de los niños.

De igual manera se tiene una CA en La colonia La Limonera y otra en la colonia La Cabaña, ambas del municipio de Sahuayo, Michoacán, donde participan mujeres adultas y sus hijas e hijos en el que se aplica el mismo método de aprendizaje desde el diálogo.

El diagnóstico en estos caso es la misma situación que dentro del sistema educativo, la violencia se reproduce y genera con ella desigualdad entre las mujeres y hombres, haciéndolo ver en muchas de las ocasiones como una lucha entre ambos sexos, sin embargo, ambos han sido educados desde una perspectiva biológica, es decir, los sexos determinan los roles, comportamientos y lugar que históricamente les ha tocado jugar en la sociedad, donde las mujeres siguen jugando un rol predeterminado desde que nacen, para realizar las labores propias de lo doméstico porque en algún momento serán madres y sin cuestionar se toma como algo natural.

Este pensamiento y formas de hacer se transmite a partir de la cultura se va heredando de generación en generación a sus hijas e hijos, mientras que a los hombres se les prepara para incursionar en el ámbito de trabajo o laboral y de toma de decisiones e incluso se prefiere que ellos asistan a las instituciones educativas siendo privilegiados de recibir el derecho a la educación, pues se piensa que serán ellos los que van a mantener y ser jefes de la familia, mientras que las mujeres serán las que van a ser sostenidas por un hombre, manteniendo el *statu quo* de las cosas, es decir, permanecer en el ámbito privado en el mundo de las labores domésticas y de cuidados de los demás.

Aunque pareciera que este ya no es funcional en la vida moderna, el hecho de que las mujeres pueden decidir si van a ser madres o no, o si les gustaría incursionar en el mercado laboral o no, permite pensar que esto de definir nuestras hacer cotidiano ya no es viable, sin embargo, se sigue haciendo; la propuesta educativa plantea entonces pensar y repensar sobre estos conceptos para que finalmente se elimine la violencia y que se logre la igualdad de oportunidades y de derechos, porque finalmente si las niñas adolescentes y mujeres tienen que salir a conquistar el mundo de lo público o no, sería cuestión de que cada niña, adolescente mujer, niño u hombre, tengan la posibilidad de construirse desde su propia crítica, de lo que ellas quieren por decisión y que el derecho las asista, no por imposición de una hegemonía androcéntrica y dominante.

La propuesta educativa incide en que las niñas, adolescentes y mujeres tengan derecho a una vida libre de violencia promover un pensamiento crítico desde el diálogo, reflexionar para accionar manifestando los nuevos feminismos y nuevas masculinidades.

Partiendo de estas necesidades socioeducativas se diseña la propuesta y estrategias educativas en conjunto y en común acuerdo con las demás personas involucradas en el proceso educativo de las diversas instituciones educativas. Se debe dejar claro que se va a intervenir, no a invadir o a colonizar, sino a educarnos entre sí mediatizados por la realidad, de manera conjunta, desde una perspectiva dialógica y horizontal.

Se piensa sencillo pero ha implicado un trabajo arduo, continuo, progresivo y global, uno de los procesos educativos más complejos es incidir en las consciencias y sensibilización de las personas: implica procesos educativos largos, sortear y luchar contra todo un sistema capitalista patriarcal, clasista, racista, misógino y machista, donde todo el aparato ideológico del estado conformado por: medios de comunicación, iglesia, escuela, estado y familia, tal como lo menciona (Althusser, 1974), y está constantemente bombardeando a la población a través de la violencia simbólica reproduciéndola a cada momento y en cada espacio donde nos relacionamos y desarrollamos, sin embargo, se va avanzando y lograr cuestionarlo es lo importante porque de ahí se deriva la emancipación y la transformación.

Los procesos son largos implican años de formación, y pudiera pensarse que no se logra gran cosa en un año o dos, por ello hay cortes importantes por parte de cada estudiante que realiza la intervención desde la UCEMICH, al conformar alguna CA se evalúa el proceso presentado avances en las tesis, esto quiere decir que las CA conformadas siguen con su proceso de aprendizaje.

Conscientes de los retos y como fin último es que estas CA deben de seguir con el proceso de transformación a pesar de que algunas de las facilitadoras o facilitadores ya no estén, que esta CA tenga la capacidad de seguir organizándose y seguir con el proceso de transformación no sólo en lo individual, sino en lo colectivo porque es seguro que sin la colectividad las diversas violencias se seguirán reproduciendo y lo importante es enfrentarlo como comunidad.

Otros logros

Medidas de Seguridad

En cuanto a los logros sobre las medidas de seguridad en este momento hay un trabajo colaborativo y conjunto con La Secretaria de Igualdad Sustantiva de las Mujeres (SEIMUJERES) del Estado de Michoacán, para diseñar un protocolo de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género, para contar con un instrumento para atender los casos de violencia de género en las instituciones educativas de nivel básico, medio y superior para todo el Estado de Michoacán; en este sentido, el protocolo que se diseñó en la UCEMICH está siendo base para reformular y construir el general.

Se cuenta con dos páginas de Facebook, una denominada Campaña de los derechos sexuales de la diversidad sexual y la otra denominada Observatorio de Género de la UCEMICH, en la que se les da difusión a las mujeres desaparecidas de Sahuayo o de la Región Ciénega de Chapala, y se realizan videos y promoción de la no violencia contra las niñas adolescentes y mujeres, así como a las personas de la diversidad sexual o disidente. En ambas páginas se promociona y difunde la necesidad de que haya una cultura de la denuncia.

Se apoya a las Colectivas del municipio de Sahuayo para promover las CA y acompañamos a las actividades en defensa de los derechos de las mujeres y de la diversidad sexual.

Se capacita a la planta de funcionarios, cabildo, policía municipal y fiscalía de Sahuayo, y otros municipios como Jiquilpan, Venustiano Carranza, Cojumatlán, Pajacuarán, Uruapan y Michoacán. Cabe destacar que con ellos no Conformamos CA, sólo se capacitan para que atiendan con perspectiva de género a las mujeres que son atendidas. Esto se hace por los diversos cambios de gobierno y sería complejo realizar una CA con quienes se van porque el proceso de aprendizaje se perdería.

Se está construyendo una Unidad de Género Autónoma que no dependa de las autoridades de la UCEMICH, para que así las estudiantes, administrativas o académicas y de intendencia, que sufren de hostigamiento sexual, acoso sexual o cualquier tipo de violencia o se les vulneren sus derechos, puedan actuar de manera consecuente a la problemática. Se busca contar con un área de psicología y abogada que traten con perspectiva de género; se tienen, sin embargo, atienden sin perspectiva de género y se busca ligarnos directamente con fiscalía o un Órgano interno de Contraloría para atender los casos de manera directa, para que la impunidad no sea una traba más para erradicar la violencia contra las mujeres y con ello generar espacios libres de violencia.

Se han realizado 8 marchas consecutivas sobre los derechos de las mujeres y comunidad de la diversidad sexual el 17 de junio será la 9a marcha.

Conclusiones

Las CA dan la posibilidad de formar una red tanto humana como simbólica, compartida, que de sentido y significado a los hechos y problemáticas que les ocurran a las niñas, adolescentes y mujeres, teniendo presente la colectividad la pertenencia e identidad que nos da la Comunidad, fomentando desde el pensamiento crítico para la construcción de la autonomía personal y colectiva.

Es importante señalar que la educación por sí misma es transformadora, por ello se basa en reconocer las propias experiencias de vida las diversas violencias que viven las niñas, adolescentes y mujeres en cualquier espacio educativo, llámese institución o familia; hay una consciencia clara, la violencia contra las mujeres es una violencia estructural e histórica, son años en que los cuerpos de las niñas, adolescentes y mujeres han sido vulnerados en su dignidad y sus derechos, así que incidir en el cambio cultural, social y educativo desde una perspectiva crí-

tica, de derechos humanos y de género brinda la seguridad de la emancipación, transformando su realidad y el entorno que las rodea desde la Conformación de CA.

Es necesario señalar que se incide en romper paradigmas preestablecidos a partir de la generación de nuevos conocimientos desde una epistemología de nuevas relaciones sociales, pero que no es ajena a la ideología política pedagógica hegemónica, y que el compromiso del grupo de mujeres que trabajan en la conformación de las CA tienen la firme convicción y compromiso de lo que implica generar una hegemonía popular desde un propósito claro de emancipación y liberación de todo tipo de violencia contra las mujeres con una metodología didáctica en el que el aprendizaje dialógico, que se desarrolla en el proceso de aprendizaje, es todo un reto y compromiso participativo activo donde cada una de las personas que conforman estas CA se liberan y transforman su realidad.

Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y el aparatos ideológicos del estado*. Nueva Visión.
- Caride, J. (1997). Acción e intervención comunitaria. En PETRUS, A. (coord). *En Pedagogía Social en Barcelona*, pp. 222-247.
- CNDH, M. (septiembre de 2017). Hostigamiento sexual y Acoso sexual. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Hostigamiento-Acoso-Sexual.pdf>
- Comisión Especial de feminicidios LXI Legislatura, O. M. (2011). Feminicidio en México. Aproximación, tendencias y cambios 1985-2009. <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/7/violencia-feminicida-1985-2009>
- CONAVIM & SEGOB. (27 de junio de 2016). Declaratoria de Procedencia a la solicitud de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres para el Estado de Michoacán. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/108431/Declaratoria_Michoac_n_1.pdf
- Damían, A. (2016). El proceso de producción de un espacio libre de violencia contra las mujeres. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Filosofía y Letras de la UAM.
- Damian, B. A. & Flores, J. A. (2018). Feminicidios y políticas públicas: declaratorias de alerta de violencia de género en México 2015-2017. *Sciel*, (2).
- Diagnostico, S. (2017-2022). *Diagnóstico socioeducativo*. UCEMICH.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1987). *La pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Lamas, M. (s/a). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE* , pp. 216-229.
- López, B. M. & y Guerra, F. (2020). *Violencia feminicida en México: aproximaciones y tendencias*. México: S/E.
- Nerio, M. A. (2019). *El ABC de la perspectiva de género CNDH*. CNDH.
- Olamendi, P. (2016). *Feminicidio en México*. Inmujeres .
- Ramírez, F. M. (2017). Estudio sobre hostigamiento y acoso sexual como una consecuencia de la práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM). *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* , 8(14), pp. 1-29.
- Ramírez, F. M. & Rangel, H. S. (2017). *Propuesta Educativa para conformar Comunidades de Aprendizaje*. UCEMICH.
- Segato, R. (3 de Diciembre de 2021). La antropología de Rita Segato en la FIL para comprender la violencia de género en Latinoamérica y México. (CALAS, Entrevistador)

Contar y jugar para ser la mujer que se desea ser. Taller de género

*Mayra Araceli Nieves Chávez
Claudia Hernández Loredó*

Introducción

El presente trabajo muestra los resultados de la sistematización de un taller re-creativo orientado a estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Querétaro con el objetivo de generar espacios de reflexión y reinterpretación de la propia realidad y, a su vez, el ser mujer. Siempre desde una mirada crítica para fomentar en las participantes el reconocerse y habitarse con amor y cuidado, en detrimento de los estereotipos y roles sociales que violentan al género femenino.

Fue relevante generar estrategias didáctico-pedagógicas que permitieran des-articular los discursos y prácticas (individuales y colectivas) que llevan a generar brechas de desigualdad. El juego y el cuento fueron claves para el desarrollo de nuevas formas de ser y convivir. Por un lado, el cuento permitió recoger los sueños y anhelos personales para potencializarlos y reconocer aquello que los trunca y, por el otro, el juego dio paso a descubrir capacidades y formas de ser que ayudan a sostener los sueños al elaborar nuevos códigos y significados en la propia realidad.

El taller contó con tres momentos: el primero de reconocimiento de la construcción simbólica ligada al género. En esta etapa se reflexionó sobre la condición femenina, en la que resaltaban el ser educadas para ser serviciales, buenas, orientarse a la danza, la música y limitadas en el juego por el género. Aspectos que permitían pasar al segundo momento, en el que se analizó cómo esas construcciones sociales influían y condicionaban la propia conducta, así como las emociones que se generaban en la reproducción de esos roles o la interrupción de los mismos. Finalmente, como tercer momento, se buscaba la resignificación y reconstrucción de la propia práctica, por un lado, reconociendo su posibilidad de ser, confiar en sí mismas y apropiarse de su corporeidad; comenzar a habitarse de manera consciente y, al mismo tiempo, identificar sus verdaderos sueños de vida y vías posibles de realización.

Fue a través del trabajo colectivo que se pudo abordar la realidad de manera crítica para comprender que la discriminación de las mujeres se produce de manera colectiva, pero es interiorizada y asumida por los individuos de manera inconsciente ya que se reproduce a través de lo cotidiano. Por lo cual, se vuelve relevante reflexionar sobre dichas prácticas para la desarticulación de discursos de desigualdad y deconstruir la condición femenina de manera autónoma y consciente.

Por la igualdad de género y la no discriminación

En septiembre del 2015, los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) generaron la Agenda de Desarrollo 2030, como plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. Esta aprobación de lo que llamaron: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se formularon con la intención de erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar para todos, proteger el medio ambiente y hacer frente al cambio climático a nivel mundial (Naciones Unidas, 2023).

Como parte de estos objetivos se encuentra visualizada la importancia de eliminar la desigualdad de género por lo que proyecta: “Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas”. Dicho objetivo considera la eliminación de toda forma de violencia contra las mujeres y niñas, la promoción de la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo en todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública, asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva, igualdad de derechos a los recursos económicos, promover su empoderamiento y fortalecer la política en términos de igualdad de género. Estos planteamientos hacen evidente la necesidad de ir fortaleciendo el tema en todos los espacios, entre ellos la universidad (Naciones Unidas, 2023; Gobierno de México, 2023).

Como parte de la Agenda Internacional y Nacional es relevante que los entornos escolares deban tener en cuenta cuestiones de género y ser seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas las personas (UAQ, 2021). En el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) desde el 2012, previo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se creó la Unidad de Género UAQ con el objetivo de comenzar a generar estrategias que permitan una vida libre de violencia y discriminación en razones de género, marco dentro del cual se genera el protocolo de actuación contra la violencia de género y su Unidad de Atención (UAVIG) que tiene por objeto: establecer los mecanismos necesarios para prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar todo tipo de violencia y discriminación de género de la comunidad universitaria a fin de garantizar a mujeres y hombres una vida libre de violencia de género.

Como parte de las actividades se hacía promoción de una Cultura Libre de Violencia de Género para el respeto y protección de los derechos humanos de la comunidad universitaria.

No obstante, es hasta el 2021 surge la Coordinación de Igualdad de Género y no Discriminación donde se asume la responsabilidad de establecer acciones reales para la transversalizar género en la UAQ. En la UAQ se crea el Comité Universitario de Igualdad de Género como una acción afirmativa universitaria que tiene como objetivo impulsar el acceso de los derechos de las mujeres y las personas de la comunidad LGBTTTIQ+. Tiene por objeto observar, impulsar y orientar la transversalización e institucionalización de la perspectiva de igualdad de género en todos los ámbitos de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ, 2021).

Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer, ya que el contexto desde el que vienen las y los estudiantes es poco favorecedor. La ENDIREH 2021 estima que en el estado de Querétaro el 75.2% de las mujeres de 15 años o más experimentaron algún tipo de violencia: psicológica, física, sexual, económica o patrimonial a lo largo de su vida y el 49.8% en los últimos 12 meses. Dato que coloca a Querétaro como el tercer estado con la mayor prevalencia de violencia hacia las mujeres de 15 años o más a lo largo de su vida.

Sumado a lo anterior, el 40.3% de la población femenina de 15 años o más reportan haber experimentado situaciones de violencia en la escuela a lo largo de su vida. En cuanto a la experiencia de violencia en el ámbito escolar en los últimos 12 meses, Querétaro se coloca en primer lugar con la prevalencia más alta (29.4%). Aspecto que hace de suma relevancia generar espacios para la desarticulación de discursos que promueven la reproducción de estereotipos de género y refuerza relaciones de dominación y desigualdad que posteriormente se encarnan en la práctica cotidiana, generando espacios violentos, donde la violencia simbólica se articula sutilmente en la vida diaria de las mujeres universitarias.

Género y feminismo

El presente taller se estructura desde un feminismo con perspectiva crítica, a través del cual se buscó desarticular los discursos y prácticas que reproducen condiciones de desigualdad social para las mujeres.

Comprendemos la existencia de los distintos feminismos, no obstante, para fines de este trabajo tomamos un enfoque crítico que nos permite tratar de comprender cómo las diferencias de género se relacionan con la construcción social de las desigualdades y las contradicciones sociales sobre el ser mujer, como es en este caso. “El género se refiere a aquellas áreas tanto estructurales como ideológicas que comprenden la relación entre hombres y mujeres, específicamente las relaciones sociales entre ambos” (Lender, 1985 en Espinosa, 2022).

El género se construye socialmente, por lo tanto, depende del grupo social que rodea al individuo y se liga a las costumbres, tradiciones e historia que se desarrollan alrededor. Al ser la mujer la que tiene la descendencia (atributo ligado al sexo), históricamente se le ha anclado a la crianza y educación de los hijos e hijas, así como el cuidado del hogar (atributo ligado al género). “El género ha sido el principal responsable de que se asignara un lugar determinado a las mujeres en la sociedad” (Espinosa, 2022, pp. 111).

De acuerdo con Simone de Beauvoir, si se anulan las diferencias biológicas entre los hombres y mujeres todas las demás son constructos culturales arbitrarios que son utilizados para reforzar al sistema patriarcal, entendiéndolo como el “orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre” (Espinoza, 2022, pp. 106).

Lender (1985) en Espinosa (2022) postula que existen tres principios primordiales para comprender el patriarcado:

- Asimetría sexual: distribución de tareas y papeles diferentes a hombres y mujeres.
- Designio divino: la mujer fue dotada por la divinidad de una función biológica diferente a la del hombre.
- Superioridad masculina: se brinda al hombre una superioridad nata sobre la mujer.

Desde esta construcción, históricamente las sociedades patriarcales han asignado a la mujer un papel secundario y supeditado jerárquicamente por los varones, basado en las ideas de género e incluso considerándolas como naturales. A través del género se establece una cultura que define los roles de cada uno de los sujetos que conforman la sociedad.

Los lentos cambios en las relaciones de desigualdad entre los géneros obedecen a que opera este sistema de intercambios simbólicos. Este orden simbólico “legitima una relación de dominación inscribiéndose en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Martínez y Salís, 2022, p.178).

A través de un marco feminista se rechaza el determinismo biológico que de forma reiterada y con renovados discursos sustentan las teorías que asocian a los hombres con la cultura y a las mujeres con la naturaleza. Aspectos que retoma Simone de Beauvoir al conceptualizar la idea de género y cómo ésta influye en la forma en que se construye socialmente a la mujer. “La mujer no nace, se hace” y en medida de ello también podemos proyectar la deconstrucción del ser mujer a partir del reconocimiento y reinterpretación de la realidad, las experiencias y los deseos que se tienen como ser humano (Montero, 2006).

Como parte de esta línea feminista se deslinda la perspectiva de género como visión científica, analítica y política que tiene como fin contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Afirma Lagarde (1996):

Las preguntas sustantivas que se plantean en este campo del conocimiento son: ¿En qué medida la organización patriarcal del mundo y sus correlativas condiciones femenina y masculina facilitan e impiden a las mujeres y a los hombres la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de sus aspiraciones y del sentido de la vida? (Lagarde, 1996, p. 3)

Por lo que vale la pena preguntarse ¿en qué medida la construcción de la condición femenina impide la satisfacción de las necesidades y deseos vitales en estudiantes universitarias? y valorar, así, el papel de la reflexión para identificar situaciones de violencia que pudiesen estar naturalizadas, de tal forma que se avance hacia la deconstrucción de espacios violentos desde el reconocimiento de la propia condición de dominación y la búsqueda de la emancipación para la lucha por la igualdad de género.

Narración oral en el género

La construcción de identidad de género es un proceso que se da, en parte, en cultural por imitación y por aquellas cosas que se dicen que deben ser, de ahí que una posibilidad de reflexión sobre ¿quiénes somos las mujeres universitarias? es a través de la palabra que abre a la imaginación, a la construcción de mundos posibles. Aranda (2021) indica que los cuentos contados permiten reflexionar y recrear el mundo que los rodea, escuchar o contar un cuento es la posibilidad de poner distancia con el mundo y así repensarlo desde nuevas formas de relación social.

La narración oral es el método de comunicación que se utiliza para relatar historias, contar cuentos, compartir anécdotas, decir en voz alta aquello que soñamos, sólo se necesita de la voz y de la atención del interlocutor; la voz hace posible despertar la imaginación, la inteligencia emocional, la creatividad, expresión de sí (Betelheim, 2017). La técnica de la narración oral es una forma de fascinar la vida por medio de historias irreales.

El abordaje de identidad la lectura y escucha de cuentos es una forma de nombrar las emociones, reflexionar los conflictos de género, reconocer aquellas situaciones cotidianas que inquietan, hablar de las cosas dolientes de la vida desde la ternura de un cuento. Es una técnica que contribuye a crear nuevas formas de expresión, un lenguaje en el que sea posible volver a nombrarse desde el lugar en el que habitan los sueños e ideales de ser mujer porque contribuye a conectarse con la historia desde la propia experiencia y lenguaje.

La lectura de cuentos es un momento de disfrute, es un paréntesis en la vorágine de lo cotidiano, es una experiencia narrativa que permite explorar la cotidianidad, la experiencia, compartir el testimonio, anhelos, miedos, esperanzas, acciones desde un espacio interactivo y de forma artística, que hace posible expresar para exorcizar miedo y emancipar dolores. La expresión artística de contar cuentos puede ser un espacio para expresar y soñar con mundos posibles, crear lazos afectivos y fortalecer la confianza (Busatto, 2005).

El juego para construir lo nuevo del ser mujer

Una de las tantas formas de interacción social es el juego, a través del juego se aprenden normas, convenciones sociales, valores, formas de ser y hacer. La bondad del juego es justamente que no es real, tiene un margen de libertad y por tanto está fuera de la exigencia social, sin dejar de ser un espejo de las formas sociales de relación. El juego fuera de exigencias sociales lo convierte en un espacio para la experimentación de nuevas formas de relación social y con todas las posibilidades de crear lo nuevo, de germinar una cultura más justa y humana, jugar es una transgresión al mundo concreto (Gamboa, 2009).

El juego ha significado la construcción de la subjetividad en la persona, el acto de jugar implica asumir una actitud lúdica, es decir, aceptar jugar, dejarse ser en libertad, asumir la aventura, la ansiedad y la indagación. Entrar en un estado de

tensión en el que están los sentimientos, las emociones y los pensamientos en acción que llevan a modificar la relación con la realidad, es un proceso de rehacerse con el mundo y con los otros. El ideal último del juego, desde lo educativo, es transformarse a sí misma y a la realidad por aquello que deseamos, necesitamos y soñamos.

Jugar es una forma de expresar lo que se es, es una práctica que ayuda a ser más, porque es el inicio del aprendizaje, es creación espontánea de la cultura, de relaciones interpersonales e intergeneracionales. El taller de género necesitó de un espacio para dejarse sentir y crear para apostar que la experiencia lúdica modifique habilidades y actitudes (Dinello, 2017). El juego es una forma de acción creativa que facilita crear, soñar mundos posibles y crear nuevos órdenes, prácticas culturales, nuevas formas de pensar y vivir en el mundo porque construye cultura que trasciende lo conocido.

El brindar una perspectiva de género a las estrategias didácticas pedagógicas, como el cuento y el juego, abre la posibilidad de develar y desarticular discursos y prácticas (individuales y colectivas) que llevan a generar brechas de desigualdad. El juego y el cuento fueron claves para el desarrollo de nuevas formas de ser y convivir. Por un lado, el cuento permitió recoger los sueños y anhelos personales para potencializarlos y reconocer aquello que los trunca y, por el otro, el juego dio paso a descubrir capacidades y formas de ser que ayudan a sostener los sueños al elaborar nuevos códigos y significados en la propia realidad.

Metodología: Configurar mundos posibles

Durante el 2022 se aplicó el taller titulado: “Contar y jugar para ser la mujer que se desea ser”, en dicho taller participaron un total de 40 mujeres universitarias con disposición para la lectura de cuentos que llevaran a la reflexión y construcción de nuevas historias y/o representaciones artísticas desde su interpretación en la realidad de las participantes. Los cuentos seleccionados retomaban temas de identidad, aspiraciones de vida, uso del tiempo y aventuras. De manera paralela se articulaban juegos de cooperación e imaginación, a fin de contribuir a la construcción de nuevas formas de relacionarse, ser y vivir.

El taller contó con tres momentos: el primero de reconocimiento de la construcción simbólica ligada al género. En esta etapa se reflexionó sobre la condición femenina, de donde surgieron aspectos que permitían pasar al segundo momento, en el que se analizó cómo esas construcciones sociales influían y condicionaban la propia conducta, así como las emociones que se generaban en la reproducción de esos roles o la disrupción de los mismos. Finalmente, como tercer momento, se buscaba la resignificación y reconstrucción de la propia práctica, por un lado, reconociendo su posibilidad de ser, confiar en sí mismas y apropiarse de su corporeidad; comenzar a habitar de manera consciente y, al mismo tiempo, identificar sus verdaderos sueños de vida y vías posibles de realización.

El quehacer de sistematización es la posibilidad de conocer la realidad para construir nuevos caminos (Jara, 2017). La mirada crítica del proceso de sistema-

tización consistió en reconocer cómo nos miramos como mujeres para buscar la forma de ser y volver a los sueños verdaderos. La recolección de datos se realizó en un diario de clase, en el cual se plasmaba de manera personal las reflexiones de las estudiantes. Posteriormente se analizaron e identificaron tendencias, teniendo como resultado las siguientes categorías de análisis Recuerdos de la infancia, lo que mi familia esperaba de mí; Los sueños que se gestan, pero aún no nacen y Ser mujer puede ser libertad.

Resultados

El taller fue un espacio para para mirar a pie descalzo cómo ha sido mirada y cómo se ha ido asumiendo el ser mujer y el lugar que han ocupado los sueños personales en la vida personal. El trabajo de narración oral y de juego implicó reconocer cómo la familia sembró una serie de ideas y prácticas de cómo deben ser la “niñas” y mujeres y que en mucho han sido limitantes y condicionantes en el crecimiento personal y social. Asimismo, reconocer que hay sueños que se desean construir, pero aún no hay un camino o formas concretas de realizarse porque es todo un universo por explorar. Finalmente, ser mujer es libertad, es decir, todo un trabajo de emancipación de las formas conocidas de existir.

Recuerdos de la infancia: lo que mi familia esperaba de mí

Como parte de esta categoría se identificaron elementos del imaginario social sobre lo femenino y el refuerzo de roles de género marcadamente sexistas durante la crianza, donde se resalta la condición femenina y las concepciones sobre el cuerpo de las mujeres como centro de su vida.

Se resaltaba que “el rol de la mujer ha sido utilitario en una sociedad patriarcal, en la cual ella misma ha sido educada no para sí, sino para el otro” (Pateti, 2007, pp. 456-457), de manera que se muestra una condición corporal donde el cuerpo es para los demás:

- “De niña tenía que tener el cabello largo, usar faldas y vestidos, comportarme como una señorita a la que le tenía que gustar los juegos de cocinar y juegos relacionados al hogar y siempre hubo algo que me incomodaba, pero que tenía que hacer”. (M04)
- “Nos imponen la vestimenta, el comportamiento y hasta qué personas nos tienen que gustar”. (M06)

Condición en la que siempre existe un sujeto que decide y un cuerpo que se diferencia de lo masculino por ser objeto de admiración, ser mujer es ser observada y ser lo que se espera que sea:

- “Te dejamos jugar con tus hermanos y primos, pero tú no eres como ellos, tú debes verte bonita”. (M03)

- “Eres mujercita y no puedes jugar como niño fútbol, salir de noche, sino ir a clases de danza, ser delicada”. (M11)

De acuerdo con Pateti (2007), “Hablar del cuerpo de la mujer, invoca un fondo cultural que la identifica con determinados usos y costumbres, que exige de ella una expresión corporal denominada femineidad” (pp. 457), aspecto que lleva a la mujer a mostrar preocupación fuera de sí, reconocer un cuerpo habitado, ya que ser mujer se construye desde el ser para los otros y ser de los otros (Lagarde, 1994).

Como parte de esta etapa fueron muy valiosas las reflexiones desde la propia realidad y la capacidad de las estudiantes para reconocer la problemática y empezar a problematizar su realidad desde la propia inconformidad: “No nos pertenecemos realmente, nuestra misión es llenar las expectativas de los demás en lugar de lo que queremos o aspiramos ser” (M06) o “Me hace sentir muy limitada por hacer o no hacer lo que se me impone” (M10).

Finalmente, el imaginario social sobre el ser mujer genera conflicto en la formación del ser de las participantes, ya que hay un vago sentido sobre sí mismas y sus deseos reales que llevan a la reflexión sobre el deseo real contra los deseos de la sociedad. Al reconocer que el cuerpo se vuelve un espacio de poder y opresión, mismo en el que requieren encontrarse para ser libres de ser, se rompe con la naturalización de situaciones de dominio que llevan a la desigualdad de género, comenzando con la apropiación de su cuerpo.

Los sueños que se gestan, pero aún no nacen

En esta segunda etapa, en el discurso de las estudiantes se manifestó la complejidad sobre la disrupción de los roles de género debido a que al ser construidas para ser aprobadas por otros no existían elementos que les permitieran sentar bases para la construcción de una realidad diferente, “Quiero ser yo, pero no sé cómo serlo, me han dicho cómo debo ser, yo no quiero ser eso, pero soy algo de eso” (M04) o “Me provoca coraje, tristeza, sobre todo me siento juzgado, ya que la sociedad no ve bien el cómo actúo y cómo me comporto”. En su inicio se ve que la preocupación fuera de sí, debido a que (las mujeres) “somos seres habitados por los otros. Nuestra preocupación no está en nosotras mismas, porque siempre, de manera central está en los otros” (Lagarde, 1994). Las participantes se preocupaban de obtener aprobación del exterior, más que por sus deseos. Además, se reconoce el cuerpo fuertemente cosificado, aspecto que genera un malestar ligado a la autoimagen, autoestima, autonomía y salud en general.

Otro de los elementos que aparecieron fue el cuidado, desde el reconocimiento de la falta de capacidad para el autocuidado: “Nadie nos cuida (música, profesionales, mercado, etc.), quiero ser cuidada, pero aún me falta saber cuidarme” (M22-11), “Nos dicen que las mujeres son ternura, pero entre nosotras no somos tiernas, ni con nosotras mismas” (M23-01).

La mujer por ser de y para otros, se definen incompletas, como territorios dispuestos a ser ocupadas por otros en el sistema patriarcal. Se forma a la mujer

desde la costumbre de la renuncia a los propios deseos, por lo que reconocerlos se convirtió en el momento clave a fin de generar estrategias desde lo cotidiano que permiten lidiar con la impotencia y frustración, al sentirse capaces de cambiar y fortalecerse.

Ser mujer puede ser libertad

En esta tercera etapa las participantes buscaron apropiarse de su corporeidad, habitarse de manera consciente e identificar sus verdaderos sueños de vida y vías posibles de realización para ser lo que quieren ser. De acuerdo con Lagarde (2015):

Las mujeres están sujetas al cautiverio de su condición genérica y de su particular situación, caracterizadas por formas particulares de opresión genérica. El cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad, concebida esta última como el protagonismo de los sujetos en la historia, y de los particulares en la sociedad y en la cultura. En tanto cautiva, la mujer se encuentra privada de su libertad. (p. 61)

De manera general, las participantes identificaron a los roles de género como limitantes para un pleno desarrollo: “tengo que ser rebelde ante lo que me limita, es momento de cuestionar estos roles y dejar de inculcarlos en las nuevas generaciones para crear una sociedad libre de ser y actuar” y “Ya empecé a hacer muchas cosas que antes se decía que eran de hombres y no me importa si la sociedad no está de acuerdo”. Además de identificar elementos del mundo simbólico que influyen en la reproducción de roles: “El lenguaje es una herramienta importante que establece formas de relación, tiene un poder impresionante y la forma en que lo empleamos cambia la perspectiva de ver el papel en la sociedad”.

De acuerdo con Lagarde (2015) “la condición de la mujer está constituida por el conjunto de relaciones de producción, de reproducción y demás relaciones inmersas en la mujer independiente de su voluntad y de su consciencia” (p. 87), aspectos que generan la necesidad de cuestionar esa realidad, volver consciente lo inconsciente y dialogar sobre la posibilidad de mejores escenarios. Por último, para las estudiantes “ser mujer” significa “lucha”, mientras existan roles de género y estereotipos que violenten la propia condición y “reflexión constante” para dejar de reproducir la propia condición de dominación.

Deconstrucción de la identidad femenina. Consideraciones finales

Fue a través del trabajo colectivo que se pudo abordar la realidad de manera crítica para comprender que la discriminación de las mujeres se produce de manera colectiva, pero es interiorizada y asumida por los individuos de manera inconsciente ya que se reproduce a través de lo cotidiano.

Cada mujer se ha constituido a partir de ideas sobre el ser femenino y sus atributos que se reproducen sin reflexión. De manera inconsciente, los roles so-

ciales se vuelven deseo y conflicto debido a que su incumplimiento genera dolor y rechazo por parte de la sociedad y de sí mismas, al reconocerse habitadas y objeto de y para los otros. Lagarde afirma que se requiere de creatividad y cuidado ya que para salir de los cautiverios es necesario oponerse a ellos, pero no suficiente. Se requiere de espacios positivos para la deconstrucción del ser mujer.

Finalmente, se vuelve relevante reflexionar lo cotidiano para la desarticulación de discursos de desigualdad y deconstruir la condición femenina de manera autónoma y consciente, pero a la par de situaciones que lleven a la felicidad e impulsen la creatividad para la reparación y creación de nuevas oportunidades y nuevas formas de ser, que permitan apartar el sufrimiento y frustración del rechazo de la propia condición, para abrazar el ser mujer y crear vínculos desde la autonomía y no la dependencia.

Referencias

- Aranda, J. (2021). *El arte de contar un cuento*. Berenice.
- Bettelheim, M. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo.
- Busatto, C. (2005). *Contar y encantar. Pequeños secretos de la narración oral*. Diana.
- Gamboa, S. (2009). *El juego: un aprender a vivir*. Bonum.
- Dinello, R. (2017). *Lúdica y sociología de la educación*. Ediciones Nuevos Horizontes.
- Espinosa E. (2022). Aproximaciones a los fundamentos teóricos de la perspectiva de género. *Revista Conjeturas Sociológicas*, mayo-agosto, pp. 107-122.
- ENDIREH (2022). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021. Principales Resultados. Querétaro.
- Gobierno de México (2023, 22, abril). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Agenda 2030 Gobierno de México. <https://www.gob.mx/agenda2030/articulos/objetivo-5-lograr-la-igualdad-entre-los-generos-y-empoderar-a-todas-las-mujeres-y-las-ninas>.
- Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Lagarde, M. (1996). “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Ed. horas y HORAS.
- Lagarde M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres*. 2a ed. Siglo Veintiuno.
- Martínez C. P. y Solís D. (2022). El entramado de la violencia simbólica. Convergencias teóricas entre la dominación masculina de Pierre Bourdieu y el mandato de masculinidad de Rita Segato. *LA-MELAUA, Revista de Ciencias Sociales*, Junio-agosto, pp. 168-189.
- Montero J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial*. 15(2), pp. 167-180.
- Naciones Unidas (2023, 22, abril). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en México. Naciones Unidad México. <https://mexico.un.org/es/sdgs>.
- UAQ (2021, 30 de noviembre). Lineamientos para la organización y funcionamiento del Comité Universitario de Igualdad de Género y No Discriminación. Transparencia. <https://transparencia.uaq.mx/normatividad/ACUERDO-LI-NEAMIENTOS-COMITE-UNIVERSITARIO-IGUALDAD-DE-GENERO-Y-NO-DISCRIMINACION.pdf>
- Pateti Y. (2007). Escuela y corporeidad femenina: la cuestión del género en el desarrollo motor de la mujer. *Educere*, 11(38), pp. 455-460.

Mujeres que construyen resiliencia en la comunidad y en la academia

María del Rosario Reyes Santiago
Patricia S. Sánchez Medina

Introducción

En la actualidad se ha destacado el papel de las mujeres indígenas y rurales para hacer frente a las distintas amenazas que desafían a sus comunidades (e. g. Hiwasaki *et al.*, 2014; Groza *et al.*, 2020; Singh *et al.*, 2022). Sin embargo, poco se ha indagado en el papel que las académicas desempeñan en estos procesos. Esta investigación permite visualizar la importancia de la vinculación entre academia y comunidad, así como la resiliencia de ambos sistemas.

Las comunidades tienen conocimientos tradicionales que son resguardados y transmitidos por mujeres (Ravera *et al.*, 2019; Petzold, 2016), sin embargo, sus opiniones y sus conocimientos son considerados irrelevantes y su voz no suele escucharse en una comunidad patriarcal (Singh *et al.*, 2022). Las mujeres en la academia también pueden percibir su clima laboral como poco acogedor y amenazante y reportar hostilidad y tensiones incómodas en sus entornos de trabajo (Casad *et al.*, 2021). Las similitudes entre mujeres, tanto de la academia como de la comunidad, pueden generar lazos que favorezcan la escucha y el diálogo entre pares, además de favorecer una comprensión de la amenaza que atiende la investigación desde el punto de vista de las participantes.

Para una mujer una catástrofe natural o social tiene implicaciones que no se alcanzan a percibir desde la generalidad. Las mujeres en la comunidad son altamente vulnerables a los impactos de la naturaleza debido a que el sustento familiar, del cual son responsables, depende de los recursos naturales (Ravera *et al.*, 2019; Singh *et al.*, 2022). En el aspecto social eventos como la crisis económica provocada por el COVID-19 han agudizado la brecha de desigualdad, al hacer más difícil la seguridad laboral y la obtención de ingresos para el sustento familiar en hogares con jefatura femenina (Escoto Castillo *et al.*, 2021).

Después de un proceso de acompañamiento por parte de la academia se observa el desarrollo de nuevas habilidades para hacer frente a la amenaza identificada que aumentan la capacidad de adaptación del sistema rural (Ravera *et al.*, 2019; Walker *et al.*, 2022). De forma similar, los aprendizajes, habilidades y actitudes que las investigadoras han adquirido y desarrollado en el trabajo con colaboradoras de los pueblos pueden serles de utilidad para el fortalecimiento en su actividad profesional desde un enfoque de género, desde el cual pueden atender problemas comunitarios que luego se pueden extender a los grupos de trabajo en los que operan y a la academia de la cual forman parte.

A continuación se presentan los elementos teóricos que dan soporte al modelo de investigación de co-resiliencia, resiliencia conjunta, entre comunidad y

academia, posteriormente se presenta la metodología utilizada y finalmente se muestran los resultados y conclusiones.

Elementos teóricos

El enfoque de resiliencia es un marco de análisis útil para el estudio de procesos de preparación, respuesta y recuperación ante las diferentes amenazas que enfrentan los sistemas (Cutter *et al.*, 2014). La resiliencia implica que un sistema se adapte y transite con éxito por diferentes etapas de destrucción y reconstrucción accediendo cada vez a estados de mayor bienestar (Gunderson y Holling, 2002).

Ejemplos de sistemas son tanto las comunidades indígenas y rurales como los institutos de educación e investigación. Ambos sistemas son vulnerables ante amenazas naturales y sociales y son capaces de adaptarse para lograr su supervivencia y desarrollo (e. g. Reyes Macedo *et al.*, 2022; Ayebi-Arthur, 2017). La vinculación de mujeres de la comunidad y de la academia se explica como un intercambio entre ambos sistemas.

Figura 1. Modelo de co-resiliencia comunidad y academia



Fuente: elaboración propia.

Los vínculos entre mujeres aumentan los recursos del sistema en la forma de capital social (Singh *et al.*, 2022) y los lazos entre ellas permiten el intercambio y el aumento de otro recurso fundamental: el conocimiento. La capacidad de adaptación de los individuos está determinada por el aprendizaje y la cognición, específicamente la capacidad de evaluar y reaccionar ante diferentes amenazas (Engle, 2011; Walker *et al.*, 2022).

Las mujeres de comunidades indígenas y rurales han hecho frente a las amenazas de su entorno haciendo uso de sus recursos tradicionales (Petzold, 2016), sin embargo, se vuelve vital contar con información relevante para el bienestar de la familia (Singh *et al.*, 2022); el contacto con mujeres de la academia favorece la

capacidad adaptativa de la comunidad por medio de la acción femenina mediante el intercambio de información y desarrollo de capacidades.

Se espera que los sistemas con una mayor capacidad adaptativa generen mayor resiliencia y cuando ocurre en múltiples sistemas de forma conjunta se puede hablar de co-resiliencia (Ulak *et al.*, 2020). La resiliencia del sistema comunitario y académico puede comprenderse como una forma de co-resiliencia (ver Figura 1).

Metodología

Se realizaron 10 entrevistas a mujeres mexicanas con doctorado que han participado en proyectos comunitarios. Se les preguntaron datos generales como su edad y especialidad y posteriormente se les invitó a platicar sobre: a) el problema que atiende el proyecto y la perspectiva de las mujeres de la comunidad sobre este problema, b) aportes de la academia a la resiliencia de la comunidad y c) aportes de la comunidad a la resiliencia de la academia.

La edad de las entrevistadas osciló entre los 34 y 45 años con un promedio de 40 años. Las especialidades en las que se desempeñan fueron las siguientes: ciencias sociales, ciencias en desarrollo regional y tecnológico, materiales poliméricos, bioquímica, ecología y desarrollo sustentable, educación y computación.

Los proyectos se han realizado en los últimos cinco años (2019-2023), algunos de ellos siguen en operación y se desarrollan en el marco de estancias posdoctorales o bien como parte de actividades en centros de investigación, instituciones de educación y organizaciones como: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Tecnológico Nacional de México, Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV), Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco (CIATEJ), Centro de Investigaciones en Óptica (CIO), Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial A.C., RECREA A.C. y Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE). Cabe señalar que los proyectos comunitarios han incluido estadias de las investigadoras en una o más de las instituciones antes señaladas.

En cuanto a su localización se han concentrado en comunidades indígenas, rurales o marginadas como: Santa María Atzompa, Oaxaca; Capulálpam de Méndez, Oaxaca; Chiquihuitlán de Benito Juárez, Oaxaca; Xhalai, Chiapas; Tixcacal, Yucatán; Oxcutzcab, Yucatán y Hopelchen, Campeche. Zonas semiurbanas como Metepec y San Felipe del Progreso, Estado de México; e Irapuato y Guanajuato; y zonas metropolitanas de la Ciudad de México.

Las contribuciones textuales de las académicas se realizan a través de la nomenclatura que incluye las iniciales de sus nombres. Cada entrevista cuenta con el sustento de grabación autorizada por las personas entrevistadas. Para sistematizar los datos se construyó la matriz de categorías y análisis de contenido. En la siguiente tabla se muestra el problema que se atiende en el marco del proyecto desarrollado y las iniciales de las entrevistadas.

Tabla 1. *Problemas atendidos y entrevistadas*

Problemas atendidos	Entrevistada
Escaza inclusión de adultos mayores en Metepec, Estado de México.	AM
Poca valorización del trabajo artesanal de alfareros en Santa María Atzompa, Oaxaca.	EP
Desconocimiento de los beneficios económicos generados por el turismo comunitario en Capulalpam de Méndez, Oaxaca.	PA
Desaprovechamiento de materiales agrícolas en Tixcacal y Oxkutzcab, Yucatán.	NG
Poca motivación y deserción escolar en estudiantes de telesecundaria en Chiquihuitlán de Benito Juárez, Oaxaca.	ZM
Degradación de los recursos naturales en el ecosistema en Xhala, Chiapas.	ES
Falta de hábitats para especies polinizadoras en fraccionamientos de la Ciudad de México.	MY
Vulnerabilidad energética en comunidades rurales de Irapuato, Guanajuato.	MH
Ingresos económicos para familias de Tixcacal, Mérida, Yucatán.	SP
Seguridad alimentaria en Hopelchén, Campeche.	CR

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en campo.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos y se muestran fragmentos de las entrevistas que sustentan la interpretación. Los textos que se recuperan son del diálogo con las académicas; desde su visión se comprende la participación de las mujeres de la comunidad, la empatía que se desarrolla entre las investigadoras y las compañeras locales, la problemática atendida y los beneficios que genera el proyecto.

Relación de las mujeres de la comunidad y de la academia en iniciativas conjuntas

Las investigadoras han notado que las mujeres de las comunidades atendidas enfrentan dificultades desde el inicio del proyecto debido a condiciones como el analfabetismo derivado de la desigualdad en el acceso a la educación. Las mujeres indígenas o rurales con precaria educación académica se encuentran en desventaja en muchos aspectos de la vida, de forma que esta condición les limita en el acceso a otras capacidades, como el poder comunicarse de forma escrita: “no hablaba bien español, entonces la trataban mal y le pedían rellenar formatos que tenía que firmar y ella no podía” (Entrevistada, AM).

Las académicas refieren otro desafío en materia cultural: la dependencia de las mujeres a la aprobación y acompañamiento de un hombre de la familia para poder asistir y participar en los proyectos: “Muchas de las mujeres tenían que pedirles permiso a sus maridos para asistir a los eventos” (Entrevistada, AM).

Entonces la participación femenina queda sujeta a la aprobación y a la disponibilidad de un familiar masculino: “Realmente las mujeres ahí no tienen mucha voz, ahí si quieres hacer algo debes tener a tu esposo, a tu hermano o a tu papá, para que tú puedas hacer algo” (Entrevistada, ES).

En el marco del proyecto las mujeres de la academia desarrollan empatía y pueden entablar una relación con las compañeras locales. Se construyen lazos de confianza con base en experiencias comunes: “me identifiqué con ellas, la verdad, yo escuchaba las historias... pues en la forma de ver la vida yo soy muy similar” (Entrevistada PA).

El proyecto genera espacios de comunicación de las mujeres para las mujeres. La identificación permite establecer una relación entre pares, en donde se puede dialogar entre mujeres, atender a las opiniones de las compañeras, escuchar las voces de las otras: “[ellas] aprovechan los pocos espacios que hay, porque realmente no hay muchos espacios en los que las mujeres puedan participar y mostrar algún tipo de liderazgo” (Entrevistada AM).

El problema, desde el punto de vista de las mujeres de la comunidad

Los proyectos se han agrupado en cuatro grandes grupos: medio ambiente y energía; alfarería y turismo; educación e inclusión; y respuestas ante el COVID 19. En cada uno de estos apartados las mujeres científicas aportan elementos que han capturado de la experiencia en sus proyectos, los cuales permiten identificar cómo para las mujeres locales el problema atendido adquiere diferentes matices. La comprensión diferenciada del problema genera oportunidades y desafíos para la motivación, involucramiento y participación en la iniciativa.

Medio ambiente y energía

En el ámbito del medio ambiente se observa que son las mujeres las que se interesan en la conservación del hábitat y de las aves. Los seres naturales y su bienestar son un motivador para la participación en iniciativas de conservación: “en las mujeres y sí hay como una preocupación más cercana a cómo está la fauna... implica hablar más de las emociones por la pérdida de biodiversidad” (Entrevistada MY).

En cuanto a la energía, se observa que las mujeres tienen una relación diferente con la naturaleza debido a que son ellas las proveedoras y cuidadoras de la familia los combustibles les son un recurso valioso. Son más perspicaces en la búsqueda de nuevas fuentes, debido a que es un elemento necesario para la familia y que cada vez es más costoso: “[las mujeres] si tienen una relación más estrecha con la naturaleza, porque al menos, lo que usan ahí es de la leña... y, generalmente, son las mujeres las que van por la leña” (Entrevistada ES).

En conjunto con el conocimiento científico las mujeres de las comunidades pueden apreciar fácilmente la forma en cómo se podrían utilizar los recursos con los que cuentan para hacer frente al uso de leña: “dos de ellas plenamente identificaron que [los residuos agrícolas] son un recurso que pudiera aprovecharse como combustible... como alternativa o sustituto de leña” (Entrevistada NG).

Las mujeres rurales ven favorable utilizar residuos agrícolas como componentes de un pellet combustible: “ellas vieron y se pusieron en contexto que si hay un material que puede ser aprovechado con este fin... entre las dos pusieron su propuesta para hacer biocombustible sólido, parte de la propuesta era desarrollar pellets o sea comprimidos a partir de cáscaras de cítricos y semillas, [ésta] es una ecotecnología que puede ayudar a sustituir el uso de leña” (Entrevistada NG).

Las participantes en los proyectos esperan que estos proyectos les generen beneficios económicos y tiempo disponible para otras actividades. Las mujeres de la comunidad refieren, por ejemplo: “ya no tengo que ir a comprar leña” (Entrevistada MH) y “[ellas esperan] tener tiempo con sus hijos o el esparcimiento... muchas tienen sus huertas o sus invernaderos y quisieran como que invertir ahí más tiempo” (Entrevistada MH).

Actividades económicas: alfarería y turismo

Con respecto a la actividad artesanal, las mujeres alfareras destacan en la decoración de las piezas de barro. Sin embargo, la dependencia de un hombre para representarlas y vender las piezas ha generado abusos: “su suegro se aprovechaba de sus modelos... metía las piezas que ella hacía a concursos hasta que ella se dio cuenta de esa situación” (entrevistada EP).

Las mujeres de las comunidades han entendido al turismo como una opción ante procesos de colonización y depredación de los recursos: “Ruth fue la que organizó a todas las mujeres para ya no dejar entrar a la papelera, que era una papelera canadiense que se estaba llevando todos sus recursos naturales y ella fue la que organizó a todas las mujeres y alentó para que todas ellas pudieran sacar a la papelera” (Entrevistada PA).

El papel protagónico de la mujer en la defensa del territorio y de la vida comunitaria continúa en la actividad turística: “yo creo que la mujer en la vida comunitaria de Capulalpam de Méndez tiene bastante participación y que ha sido el parteaguas, para que las personas o la misma comunidad pueda salir adelante y mantenerse, porque ellas son las mismas que se encargan de los temazcales, del hospital... todas esas cosas” (Entrevistada PA).

Educación e inclusión

Ante la posibilidad de continuar con sus estudios, las jóvenes de las comunidades indígenas y rurales continúan haciendo frente a retos como los limitados recursos económicos y la lejanía de centros educativos. Se observa también como una

nueva dificultad la aparición de nuevos modelos que provienen de la cultura del narcotráfico. Estas nuevas formas de acceder a recursos económicos son una alternativa a construir una carrera profesional: “hay chicas que ya están en la universidad... y tienen como ese pensamiento en la forma en que se expresan, desde su imagen, su presentación... es como esa tendencia de buchonas... esos problemas sociales impactan en las comunidades, quizás porque es una forma fácil de tener dinero” (Entrevistada ZM).

Esta realidad es especialmente compleja en cuanto a que aun con posgrado para las mujeres es sumamente difícil acceder a puestos en donde desempeñarse. Las acciones para incentivar las vocaciones científicas para las niñas y jóvenes se ven limitadas por las posibilidades reales de contar con una carrera exitosa, pues pese a sus esfuerzos y capacidades los espacios laborales son escasos y las condiciones son cada vez más precarias.

La inclusión de las adultas mayores es otra de las áreas prioritarias para la sociedad. En este aspecto la academia puede aportar a los adultos mayores capacidades técnicas para el desarrollo de proyectos. La adquisición de estas habilidades puede mejorar la cohesión y el tejido social con la participación de las adultas mayores: “el trabajo fue prácticamente capacitar a las mujeres para que pudieran generar o desarrollar un proyecto” (Entrevistada AM).

Respuestas ante el COVID-19

La emergencia sanitaria por COVID-19 favoreció la construcción de estrategias para afrontar la escasez y permitir la subsistencia de las familias. En este sentido, se desarrollaron proyectos para la suficiencia alimentaria y la generación de excedentes económicos.

El COVID no sólo provocó aprietos económicos para las mujeres, situación que se agudizó en los hogares con jefatura femenina: “[las mujeres de la comunidad] tuvieron que buscar otras fuentes de ingreso económico, ya que sus actividades habituales tanto de ellas como de sus familias se vieron afectadas durante la pandemia por el cierre de sus trabajos o limitación de la movilidad” (Entrevistada SP).

En estas condiciones se vuelve la mirada hacia los recursos del entorno familiar como los cultivos de traspatio, que son comunes en el ámbito rural: el cuidado de plantas ornamentales y comestibles para su venta y consumo por medio de técnicas para su conservación por más tiempo: “en los talleres se les compartió la alternativa de usar secadores solares que puedan aumentar la eficiencia del secado conservando aún más las propiedades en los alimentos” (Entrevistada SP).

Estas actividades abonan a la alimentación de la familia, pero también abren la posibilidad de generar pequeños ingresos económicos, o bien el intercambio de los productos; para la satisfacción de las necesidades más básicas del núcleo familiar.

Beneficios del proyecto para las mujeres de la comunidad

Los proyectos desarrollados han generado beneficios a las comunidades en atención al problema identificado, se pueden observar avances en cuanto a: inclusión de adultos mayores para mejorar el tejido social y generar mejores condiciones de vida, revalorización del trabajo artesanal de alfareros, obtención de beneficios económicos en el turismo, aprovechamiento de materiales agrícolas en ecotecnologías energéticas, impulso académico en estudiantes rurales, rescate de hábitats para especies polinizadoras y generación de seguridad alimentaria e ingresos económicos familiares.

Para las mujeres de la comunidad los siguientes beneficios:

- Se ha favorecido el desarrollo de liderazgos locales.
- El proyecto “ha servido para que las mujeres también muestren ciertos tipos de liderazgos, en los procesos que llevan a cabo” (Entrevistada AM).
- Se desarrolla el diálogo de saberes y se pueden compatibilizar técnicas, tanto tradicionales como modernas: “[las mujeres de la comunidad] son abiertas a nuevas técnicas de diseño, de pintado, a nuevas tecnologías” (Entrevistada EP).
- Las mujeres potencian sus conocimientos para que puedan aprovecharlos en la adquisición de otras fuentes de ingresos para sus familias: “muchos conocimientos ellas ya lo tenían, pero les sirvió para reforzarlos y conocer los fundamentos de las técnicas que ya empleaban” (Entrevistada SP)
- Las mujeres reconocen ellas mismas su trabajo y lo valoran. De forma que se ha generado una herencia que se transmite por las mujeres: “ahorita en la actualidad, las mujeres van a las ferias y dicen: esta es mi pieza” (entrevistada EP).
- Cuando hay una experiencia positiva en el proyecto se generan lazos de confianza que abren la puerta para nuevos encuentros: “no son muy abiertas, van con cautela, van como midiendo terreno, que tanto ellas pueden y que tanto no... a ellas les encanta que les lleves propuestas y les gusta tomarlas, pero depende de lo que tú les dejes” (entrevistada PA).
- Se logra la apropiación de iniciativas para el beneficio comunitario gestionado y operado por mujeres que tienen un horizonte temporal más allá de un cambio de gobierno o del término de un proyecto académico: “porque esa es la fuerza del trabajo comunitario, que la comunidad tiene estos proyectos y son proyectos a largo plazo” (Entrevistada MY).
- Fortalecimiento del tejido social, de la confianza y de la reciprocidad: “Al principio mostraban cierta resistencia a participar, pero luego cambiaron esa actitud y se mostraron con gran apertura a aprender y compartir” (Entrevistada SP), “yo les ayudo a las demás, ya después me ayudan a mí” (Entrevistada MH).

Beneficios del proyecto para las mujeres de la academia

La academia a través de las investigadoras que la integran obtiene beneficios del intercambio con la comunidad:

- Diálogo de saberes: “entender que hay diferentes tipos de conocimiento, no sólo el conocimiento científico... es muy importante conocer otros tipos de conocimiento” (Entrevistada AM).
- Compromiso social: “se genera un lazo, una conexión, hasta un compromiso con todas las personas” (Entrevistada AM); “Relacionarme con las mujeres y volverme más sorora” (Entrevistada EP); “te vas metiendo en esta red con más mujeres y afortunadamente la mayoría ya está como que feliz de ayudar a otras mujeres... a mí me costó, pero yo te puedo echar la mano” (Entrevistada ES).
- La investigadora actualiza su vínculo con la naturaleza: “ver que hay otras formas de vida que reproducen el vivir de una forma más vinculada con la naturaleza, con los otros seres” (Entrevistada EP). Se reconoce y se participa como miembro de una comunidad: “En lugar de ser entes alejados de la comunidad es fundamental que seamos ahora parte importante en el desarrollo de ésta” (Entrevistada SP).
- Lo aprendido en la comunidad se aplica en los centros de investigación y grupos de trabajo: “vamos a hacerlo nosotras con nuestra sección de mujeres, entonces, intento hacer como pequeñas reuniones chiquitas de 4 mujeres para atender una plática de las mujeres” (Entrevistada MH).
- Se abren nuevos horizontes para el impacto de la investigación: “Si yo me hubiera quedado aquí... haciendo como la educación ambiental tradicional, jamás tendría un impacto tan grande” (Entrevistada MY).

Conclusiones

La presente investigación es un precedente importante respecto al estudio de las mujeres desde el ámbito comunitario y académico, ya que permite visualizar las semejanzas entre mujeres de la academia y la comunidad respecto a su sentir en diferentes aspectos. Con esto se generan lazos de colaboración importantes para lograr la ejecución y éxito de los diferentes proyectos que las mujeres de la academia realizan.

En los proyectos analizados se muestra cómo las mujeres de la academia y de la comunidad han generado formas de vinculación y de colaboración, se observan los beneficios que el conocimiento científico aporta a la comunidad en temas prioritarios en los ámbitos de medio ambiente y energía, actividades económicas, alfarería y turismo, educación e inclusión y respuestas ante el COVID- 19.

Además, a partir de la intervención por parte de mujeres académicas se genera un intercambio de información y el desarrollo de capacidades, lo cual ha permitido una apropiación más fuerte de la mujer hacia su comunidad debido a un

mayor conocimiento de los problemas contextuales que le aquejan a través de un intercambio de información y el desarrollo de capacidades, por lo cual se puede afirmar la co-resiliencia entre el sistema comunitario y el académico a través de las mujeres que los integran.

Si bien estos ejemplos se presentan como casos de éxito, cabe señalar que, en su mayoría, se enmarcan en el trabajo doctoral, posdoctoral y en proyectos con financiamiento del gobierno federal o estatal. Esto limita tanto el tiempo de duración como los recursos disponibles y constituye una de las barreras más fuertes para el despliegue de acciones de incidencia comunitaria, por lo que se deben buscar los mecanismos necesarios que impulsen en mayor medida diversos proyectos enfocados en el desarrollo de las comunidades, pero también que fortalezcan el vínculo entre mujeres académicas y de la comunidad.

El análisis del intercambio entre academia y comunidad genera nuevas líneas de investigación para comprender mejor cómo se puede construir una ciencia ciudadana, con metodologías que faciliten la incidencia de los proyectos en las preocupaciones y ocupaciones de las mujeres, en cómo hacemos ciencia las mujeres.

Referencias

- Ayebi-Arthur, K. (2017). E-learning, resilience and change in higher education: Helping a university cope after a natural disaster. *E-Learning and Digital Media*, 14(5), pp. 259–274.
- Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., & Petzel, Z. W. (2021). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 99(1), pp. 13–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jnr.24631>
- Cutter, S. L., Ash, K. D., & Emrich, C. T. (2014). The geographies of community disaster resilience. *Global Environmental Change*, 29, pp. 65-77.
- Engle, N. L. (2011). Adaptive capacity and its assessment. *Global Environmental Change*, 21(2), pp. 647-656.
- Escoto Castillo, A. R., Padrón Innamorato, M., & Román Reyes, R. P. (2021). La complejidad de la crisis por COVID-19 y la fragilidad del mercado de trabajo mexicano. Las brechas entre hombres y mujeres en la ocupación, la desocupación y la disponibilidad para trabajar. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas y Sociales*, 66(242). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.79055>
- Groza, M. P., Groza, M. D., & Barral, L. M. (2020). Women backing women: The role of crowdfunding in empowering female consumer-investors and entrepreneurs. *Journal of Business Research*, 117, pp. 432-442.
- Hiwasaki, L., Luna, E., Syamsidik, & Shaw, R. (2014). Process for integrating local and indigenous knowledge with science for hydro-meteorological disaster risk reduction and climate change adaptation in coastal and small island communities. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 10, pp. 15-27.
- Petzold, J. (2016). Limitations and opportunities of social capital for adaptation to climate change: a case study on the Isles of Scilly. *The Geographical Journal*, 18, (2), pp. 123-134.
- Ravera, F., Reyes-García, V., Pascual, U., Drucker, A. G., Tarrasón, D., & Bellon, M. R. (2019). Gendered agrobiodiversity management and adaptation to climate change: differentiated strategies in two marginal rural areas of India. *Agriculture and Human Values*, 36(3), pp. 455-474.
- Singh, P., Tabe, T., & Martin, T. (2022). The role of women in community resilience to climate change: A case study of an Indigenous Fijian community. *Women's Studies International Forum*, 90. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102550>
- Ulak, M. B., Yazici, A., & Ozguven, E. E. (2020). A prescriptive model to assess the socio-demographics impacts of resilience improvements on power ne-

works. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101777>

Walker, S. E., Bruyere, B. L., Zarestky, J., Yasin, A., Lenaiyasa, E., Lolemu, A., & Pickering, T. (2022). Education and adaptive capacity: the influence of formal education on climate change adaptation of pastoral women. *Climate and Development*, 14(5), pp. 409-418.

Situación educativa de la mujer zacatecana en torno a su Desarrollo Humano

*Beatriz Durán Corvera
Josefina Rodríguez González
Lizeth Rodríguez González*

Introducción

El presente trabajo está conformado por resultados obtenidos de una investigación de mayor extensión centrada en conocer la situación en la que se encuentran las mujeres zacatecanas en torno a los Índices de Desarrollo Humano (IDH) que marca el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), los cuales se conforman a partir de tres dimensiones: de salud, educación e ingresos. El objetivo principal del estudio es conocer la percepción de las mujeres del estado de Zacatecas con respecto a las oportunidades para el desarrollo de capacidades necesarias para lograr alcanzar todo su potencial de acuerdo con la concepción del DH. El estudio realizado es de corte cuanti-cualitativo, el cual fue elaborado y aplicado a 604 mujeres zacatecanas un cuestionario estructurado, dejando ver que, con respecto a la visión del desarrollo humano en torno a la educación, se muestra que algunas mujeres zacatecanas presentan en la actualidad un aumento en los niveles de escolaridad y toma de decisiones respecto a la misma, pero aún continúan prevaleciendo, sobre todo en el medio rural, limitaciones económicas, de ideologías de género y roles sociales que disminuyen sus oportunidades para continuar con los estudios, contribuyendo con ello a un bajo grado de desarrollo humano femenino en este rubro.

Desarrollo Humano y su medición

En el mundo existen elementos que son necesarios para lograr que los países y sus ciudadanos prosperen en ámbitos como educativos, políticos, derechos y económicos, uno de estos elementos es el desarrollo humano, concepto que tiene más relevancia en nuestro acontecer diario debido a que está logrando que los gobiernos de las naciones se preocupen no solamente por el crecimiento económico, sino, por las condiciones necesarias y más idóneas para las personas que forman parte de su población con la finalidad de brindar bienestar a todos sus ciudadanos, por lo que es importante conocer de dónde proviene y cómo fue evolucionando el término, a partir del paradigma conocido como desarrollo hasta llegar a construir el concepto que conocemos actualmente, para lograr así entender la relevancia del mismo.

El desarrollo humano de acuerdo con Griffin (2001) tiene como propósito generar un mayor número de opciones de las cuales las personas puedan disponer para que, con ello, tener acceso a la educación, la salud y a la realización de diversas actividades. Siendo el mejoramiento de las capacidades el objetivo último del

desarrollo, así, el desarrollo humano se ha vuelto el principal indicador del desarrollo. Como resultado de este enfoque y con la llegada del economista Mahbub ul Haq en 1989 al PNUD, fue que el concepto desarrollo humano quedó establecido de la siguiente manera en el primer Informe sobre Desarrollo Humano en 1990:

El desarrollo de un país no puede ser entendido desde la perspectiva única del crecimiento económico. El propósito final del desarrollo se encuentra en cada uno de sus habitantes y en las posibilidades que ellos tienen para elegir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos. (PNUD, 1990, p. 35)

Para el año de 1990 tras la concepción del Desarrollo Humano comenzó a publicarse un Informe que intentaba demostrar a los responsables de diseñar las políticas de desarrollo como la estrategia podía traducirse en términos operativos para planear e implementar modelos que al accionarse resultaran positivos (Pérez, 2015). Sin lugar a duda, poder medir tanto el desarrollo como el bienestar es complicado ya que existen muchas acepciones respecto a lo que es desarrollo y en la actualidad esto se logra con base al denominado IDH, el cual es utilizado desde los años noventa considerando tres aspectos: salud, educación e ingreso (PNUD, 2020).

El primer Informe sobre Desarrollo Humano se realizó en 1990 basado en el concepto de desarrollo humano que se tenía hasta ese momento y se centró principalmente en definir y presentar el IDH. El IDH propuesto y desarrollado por el PNUD es la principal herramienta utilizada hasta el momento para medir el desarrollo humano en más de 170 países del mundo, tomando en cuenta cuatro componentes que en conjunto ayudan a medir las capacidades alcanzadas y opciones disponibles que una persona tiene para desarrollarlas (Zamudio, Serrano & Ayala 2011).

Dichos aspectos son compuestos por: la esperanza de vida al nacer, la tasa de alfabetización adulta, la tasa de matriculación combinada en educación primaria, secundaria y terciaria, y la renta real medida en términos de correspondencia en cuanto a poder adquisitivo. En sí, los informes sobre Desarrollo Humano evalúan y dan seguimiento a las modificaciones que se presentan en cuanto al desarrollo humano de manera global.

Igualdad para las mujeres en el contexto del Desarrollo Humano y la educación

La primera vez que se buscó la igualdad fue durante la revolución francesa al reconocer los derechos del hombre, pero posteriormente en la Segunda Guerra Mundial, gracias al apoyo brindado por las mujeres en la fabricación de armamento, mientras los hombres se encontraban en el campo de batalla se abrió un nuevo panorama en cuanto a la utilidad de las mujeres en el ámbito laboral (León, 1996), por lo que fue elemental asegurar la igualdad de las personas dando como resultado lo que conocemos ahora como Derechos Humanos, siendo los primeros

en incluir a las mujeres en pro de la igualdad, comenzando así la lucha de las mujeres por adquirir las mismas oportunidades y derechos que los hombres.

Con el paso del tiempo, al insertarse más mujeres en mundo laboral se notó que las mujeres eran parte fundamental para el aumento de la economía de un país (Zamudio *et al.*, 2011). Fue entonces cuando las mujeres comenzaron a formar parte de la economía formal, el género se convirtió en un principio clave para que una división del trabajo, la propiedad y los recursos económicos.

Al incluir a la mujer en el sector productivo se hacía latente la necesidad de mejorar su educación y la capacitación con la finalidad de aumentar las oportunidades para ocupar mejores puestos laborales y aumentar su participación en el sector público, sin embargo, aún se pensaba que la mujer debía cumplir su rol reproductivo y satisfacer las necesidades básicas de su familia, como lo eran la crianza y el cuidado de sus hijos. Sin embargo, esto también propicio la desigualdad, principalmente por las costumbres y creencias que se tenían sobre la feminidad y masculinidad.

Como resultado, los planificadores del desarrollo consideraron no sólo el rol reproductivo de las mujeres, también comenzaron a tomar en cuenta su contribución al desarrollo mediante el campo productivo. Por consiguiente, surgieron numerosos planes y proyectos gubernamentales con estrategias como: las políticas del bienestar, la estrategia de equidad, oficinas de la mujer, políticas públicas para la mujer enfocadas a las mujeres y a la familia, teoría de género y enfoque de la perspectiva de género para ayudar a su inclusión disminuyendo así las diferencias entre géneros.

Con base al entendimiento del desarrollo humano como clave esencial para el crecimiento, debe existir fundamentalmente una igualdad en cuanto a las oportunidades, el acceso a bienes, servicios y programas sociales con el objetivo de erradicar la desigualdad entre hombres y mujeres en ámbitos como salud, educación y participación ciudadana con el objetivo de alcanzar el bienestar humano (Solís, 2015).

Al ser tomado en cuenta el bienestar humano y las libertades como objetivo del desarrollo, es entonces cuando el desarrollo humano logra abrir posibilidades para la transformación de las relaciones de género y con ello el poder mejorar las condiciones para las mujeres (García, 2009), siendo la teoría de género la principal herramienta para alcanzar el propósito del desarrollo humano, principalmente para las mujeres.

La primera vez en aparecer el género en los Informes sobre Desarrollo Humano fue en 1991, éste incluyó el IDH sensible al género encaminado a medir la desigualdad social entre hombres y mujeres. Años más tarde para el Informe sobre Desarrollo Humano presentado en 1995 en la víspera de la conferencia mundial sobre Mujer y Desarrollo de Beijing, cuyo tema central fue el género, se analizaron múltiples dimensiones de desigualdad entre géneros (Zamudio *et al.*, 2011).

En dicho informe también se podía apreciar que las mujeres suministraban más de la mitad del trabajo que se llevaba a cabo en el mundo y, sin embargo, recibían mucho menos de la mitad de los ingresos mundiales. Además, se incluyen

dos nuevos indicadores el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG), el cual intenta medir capacidades básicas y el nivel de vida en función de las desigualdades de género que se han podido detectar en el IDH y el Índice de Potenciación de Género (IPG), en donde se refleja el nivel de participación de las mujeres en la vida política, económica y profesional (Griffin, 2001).

En IDG, además de medir las desigualdades sociales y económicas entre ambos géneros, integra los siguientes factores: vida larga y saludable, educación y, nivel de vida digno. Por otro lado, el IPG, al encargarse de medir el nivel de oportunidades para las mujeres, lo hace mediante tres dimensiones: participación política y poder de decisión, participación económica y poder de decisión y, por último, el control sobre los recursos económicos (Pérez, 2015).

En los Informes sobre Desarrollo Humano posteriores referentes al género puede notarse, gracias a estos índices, que las mujeres han sido discriminadas en cuanto a participación en el mercado laboral, menores salarios y desigualdad en la toma de decisiones en los escenarios políticos y económicos, limitando en gran medida su capacidad para beneficiarse del desarrollo económico, tecnológico y social, siendo los países más pobres los que presentan mayor incidencia. En consecuencia, por los datos obtenidos en los Informes, es que surge el Índice de Equidad de Género (IEG), el cual se compone de tres dimensiones: actividad económica, empoderamiento y educación.

En México a partir de 1990 el PNU realiza y publica un estudio denominado “indicadores de desarrollo humano y género”, el cual se encarga de medir los índices de salud, educación e ingreso, además del índice de desigualdad de género. De acuerdo con el último informe publicado en 2014 podemos destacar lo siguiente: el índice de salud se encarga de medir la capacidad básica de contar con una vida larga y saludable teniendo como resultado un incremento mayor (0.7%) que el de los hombres (0.2%); en cuanto al índice de educación, que contempla el progreso de años de escolaridad para una persona, resultó en un aumento del 7% para las mujeres y un 5.7% para los hombres. Por último, el índice de ingreso, que refleja el acceso a recursos que permiten gozar de una vida digna, aumento para las mujeres 3.8%, mientras que para los hombres un 3.6%. Con estos indicadores podemos darnos cuenta que durante el año 2014 se tuvo un aumento en el IDH para las mujeres en comparación con los hombres.

Además, como se puede observar en la Tabla 1, de acuerdo con cifras oficiales del INEGI (2018), en México se tiende a ser más las mujeres que no tienen estudios con relación a los hombres, pero al mismo tiempo ha aumentado el número de mujeres que estudian desde nivel básico hasta nivel superior; esto nos indica que cada vez son más las mujeres que logran tener acceso a un mayor grado de escolaridad y por consiguiente la posibilidad de tener un mejor empleo, mayores ingresos y mayor calidad de vida.

Tabla 1: *Nivel de instrucción aprobado según el sexo*

Nivel de instrucción aprobado	Total	Hombres	Mujeres
Ninguno	100.0	40.0	60.0
Preescolar	100.0	38.8	61.2
Primaria	100.0	46.8	53.2
Secundaria	100.0	48.0	52.0
Medio superior	100.0	46.8	53.2
Superior	100.0	50.8	49.2

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018. Base de datos.

Otro punto que cabe destacar es, que mientras en las generaciones de los padres los hombres alcanzaban un más alto nivel de estudios en comparación con las madres, ahora son las mujeres quienes obtienen un grado de estudios más elevado, lo cual tiene que ver con una mayor libertad de elección de las mujeres sobre la educación y una ideología familiar enfocada en el crecimiento profesional para posibilitar elegir un trabajo que brinde condiciones económicas idóneas para vivir la vida que se desea de acuerdo con la lógica del PENUD (2017), en relación con que cada persona alcance su potencial.

Estrategia metodológica

El estudio que se llevó a cabo fue exploratorio de corte cuanti-cualitativo a mujeres que radican en el estado de Zacatecas, en edades de 18 a 65 años, con distintos niveles de escolaridad, pertenecientes a poblaciones urbanas, semiurbanas y rurales. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario estructurado con preguntas mixtas, con la intención de indagar sobre la situación educativa de las mujeres zacatecanas.

Lo antes mencionado con la finalidad de contrastar la visión del desarrollo Humano con la realidad que viven las mujeres en zacatecas. La encuesta fue aplicada a 604 mujeres que contestaron el cuestionario, a través de la plataforma Google Forms, durante el periodo octubre-diciembre 2020. Los resultados obtenidos dejan ver las implicaciones relacionadas con el acceso a la educación y la posibilidad de continuar con los estudios en el estado, dándonos un panorama general de la situación educativa de la mujer zacatecana.

Dentro del ámbito familiar fue importante tomar en cuenta el nivel de estudios de los padres y parejas de las mujeres encuestadas, primero considerando que la educación es fundamental en la formación de una persona y segundo porque existe una relación entre el nivel educativo de los padres y los hijos, dejando ver los siguientes hallazgos:

Las mujeres y la educación en Zacatecas en torno al Desarrollo Humano, análisis de resultados

Debido a que uno de los componentes de IDH es el grado de educación con el cual cuentan las mujeres, éste se mide con base en la tasa de alfabetización adulta y la tasa de matriculación combinada respecto a los años de escolaridad de una entidad (Griffin, 2001). La importancia de la educación en el desarrollo humano es que permite adquirir y desarrollar capacidades que pueden potenciarse si tenemos la oportunidad de acceder a ella (Alonso, 2011).

En este aspecto, se puede apreciar que la mayoría de las mujeres encuestadas han cursado estudios a nivel licenciatura. En relación a la tasa de alfabetización en el estado sobre todo en zonas urbanas y semiurbanas existe un alto grado de alfabetización, y cada vez son menos los casos en los que las mujeres no cuentan con estudios o estudian hasta un nivel secundario, mientras que el aumento de mujeres que llega a concluir un nivel de estudios terciario va en aumento, al igual que quienes estudian a nivel superior [licenciatura, maestría o doctorado] (Tabla 02).

Tabla 2: *Relación edad-escolaridad*

Edad	Escolaridad							Total
	Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Maestría	Doctorado	
18-21	1	0	3	28	2	0	0	34
22-25	2	0	3	29	56	3	1	94
26-29	0	0	5	15	65	5	0	90
30-33	0	0	5	12	82	41	4	144
34-37	0	0	5	7	48	32	4	96
38-41	0	0	1	2	22	17	4	46
42-45	0	0	3	8	16	4	5	36
46-49	0	0	1	3	10	6	3	23
50-53	0	1	0	2	8	4	3	18
54-57	0	0	1	3	4	5	0	13
58-61	0	0	1	1	1	0	2	5
62-65	0	0	0	1	3	1	0	5
Total	3	1	28	111	317	118	26	604

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Lo principal que podemos resaltar en la Tabla 3 es la evolución del nivel educativo, en donde es posible apreciar que mientras en los padres se presentan personas sin estudios, en la pareja y las mujeres encuestadas hay una significativa

reducción en este campo; por otro lado, se puede observar que ahora es más común que las personas estudien como mínimo hasta la preparatoria y con más regularidad terminen una licenciatura, abriendo la posibilidad de ingresar a una maestría o un doctorado con la esperanza de tener acceso a una mejor calidad de vida.

Tabla 3: Nivel de estudios del núcleo familiar de las mujeres

		Miembro de la familia					Total
		Mujer	Papá	Mamá	Tutor	Esposo / Pareja	
Grado de estudios	Sin estudios	3	21	18	11	4	57
	Primaria	1	112	106	16	8	243
	Secundaria	28	117	146	29	29	349
	Preparatoria	111	95	115	18	74	413
	Licenciatura	317	161	151	34	195	858
	Maestría	118	47	45	9	68	287
	Doctorado	26	18	7	3	25	79
	Total	604	571	588	120	403	

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

En este sentido, Tapia & Weiss (2013) mencionan que la escolaridad que los hijos alcanza depende significativamente de la familia, pero primordialmente de las madres, quienes son tradicionalmente quienes están más pendiente de la educación de los hijos. Además, suelen ser las mujeres las que alientan a los hijos para concluir estudios profesionales para ser independientes económicamente ya que perciben el trabajar como un medio de apoyo para convertirse en individuos autónomos. En consecuencia, este pensamiento es el que impulsa a las nuevas generaciones a tener un mayor nivel de escolaridad, más aún en personas cuyos padres no tuvieron la oportunidad de continuar con sus estudios y aumentando el número de mujeres que desean seguirse preparando para lograr independencia.

En relación con las mujeres, en su núcleo familiar y el ámbito educativo, no solamente influyen sus padres, pues, una vez que forman su propio familiar con una pareja y deciden tener hijos, cambian sus prioridades y aspiraciones, siendo en ocasiones la preparación académica un elemento clave para su vida porque una mujer debe estar cada vez más preparada si desea conseguir un buen empleo remunerado (González, 2009). Es decir, las mujeres actualmente deben estar mayormente preparadas que los hombres para poder competir en el mercado laboral, aunque, ellos no lo estén.

Es así como, pese a lo que se pudiera pensar, son las mujeres casadas quienes mayormente estudian una maestría (Tabla 5) e inclusive logran alcanzar mayor nivel de escolaridad que sus parejas, contrario a lo que ocurría en décadas anteriores en donde los esposos eran quienes alcanzaban mayores grados de estudios, pues las mujeres no requerían mayor educación al estar destinadas solamente al hogar y a los hijos.

Tabla 4: Relación escolaridad y estado civil

	Estado Civil					Total	
	Soltera	Casada	Unión libre	Divorciada	Viuda		
Grado de estudios	Sin estudios	3	0	0	0	0	3
	Primaria	0	0	0	0	1	1
	Secundaria	8	9	6	5	0	28
	Preparatoria	45	38	22	6	0	111
	Licenciatura	114	119	54	28	2	317
	Maestría	29	60	13	14	2	118
	Doctorado	9	8	6	3	0	26
Total	208	234	101	56	5	604	

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada

Así que, en retrospectiva, en relación con la educación vemos un avance significativo, en donde ahora las mujeres se instruyen académicamente en casi la misma proporción que los hombres, existe un aumento de escolaridad respecto a sus padres y pese a estar casadas las mujeres continúan con sus estudios con la finalidad de tener la posibilidad de un mejor empleo y con ello una mejor calidad de vida.

Según el estudio realizado por el INEGI en base a la ENADID (2018), uno de los factores que influyen en el descenso en la tasa de fecundidad es la educación, en donde las mujeres con una escolaridad básica tienen en promedio 2.82 hijos, mientras que las mujeres que cuentan con un nivel medio o superior en promedio tienen 1.75 hijos, haciendo evidente que ha mayor nivel de estudios menor será el número de hijos que decida tener una mujer.

Tabla 5: Relación nivel de estudios - No. de hijos e hijas

	No. de hijos						Total	
	1	2	3	4	5	Sin hijos		
Grado de estudios	Sin estudios	0	0	1	0	0	0	1
	Primaria	0	0	0	1	0	0	1
	Secundaria	8	6	10	1	0	3	28
	Preparatoria	29	29	8	4	1	40	111
	Licenciatura	106	74	28	2	0	107	317
	Maestría	34	37	16	1	0	30	118
	Doctorado	6	6	4	0	0	10	26
Total	183	152	67	9	1	190	602	

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

En consecuencia, la escolaridad y el lugar en donde vive una persona influyen directamente con la disminución de número de hijos deseados, en buena medida

por el rol de género femenino, el cual aún tiene una estrecha relación con la función reproductiva de las mujeres, generando la idea de que entre menos hijos se tengan mayores serán sus posibilidades de desarrollarse plenamente (Tabla 05).

Por su parte, Solís (2015) argumenta que el desarrollo humano es pieza clave para el crecimiento de las personas, entonces es necesario que exista igualdad de oportunidades con la finalidad de eliminar la desigualdad de géneros, esto implica que mujeres y hombres puedan tomar decisiones en ámbitos como la educación, para con ello alcanzar el bienestar humano. En este sentido, resulta importante saber si las mujeres en Zacatecas toman sus propias decisiones respecto a su educación (Tabla 06), encontrando que efectivamente la gran mayoría de las mujeres siempre (63.1%) son ellas mismas quienes toman las decisiones referentes a este ámbito, seguidas por aquéllas que casi siempre lo hacen (23.3%) y en menor porcentaje quienes toman decisiones respecto a su educación algunas veces (10.3%), muy pocas veces (2.8%) o nunca (0.5%), dejando ver que existe un avance muy significativo respecto a la posibilidad de elegir hasta que nivel académico desena llegar.

Tabla 6: *Toma de decisiones educación*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Toma de decisión respecto a la educación	Nunca	3	,5	,5
	Muy pocas veces	17	2,8	3,3
	Algunas veces	62	10,3	13,6
	Casi siempre	141	23,3	36,9
	Siempre	381	63,1	100,0
	Total	604	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Sin embargo, a pesar de que muchas de las mujeres actualmente son capaces de tomar decisiones respecto a la educación, los roles de género en muchas ocasiones interfieren con la continuación de sus estudios como podemos observar en la tabla 29 en donde casi una tercera parte de la población no tiene la oportunidad de seguir estudiando (Tabla 7); mientras que la gran mayoría puede continuar sus estudios y de acuerdo con las informantes, el que tengan o no esa posibilidad se debe principalmente al apoyo familiar, la igualdad y los estereotipos de género, los recursos económicos y la inseguridad.

Tabla 7: *Oportunidad para continuar estudios*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	484	80,1	80,1	80,1
	No	120	19,9	19,9	100,0
	Total	604	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Respecto a lo anterior sobre las posibilidades y las limitantes podemos retomar que referente al apoyo familiar las informantes refieren lo siguiente, que como podemos analizar es fundamental para que las mujeres continúen con sus estudios, pero a la vez podemos ver que esta posibilidad continúa estando supe- ditada a la decisión de la cultura familiar:

164CUM1: “Sí, nunca se me ha negado la oportunidad, al contrario, cuando decidí hacer mi segunda maestría mis padres y mi esposo me apoyaron en todos los aspectos”.

517DUL2: “No, no se permite a las mujeres estudiar ni en casa con papás ni en casa con marido, se cosifica y utiliza a la mujer como un instrumento para beneficio de los demás, sin dejar de lado que se considera bajo intelecto sólo por ser mujer, priorizando las necesidades de los hombres antes que de las mujeres”.

En relación con la igualdad y los estereotipos de género respecto a la educación podemos observar que en aquellas mujeres que se tiene una ideología y cultura de género basada en la igualdad de oportunidades, tanto para hombres como para mujeres, se tiene la posibilidad de decidir por sí mismas hasta qué grado estudiar, por el contrario, aquellas ideas que tradicionalmente se centran en el machismo propician a la creencia de que las mujeres no necesitan de estudiar, pues su escenario es en casa y no en la vida pública como podemos ver en los comentarios de las siguientes informantes:

1234SUDO: “Sí, en mi familia siempre ha habido las mismas oportunidades para todos”.

1002UUS3: “No, porque yo debo hacerme cargo del hogar, los niños, las escuelas y situaciones médicas. Todo me lo impide”.

El último aspecto que refieren las mujeres encuestadas como limitante en relación a la oportunidad para continuar con sus estudios es el recurso económico y la inseguridad. Estos dos factores los podemos apreciar en seguida con estos dos comentarios que reflejan la situación que se vivía con mayor frecuencia en generaciones pasadas principalmente:

6027CUM3: “No, mis papás no me dejaron estudiar en otro estado porque era mujer y podía estar en riesgo al no estar ‘al cuidado’ de nadie”.

2927CUP2: “No, no había muchas oportunidades para poder estudiar ya que la situación económica era muy precaria”.

En cuanto a la educación y la realización personal, observamos que son las mujeres con un grado de Licenciatura quienes se sienten más realizadas en este aspecto, mientras que en lo referente a lo laboral y profesional las mujeres con licenciatura y maestría son quienes sienten que han alcanzado su realización en este ámbito de su vida (Tabla 8).

Tabla 8: *Relación escolaridad - realización personal, laboral y profesional*

		Grado de estudios							
		Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Total
Realización personal	Si	0	0	0	7	34	20	8	69
	No	3	1	28	104	283	98	18	535
Total		3	1	28	111	317	118	26	604
Realización laboral y profesional	Si	0	0	2	5	14	10	4	35
	No	3	1	26	106	303	108	22	569
Total		3	1	28	111	317	118	26	604

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Conclusión

Como resultado de la visión que el DH tiene en torno a las en la educación, podemos observar que siguen existiendo desigualdades en cuanto al género, las cuales, como lo refiere el Informe sobre el Desarrollo Humano 2019, llegan a convertirse en uno de los mayores obstáculos para lograr alcanzar el desarrollo humano, lo que afecta de forma directa a las libertades de una persona, en este caso principalmente a las mujeres, quienes en algunos casos deben pedir permiso a sus padres o parejas para continuar con sus estudios o se ven afectadas por los roles de género que aún existen. En consecuencia, se pudiera decir que en Zacatecas son cada vez menos las mujeres que aún presentan limitantes de género respecto a la visión de desarrollo humano.

Referencias

- Alonso, J. (2002). La teoría del desarrollo y los cambios en el sistema internacional. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, (100), pp. 43-64. https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/100/la_teor%C3%ADa_del_desarrollo_y_los_cambios_en_el_sistema_internacional
- Durán, B. (2021). Mujeres, trabajo y maternidad, una mirada desde el desarrollo humano. Estudio aplicado en Zacatecas. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- García, A. (2009). Género y desarrollo humano una relación imprescindible. ESTUDIO BOTERO. http://mueveteporlaigualdad.org/n_public_matedu.as
- González, R. (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), pp. 681-699. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807002.pdf>
- Griffin, H. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. En P. Ibarra y K. Unceta (coords.). Ensayos sobre el desarrollo humano. Icaria Academia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo [Base de datos]. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/default.html#Microdatos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los hogares [Base de datos]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf
- León, M. (1996). Mujer, género y desarrollo: concepciones, instituciones y debates en América Latina. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *Estudios básicos de derechos humanos*, IV. pp. 187-218. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1838/8.pdf>
- Natera, X. & Ruiz, M. (22 de septiembre de 2019). Maternidad o profesión: falsa encrucijada. *Pie de página*. <https://piedepagina.mx/maternidad-o-profesion-la-falsa-encrucijada/>
- Pérez, J. (2015). Introducción al concepto de desarrollo. España: El orden mundial. <https://elordenmundial.com/introduccion-al-concepto-de-desarrollo/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano. Communications Development Incorporated
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México: nueva metodología. <https://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/DHyG%20baja%20res.pdf>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano. Communications Development Incorporated.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2019a). Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. Communications Development Incorporated.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2019b). Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015. [Base de datos]. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/informe-de-desarrollo-humano-municipal-2010-2015--transformando-.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). Desarrollo Humano. México. https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/povertyreduction/in_depth/desarrollo-humano.html
- Solís, S. (2015). Igualdad de género: una condición del desarrollo. Trabajo Social UNAM, 7(10), pp. 11-24. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/56343>
- Tapia, G. y Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), pp. 1165-1188. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14028945007.pdf>
- Zamudio, F., Serrano, M. & Ayala, M. (2011). Análisis del desarrollo humano relativo al género en la región norte de México, 1995-2005. *Región y sociedad*, 23(52), pp. 23-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252011000300002

El rol de la madre de familia en la educación a distancia de sus hijas e hijos durante la pandemia por COVID-19

*Dahomey Cristina Díaz Ramírez
Georgina Indira Quiñonez Flores
María Dolores Aldaba Andrade*

Introducción

El apoyo de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niñas, niños y jóvenes es de suma importancia para su desarrollo debido a que la educación de toda persona se adquiere en los diversos contextos, como el familiar, escolar y social en los que se desenvuelve e interactúa. Por lo que no se puede situar en uno solo, sino que deben funcionar con estrecha relación en todo momento para que se permita un desempeño escolar e integral en cada etapa. Con la llegada de la pandemia dicho apoyo de las familias se intensificó debido a que las madres, padres y los otros miembros de la familia se convirtieron en los principales agentes encargados de transmitir los contenidos a las y los educandos.

El compromiso compartido de las familias y escuelas marcó roles en los integrantes, siendo la madre de familia la principal encargada de estar al pendiente de recibir, realizar y entregar las actividades a distancia que enviaba el profesorado y realizaba el alumnado, ya que, de acuerdo a la tradición social, se cree que es ella la que debe cumplir con dicha responsabilidad, lo que le trajo como consecuencia que sus tareas se multiplicaran en el hogar.

El presente trabajo tiene como objetivo central analizar el rol de las madres de familia en la educación a distancia de sus hijas e hijos, cómo se organizaron y las dificultades que enfrentaron, convirtiéndolas en mujeres enseñantes y resilientes ante lo que ocurría en el mundo a causa de la pandemia por COVID-19, a través de un estudio de caso en el alumnado que cursaba 3º y 4º grado en la Escuela Primaria “Niños Héroes”, ubicada en la comunidad de Apizolaya en el municipio de Mazapil del estado de Zacatecas durante el ciclo escolar 2020-2021.

En dicha investigación se hizo la vinculación entre educación y pandemia, siendo ésta la causa del cierre de las escuelas; se describió a la comunidad, escuela y grados a tratar, así como el análisis del papel de la madre de familia como la principal enseñante en casa y las barreras que le impidieron apoyar a sus hijas e hijos en sus clases a distancia, como lo fue la multiplicidad de actividades que realizaban en ese momento, el nivel de estudios con el que contaba, la falta de herramientas digitales y el poco acceso de servicios.

A través de la resiliencia supieron hacer frente a cada uno de las barreras que se encontraron en el proceso, por lo que se narra la organización y sentimientos que como madres-enseñantes experimentaron durante la educación a distancia de sus hijos e hijas, en la cual sólo se buscaba obtener un aprendizaje significativo en los infantes para seguir gozando de su derecho a la educación.

La pandemia por COVID-19 y educación

A finales del ciclo escolar 2019-2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia a causa de la enfermedad respiratoria llamada COVID-19 provocada por el virus SARSCoV-2 (OMS, 2020), la cual trajo una serie de cambios en la sociedad en cada uno de sus ámbitos como el económico, el de salud y el educativo, en donde, por motivo de cumplir con las medidas sanitarias y evitar la propagación del virus, la OMS, en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), optaron por cerrar las escuelas y trasladar las horas lectivas a los hogares del profesorado y alumnado, por lo que se pasó de una educación presencial a una educación virtual y a distancia (SEP, 2020).

En la siguiente tabla se puede observar la estadística que corresponde al estado de Zacatecas que muestra el total de escuelas cerradas y el número de docentes y estudiantes que se quedaron sin clases presenciales.

Tabla 1: Estadística Educativa en Zacatecas. Ciclo Escolar 2020-2021

Nivel escolarizado	Alumnas y alumnos			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Total	490,438	249,368	241,070	27,940	5,260
Público	455,803	230,813	224,990	24,486	4,799
Privado	34,635	18,555	16,080	3,454	461

Fuente: SEP, 2020-2021.

Pero no todo quedaría en cambiar una modalidad educativa por otra, se requirió del uso y recurso de diversos materiales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de presencial a distancia. En mayor medida, se usaron recursos digitales que en algunos contextos eran y siguen siendo escasos. Lo anterior dejó al descubierto las brechas digitales en todo el mundo y ante ello se plantearon cuestionamientos como ¿todas y todos tienen acceso a la educación a distancia? (Gagliardi, 2020).

Cabe mencionar que existen diversos conceptos que hacen referencia a la educación no presencial, por lo que se utilizan términos como educación a distancia, virtual y en línea, pero para aclarar conceptos se definirán a continuación. La educación a distancia puede llevarse a cabo a través de materiales físicos o virtuales, sin embargo, la o el enseñante no se encuentra en tiempo sincrónico con la o el aprendiz y el espacio de cada una y uno es distante. La educación virtual implica recursos digitales en su totalidad para transmitir el conocimiento, es un modelo sincrónico entre aprendiz y guía. La educación en línea también se da por medio de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) a partir de diversas plataformas, por lo que no es necesaria la coincidencia entre estudiante y docente, cada uno puede estar en diferentes lugares (Ibáñez, 2020).

En este sentido, las y los docentes dejaron de estar presentes en los procesos de aprendizaje y se convirtieron en guías de los contenidos, buscando las mejores

estrategias a distancia que permitieran a las familias cumplir con lo indicado de acuerdo a sus posibilidades. De este modo, enviaron y revisaron actividades, y se observó que principalmente la madre de familia fue el soporte más fuerte para que niñas y niños concluyeran el periodo a distancia de la mejor manera y obtuvieran resultados satisfactorios.

Como lo menciona el autor Antonio Bolívar en su publicación *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*, la educación de todo individuo no es aislada del contexto, por lo que en la educación debe haber una estrecha relación y comunicación entre familia y escuela para que los resultados sean exitosos (Bolívar, 2006).

Dicha vinculación se marcó de una manera absoluta en la pandemia por COVID-19, donde cada familia sin importar su estructura, costumbres y acciones cotidianas, tuvo que asumir la responsabilidad de apoyar y atender las necesidades educativas de las y los infantes, especialmente en la educación básica, etapa donde por sí solos no podrían efectuar las tareas. Por ello, se requirió con mayor fuerza la colaboración de las familias en la escuela, lo que en ocasiones no sucedió por el cúmulo de situaciones que enfrentaban las familias.

La madre de familia como enseñante

Según la Real Academia Española (RAE) cada persona desarrolla diversos roles durante su vida, como el personal, familiar, profesional o social, siendo éstos las acciones que se realizan de manera libre o por imposición. El rol familiar es un vínculo de sangre que se desempeña de acuerdo al tipo de integrante que se ocupa en la familia: abuela, abuelo, madre, padre, hija, hijo, hermana, hermano, entre otros. Respecto a los roles de la madre y el padre de familia, se considera que la madre es quien se encuentra la mayor parte del tiempo en casa, atiende los quehaceres del hogar como preparar los alimentos, realizar la limpieza doméstica, cuidar a las y los hijos y apoyarlos en sus necesidades, mientras que el padre de familia se encarga de salir a trabajar para proveer económicamente lo que haga falta dentro de casa (CONAPO, 2015).

Por ello, en la mayoría de los hogares la madre de familia se convirtió en madre-enseñante ya que fue la principal agente en transmitir los contenidos a sus hijas e hijos, por lo que tuvo que conocerlos para apoyar y estar al pendiente de las tareas que se tenía que realizar. A lo anterior, se añadió la dificultad de que las madres de familia estaban insertas en la vida laboral, lo que hizo que tuvieran que cumplir con múltiples ocupaciones en su día a día.

Fueron 18 madres de familia cuyos hijos e hijas cursaban los grados de 3^o y 4^o grupo "A" de la escuela primaria tridocente¹ "Niños Héroe" de la comunidad de Apizolaya. El total de estudiantes en ese ciclo fue de 19 niñas y niños. Una madre de familia tenía un hijo en 3^o grado y otro en 4^o, lo que dejó aún más clara la

1 Se refiere a escuela tridocente, a aquella institución en la que el colectivo docente consta de 3 personas, las que atienden dos grados cada una o uno, clasificada dentro de las escuelas multi-grado (SEP, 2020).

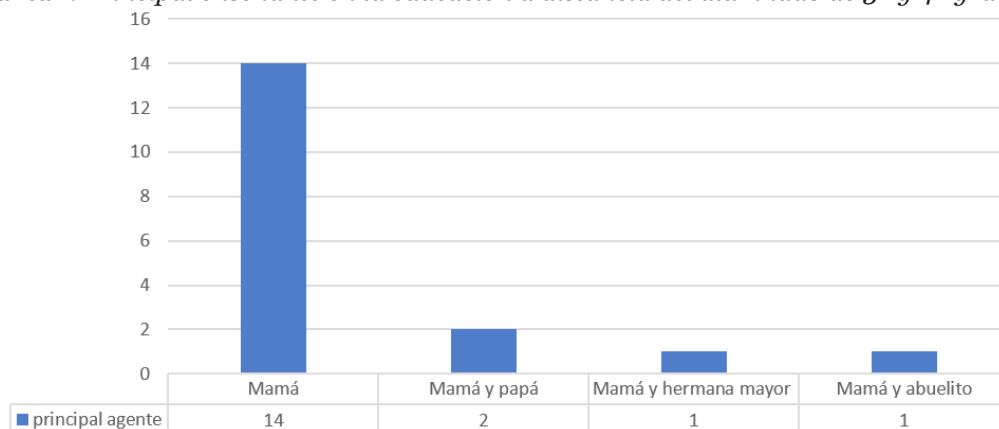
dificultad que enfrentaron las madres cuando se debía atender a más de una hija e hijo en etapa escolar.

Al finalizar el ciclo escolar 2020-2021 en el mes de junio se les aplicó una entrevista a las familias (EFF_20-21) en la que se les cuestionó sobre quién estuvo al pendiente de sus vástagos en la educación a distancia, las madres que acudieron a las reuniones presenciales cuando se le convocó argumentaron las siguientes respuestas.

De las 18 familias entrevistadas, 14 dijeron que la única que estaba al pendiente de las y los hijos era la madre de familia; otros dos casos respondieron que mamá y papá por igual; un caso más dijo que fue la hermana mayor, quien estudiaba el nivel medio superior, la que auxiliaba en resolver los ejercicios a la niña de 3^o, sin embargo, la madre de familia era quien organizaba las actividades y las enviaba. Por último, otro caso argumentó que fue la madre de familia con apoyo del abuelito del alumno cuando la madre se ausentaba por su empleo.

La información se representa de manera gráfica a continuación:

Gráfica 1: *Principal enseñante en la educación a distancia del alumnado de 3^o y 4^o grado*



Fuente: elaboración propia con base en [EFF_20-21] (Díaz, 2021).

En la gráfica se puede observar que en la totalidad de los hogares del alumnado de 3^o y 4^o en la escuela “Niños Héroe” se hizo presente el apoyo de las madres, atendiendo las necesidades escolares que se les requerían a las y los alumnos, aunque tuvieran apoyo de otros integrantes de la familia. El soporte de la madre fue fundamental para evitar las deserciones y los rezagos del alumnado.

Barreras que enfrentaron las madres de familia al apoyar en la educación a distancia a sus hijas e hijos

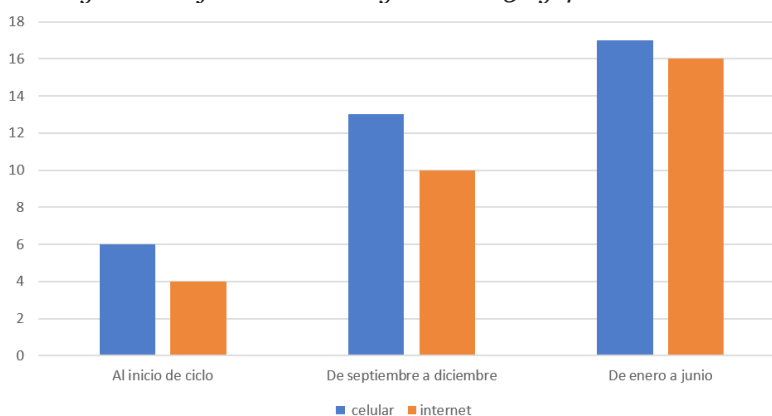
Durante el apoyo que brindaron las madres de familia en el proceso educativo a distancia de sus hijas e hijos se enfrentaron a diversas situaciones difíciles que les impidieron realizar las actividades de la mejor manera posible, como la falta de tecnología o servicios públicos, la escolaridad con la que contaban, las múltiples ocupaciones que debían realizar y la poca capacitación para transmitir los

contenidos. A través de la encuesta se conoció cada uno de estos aspectos y cómo repercutieron de diferente manera a las madres de familia.

En cuestión del acceso de recursos tecnológicos se puede apreciar cómo las madres de familia no contaban con equipos digitales donde recibieran y enviaran los trabajos al profesorado. Al iniciar el ciclo escolar 2020-2021 se creó un grupo de WhatsApp con las madres de familia y la docente, estrategia más viable dentro del contexto para estar en comunicación. En ese momento de las 18 madres de familia sólo seis contaban con celular y cuatro con acceso propio a internet en su hogar.

En la comunidad de Apizolaya existe internet público suministrado por la Comisión Federal de Electricidad (CFE), el cual tiene escasa señal y sólo se puede obtener en los lugares cercanos a donde se encuentra la antena, por ello, con el paso del tiempo las madres de familia comenzaron a adquirir equipos celulares y la contratación de internet en sus casas, herramientas indispensables para la educación a distancia.

Gráfica 2: Tecnología en las familias de los grados de 3º y 4º de la escuela “Niños Héroe”

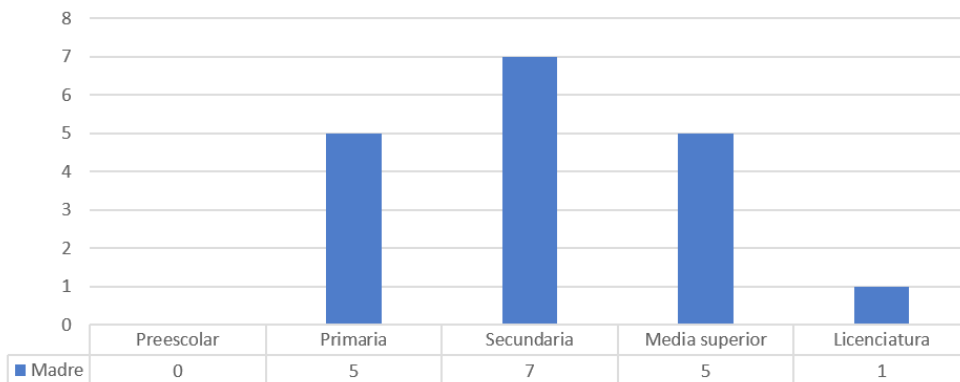


Fuente: elaboración propia con base en [EFF_20-21] (Díaz, 2021).

De esta forma se puede conocer cómo fue en aumento la adquisición de herramientas tecnológicas, sin embargo, no se cumplió totalmente la cobertura de las familias de los grados de 3º y 4º, aún al finalizar el ciclo escolar hubo madres de familia que no contaban con celular ni internet, lo que les dificultaba estar en constante comunicación con la docente. Una de las estrategias para subsanar esta falta fue acudir con otras madres para estar informadas, lo que mostró un escenario de solidaridad entre las madres de familia y el apoyo que se brindaban. Pero esta no era la única barrera a la que se enfrentaron, se presentó una más con relación al suministro de la energía eléctrica que con frecuencia era interrumpida en la comunidad de Apizolaya, en ocasiones hasta por días completos, situación que no permitía tener comunicación en tiempo y forma.

Otros aspectos que se les dificultaba a las madres de familia para apoyar a sus hijas e hijos era el nivel de escolaridad concluida que tenía cada una y la ocupación a la que se dedicaban en ese momento, por lo que a través de una encuesta al inicio del ciclo escolar 2020-2021 (EIF_20-21) se les pidió marcar la escolaridad y ocupación que realizaban.

Gráfica 3: Nivel de escolaridad concluido de las madres de familia de los grados de 3^o y 4^o

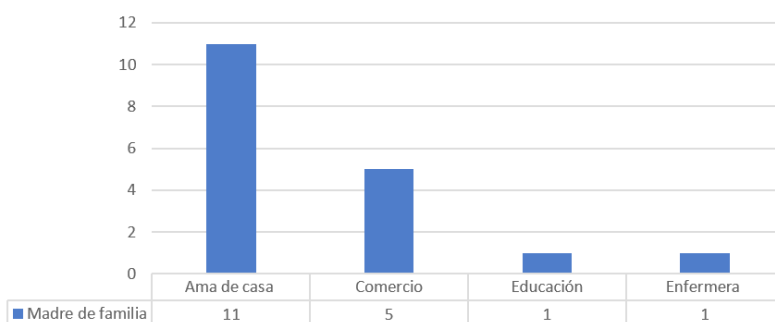


Fuente: elaboración propia con base en la [EIF_20-21] (Díaz, 2020).

En este sentido, se observa que el grado de escolaridad en la mayoría era hasta educación básica, cinco concluyeron la educación primaria, siete terminaron la secundaria y cinco madres el nivel medio superior y, por último, sólo una madre de familia tenía el grado de licenciatura en enfermería, por lo que su ocupación no le permitió estar el tiempo necesario con su hijo.

Con base en la ocupación de las madres de familia de los grados de 3^o y 4^o se puede ver cómo de las 18 madres de familia, 11 eran amas de casa, lo que indica que estaban la mayor parte del tiempo en el hogar, sin embargo, cinco de ellas tenían trabajos eventuales dedicándose a limpieza doméstica, otras cinco se dedican al comercio de ropa o alimentos, una más laboraba en el albergue de la comunidad como apoyo para la atención de las niñas y niños que ahí asistían y, por último, la madre de familia con licenciatura en enfermería.

Gráfica 4: Ocupación de las madres de familia de los grados de 3^o y 4^o



Fuente: elaboración propia con base en [EIF_20-21] (Díaz, 2020).

De este modo, se puede observar cómo la escolaridad que poseía cada madre de familia era importante para poder apoyar a sus hijas e hijos en los quehaceres escolares; debido a que no tenían las bases necesarias para conocer los contenidos que el alumnado debía adquirir buscaron la forma de resolver las tareas. Aunado a ello, no bastaba con saber la respuesta correcta de los ejercicios que

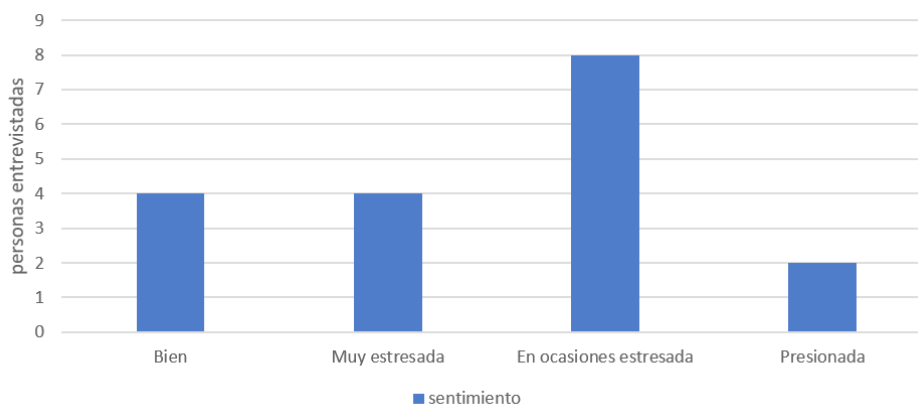
se estaban realizando, sino la manera de cómo se transmitía para que no sólo se cumpliera con la actividad, sino que las y los alumnos se apoderaran de los contenidos de forma significativa. Por ello, las madres de familia también desafiaron la forma de explicar los temas, ambiente que les resultaba estresante al ver que los niños no comprendían y no ponían atención; es aquí donde la madre de familia aparte de convertirse en enseñante tuvo que desarrollar la resiliencia ante lo que se estaba viviendo.

La resiliencia de acuerdo a varios autores es entendida como la capacidad para superar las adversidades, haciendo frente a las situaciones difíciles que se viven, como lo fue la pandemia por COVID-19, la cual hizo que cada madre de familia se convirtiera en persona resiliente superando las situaciones de estrés que vivió durante las clases en el hogar de su hija o hijo. Existen diferentes tipos de resiliencia, como la familiar, en donde se indica que los principales lugares donde se desarrolla dicha capacidad es en el núcleo familiar, enseñando a sus integrantes desde pequeños a sobrellevar de la mejor manera cada una de las situaciones que se presenten durante su vida y que no pueden cambiar, esto mediante redes de apoyo familiar (Rodríguez, 2023).

Sentimientos y organización de las madres de familia durante la educación a distancia

Los sentimientos experimentados por las madres de familia expresados en la (EFF_20-21) fueron estrés y presión al apoyar a las y los niños en realizar sus trabajos escolares en casa, argumentaban que lo que más les ocasionaba estrés era no poder explicar, así como no contar con las herramientas digitales necesarias para su realización. Sin embargo, algunas madres de familia comentaron que se sintieron bien, porque las y los pequeños ponían atención y se esforzaban en hacer sus trabajos, lo que ocasionó que estuvieran más tiempo con sus hijas e hijos y compartieran momentos juntos.

Gráfica 5: *Sentir de las familias en la educación a distancia*

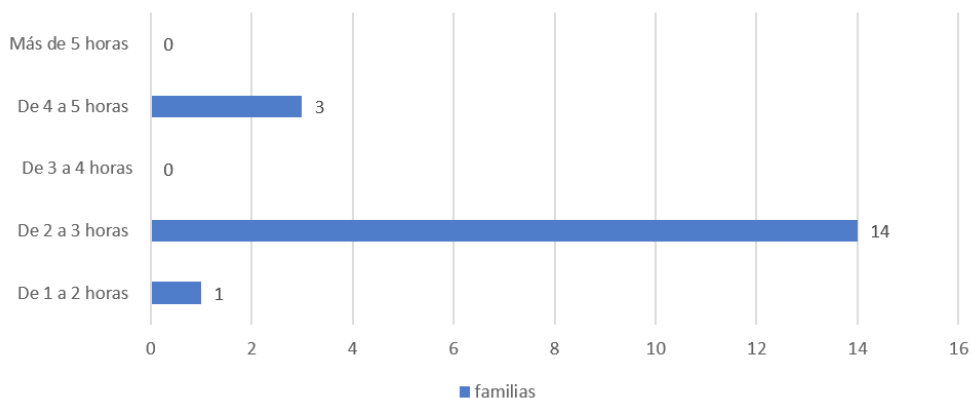


Fuente: elaboración propia con base [EFF_20-21] (Díaz, 2020).

Para evitar los sentimientos negativos durante la educación a distancia a causa de la pandemia, las madres de familia optaron por organizarse mediante horarios, ya que sí les consumía tiempo hacer las actividades escolares. Por lo general, las elaboraban por las tardes, después de comer, porque en las mañanas se dedicaban a quehaceres del hogar.

También se les cuestionó sobre cuánto tiempo al día les dedicaban a las tareas de las y los infantes, lo que se observa en los siguientes datos.

Gráfica 6: *Tiempo destinado por día para las actividades educativas a distancia de los grados de 3º y 4º grupo "A"*



Fuente: elaboración propia con base en [EFF_20-21] (Díaz, 2021).

En la mayoría de los hogares, 14 madres de familia coincidieron en el tiempo destinado a apoyar a sus hijas e hijos. Se pudo conocer que el tiempo que dedicaban a las clases a distancia fue de 2 a 3 horas por día, cantidad significativa que no dejaba en ocasiones hacer otras actividades dentro o fuera de casa. Tres madres de familia expresaron que de cuatro a cinco horas por día, y una más argumentó que una hora. Dentro de las respuestas se puede apreciar cómo la motivación o interés por parte de la o el alumno fue fundamental para hacer un poco más fácil o difícil la situación a las madres de familia.

La dinámica familiar se vio afectada por las varias modificaciones que se hicieron a la vida cotidiana, se adaptaron a una nueva realidad que les pedía esfuerzos extras en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia de sus hijas e hijos, pero siempre con la firme intención y seguridad que se aplicaba por el bien del alumnado.

A manera de conclusión

Es enriquecedor conocer un contexto carente de tecnología como lo es la comunidad de Apizolaya, Mazapil, así como las barreras que enfrentaron las madres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia de sus hijas e hijos por causa de la pandemia por COVID-19, y que pese a todo lo que sufrieron supieron mantenerse de pie y salir bien libradas de lo que en las últimas décadas se

conoce como la mayor emergencia sanitaria a nivel mundial, la cual afectó a todos los ámbitos sociales en donde la educación no fue la excepción, fue sacudida y experimentó varios cambios de un momento a otro.

El cambio de una educación presencial por una educación a distancia no fue fácil, pero con el apoyo de quienes fueron las principales enseñantes en tiempos de pandemia y en colaboración con el profesorado, se supieron aplicar estrategias adecuadas para el alumnado, y aunque no todos los contextos salieron bien librados, se puede valorar el gran trabajo de las madres de familia ahora llamadas madres-enseñantes, como se les denominó a las madres de familia de los grados de 3^o y 4^o grupo “A”, a quienes no les importaba la poca capacidad para explicar los contenidos, su bajo nivel escolar, la falta de tiempo para apoyar a las y los niños debido a sus múltiples ocupaciones, así como algo tan indispensable en la educación a distancia que eran los recursos tecnológicos. Por lo que dejan una gran lección de esfuerzo y compromiso.

Referencias

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos a trabajar en común. *Revista de educación*, pp. 119-146.
- Comisión Nacional de Población (30 de septiembre del 2015). El rol del padre y de la madre. <http://www.reformapolitica.gob.mx>
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos Educativos en Tiempos de Pandemia. *Revista Questión*, 1. <https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- Ibáñez, F. (2020). Educación en línea, Virtual, a Distancia, y Remota de Emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias? Instituto para el futuro de la educación. Observatorio. Tecnológico de Monterrey.
- Rodríguez, E. (2023). Estrategias de resiliencia en ambientes familiares y educativas durante la pandemia. *Revista ConCiencia EPG*, 8, Núm. Especial, pp. 23-35. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial-2>
- Secretaría de Educación Pública (junio, 2021). Estadística Educativa Zacatecas ciclo escolar 2020-2021. <https://planeacion.sep.gob.mx>

Embarazo y maternidad en estudiantes politécnicas¹

Yohana Castro Bibiano

Introducción

El embarazo y la maternidad en adolescentes y mujeres jóvenes han sido temáticas abordadas en las últimas tres décadas desde distintas disciplinas y enfoques teóricos, centrando su interés en problemas de salud pública debido a la prevalencia a nivel internacional de la tasa de fecundidad en mujeres menores de 19 años, así como a las tasas de morbilidad materna en dicho grupo etario.²

En México, por ejemplo, la tasa de fecundidad se elevó ocho puntos porcentuales en cinco años, pasando de 69 a 77%, panorama que evidenció el inicio de la vida sexual a edades cada vez más tempranas (entre los 12 y los 19 años), así como la no utilización de algún método anticonceptivo en la primera relación sexual, propiciando un alza en las tendencias en el porcentaje de nacimientos de esta población (mujeres jóvenes); entre otros factores vinculados a la salud sexual y reproductiva en la adolescencia y las juventudes en general (Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes [ENAPEA], 2017; Loredo, Vargas, Casas, González & Gutiérrez, 2017; Pantelides, 2004; Ipas México, s/r).³

Derivado de ello, en 2015 se estableció la ENAPEA la cual busca reducir en 50% la tasa de fecundidad de las adolescentes entre 15 y 19 años para el año 2030, además de erradicar embarazos en niñas de 14 años o menos; para lograr este cometido diversas dependencias han trabajado en acciones que contribuyan a la prevención de embarazos en mujeres a corta edad, atendiendo, además, a la recomendación hecha al Estado mexicano por la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) que insta a fortalecer los mecanismos de apoyo para alentar a las adolescentes embarazadas y madres jóvenes a proseguir sus estudios durante su embarazo y después del parto.

1 Los datos que se expresan a lo largo de estas páginas son resultado de una investigación institucional denominada “Diagnóstico sobre jóvenes estudiantes embarazadas y/o que son madres de nivel medio superior y superior en el IPN”, aprobada en las convocatorias de proyectos de investigación de 2020 por la Secretaría de Investigación y Posgrado del IPN con número de registro 20201107.

2 Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el parto es la segunda causa de muerte a nivel mundial de mujeres entre 15 a 19 años (OMS, 2020). Por su parte, en México, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica (ENADID), en 2018 murieron 16 infantes menores de un año por cada mil nacimientos en mujeres menores de 19 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018).

3 En algunos trabajos los términos “adolescencia” y “juventud” son utilizados para hacer referencia a una etapa de transición entre la infancia y la adultez; para fines de esta investigación, más allá del proceso biológico que implica esa etapa, se retoma la categoría analítica de *juventud* como ordenador simbólico identitario de las y los sujetos. Cabe señalar que cuando nos referimos a jóvenes, el grupo etario se amplía hasta los 29 años. Es decir, si bien la población adolescente se ubica entre los 15 y 19 años, para el caso de la población joven esta se encuentra entre los 15 y 29 años.

En este sentido, más allá de los estudios demográficos y epidemiológicos en torno al embarazo y la maternidad en mujeres jóvenes, esta investigación buscó evidenciar las condiciones socioculturales en las que tienden a ocurrir dichos procesos biográficos en las estudiantes politécnicas, así como la intersección que guarda el nivel socioeconómico, grupo étnico, contexto familiar en el que crecieron, usos, costumbres y ordenamientos de género, todos ellos, como elementos fundantes que abonan a la comprensión de la problemática, estructuradas desde un sistema patriarcal que continúa viendo a la sexualidad como un tema tabú y signando el trabajo reproductivo, la crianza y los cuidados de las hijas e hijos en su totalidad a las mujeres.

Es decir, cómo a partir del embarazo y la maternidad, las jóvenes, principalmente, replantean sus proyectos de vida, ya que muchos de esos embarazos no fueron planeados ni deseados y, frente a tales circunstancias, en ocasiones abandonan su formación académica para incorporarse al mercado laboral en condiciones de precariedad salarial, además de cumplir con dobles o triples jornadas de trabajo; sumado al escrutinio público, discriminación y los señalamientos por su nuevo rol de “madre” frente al abandono de la vida escolar, elementos que las colocan en una situación de mayor vulnerabilidad.

Por todo ello, el abordaje del embarazo y maternidad en espacios educativos resulta complejo, pero necesario, ya que la escuela como marco estructurante de significaciones, representaciones e imaginarios sociales coadyuvan a la configuración identitaria de las sujetas y sujetos, pero, sobre todo, les proporciona herramientas, aprendizajes y oportunidades de desarrollo, algunas de las cuales se ven mermadas por su situación (embarazo y maternidad); frente a esto, es indispensable realizar diagnósticos que permitan conocer las necesidades que derivan de la condición de ser mujeres jóvenes, estudiantes y madres para, a partir de ellas, concretar acciones que eviten el abandono escolar.

Género y juventud

La investigación se sustenta desde la perspectiva de género como un posicionamiento teórico-metodológico, a la vez que ético y político, encargado de develar, en este caso, las múltiples estructuras simbólicas que conlleva el embarazo y la maternidad en jóvenes estudiantes y cómo éstas “trazan las pautas para un desarrollo diferenciado que puede limitar las potencialidades o propiciar un acceso desigual de oportunidades en distintos ámbitos” (Álvarez & Osornio, 2018, p. 77), debido a las expectativas de coartar o retrasar un proyecto previamente definido (estudiante en formación) y a la reasignación de roles (crianza y cuidados), por su condición de mujeres (*ser para otros*), establecidos por un orden simbólico de género.

Dicho orden, desde la interpretación que hace Estela Serret (2011; 2006), se refiere al género como ordenador simbólico, es decir, absolutamente todo lo que es posible de conocer tiene como primer filtro para su inteligibilidad una dimensión de género,

El género simbólico no alude a hombres y mujeres [...] lo masculino y lo femenino no intervienen sólo como referentes de constitución de las identida-

des de las personas, sino que son referentes de significación y comprensión del mundo entero. El género es un ordenador primario de significación porque todas las concepciones que nos formamos del mundo están generizadas. (Serret, 2011, p. 78)

Es decir, el género es un referente simbólico, es la delimitación primaria que se produce entre lo que es y lo que no (Serret, 2011); se vale de recursos tanto simbólicos como materiales para desplegar una serie de aprendizajes sociales cuyo objetivo será hacer saber a qué espacios pertenecen hombres y mujeres, dónde es requerida su presencia, además de delimitar sus funciones en determinadas esferas.

A la mujer le ha correspondido tradicionalmente, a partir de la división sexual de trabajo, el espacio privado que está relacionado con el trabajo doméstico no remunerado y las tareas de cuidado, derivado de estas últimas el rol de madre por su capacidad biológica de gestación, así mismo, se dota a la figura femenina de cualidades afectivas y elementos simbólicos que permiten el reforzamiento del rol a través del reconocimiento, generando que el ser “madre” se exprese como una de las “mejores experiencias” que una mujer debe y tiene que tener, según lo establecido por las sociedades y contextos culturales. (Álvarez & Osornio, 2018, p. 79)

Esa asignación para las mujeres toma como base la capacidad reproductiva (maternidad) asociándola con el cuidado en la esfera privada. En contraste, lo masculino corresponde a lo público, lo histórico, la ciencia y la razón; dichas asignaciones implican una distribución asimétrica del poder y la conformación de categorías discriminatorias que responden a una serie de prohibiciones simbólicas que se reproducen en todos los espacios sociales.

El género, entonces, aparece en la configuración identitaria de las personas como el primer ordenador simbólico, sin embargo, a lo largo de dicha configuración se entrelazan otras estructuras que atraviesan a hombres y mujeres, como lo es la juventud; ambos, género y juventud, como categorías analíticas están asociadas.

El ser joven está atravesado por el género asignado socialmente, pero además proyecta imaginarios culturales que delinear el “deber ser joven”, enmarcado con símbolos del mundo adulto, es decir, las y los jóvenes, desde una visión adultocentrista, son socializados bajo ciertas expectativas, imágenes culturales que alimentan esos imaginarios alrededor de actos, actitudes, cuerpos permitidos en y para jóvenes, pero a su vez, esas lógicas que estereotipan y excluyen producen tensiones y fisuras que transforman las estructuras sociales de dichos imaginarios produciendo actos de agencia en hombres y mujeres (Viera, 2017).⁴

Como ha expresado Villa se asocia a la juventud “con lo informal, la antiso-

4 Se utiliza el masculino, ya que, como lo han mencionado diversas autoras (Viera, 2017; Berga, 2015; Feixa & Sánchez, 2015; Villa, 2011), aun en los estudios de juventudes sigue presente un desplazamiento de las experiencias de las mujeres, llegando al grado de considerar que las experiencias entre las y los jóvenes pueden ser homologadas a un carácter masculino homogeneizante, algo que sin duda debe ser cuestionado y abordado en las investigaciones.

lemnidad, con la indisciplina, con el asueto y con la irreverencia” (2011, p. 155), así desde una mirada institucionalizada se ha tendido a asociar “lo joven” con un sentido de riesgo, vulnerabilidad y constante peligro (Gárciga, 2009). Ser joven se convierte en una etapa intermedia entre la infancia y la adultez, por lo que será constituido como un proceso de transición y, en consecuencia, como una etapa inestable y poco confiable (Villa, 2011).

Razón por la cual “la juventud puede fácilmente ser reconocido como sistema de prohibiciones, en el que los discursos normativos se elaborarán no desde la experiencia de las personas jóvenes, sino desde quienes ostentan el saber legitimado, construido desde la perspectiva de experiencia: las personas adultas” (Villa, 2011, p. 152).

Ser mujer u hombre joven encontrará sentido a partir de un correlato de lo que se espera de una mujer o joven adultos, posición desde la cual se valorarán sus acciones. Evidentemente, el plano de la sexualidad juvenil no se encuentra exenta de estas valoraciones interpretativas.

La sexualidad juvenil es contemplada como una problemática de salud pública en el que las posiciones éticas y placenteras se encuentran expulsadas para dar paso a una mirada en la que se debe monitorear el qué, el cómo, el porqué de los placeres y las prácticas sexuales juveniles (Da Silva, De Moraes & Zanatta, 2018; Daich, 2000).

Así, la construcción del modelo identitario respecto a la sexualidad juvenil, particularmente de las mujeres, se encontrará en estrecha tensión entre la reproducción de estereotipos basados en el cuidado de otras personas y la encarnación de la figura materna, y la expectativa de un mejor futuro basado en la incursión de nuevos espacios y formas de vida. De tal manera que, esta disyuntiva confiere un sentido ambiguo ante la problemática del embarazo adolescente y juvenil, pues mientras se reproducen las nociones más tradicionales del deber ser femenino hegemónico, se confiere un fracaso para el desarrollo de horizontes que subvirtan estas narrativas maternas como lo es la formación profesional o el trabajo remunerado (Trucco & Ullmann, 2015).

Metodología

Se realizó un análisis descriptivo de corte cuantitativo, donde mediante un instrumento se recabó la información sobre la condición y situaciones concretas de las estudiantes politécnicas entre 15 y 29 años de edad de nivel medio superior y superior embarazadas o que fueran madres.

Debido al proceso de confinamiento por la pandemia de COVID-19, el instrumento se realizó a través de la plataforma de Google Forms, misma que estuvo activa durante dos meses, recuperando 15,614 cuestionarios, 19.3% de la matrícula femenil total del Instituto Politécnico Nacional (IPN), 80,989 alumnas inscritas en el sistema escolarizado al momento de realizar la investigación, donde se identificó que cuatro de cada cien politécnicas están embarazadas y/o son madres.

El censo permitió identificar a las sujetas de investigación, cuántas de ellas están embarazadas o son madres, dónde están ubicadas, cuáles son los principales obstá-

culos y necesidades que enfrentan en este entramado de roles (mujer, estudiante, politécnica, madre joven) para poder concluir su formación profesional; más aún, qué oportunidades les ofrece la institución y cuáles podrían generar para garantizar su desarrollo; todos estos elementos permitieron describir las implicaciones (obstáculos-dificultades) académico-escolares vivenciadas por su situación particular.

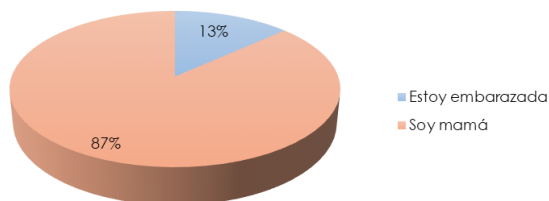
Estudiantes politécnicas embarazadas y/o que son madres

El embarazo y la maternidad como procesos biográficos en la vida de las mujeres que se encuentran formándose profesionalmente denotan situaciones específicas que es importante recuperar para poder diseñar estrategias de intervención desde sus experiencias, conocer y reconocer sus necesidades como grupo y como personas derivadas de múltiples intersecciones.

En primera instancia es importante conocer a las sujetas de investigación, las cuales en su gran mayoría son madres (87%), solteras (62%), tienen en promedio 23 años y se encuentran en un 84% en nivel superior, cursando una licenciatura o ingeniería en modalidad escolarizada (96%).

Gráfico 1. *Estudiantes politécnicas embarazadas y/o que son madres*

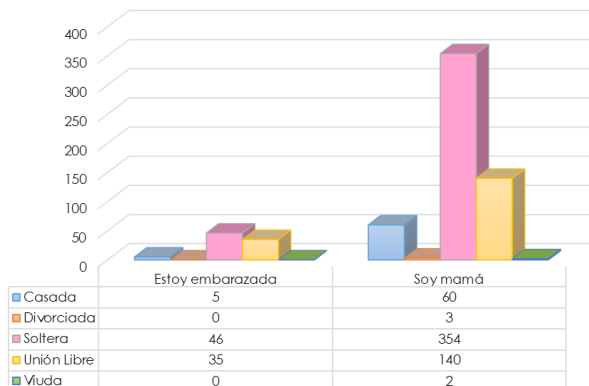
Porcentaje de las estudiantes politécnicas que están embarazadas o son madres (2021)



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del censo a estudiantes mujeres de nivel medio superior y superior del IPN (2021).

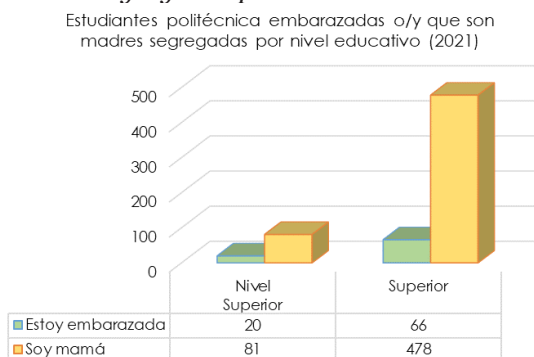
Gráfico 2. *Situación conyugal de las estudiantes politécnicas embarazadas y/o que son madres*

Situación conyugal de las estudiantes politécnicas embarazadas y/o que son madres (2021)



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del censo a estudiantes mujeres de nivel medio superior y superior del IPN (2021).

Gráfico 3. *Estudiantes politécnicas embarazadas y/o que son madres segregadas por nivel educativo*



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del censo a estudiantes mujeres de nivel medio superior y superior del IPN (2021).

Las unidades académicas con mayor número de casos son el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) No. 4, el cual concentra el mayor número de estudiantes embarazadas y que son madres a nivel medio superior, con 6 y 15 casos, respectivamente; por su parte, la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA), en ambos casos también concentra la mayor proporción, 23% en relación a las estudiantes embarazadas y 17% en el caso de aquéllas que son madres; identificar en qué unidades académicas se encuentran las jóvenes posibilitará focalizar las estrategias de intervención por zonas geográficas.⁵

Tabla 1. *Estudiantes politécnicas embarazadas y que son madres de nivel medio superior*

Unidad Académica	Estoy embarazada	Soy mamá
CECYT 1	2	1
CECYT 10	0	2
CECYT 11	0	2
CECYT 12	1	7
CECYT 13	2	14
CECYT 14	0	3
CECYT 15	3	11
CECYT 16	0	2
CECYT 17	2	2
CECYT 3	0	2
CECYT 4	6	15
CECYT 6	1	9
CECYT 7	1	6
CET 1	2	5
Total	20	81

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del censo a estudiantes mujeres de nivel medio superior y superior del IPN (2021).

⁵ El trabajo por zona geográficas se plantea debido a que nuestra población de estudio, al momento de contestar la encuesta, afirmaba en un 39% vivir en la Ciudad de México y 44% en el Estado de México.

Tabla 2. *Estudiantes politécnicas embarazadas y que son madres de nivel superior*

Unidad Académica	Estoy embarazada	Soy mamá
CICS MILPA ALTA	2	20
CICS SANTO TOMÁS	8	27
ENBA	1	9
ENCB	0	2
ENMH	1	1
ESCA SANTO TOMÁS	4	33
ESCA TEPEPAN	0	10
ESE	2	29
ESEO	0	18
ESFM	1	1
ESIA TECAMACHALCO	0	7
ESIA TICOMÁN	1	7
ESIA ZACATENCO	4	39
ESIME AZCAPOTZALCO	1	2
ESIME CULHUACÁN	1	16
ESIME TICOMÁN	1	2
ESIME ZACATENCO	10	38
ESIQIE	4	62
ESIT	3	21
ESM	0	1
EST	3	22
UPIBI	1	25
UPIIC	0	2
UPIICSA	15	81
UPIIG	2	2
UPIIH	0	1
UPIIZ	1	0
Total	66	478

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del censo a estudiantes mujeres de nivel medio superior y superior del IPN (2021).

Otro dato relevante es que 35% de las politécnicas cuentan con un trabajo remunerado para solventar los gastos derivados del embarazo y la maternidad, situación que se complejiza ya que más de la mitad de las hijas e hijos de las politécnicas que son madres tienen menos 3 años (59%).

Ahora bien, realizar el análisis del embarazo y la maternidad en mujeres jóvenes requiere evidenciar la diferenciación de estos procesos ya que cada uno tiene sus propias implicaciones biológicas, psicoemocionales y también cargas socio-culturales distintas, en particular cuando se sitúan en una etapa de transición, cambios y tensiones frente a un “deber ser joven”, pero, sobre todo, a un “deber

ser madre”, el cual lleva a vislumbrar en sus itinerarios triples cargas de trabajo como son: el productivo, particularmente en aquéllas que tienen un trabajo remunerado; el reproductivo, el rol que se asume como futura madre o la constitución de una; y el de cuidados (*ser para los otros*) que las ciñe y estructura a partir de los imaginarios y representaciones sociales, tan es así que esta multiplicidad de roles las lleva a no contar con tiempo para realizar las actividades escolares (13%), como lo manifiestan algunas de las encuestadas debido a no tener una persona que les apoye en el cuidado de su hijo o hija.

Para el caso particular de las estudiantes embarazadas, su situación en ocasiones trae consigo algunas afecciones de salud (preeclampsia, eclampsia, embarazos de alto de riesgo, etc.); los chequeos médicos mensuales, así como el número de semanas de gestación en la cual se encuentra, enuncian dificultades escolares, por las inasistencias-ausencias que derivan, en algunos casos, en no cumplir con las tareas y/o actividades a tiempo; reprobación de la unidad de aprendizaje; el rezago educativo por una baja temporal; sumado a la nula empatía del profesorado y el grupo de pares que en ocasiones tienen actitudes discriminatorias ante esta población, entre otras.

En las estudiantes que son madres existen otras condiciones que dificultan y complejizan su proceso de formación, el tema principal es el del cuidado de *los otros*, debido al orden simbólico de género que vincula lo femenino con lo “maternal”, con características emocionales como el amor incondicional y la capacidad de cuidado que se vislumbra como una cuestión natural de las mujeres; sumado a las actividades domésticas, la administración y funcionamiento del hogar, propician condiciones de subordinación ya que la sobrecarga del trabajo doméstico y de cuidados impide destinar el tiempo y el esfuerzo que ellas desearían a las actividades escolares, sobre todo si no cuenta con una red de apoyo.

En este sentido, como menciona Tronco, Godínez, Castro, Elizondo & Solís (2017), los laberintos de cristal se sostienen en los procesos de la vida familiar y el cuidado de *los otros* que son ignorados por las instituciones; en el caso particular de las estudiantes politécnicas las triples cargas han propiciado angustia, depresión y cansancio, lo que deriva en un bajo rendimiento escolar, reprobación de unidades de aprendizaje, entre otras dificultades producto de su situación actual (embarazo-maternidad), ya que un tercio de la población retrasó su proyecto de vida, entre ellos, la conclusión de sus estudios (27%). Dato significativo, debido a que cuando se les cuestionó por su meta principal el 45% mencionó poder concluir sus estudios. No obstante, estos planes se ven limitados por algunas dificultades que impactan directamente con su trayectoria escolar.

Las estudiantes embarazadas por su condición tienen como principal dificultad la salud física y emocional, que va desde embarazos de alto riesgo, angustia, ansiedad y/o depresión por esa nueva etapa en sus vidas, además de cansancio, entre otras, las cuales a su vez derivan en un bajo rendimiento escolar que engloba materias reprobadas, malas calificaciones, poca concentración; sumado a las dificultades económicas, la discriminación, rechazo, la falta de empatía del profesorado y sus pares, creando un espacio hostil que es preciso resarcir. Por su

parte, las que son madres, ante esta nueva condición su principal dificultad, sin duda, es la económica, ya que en su mayoría son madres solteras y en este tenor, las dobles o triples cargas de trabajo, repercuten en la falta de disponibilidad de tiempo para poder realizar sus tareas escolares, lo que en muchas ocasiones lleva a un retraso o descuido en la entrega de las mismas, situación incomprensible para el profesorado y grupo de pares.

Frente a este panorama, sin duda es primordial poder generar estrategias institucionales que coadyuven a que las estudiantes politécnicas embarazadas y las que son madres puedan concluir satisfactoriamente sus estudios; así que entre las necesidades que ellas vislumbran se encuentran los apoyos económicos, como becas a madres jóvenes y solteras, despensas, las estancias infantiles y/o guarderías para poder dejar a sus hijas e hijos mientras asisten a clase, la sensibilización en torno al personal administrativo y docente, así como la posibilidad de que pueda haber flexibilidad en los horarios y si así lo requieren poder recurrir a una modalidad escolar a distancia; éstas son algunas de las inquietudes, no obstante, debido a que algunos están fuera del ámbito de competencia del Instituto, resulta complejo eliminar de tajo los obstáculos a los que se enfrentan las estudiantes embarazadas o que son madres.

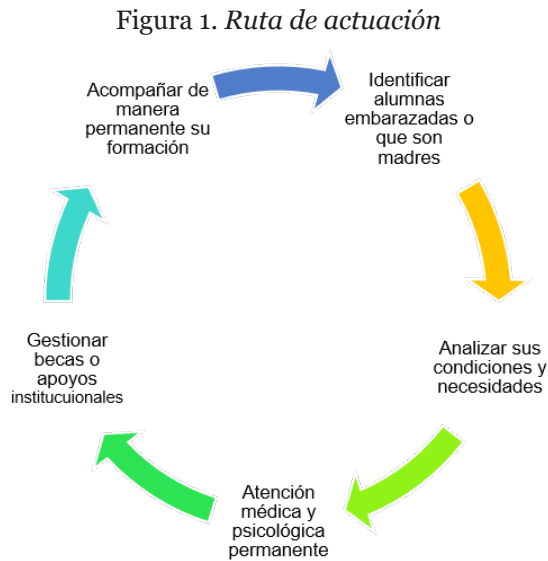
Por ejemplo, el IPN cuenta con recurso etiquetado del presupuesto de la federación para cubrir el rubro de becas, apoyos que están normados desde lo académico, es decir, para otorgar alguna beca. Los lineamientos son claros al manifestar como uno de los requisitos ser alumno o alumna regular, condición que se complejiza con algunas estudiantes que ejercen su maternidad ya que se encuentran desarrollando dobles y hasta triples jornadas de trabajo, provocando un bajo rendimiento escolar e incluso materias reprobadas. Por su parte, la flexibilidad de los horarios o modalidad a distancia para poder concluir con sus estudios son propuestas que se enmarcan en reglamentos y normativas institucionales, así como con la empatía que el profesorado tenga sobre la situación particular de las estudiantes, ante las cuales la Dirección de Administración Escolar (DAE) del IPN plantea la baja temporal, o bien, cursar la disciplina en modalidad no escolarizada desde un inicio.

En consecuencia, ante la falta de visibilidad de la condición genérica de las mujeres en la normativa institucional se carece de herramientas para enfrentar problemáticas que aquejan a la comunidad estudiantil femenina. Si bien es cierto, el embarazo y la maternidad no son ámbitos de competencia del IPN, sí lo es la deserción o abandono escolar de las jóvenes por esta causa, por ello, es urgente generar acciones concretas que vayan más allá de la prevención; trabajar en la prevención mediante una educación sexual que no sólo priorice el control de la natalidad y la protección de los cuerpos, si no el goce y el placer en el ejercicio de una sexualidad libertaria; además de generar estrategias concretas que coadyuven a la permanencia y egreso exitoso de las politécnicas.

Reflexiones finales

La condición de madre y estudiante es una situación poco frecuente en las instituciones de educación superior, quizá por ello, no es prioritaria su atención. Ello, puede implicar, por un lado, la inexistencia de información sobre la población femenil en tales situaciones que lleve a la institución a no crear estrategias porque desconoce la problemática. Por otro lado, debido a los obstáculos que las jóvenes vivencian durante su formación profesional, en ocasiones, abandonan sus estudios ante la falta de condiciones y por ello el número no es “representativo”.

Este primer acercamiento a la problemática en el IPN pareciera insuficiente, pero despliega una gran cantidad de información en torno a las estudiantes politécnicas embarazadas y/o que son madres; y se proponen, a partir de ella, estrategias de atención-apoyo que posibiliten el egreso exitoso de las jóvenes politécnicas. Además, se diseñó una ruta de actuación que cada unidad académica debería seguir para tener un registro-censo de la población femenil en estas situaciones específicas.



Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos de la investigación (2021).

No obstante, mientras las instituciones educativas anulen a las sujetas y sujeto en su condición y situación genérica y sólo se les contemple desde una figura normativa institucional como un número de boleta, el escenario será desalentador.

Referencias

- Álvarez, R. & Osornio, M. G. (2018). Experiencias de vida sobre embarazos en mujeres adolescentes atendidas en el servicio de ginecoobstetricia del hospital “Dr. Nicolás San Juan”. Una visión desde el género. En Baca, N., Román, P., Ronzón, Z. & Murgía, V. (Coords.). *Juventudes, género y salud sexual y reproductiva. Realidades, expectativas y retos* (pp. 75-102). Gedisa.
- Berga, A. (2015). Los estudios sobre la juventud y la perspectiva de género. *Revista de Estudio sobre Juventud*, 110, pp. 191-200. https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_10-estudios-juventud-y-perspectiva-de-genero.pdf
- Da Silva, J., De Moraes, S. P. & Zanatta, L. F. (2018). Sexualidad y juventud: experiencia y repercusiones. *Alteridad Revista de Educación*, 13(2), pp. 192-203. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467755915003/467755915003.pdf>
- Daich, D. E. (2013). De pánicos sexuales y sus legados represivos. *Zona Franca, Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Mujeres*, XXI(22), pp. 31-40. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15717/CONI-CET_Digital_Nro.19042_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (2017). <https://enapea.segob.gob.mx/>
- Feixa, C. & Sánchez, J. (2015). De las culturas juveniles a los estilos de vida: etnografías y metaetnografía en España, 1985-2015. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, pp. 105-129. https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_6-de-las-culturas-juveniles-a-los-estilos-de-vida.pdf
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020). Consecuencias socioeconómicas del embarazo en adolescentes en México. https://mexico.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/folleto-consecuencias_socioeconomicas_del_embarazo_en_adolescentes_en_mexico.pdf
- Gárciga, O. (2009). *La juventud y sus riesgos*. Guardabarrando
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>
- Ipas México (s/r). Violencia sexual y embarazo infantil en México: Un problema de salud pública y derechos humanos. https://ipaslac.org/uploads/1573155826302_ES_ARCHIVO_1.pdf
- Loredo, A., Vargas, E., Casas, A., González, J. & Gutiérrez, C. J. (2017). Embarazo adolescente: sus causas y repercusiones en la diada. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), pp. 223-229. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4577/457750722016/457750722016.pdf>

- Organización Mundial de la Salud (2020). El embarazo en la adolescencia. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/adolescent-pregnancy>
- Pantelides, E. A. (2004). Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina. *Notas de población*, XXXI(78), pp. 7-33. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12759/np78007033_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *GénEros, Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 9, pp. 71-97. http://bvirtual.ucol.mx/descargables/663_hacia_redefinicion_identidades.pdf
- Serret, E. (2006). El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina. Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Tronco, M. A.; Godínez, O. I.; Castro, Y.; Elizondo, L. C. & Solís, F. J. (2017). Las brechas de género presentes en las trayectorias académicas de las profesoras politécnicas de carrera con tiempo completo en su proceso de consolidación en la carrera científica y tecnológica al interior del IPN (Investigación registrada ante la Secretaría de Investigación y Posgrado-IPN, No.20170665).
- Trucco, D. y Ullmann, H. [Edits.] (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Naciones Unidas CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/4/S1500718_es.pdf
- Viera, M. (2017) Género y Juventud: categorías y condicionamientos relacionales. *VITAM Revista de Investigación en Humanidades*, III(1), pp. 62-82. https://www.academia.edu/42715813/G%C3%A9nero_y_Juventud_categor%C3%ADas_y_condicionamientos_relacionales
- Villa, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), pp. 147-157. <file:///C:/Users/75-DI-UPGPG/Downloads/Dialnet-DelConceptoDeJuventudAlDeJuventudesYAlDeLoJuvenil-4157845.pdf>

SEMBLANZAS DE AUTORAS Y AUTORES

Adriana Gómez Bonilla

Es profesora-investigadora en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Es doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Su tesis doctoral fue sobre autonomía zapatista y género. En 2013 recibió la medalla al mérito universitario por los estudios de doctorado. Ha investigado sobre procesos de autonomía y género desde hace 20 años. Desde 2016 es integrante de la Red de Investigación de la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR), así como de la Red Temática Género, Sociedad y Medio Ambiente (GESMA). Desde 2010 es miembro de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales (AMER). Sus líneas de investigación son ecología política, movimientos sociales, pueblos indígenas y originarios.

Ana María del Socorro García García

Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Facultad de Historia, U. V. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado 78 Estudios en Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Licenciaturas en Historia. Ha publicado “La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato” en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*; “Si el Clarín con su bélico acento las convoca a lidiar con valor: Las maestras veracruzanas frente a la intervención norteamericana de 1914” en *Saberes, Enseñanza y Poder* y coautora del artículo “Cristianas que saben latín: La Unión Femenina Católica Mexicana. Un estudio de caso a través de su primer libro de actas de Asamblea en Coatepec, Veracruz (1938-1941)” en *Debates por la Historia*. Correo mgarcia@uv.mx

Arlett Cancino Vázquez

Es licenciada en Letras por la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestra en Estudios de Literatura Mexicana por la Universidad de Guadalajara y doctora en Estudios Novohispanos también en la UAZ. Actualmente cursa la especialidad en Estudios de Género en Educación en la UPN, donde aborda la educación literaria feminista. Ha colaborado con capítulos para: *Personajes míticos e históricos de la conquista de México en la escritura de mujeres* (2022), *Maravillas, prodigios y personajes de la cultura novohispana* (2021), *Y son nombres de mujeres. Antología de escritoras zacatecanas II* (2019), *Zoomex. Los animales en la literatura mexicana* (2012), etcétera. También ha participado con cuentos y reseñas en medios y revistas electrónicas como: *Temporales*. Revista de la New York University (2020) y ha colaborado para revistas indexadas como: *Redoma* (2022), *América sin Nombre* (2022) y *Nova Tellus. Revista semestral del Centro de Estudios Clásicos de la UNAM* (2020).

Aurora Terán Fuentes

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, maestra en Humanidades-Historia y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Aguascalientes, con más de 25 años de experiencia como catedrática. Líneas de investigación y publicaciones centradas en la segunda mitad del siglo XIX, sobre estudios culturales, historia de la educación, historia de mujeres, análisis de prensa, festividades y análisis simbólico/mitológico. Diversas publicaciones en libros y revistas. Últimos libros publicados: *Jesús Díaz de León. Creyente fiel del progreso*, editado en 2020 por el IMAC; *Mujer y educación. El Liceo de Niñas, Aguascalientes, siglo XIX*, editado en 2021 por la UPN; y *Aguascalientes y su feria. La Feria de San Marcos. Signos de identidad y pluralidad de miradas*, editado en 2021 por el ICA. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Beatriz Durán Corvera

Maestra en Investigaciones Humanística y Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Entre las líneas de investigación que desarrolla están el Desarrollo Humano, Género, Trabajo y Maternidad. En la actualidad se desempeña como estudiante a tiempo completo y becaria en el Doctorado en Estudios del Desarrollo, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, programa reconocido por el SNP-CONACYT.

Blanca Susana Vega Martínez

Doctora en Humanidades. Profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Perteneció a tres grupos de investigación: Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el Eleko: histórias, culturas e experiências formativas de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro e História e Estudos de Gênero de la Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y cuenta con perfil PRODEP. Sus intereses de investigación versan en historia de mujeres (desde 1950), estudios sobre educación, mujeres y sociedad, y estudios sociales a partir del enfoque biográfico. Forma parte de distintas redes y asociaciones, entre ellas, la Federación de Mujeres Universitarias A.C., la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y actualmente funge como vocal de la Asociación Mexicana de Historia Oral.

Carolina López Lozano

Realizó sus estudios superiores en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestría en Educación y Máster en Artes Liberales por la Universidad de Navarra y Doctorado en Historia por la Universidad Pública de Navarra. Actualmente cursa el doctorado en Historia, Historia de Arte y Territorio en la Universidad Nacional de Estudios a Distancia. Labora como docente investigadora en los niveles medio superior, superior y posgrado desde el 2006

hasta el presente año, cuenta con experiencia en la investigación y ha participado en diversos congresos sobre educación, historia e Historia del Arte como ponente y asistente. Cuenta con publicaciones en artículos de revistas y libros.

Claudia Altaira Pérez Toledo

Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestra y estudiante del doctorado en Pedagogía por la misma institución. Es integrante del seminario “La enseñanza de las ciencias y las humanidades en la Escuela Nacional Preparatoria, siglos XIX y XX” (IISUE, UNAM) e integrante de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México (AIEHM). Sus líneas de investigación son: Historia de las universidades en el siglo XX, Educación superior de las mujeres y Sociedades de alumnos en instituciones de educación superior en el mismo periodo.

Claudia Hernández Loredo

Licenciada en Nutrición y Maestra en Ciencias de la Educación, ambas por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Docente de la Licenciatura en Nutrición de la UAQ desde el 2015. Miembro del Comité de Bioética de la Facultad de Ciencias Naturales de la UAQ y Egresada de la Especialidad en Ética de las investigaciones. Diplomada en Psicooncotología.

Dahomey Cristina Díaz Ramírez

Actualmente es docente de educación básica en la Escuela Primaria Miguel Hidalgo de la comunidad de Cieneguillas, Zacatecas. Licenciada en Educación por la Universidad del Desarrollo Profesional con la tesis *El trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias*. Actualmente cursa la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas, desarrollando el tema de investigación “Importancia del apoyo de madres y padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado de 3º y 4º “A” de la escuela primaria tridocente “Niños Héroe” en la comunidad de Apizolaya, Mazapil, Zacatecas, en tiempos de pandemia por COVID-19, ciclo escolar (2020-2021).

Diana Paulina Pérez Palacios

Es Historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Estudios de Arte por la Universidad Iberoamericana y candidata a doctora en Historia del Arte por la UNAM. Ha sido escolar visitante en el Institute of Fine Arts de la New York University y está diplomada en relaciones de género por el Centro de Investigaciones y estudios de género de la UNAM. Es docente del área sociohumanística en la Facultad de Ingeniería y de la Facultad de Artes y Diseño donde imparte asignaturas de cultura y de igualdad de género. Fue responsable del área cultural de Facultad de Ingeniería donde coordinó las actividades de sensibilización sobre igualdad de género. Actualmente trabaja en la Coordinación para la Igualdad de género de la UNAM.

Diana Tamara Martínez Ruíz

Es psicóloga con maestría y doctorado en Antropología Social por el CIESAS, es profesora de Tiempo Completo Titular “B” en la ENES Morelia UNAM; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Su trayectoria se basa en más de 20 años de experiencia como investigadora en las líneas de: migración, familia y género, continuidades y transformaciones de la vida cultural, identidades, construcción de los imaginarios sociales, afectividad y subjetividades. Su trabajo está conformado de indagaciones que da cuenta en más de 30 publicaciones, y que ha logrado construir a través de su participación en múltiples proyectos de investigación, en la dirección tesis, de reflexiones generadas en cursos impartidos en licenciatura y posgrado, así como en su participación en eventos académicos nacionales e internacionales. Actualmente es la Coordinadora para la Igualdad de Género de la UNAM.

Génesis Lilibeth Escobar Lacunza

Licenciada en arqueología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y maestra en Arqueología por El Colegio de Michoacán. Sus áreas de interés se enfocan en el patrimonio, la educación, la divulgación y el género. Ha colaborado en proyectos de divulgación del patrimonio en zonas arqueológicas como Tamtoc y Xochicalco. Desarrolló una propuesta de divulgación sobre las actividades de las mujeres desde época prehispánica con el objetivo de ayudar a disminuir la violencia contra la mujer en jóvenes de nivel medio superior. Participó en Laboratorio Mujeres en el Museo como promotora de un proyecto que busca desarrollar instrumentos que ayuden a visibilizar y atender la violencia contra la mujer en espacios museales. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo del Posgrado en Estudios y Prácticas Museales de la Escuela Nacional de Conservación Restauración y Museografía (ENCRYM).

Georgina Indira Quiñones Flores

Actualmente es docente de tiempo completo de la Licenciatura de Historia y colabora en la MEDPD de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Historia por la misma universidad con la tesis *La palabra blasfema y el delito de proposiciones en Zacatecas, siglo XVI y XVII*. Maestra en Historia por el colegio de San Luis, donde presentó la tesis *Hechicería y brujas en Yucatán en el siglo XVII*. Estudió la Licenciatura en la Universidad Autónoma de Campeche. Sus líneas de investigación son la Historia de los grupos africanos y afrodescendientes en Nueva España, la historia del Tribunal del Santo Oficio y las prácticas de hechicería y brujería. Actualmente también está desarrollando un tema sobre educación de grupos vulnerables en el estado de Campeche.

Jesús Eduardo González Rubio

Egresado de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Querétaro. Cursó el primer plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Querétaro con la inclusión de la materia de Equidad de Género y transversalidad en perspectiva de género.

Fatima Gonzalez Maldonado

Estudiante de la licenciatura de psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Es integrante del Grupo de Trabajo, educación, mujeres y sociedad de la Facultad de Psicología, asimismo, ha colaborado con el grupo de prácticas profesionales en Intervención Psicopedagógica en Telesecundarias. Ha participado y organizado eventos académicos relacionados a los temas de género, educación y psicología. Actualmente realiza una investigación sobre la visibilización de las mujeres en la Psicología.

Ibana Yazmin Rodriguez Gonzalez

Estudiante de la licenciatura de psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Es integrante del Grupo de Trabajo, educación, mujeres y sociedad de la Facultad de Psicología, asimismo, colaboró con el grupo de Psicología de la Sustentabilidad. Participó en la impartición de talleres y pláticas a niños en temas de conductas proambientales y prosociales. Ha organizado y colaborado en eventos académicos relacionados a los temas de género, educación y psicología. Actualmente realiza una investigación sobre la visibilización de las mujeres en la Psicología.

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, líder del CA-184 Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación. Pertenece a la Asociación Nacional de Investigadores de la Comunicación y a la Federación Latinoamericana de Semiótica. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, la educación ambiental y la comunicación en redes. En la actualidad se desempeña como Docente-Investigadora de tiempo completo en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrito al SNP-CONACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Liliana Libertad Tarango Rodríguez

Realizó sus estudios superiores en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Obtuvo su posgrado con mención honorífica en la *Maestría en Humanidades y procesos educativos* con orientación en aprendizaje de la historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas; el grado de doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, con una tesis titulada *La educación socialista y el asociacionismo estudiantil en el Instituto de Ciencias de Zacatecas 1931-1941*. Labora como docente investigadora en los niveles medio superior y superior desde el 2011 hasta el presente año. Cuenta con experiencia en la investigación y ha participado en diversos congresos sobre educación e historia de la educación como ponente y asistente. Cuenta con una publicación titulada *La Reforma educativa de 1934 y su incidencia en el Instituto de Ciencias de Zacatecas*.

Linda Julia Rodríguez Venancio

Licenciada en Administración por la UNAM y licenciada en Contaduría Pública por la EBC (Escuela Bancaria y Comercial); es maestra en Enseñanza de chino a nativos de otras lenguas por la Universidad de Lenguas y Culturas de Beijing, y maestra en Finanzas Públicas por la Universidad Central de Finanzas y Economía. Asimismo, es doctora en Gestión e Intervención Educativa por el Centro Interdisciplinario de Innovación y Posgrado. Actualmente se encuentra laborando en la Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales de la UNAM y colabora también impartiendo clases de chino mandarín en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM. Sus líneas de investigación son la enseñanza del idioma chino mandarín en México, Mecanismos de inversión pública en sector turístico de México y China y el Turismo chino en México y Latinoamérica.

Lizeth Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico UAZ-CA-247 Educación Digital y Espacios de Aprendizaje. Pertenece a la Asociación Nacional de Investigadores de la Comunicación y a la Federación Latinoamericana de Semiótica. Entre las líneas de investigación que desarrolla destacan las TIC aplicadas a los procesos educativos, los entornos virtuales de aprendizaje, las comunidades virtuales y redes sociales. Es Docente-Investigadora de tiempo completo en la Maestría en Tecnología Informática Educativa (adscribo al SNP-CO-NACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Luz Andrea Ordaz Luévano

Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y licenciada en Criminología por la Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas. Actualmente, es primer contacto en el área de Análisis de Contexto de la Comisión Local de Búsqueda de Personas del Estado de Zacatecas.

María de los Ángeles Blas Martínez

Feminista, egresada de la carrera Geohistoria por la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia y técnica en “Sistemas para el manejo de la información documental” por la UNAM. Cursó y aprobó los diplomados “Relaciones de Género” en el CIEG UNAM y “Sembrar rebeldía. Investigación y acción feminista desde el sur” en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Ha tomado diversos cursos sobre feminismos y memoria de mujeres. Ha colaborado en proyectos de análisis geográfico e histórico incluyendo la perspectiva de género. Ha participado en Encuentros Nacionales de Estudiantes de Geografía, en donde fue Delegada de Geohistoria en la Red Nacional de Estudiantes de Geografía en México. Actualmente labora en La Coordinación Para la Igualdad de género.

María del Refugio Ramírez Fernández

Doctora en Ecoeducación, maestra en Ciencias de la Educación, profesora investigadora de tiempo completo de La Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, adscrita a la Licenciatura de Innovación Educativa, coordinadora del Observatorio de Violencia de Género, activista de los derechos de las niñas, adolescentes y mujeres, así como de la Diversidad sexual.

María del Rosario Reyes Santiago

Doctora en Ciencias en Conservación y Aprovechamiento de Recursos Naturales. Estancia Posdoctoral para Mujeres Indígenas en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas ECOSUR-CONACYT-IDRC-CIESAS. Candidata SNI. Actualmente posdoctorante en el Instituto Politécnico Nacional, CIIDIR-IPN, Unidad Oaxaca. Líneas de investigación: desarrollo regional, innovación, metodologías para la investigación, turismo y sustentabilidad.

María Dolores Aldaba Andrade

Maestra en Docencia y Procesos Institucionales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), es licenciada en Psicología Educativa por la misma Universidad. Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Es docente-investigadora de Tiempo Completo, asociado C, de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ. Cuenta con el reconocimiento de Profesora con Perfil Deseable PRODEP a partir de junio de 2011; es integrante del Cuerpo Académico en formación UAZ-CA 214, Psicología, educación e instituciones; asimismo funge como coordinadora de la Academia del área educativa de la Unidad de Psicología (UAZ).

María Guadalupe Ortiz Delgado

Licenciada en Psicología de la Universidad del Valle de Tlaxcala y maestranda en estudios de género de la Universidad Autónoma de Tlaxcala con beca CONACYT. Se desempeña como docente en nivel licenciatura en universidades privadas del estado de Tlaxcala. Ha fungido como directora del Instituto Municipal de la Mujer de Tlaxco Tlaxcala y coordinadora de planeación y evaluación del mismo gobierno en 2022. Es coordinadora del Colegio de Directoras y Directores de la Red Mexicana de Jóvenes por la Investigación y directora de la Sede Regional Tlaxcala desde 2020. Ganó la primera edición del Premio Joven por la investigación de la Red Mexicana de Jóvenes por la Investigación en 2020. Es dictaminadora y autora en plataformas como ReMJI Investigación y Fractales. Ha participado como ponente en diversas actividades académicas y gubernamentales con temas relacionados con violencia de género y participación de las mujeres en la ciencia.

Maricela Ortega Villalobos

Profesora Titular de Tiempo Completo en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM, en donde cursó sus estudios de licenciatura. Es Maestra en Planeación Educativa por el Centro de Estudios Superiores en Edu-

cación y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Montreal, Canadá. Integrante del “Grupo Mujer Ciencia” de la UNAM y de la Comisión de Equidad de Género del Consejo Técnico de la FMVZ UNAM de 2013 a 2021.

Mayra Araceli Nieves Chávez

Doctora en Educación Desarrollo y Complejidad. Maestra en Sociología de la Educación, profesora de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa en la facultad de Psicología, UAQ. Área de interés es la educación social y la investigación en ocio y recreación y didácticas lúdicas, además de extensión en educación y medio ambiente.

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Doctora en Políticas Públicas por la Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Monterrey. Actualmente es docente investigadora en la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Responsable de Programa del Doctorado en Estudios del Desarrollo. Docente invitada en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ, en donde trabaja la línea de investigación sobre sociedad contemporánea.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE); de la Red contra la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior; de la Red Nacional de Académicas Feministas; y del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV). Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género del siglo XIX a la actualidad. Es docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP-CONAHCYT) y la Licenciatura en Historia, (COAPEHUM), ambos de la UAZ.

Patricia S. Sánchez Medina

Doctora en Ciencias en Conservación y Aprovechamiento de Recursos Naturales, profesora-investigadora del Instituto Politécnico Nacional (CIIDIR-IPN Unidad Oaxaca), Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores, su línea de investigación es gestión ambiental empresarial, en esta área ha dirigido proyectos de investigación y publicado en diversas revistas científicas con arbitraje, ha participado en comités editoriales como dictaminadora de publicaciones académicas y dirigido tesis a nivel de licenciatura y posgrado.

Rosa Elena Riaño Marín

Técnica Académica Titular C Tiempo Completo en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM. Por la Universidad de East Anglia en Reino Unido obtuvo los grados de Maestría y Doctorado en Análisis de género en el desarrollo. Integrante de la Comisión de Equidad de Género del Consejo Técnico de la FMVZ UNAM (2013–2021). Responsable del proyecto PAPIME UNAM “Incorporación de la perspectiva de género en la licenciatura de medicina veterinaria” (2015-2016). Desde 2009 imparte en la FMVZ UNAM la asignatura “Participación de hombres y mujeres en el sector rural”, sustentada en la perspectiva de género.

Velia Torres Corona

Doctora en Antropología por el CIESAS Cdmx. Profesora investigadora en el CIESAS Pacífico Sur. Además, es colaboradora en la AC oaxaqueña Investigación y Diálogo para la Autogestión Social (IDAS), donde desarrolla proyectos de investigación lingüística-antropológica y acción social. Desde 2018 es miembro de la Red Temática de Investigación Rural (RIER). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Candidata). Sus líneas de investigación e intervención social están relacionadas con el normalismo rural y magisterio rural, antropología educativa, educación indígena e intercultural, políticas del lenguaje en México y promoción de la diversidad lingüística.

Yessica Linares Verona

Profesora de historia en secundaria. Actual doctorante en Ciencias de la Educación en el ISCEEM. Maestra en Gestión Educativa. Maestra en Estudios Históricos por la Facultad de Humanidades de la UAEMEX. Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Historia por la Normal Superior del Estado de México. Cuenta con aportaciones en: el Acervo Educativo Digital del Estado de México, con el texto “Pensar la Historia” en 2020; en Memorias del Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación por el INEHRM, entre otros. Ponente Nacional e Internacional. Cuenta con un Reconocimiento a la práctica educativa por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).

Yohana Castro Bibiano

Maestra en Pedagogía en Educación y Diversidad Cultural; Licenciada en Sociología ambas por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM. Jefa del Departamento de Investigación de la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del Instituto Politécnico Nacional desde 2016. Coordina el Programa de Mentoras Politécnicas.

Este libro se terminó el 13 de marzo de 2025 en la ciudad de Zacatecas, México. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Paradoja Editores.





CUERPO ACADÉMICO 164
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN



CUERPO **a** CADÉMICO

Modernidad, Desarrollo y Región

Este libro centra su atención en el tema de la educación, vista desde cuatro perspectivas; por un lado, refiere la importancia de la presencia de las mujeres en los museos y los antecedentes de la formación educativa de las mujeres en México durante la centuria decimonónica; posteriormente, comparte la voz de algunas protagonistas en el campo educativo, pero desde un ángulo contemporáneo; en un tercer momento, la obra integra algunas definiciones institucionales que se han llevado a cabo en el rubro educativo, a la luz de la incorporación de los temas de mujeres y género desde varias posibilidades interseccionales; finalmente, el texto concluye con algunos trabajos desde la educación formal e informal, permeados por unos “lentes de género”, relatando experiencias significativas de ocho plumas femeninas. A continuación, se exponen las líneas centrales de cada uno de estos bloques.

A la luz de las líneas precedentes, estamos ante una serie de trabajos que contribuyen significativamente a develar la historia de las mujeres en vertientes pasadas y presentes desde el campo de la educación; rescatando cómo gracias al feminismo hay aportes significativos rumbo a una transversalidad de género en las instituciones educativas, meta de gran envergadura, pero insuficiente ante las múltiples áreas de oportunidad imperantes.

El camino de la educación de las mujeres ya se abrió desde hace décadas y, con menos años, por ley ya se tiene la categoría de género en la educación en todos los niveles educativos. Hay múltiples posibilidades que dan cuenta de ello, como las referidas en este texto, pero se tiene todavía un gran trecho por delante, que se muestra sinuoso y con grandes retos. Afortunadamente frente a esto es fuerte y mayúscula la forja de redes entre mujeres, la suma de esfuerzos que cotidianamente muchas hacemos desde distintas trincheras, lo que es promisorio y augura un sendero progresivo rumbo a la igualdad sustantiva.



PARADOJA
EDITORES



9 786072 655065