

TRADICIÓN Y DESAFÍOS. El género como factor de exclusión social y educativa



TRADICIÓN Y DESAFÍOS

El género como factor de exclusión social y educativa

Cirila Cervera Delgado
Magdalena Jiménez Ramírez
Aurora Cuevas Peña

COORDINADORAS



TRADICIÓN Y DESAFÍOS

El género como factor de exclusión social y educativa



UNIVERSIDAD
DE GUANAJUATO

TRADICIÓN Y DESAFÍOS

El género como factor de exclusión social y educativa

Cirila Cervera Delgado
Magdalena Jiménez Ramírez
Aurora Cuevas Peña

COORDINADORAS

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

2016

Tradición y desafíos. El género como factor de exclusión social y educativa

Primera edición, 2016

D.R. © UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Campus Guanajuato

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte” (UGTO-CA-110), Universidad de Guanajuato, México

Lascuráin de Retana núm 5, zona centro,

C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

COLABORADORES:

Red temática de colaboración del Programa para el Desarrollo

Profesional Docente (Prodep)

Red de Estudios Socio-históricos en Educación (RedES-Educación)

Grupo de Investigación “Políticas y Reformas educativas” (HUM-308),

Universidad de Granada, España

Cuerpo Académico Consolidado “Actores, cambio social e instituciones”.

(UDG-CA-409), Universidad de Guadalajara, México

Ilustración y diseño de portada: Martha Graciela Piña Pedraza

Corrección, formación y cuidado de la edición: Flor E. Aguilera Navarrete

ISBN: 978-607-441-439-4

Advertencia: ninguna parte del contenido de este ejemplar puede reproducirse, almacenarse o transmitirse de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste electrónico, fotoquímico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, ya sea para uso personal o de lucro, sin la previa autorización por escrito de los editores.

Editado en México • *Edited in Mexico*

Contenido

Prólogo	9
<i>Luis Felipe Guerrero Agripino</i>	
Introducción	15
<i>Cirila Cervera Delgado</i> <i>Magdalena Jiménez Ramírez</i>	
Educación y desigualdad de género. Análisis legislativo y propuestas de acción desde el sistema educativo español	
<i>Magdalena Jiménez Ramírez</i>	23
Miradas al género como causa de exclusión educativa: políticas y efectos	
<i>Mireya Martí Reyes</i>	59
Una aproximación a la dimensión social del género a través de la invisibilidad, el reconocimiento y la desigualdad social. Hacia una política de género en las universidades	
<i>Aurora Cuevas Peña</i>	77

Mujeres profesionistas: elección de carrera y perspectiva laboral <i>Cirila Cervera Delgado</i> <i>Nélida Elizabeth Toribio Solís</i>	103
Permanencia de los estereotipos de género convencionales en la exploración y ejercicio de la sexualidad adolescente: factor de exclusión social y educativa <i>Ma. Judit Durán Flores</i>	127
La invisibilidad de la maternidad en la política institucional de la Universidad de Guadalajara, vista desde la perspectiva de género. <i>Lilia Carolina Román Urbina</i>	149
Inclusión-exclusión de las mujeres en el ámbito educativo desde el magisterio <i>Emilia Recéndez Guerrero</i>	175
La educación de la mujer indígena en la actividad artesanal: una perspectiva de inclusión/exclusión en la hechura de tortillas de maíz <i>Sergio Jacinto Alejo López</i> <i>Mireya Martí Reyes</i> <i>Graciela Ma. de la Luz Ruiz Aguilar</i>	191
Fichas curriculares	231

Prólogo

Existe una creencia extendida que supone que los derechos humanos se violan siempre de manera activa y visible, por medio de la violencia y el uso de armas. Y, sin embargo, los derechos fundamentales de millones de personas se vulneran también de forma cotidiana con la existencia de condiciones de pobreza, de falta de oportunidades económicas y laborales, y de desigualdad. Las víctimas más frecuentes de esa violencia estructural, que por su omnipresencia paradójicamente puede pasar desapercibida, son los niños y sobre todo las mujeres, cuyas condiciones de dependencia forzada y desprotección las vuelven especialmente vulnerables.

En otras palabras, desde el origen de la sociedad moderna y hasta la fecha, el solo hecho de pertenecer al género femenino ha fungido como un factor de desigualdad y —en los casos más extremos, aunque no escasos— de exclusión social.

La revisión detallada de los complejos mecanismos que sustentan ese sistema de opresión, acompañada del planteamiento de los retos que los individuos y las instituciones tenemos que afrontar para desmontarlo, son los ejes sobre los que se articula el libro que con estas líneas tengo el honor de presentar: *Tradición y desafíos: el género como factor de ex-*

clusión social y educativa, coordinado por las doctoras Cirila Cervera Delgado, Magdalena Jiménez Ramírez y la maestra Aurora Cuevas Peña, valiosa aportación académica en la que se reúnen, potenciándose mutuamente, la labor reflexiva y crítica de profesoras y profesores de dos países: España y México, y de tres estados del país: Jalisco, Zacatecas y Guanajuato.

De Sófocles a Sor Juana Inés de la Cruz, de Miguel de Cervantes a Virginia Woolf, la conciencia sobre el derecho inalienable de las mujeres a decidir sobre su cuerpo y sobre su destino, a ser reconocidas como seres autónomos en todos los ámbitos, ha seguido a través de los siglos un recorrido accidentado y lleno de obstáculos, que sólo hasta el siglo xx parece haberse afincado de manera definitiva en la mayor parte de los países del mundo.

Desafortunadamente, la conquista de ese estado de conciencia irreversible no ha traído consigo la implantación y la vigencia plena de instituciones formales y legales, ni mucho menos de formas de convivencia que garanticen a las mujeres el ejercicio de su autonomía, el despliegue de su libertad, como tampoco el acceso real a las mismas oportunidades educativas, laborales, económicas, de expresión política y artística que los varones.

La constatación de esa realidad en muchos sentidos desalentadora no corresponde, por supuesto, sólo a nuestro país. En la propia comunidad internacional persiste la conciencia de que mucho se avanzado, pero es aún más lo que falta por hacer.

Hacia esa dirección, resultan alentadores, pero insuficientes, los resultados alcanzados en el marco de consecución de los ocho Objetivos Prioritarios de Desarrollo del Milenio, establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en septiembre de 2000, entre los cuales el tercero consiste en “promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer”.

Dichos propósitos se evaluaron como parcialmente alcanzados en 2015 y, tras ser sometidos a una redefinición, se replantearon en un esquema más comprensivo de 17 ejes y 169 metas evaluables, con lo cual los objetivos de “garantizar el acceso a una educación inclusiva”, “lograr la igualdad de géneros” y “empoderar a todas las mujeres y niñas del mundo” pasaron a ser incorporados en la lista de los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible, que deben ser cumplidos a más tardar en el 2030. Es oportuno puntualizar que el acuerdo que sustenta ese compromiso fue suscrito por 193 naciones, entre ellas México y España, lo que reafirma el carácter ya no opcional sino formal que el respeto a los derechos de las mujeres tiene en nuestras sociedades, obligación legal apuntalada por distintos ordenamientos jurídicos federales, estatales, municipales, e incluso de vigencia exclusiva en la Universidad de Guanajuato.

En ese contexto, se hace aún más notoria la novedad, la originalidad y, antes que todo, la pertinencia de los trabajos de investigación reunidos en este libro.

Como el lector habrá de observarlo, se trata en todos los casos de ensayos elaborados *ex profeso*, así como de resultados de investigación que documentan la persistencia del fenómeno de la exclusión a las mujeres por el solo hecho de serlo.

La revisión que en dichos trabajos se presenta atañe a ámbitos muy significativos de la sociedad mexicana y española, como son el acceso a los diferentes niveles educativos, la elección de carrera, la obtención de puestos de trabajo equitativamente remunerados, la vivencia de la sexualidad durante la adolescencia y la adultez, el ejercicio de la profesión magisterial, la actividad artesanal, así como la experiencia de la maternidad como una condición adversa para el desempeño de estudiantes, profesoras y trabajadoras universitarias, logran-

do con ello establecer un valioso inventario de algunas de las áreas de más urgente intervención social e institucional.

Es oportuno destacar que algunos de los ensayos reunidos en la presente compilación fueron presentados y discutidos en el Coloquio Internacional “Inclusión-exclusión social y educativa. Paradigmas, discursos y realidades”. Dicho coloquio se celebró en junio de 2016 en nuestra institución, como parte de las actividades de la Red Temática de Colaboración Académica “Estudios Socio-históricos en Educación (RedES Educación)” que coordina la Dra. Mireya Martí Reyes; cuenta con el reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y en el que participan profesoras y profesores de los Cuerpos Académicos Consolidados “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte” y “Actores, Cambio Social e Instituciones”, respectivamente de la Universidad de Guanajuato y la Universidad de Guadalajara, así como del Grupo de Investigación “Políticas y Reformas Educativas”, de la Universidad de Granada.

La inscripción de los trabajos en ese reconocido marco académico no evita, sin embargo, sino que refuerza el compromiso con la realidad que el libro revisa, como puntualmente lo señalan las doctoras Cirila Cervera y Magdalena Jiménez en el texto introductorio: “Poner al descubierto la exclusión que sufren las mujeres sólo por ser mujeres debe ser un tema que toque no sólo las puertas de los asistentes a un coloquio, sino de las instituciones en donde se toman las decisiones”.

Compartimos plenamente con ellas, y con el resto de quienes contribuyen a este valioso volumen, la necesidad de crear lazos perdurables entre los resultados de la investigación generados en el Departamento de Educación del Campus Guanajuato

y la urgente transformación de las condiciones de las mujeres en la sociedad contemporánea. Se trata de una tarea necesaria y moralmente justificada.

Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino
Rector General de la Universidad de Guanajuato

INTRODUCCIÓN

Los estudios de género: emergencia y presencia en la investigación social, educativa y académica

*Cirila Cervera Delgado
Magdalena Ramírez Jiménez*

Sobre el contenido de este libro queremos apuntar algunos aspectos útiles para la comprensión de los textos que lo conforman, pues si bien los estudios de género han sido una emergencia para ciertos campos de la investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades, también es cierta su demanda en áreas específicas como en las Ciencias de la Educación. Su revisión es tan necesaria como presentes son las brechas de desigualdad entre los géneros que hay que abatir y que tienen una gestación y trayectoria históricas. Estos estudios siempre serán necesarios para desvelar las asimetrías de género y para conocer prácticas que se han desarrollado, proveer de guías e información a la educación como uno de los caminos a seguir para erradicar esas desigualdades que tantas afectaciones

han causado históricamente y que se continúan en el siglo XXI, aunque más visibles en unos contextos que en otros.

El género, como estructura de poder, ha mantenido sojuzgadas sobre todo a las mujeres (sin ignorar la diversidad sexual), como una parte de la población que ha padecido la marginación de los sistemas social y educativo. El hecho de ser mujer representa(ba) un factor de exclusión, como se puede constatar en la lectura de los diversos capítulos que conforman esta obra y que dan cuenta de casos específicos en contextos diferentes.

La exclusión la han padecido mujeres de España y de México (como seguramente de todos los países), a lo largo de la historia documentada y bajo diferentes circunstancias: como estudiantes, madres, profesionistas, hermanas, colegas, entre otras. También han estado en las orillas de la economía formal, dependientes de los varones (padres, esposos, hermanos) y, en consecuencia, en dependencia emocional, laboral y económica. Y aquí queremos resaltar que nos referimos no únicamente a la economía formal, sino que tocamos también el centro de la economía como un espacio de reproducción y no de producción. Un ejemplo muy claro es el tema de las mujeres empleadas en el hogar, que no figuran en las estadísticas de la población económicamente activa (PEA) ni cotizan en sistema alguno, quedando al margen/excluidas de los derechos laborales y del sistema económico que garantiza la independencia económica y la independencia de los “varones”. Con el alma y la voluntad negados e ignorados, las mujeres aparecen como seres inanimados, sujetas al vaivén del poder de los otros. Sin duda, y por fortuna, varios casos reales de mujeres (ojalá que fueran muchos) desmentirán la afirmación que, sin embargo, sin negar los resultados de las acciones afirmativas en torno al género, en este libro nos referimos a la generalidad de la población, no porque queremos, sino porque son presencias que

emergen a cada paso, en la cotidianidad, en las cifras oficiales y no oficiales; en el Día Internacional de la Mujer, en el Día del Trabajo, en el Día de las Madres.

Los escenarios de desigualdad entre géneros son tan posibles y reales como presentes en algunos casos que pueden sonar a escándalo en la educación, el campo por excelencia para acercar a la transformación y a la adaptación de los seres humanos. Pueden sonar a discursos altisonantes y a insultos para las *buenas conciencias* (inconciencias) o, mínimo, como reclamos exagerados, como *cosa de mujeres*. Sin embargo, como reza un sabio aserto: “Ignorar las cosas no las cambia”. He ahí la razón principal de este libro: desvelar lo que puede, si acaso, estar velado. Más bien, anticipamos, está también negado.

El libro tiene como antecedente el Coloquio Internacional “Inclusión-exclusión social y educativa. Paradigmas, discursos y realidades”, que tuvo lugar en junio del 2016 en la Universidad de Guanajuato, como parte de las actividades de la Red Temática de Colaboración Académica “Estudios Socio-históricos en Educación (RedES Educación)”, bajo la coordinación de la Dra. Mireya Martí Reyes. La Red ha sido reconocida y financiada por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), según la convocatoria del 2015, y está conformada por profesoras y profesores integrantes del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte (CA-UGTO-110) de la Universidad de Guanajuato, México; Grupo de Investigación “Políticas y Reformas Educativas (HUM-308), de la Universidad de Granada, España; y del Cuerpo Académico Consolidado “Actores, Cambio Social e Instituciones” (UDG-CA-409), de la Universidad de Guadalajara, también de México. Como se aprecia en el título de este encuentro académico, el propósito era mucho más amplio que

concentrarnos en el género: se trataba de discutir y dialogar en torno a las formas diversas de exclusión/inclusión social y educativa, tema central que da sentido a la Red.

Esta reunión celebrada en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato convocó a estudiosas/os de México y España, en un círculo privilegiado, propicio, para exponer los temas previamente trabajados pero, sobre todo, para exponer puntos de vista que nos sirvieran de pauta para reflexionar, cuestionar y traer al debate académico y científico nuevos temas, con nuevos enfoques y con nuevas posturas. Entre los factores de exclusión/inclusión se destacó el género.

Los textos que ahora se presentan no son todos los que tuvieron cabida en el Coloquio. Hay los que se incorporaron después de girar la convocatoria respectiva, los que se sostuvieron en los paneles y mesas de discusión, pero no hay uno solo que se haya mantenido tal cual como fue presentado y defendido en ese foro. Eso nos alegra, principalmente porque el Coloquio dio sus frutos: ser un espacio de intercambio que nos permitió fortalecer nuestras premisas, iniciar otros diálogos, cambiar algunas ideas y consolidar otras. En un ambiente diverso en formaciones, procedencias, orígenes académicos y afiliaciones teóricas y metodológicas, resguardamos una profunda convicción: la desigualdad por cuestiones de género nos ha privado a las mujeres de oportunidades de desarrollo profesional, económico, social y educativo, pero también ha mutilado a los hombres los rasgos plenamente humanos como la ternura, el amor y la sensibilidad; se ha naturalizado la idea de que los hombres no pueden dar atención a los cuidados infantiles, ni participar de la paternidad como un derecho (tema de las nuevas masculinidades), punto de discusión central ahora en España. El hecho de que la maternidad sea algo exclusivo de las mujeres los priva a ellos de ese disfrute. El hombre no sólo

es cabeza, también es cuerpo. Las mujeres no sólo somos sentimientos, también somos inteligencia.

Emerge una certeza: el mundo artificialmente dividido por géneros nos ha cercenado como seres humanos (más que por ser hombres o mujeres). Y esa escisión se continúa, en la vida cotidiana de los hogares (las niñas aprenden labores domésticas), en la escuela (hay carreras para mujeres y otras para hombres), en el trabajo (desigualdad salarial y de derechos), en las organizaciones (el *techo de cristal* y el *suelo pegajoso* impone sus reglas), como muy bien lo afirma María Elena Simón Rodríguez, en su magistral obra *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias* (2008). En fin, que esa ruptura no es más conceptual que real y la padecemos todos, pero las víctimas más visibles hemos sido siempre las mujeres.

En un foro académico también hay temas privilegiados. Éste, contra algunos pronósticos, lo fue. También se habló de otras formas de exclusión/inclusión, aún desde el ámbito de las políticas y los marcos internacionales, pero el hecho es que el género atrajo por la polémica que le sigue siendo inherente, pero también por el deseo genuino y la necesidad apremiante de hacer visible estas desigualdades, de difundir conocimientos, de mover los esquemas hasta petrificados, de esperanzas de poder aportar alguna sugerencia y experiencia para superar estas relaciones asimétricas entre los géneros.

Finalmente, el libro ha quedado conformado con una minúscula parte de lo que falta por decir en torno al género en relación con el tema de la inclusión/exclusión social y educativa. Lo tomamos como la apertura para continuar transitando por este camino necesario, urgente y emergente para nuestras realidades (en otras, sin duda, el camino está más que andado). Aunque parezca de lo más básico presentar estas reflexiones y conclusiones, lo valoramos como un tema emergente en más

de un ámbito: legislativo, político, laboral, institucional, universitario, formativo y pedagógico. Poner al descubierto la exclusión que sufren las mujeres sólo por ser mujeres debe ser un tema que toque no solamente las puertas de los asistentes a un coloquio, sino de las instituciones en donde se toman las decisiones, de ahí que pongamos a la luz estos textos.

Hacer visible, desde diferentes puntos de vista, la exclusión social y educativa de las mujeres debe sugerir que hace falta continuar en esta senda, hasta dejarla bien marcada, con huellas que formemos en conjunto todas las personas. Este libro quiere ser un primer paso de una marcha que forme huella.

Como lo hemos mencionado, este libro tiene su origen en los trabajos de la RedES-Educación, reconocida por el Prodep, pero hemos de agradecer la colaboración recibida de múltiples actores y de diferentes maneras. En especial, por el apoyo económico de la Rectoría General de la Universidad de Guanajuato y de la Rectoría del Campus Guanajuato. Reconocemos, asimismo, el aporte académico de colegas de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad de Granada, por darle forma y sustancia a la idea iniciada en la Universidad de Guanajuato. Agradecemos el apoyo de quienes nos ayudaron a conformar el libro: en primer lugar, a las autoras y autores de los capítulos, y luego, al andamio que fincaron las dictaminadoras y los dictaminadores de los capítulos que lo conforman, de instituciones hermanas de Colombia, España y México.

Las líneas que nos dispensa el Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino en el prólogo nos complacen, animan y comprometen a mantener una ruta sostenida en la investigación en este campo que compartimos. Nos perfila a ver los estudios de género en el marco del respeto a los derechos humanos, en una práctica humanista inclusiva y libre de todo tipo de discriminación; a sustentar la igualdad como un derecho básico de los

derechos humanos, sostenido en las Constituciones de nuestros países. Siempre le estaremos agradeciendo su confianza en nuestro trabajo como investigadoras.

Por último, queremos reconocer la labor editorial de la Mtra. Flor E. Aguilera Navarrete, cuya experiencia, profesionalismo y amor a los libros hace que luzcan mejor las ideas; y, en el mismo nivel, a la Lic. Martha Graciela Piña Pedraza, quien nos obsequia una obra de arte en la portada.

Guanajuato, Gto., México
Glasgow, Escocia
Otoño de 2016

Educación y desigualdad de género.
Análisis legislativo y propuestas de acción
desde el sistema educativo español

Magdalena Jiménez Ramírez
Universidad de Granada

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La igualdad aparece explicitada en diversos textos internacionales sobre derechos humanos, en distintos Tratados y Convenciones y en la Constitución Española de 1978, como uno de los derechos fundamentales de las personas, que han de garantizarse dentro del Estado social y democrático de derecho. No obstante, a pesar de los logros conseguidos y consolidados, todavía se observa que la *igualdad formal* no ha ido asociada a un cambio en la *igualdad real*, visibilizándose un avance legislativo imprescindible, pero que ha ido por delante de la evolución de las mentalidades (Calero, 1999).

Ese formalismo no ha impedido que se perciban situaciones diarias que condicionan e imposibilitan la presencia de la igualdad en la práctica, existiendo déficits por conseguir, sobre

todo en materia de género. Aguinaga argumenta sobre el mecanismo de la *igualdad simulada*, “mediante el cual las viejas desigualdades formales han sido sustituidas por desigualdades estructurales [...] que al final mantienen fórmulas de desigualdad en un contexto de apariencia de igualdad [...] pero a la vez reproduce las condiciones de una sociedad asimétrica” (2010: 12).

Así, el desarrollo de un sistema social con prácticas más democráticas está, en la actualidad, respaldado en España por un marco normativo que reconoce la existencia de situaciones desiguales, impulsando medidas orientadas a erradicar las prácticas de discriminación y desigualdad existentes. En educación se ha avanzado mucho, tanto en la legislación como en la transformación de prácticas, en el desarrollo de acciones que promueven iniciativas favorecedoras de una educación para la igualdad, aunque ello no quiere decir que esté todo concluido, porque se debe seguir trabajando en el impulso de estrategias que permitan combatir las desigualdades por razón de género y erradicar las prácticas sexistas en educación que todavía perduran, a pesar de las modificaciones legislativas.

Por ello, el objetivo es presentar un análisis descriptivo-interpretativo de la normativa considerando la perspectiva de la igualdad de género, desde la aprobación de la Carta Magna hasta el presente. El transcurso de este tiempo histórico se ha caracterizado por un impulso al desarrollo de la igualdad desde diferentes ámbitos —legislativo, laboral, político, educativo, entre otros—, siendo este último una esfera desde la que se han promovido cambios en la política educativa.

Muestro una descripción de cómo se han ido gestando las diferentes políticas democráticas para avanzar hacia la igualdad entre hombres y mujeres, centrando la atención en acciones desde el sistema educativo. A continuación, describo posibles propuestas de intervención que contribuyen a una

formación de la ciudadanía más democrática y que posibilitan deconstruir las desigualdades de género aún existentes, para finalizar con un apartado de conclusiones.

LEGISLACIÓN E IGUALDAD DE GÉNERO

En España vivimos en una sociedad formalmente igualitaria, donde la Constitución reconoce y avala ese principio democrático de convivencia. En este sentido, se han impulsado políticas con la pretensión de superar el formalismo igualitario y establecer acciones más encaminadas a un cambio real y posible. Esta apuesta se inicia con las políticas de igualdad de oportunidades impulsadas por el Instituto de la Mujer¹, que tienen

¹ Supone el reconocimiento oficial de la desigualdad por cuestiones de género y es el garante de la aplicación, seguimiento y evaluación del principio de no discriminación por sexo —entre otras causas— recogido en nuestra Constitución en su artículo 14. Entre sus funciones figuraba el cometido de “estudiar la situación de la mujer española en los siguientes campos: legal, educativo, cultural, sanitario y sociocultural”. Se vinculó al entonces Ministerio de Educación, y se impulsaron diversos estudios en materia coeducativa, campañas de sensibilización y reivindicación de prácticas pedagógicas innovadoras. Desde entonces, sigue teniendo un papel trascendental en el desarrollo de publicaciones, programas y difusión de materiales coeducativos, en su *Colección Cuadernos de Educación no Sexista* (<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/serieEducacNoSexista/home.htm>). También es muy importante destacar que desde esta institución se han elaborado diversos Planes de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres, concretamente seis, desarrollados en diferentes periodos: I Plan (1988-1990), II Plan (1993-1995), III Plan (1997-2000), IV Plan (2003-2006), Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres (2008-2011) y Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres (2014-2016). Estos planes pre-

como objetivo que las mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades que los hombres en cada uno de los ámbitos políticos sociales donde se insertan. Conjuntamente, el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación impulsaron estudios respecto de la situación a la mujer en diferentes ámbitos y, en relación con el sistema educativo, propició que por primera vez en una ley educativa —la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE)— se viera reflejada esa situación de discriminación y se apostara explícitamente por el reconocimiento de una igualdad real impulsada desde la práctica educativa. Desde entonces, se ha dispuesto todo un conjunto de normas y mecanismos de cooperación institucional con comunidades autónomas y otros ministerios para trabajar conjuntamente en el impulso de medidas para aplicar la ley.

Desde lo educativo se ha abordado el tema de la igualdad en las diferentes políticas educativas aprobadas y se ha incidido especialmente en la educación para la igualdad considerando la perspectiva de género. Desde este prisma, procedo al análisis interpretativo de las políticas educativas comenzando con el estudio desde una perspectiva cronológica a nivel estatal —donde también mencionamos otras leyes por su trascendencia y relevancia para el ámbito de la igualdad, así como por las orientaciones que establecen para el sistema educativo—, para luego examinar qué ha ocurrido en Andalucía.

tenden incidir en la política educativa y en el sistema educativo para implementar acciones coeducativas en los centros, además de establecer acciones contra la violencia de género y la discriminación salarial, entre otros (véase <http://www.inmujer.gob.es/elInstituto/historia/home.htm>).

Leyes estatales: apuesta por la igualdad de género.

El proceso de transición democrática supuso un nuevo marco en el que establecer las relaciones sociales y de convivencia avaladas por la Constitución, que consagra el principio de igualdad entre hombres y mujeres, reconoce la igualdad jurídica y el derecho a la educación. Así, la necesidad de contribuir a la construcción de una sociedad basada en unos principios democráticos exigió un proceso de revisión del marco legislativo y una adaptación a las nuevas exigencias sociales. En lo concerniente al sistema educativo, su modificación estructural no se realizó hasta 1990 con la aprobación de la LOGSE.

Con la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) —heredada del Franquismo—, existieron algunos intentos de cambiar la situación, ofreciendo una igualdad de oportunidades para todos, sin distinción, pero partiendo de un modelo de educación diferencial en el desarrollo de la escuela mixta —lo denominado por Bonal como “sistema cultural de escuela mixta” (1997: 38)— que reproducía y legitimaba las desigualdades sociales existentes. Siguiendo a Ballarín, “el nuevo modelo escolar siguió contribuyendo así, con una fórmula falsamente neutral e igualitaria, a la reproducción de las desigualdades construidas” (2007: 11).

Previo a la modificación estructural del sistema educativo heredado del Franquismo, se aprueba la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (LODE). Esta ley, que actualmente sigue en vigor aunque con modificaciones introducidas por las leyes educativas posteriores aprobadas y por la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* en la *Disposición Adicional Tercera*, desarrolla el artículo constitucional sobre el derecho a la educación (art. 27), garantizando

la extensión de la educación básica “hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos” y “promoviendo la igualdad de oportunidades” (*Preámbulo*).

La renovación y reestructuración del sistema educativo se produjo con la LOGSE. Esta nueva normativa escolar —que derogó la LGE—, reconocía la necesidad de superar los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos y a superar la discriminación con relación al sexo, fijando entre sus principios “la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas” (*Título preliminar*, art. 2, 3.c). También en el *Título IV*, referido a la calidad de la enseñanza, explicitó la trascendencia de elaborar materiales didácticos que superen los estereotipos sexistas y discriminatorios existentes: “en la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos” (art. 57, 3).

Esta ley reconoce explícitamente, por primera vez en el ámbito educativo, la necesidad de contribuir a una mayor igualdad, entre otras, eliminando las discriminaciones existentes por razón de sexo. Este amparo legal supone un gran avance a favor de una educación para la igualdad desde una perspectiva de género e implica la necesidad de trabajar, transversalmente desde sus inicios, a favor del desarrollo efectivo de unos planteamientos coeducativos. En palabras de Bonal, sería apostar por un “sistema cultural de escuela coeducativa” (1997: 40), convirtiendo al sistema educativo en instrumento esencial para avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad por razón de género. Además, esta visión suponía pensar la escuela como un espacio propicio para entender y desarrollar las relaciones educativas y sociales desde planteamientos no jerárquicos e igualitarios. Sin embargo, la práctica

escolar siguió adoleciendo del desarrollo de esos planteamientos que se le presuponían, permaneciendo sutiles, y a veces muy claras, las resistencias, atendiendo sólo a la diferencia sexual y a los comportamientos estereotipados, que a día de hoy perduran en los centros escolares.

La derogación de la LOGSE y la aprobación de la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE) supuso una ralentización del clima impulsado sobre la igualdad de oportunidades y el avance hacia la coeducación. Esta norma obvia todo lo relativo a la igualdad desde una perspectiva de género: “[...] todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando” (Capítulo II, 2, 1.a); y establece como objetivo esencial de la ley “el logro de una educación de calidad para todos” y la “calidad y equidad [...] son objetivos ineludibles, a la vez que complementarios” (*Exposición de Motivos*), cuestiones insuficientes para reparar el sexismo existente (González, 2010). Esta orientación política se identificaría con el “modelo liberal propuesto por Bonal (1997: 34), donde la concepción de justicia social la basan en la libertad individual, poniendo el énfasis para lograrla sólo garantizando la igualdad de acceso a los recursos educativos, y pensado que la igualdad se consigue solamente en el momento en que las niñas acceden a los espacios y a la cultura tradicionalmente pensada para ellos.

Los vaivenes gubernamentales se aprecian de nuevo con un cambio político en marzo de 2004, que auspicia decididamente un desarrollo normativo con contribuciones significativas que directamente inciden sobre el ámbito educativo y el fomento de la educación para la igualdad, y sobre la urgencia de contribuir a un sistema social más democrático, donde se impulse una verdadera igualdad de oportunidades. Ese mismo

año se creó la Secretaría General de Políticas de Igualdad² y se aprobó la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, impulsada por la especial incidencia que la violencia contra las mujeres tiene hoy día en España. Así, la violencia de género se manifiesta como el “símbolo más brutal de desigualdad existente en nuestra sociedad”, situación que se convierte en “un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz y viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales y [...] como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres” (*Exposición de motivos*).

La Ley establece medidas de intervención y sensibilización para desarrollar en el ámbito educativo, dedicándole íntegramente el Capítulo I, del Título I, quizá conscientes de la importancia de la socialización en el periodo obligatorio. Destaca como principios fundamentales el respeto a la dignidad de las mujeres, la conquista de la igualdad así como la igualdad entre hombres y mujeres dentro de los principios democráticos de convivencia. Además, establece como principio de calidad del sistema educativo español “la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos” (art. 4, 1).

² Dependía del Ministerio de Igualdad que se creó con el Gobierno de Rodríguez Zapatero. Actualmente conforma parte del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, y está dentro de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/organizacion/ministerio/organizacion/home.htm>

Dirige acciones a la etapa de Educación Infantil (art. 4, 2.), a la de Educación Primaria (art. 4, 3.), y a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (art. 4, 4.), relacionadas con la resolución pacífica de conflictos y con el respeto hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Además, para la ESO se incorporó la educación para la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular³. No olvida tampoco establecer otras finalidades para bachillerato, formación profesional, educación de adultos y universidad.

Es importante destacar que la ley prestó atención como algo fundamental a la eliminación de los estereotipos sexistas y discriminatorios en todos los materiales educativos, para que se fomente el igual valor de hombres y mujeres (art. 6), cuestión que ya desde la LOGSE se venía planteando, pero que aún no se ha modificado íntegramente. Finalmente, en el capítulo dedicado a la educación existía una atención especial a la formación inicial y permanente del profesorado (art. 7) y a la necesidad de que se incluya una formación específica en materia de igualdad.⁴ También los Consejos Escolares (art. 8) deberían impulsar medidas de igualdad y en el Consejo Escolar del Estado se asegurará la representación del Instituto de la Mujer y de las organizaciones que defiendan los intereses de las mujeres. Todo este conjunto de disposiciones supervisadas por la inspección educativa (art. 9).

³ Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/>

⁴ Sin embargo, no en todos los planes de estudios de formación docente de las universidades españolas hay materias de formación obligatoria para sensibilizar en el análisis, reflexión y estrategias de acción que deconstruyan las desigualdades que aún hoy perviven y que se aceptan, en muchos casos, como naturales.

Además, el gobierno introdujo modificaciones en las leyes orgánicas educativas anteriores, estableciendo en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* un conjunto de disposiciones adicionales, que resitúan determinados principios y valores que potencian la igualdad entre hombres y mujeres, acorde con los planteamientos establecidos para el sistema educativo en el citado Capítulo I. En este sentido, la *Disposición adicional tercera* recoge seis modificaciones de la LODE, y también incorpora en la *Disposición adicional quinta* varias modificaciones de algunos principios de la LOCE. Además de las cuestiones ya explicitadas, resaltamos como principio que se agregó “o) El desarrollo de las capacidades afectivas», la «propuesta de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro” y “la resolución pacífica de los conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”.

El reajuste parcial del calendario de aplicación de la LOCE posibilitó con el cambio de gobierno un proceso de debate para reordenar el sistema educativo, iniciando el mismo con el debate del documento “Una educación de calidad para todos y entre todos”, donde se reflejaba una serie de propuestas, contribuciones y modificaciones. Tras el debate, se aprobó la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). Esta ley de carácter progresista, y con un lenguaje inclusivo, reflejó entre sus *principios* proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades y una compensación de desigualdades; transmitir valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la equidad, el respeto y la justicia, la diversidad, que constituyen la base de la vida en común (*Preámbulo*). Entre los *finés* de la educación apostó por el desarrollo de las capacidades

afectivas del alumnado, la formación en la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas, la no discriminación de las personas con discapacidad, asumiendo también el conjunto de medidas expresadas en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género*.

Tanto en la etapa de Educación Primaria como en la ESO aparecían recogidos explícitamente diversos objetivos sobre cuestiones de igualdad y se legisló sobre la creación de una nueva materia, “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”. Ésta era obligatoria en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria (art. 18, 3) y en uno de los tres primeros cursos de la ESO (art. 25, 4), junto con la *Educación ético-cívica* (art. 25, 4) como materia en el cuarto curso de la ESO. En todas ellas se prestó atención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y sus “contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa” puesto que “no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares” (p. 17.163, LOE). Finalmente, la *Disposición adicional cuarta* de la LOE se refería a los libros de texto y demás materiales curriculares como elementos importantísimos a considerar para eliminar situaciones de desigualdad y difundir el conocimiento.

Este conjunto de medidas y de recursos por parte de las administraciones y de los diferentes organismos de igualdad para impulsar el desarrollo de prácticas reales más igualitarias, se reforzó con la aprobación de la *Ley Orgánica 3/2007, para la*

Igualdad efectiva de mujeres y hombres, regulando la orientación que en la consecución de cuestiones de igualdad ha de ser aplicada a múltiples facetas de la vida social, entre ellas, la educación. Así, en la *Exposición de motivos* establece la “prevención de esas conductas discriminatorias” y la “previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad”, considerando la “dimensión transversal” de la misma, y existiendo necesariamente “una proyección del principio de igualdad sobre los diversos ámbitos del ordenamiento de la realidad social, cultural y artística en que pueda generarse o perpetuarse la desigualdad”. La Ley se refiere “a la generalidad de las políticas públicas en España, tanto estatales como autonómicas y locales”, bajo la “óptica del principio de igualdad y la perspectiva de género”.

Para el ámbito educativo, la *Ley de Igualdad* establece fines y principios orientados en la misma línea que la LOE e insta a las Administraciones educativas a la “integración del principio de igualdad en la política de educación” (art. 24). Insiste en la importancia de introducir actuaciones desde el currículo, la atención a los libros de texto y materiales —estableciendo medidas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia—, la formación inicial y permanente del profesorado, la presencia equilibrada en los órganos de gobierno de los centros docentes, y la cooperación con otras administraciones para desarrollar proyectos y programas.

La aplicación de este marco legal normativo se vio reforzado con otras medidas legislativas impulsadas desde las diferentes comunidades autónomas, con todas las políticas de igualdad de oportunidades promovidas por el Instituto de la Mujer desde 1983, y con la creación en abril de 2008 del Ministerio de Igualdad, al que le corresponde la propuesta y ejecución de las políticas del Gobierno en materia de igual-

dad, eliminando toda clase de discriminación y la erradicando la violencia de género; Ministerio que con el actual Gobierno de Mariano Rajoy se ha reestructurado, perdiendo peso en la importancia para el desarrollo de las políticas desde una perspectiva de género.

La actual ley educativa, *Ley Orgánica 8/2013, de Mejora para la Calidad Educativa* (LOMCE), ha sido impulsada con unos planteamientos de normativización de la acción educativa, obviando la necesidad de seguir promoviendo acciones para la igualdad entre hombres y mujeres. Es una ley que no introduce en el *Preámbulo* ninguna mención a la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, ni tampoco está desarrollada siguiendo un lenguaje inclusivo. Desaparece del curriculum la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” y la materia de “Ética” e introduce nuevamente la “Religión” como alternativa a los “Valores culturales y sociales” (educación primaria) y “Valores éticos” (ESO), materias optativas pero evaluables en el currículo.

Análisis de la normativa en la comunidad autónoma de Andalucía

Toda la normativa estatal en materia educativa tiene atribuciones específicas dirigidas hacia las diferentes autonomías, donde las nuevas leyes aprobadas deben conciliar el respeto al reparto competencial con la necesaria vertebración territorial del sistema educativo, teniendo también las comunidades autónomas competencias territoriales para legislar sobre distintas cuestiones, entre ellas, la educación.

En este sentido, la implicación del Gobierno andaluz supone un reforzamiento de las políticas del Estado, en este caso,

en materia de igualdad desde una perspectiva de género en educación. Así, en el 2005 se aprobó el *I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Este plan, pionero a nivel español y europeo, constituyó el marco global de intervención en el contexto escolar andaluz para diseñar y coordinar actuaciones que favorezcan el conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, entre hombres y mujeres, para establecer las condiciones escolares que permitan corregir las discriminaciones y estereotipos sexistas, la formación del alumnado en la autonomía personal como base para fomentar el cambio en las relaciones de género y la corrección de desequilibrios entre profesoras y profesores en actividades de responsabilidades escolares ofreciendo modelos no estereotipado (2005: 33-34).

El *I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación* se vertebró sobre tres principios de actuación —visibilidad, transversalidad e inclusión—, y en cuatro grandes objetivos. El primero propuso facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos. Para ello incidió en la formación inicial del profesorado, en la formación para avanzar en la implementación de la asignatura *Cambios sociales y nuevas relaciones de género*, creada en 2003, así como la formación en prácticas coeducativas y en la elaboración de una guía que las fomentase. El segundo objetivo fue promover prácticas educativas igualitarias. Destacó la necesidad de promover un lenguaje no sexista y la elección de materiales curriculares y didácticos coeducativos, así como la necesidad de que los espacios escolares sean no excluyentes, además de propiciar una orientación académica adecuada. El tercer objetivo aludió a promover cambios en las relaciones de género, destacando la importancia de adquirir conocimientos en responsabilidades familiares y cuidados de la personas en igualdad, la pertinencia de la inclusión en el currículo de las aportaciones y presencia de las mujeres en las distintas socie-

dades, así como la incentivación de proyectos coeducativos con AMPA y redes de centros. El cuarto y último objetivo, corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado, planteó atender el análisis de los baremos para promover la participación de profesoras en los órganos gestores de la Consejería de Educación, incluyendo índices de participación por sexo en la evaluación de las actividades del profesorado y corregir los desequilibrios que se produzcan, promoviendo la responsabilidad de las mujeres en la dirección de los centros y otros puestos de decisión. Asimismo, el plan se dotó de mecanismos de seguimiento y evaluación.

Con posterioridad, también se aprobó un nuevo marco de legislación educativa en el que Andalucía debía sustentarse, previo proceso de debate establecido sobre el documento “La educación en Andalucía: un compromiso compartido, una apuesta de futuro”. En concreto, se aprobó la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* (LEA) —guiada por la Constitución y por el Estatuto de Autonomía para Andalucía, así como por la LOE—. La norma estuvo redactada con un lenguaje inclusivo, y entre sus principios (art. 4) explicitó la “promoción efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo” (apartado e) y la “convivencia como meta [...] garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razones de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social” (apartado f). Igualmente, es importante destacar cómo en la reglamentación de los derechos (art. 7) y deberes (art. 8) del alumnado se mencione la educación como medio que favorezca la asunción responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria, así como a la igualdad entre hombres y mujeres, y la protección contra toda agresión física o moral. Finalmente, explicitó la importancia de trabajar en el currículo superando las

desigualdades por razón del género, permitiendo la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, así como el reflejo de la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

En Andalucía se ha avanzado en promover otras medidas legislativas relacionadas con el tema de la igualdad. Así, se aprobó la *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía*. En el ámbito de la enseñanza no universitaria, la ley insistía en la importancia de contribuir en educación a la eliminación de las situaciones de desigualdad, estableciendo entre sus principios la “incorporación del principio de igualdad de género y la coeducación en el sistema educativo” (art. 4, 13). Entre las medidas que explicitó para promover la igualdad de género en educación (Título II, Capítulo I) aparecen aspectos ya reflejados en la *Ley de Igualdad* y en la LOE y LEA. No obstante, sí que contempló la importancia de elaborar proyectos coeducativos en los centros y atender la violencia de género y educación sexual. De hecho, en todos los centros educativos debe existir un equipo de profesorado encargado del desarrollo de planes coeducativos, aunque su desarrollo es desigual en los centros.

También se aprobó la *Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género*. Esta ley dedica el Capítulo III a proponer medidas encaminadas a que la educación sea un elemento fundamental de prevención de la violencia y promoción de la igualdad de mujeres y hombres, atendiendo el desarrollo de contenidos curriculares y actividades orientadas a la detección de situaciones de violencia y a la resolución pacífica de los conflictos.

Desde la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social se aprobó también el *I Plan estratégico para la igualdad de mujeres y hombres en Andalucía 2010-2013*. El plan pretendió

garantizar la integración de la perspectiva de género en las políticas públicas llevadas a cabo por la Administración. Así, el objetivo de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres se constituye con el objetivo transversal de las diferentes medidas recogidas en el Plan, que vino a consolidar los planteamientos de trabajo puestos ya en funcionamiento en 2005 por el *I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación*, y especificaba entre sus líneas de actuación algunas cuestiones dirigidas hacia el ámbito educativo, concretamente seis líneas, con sus correspondientes medidas de desarrollo, entre las que destacamos —por no ser reiterativas— un reparto de tareas y cuidado más igualitarios, apoyo a las familias para garantizar condiciones de igualdad en la participación en el ámbito educativo, y reconocer la igualdad de género como materia universitaria, investigadora y de gestión.

En Andalucía, los avances en igualdad siguen desarrollándose. La *Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía*, es una norma que pretende dar garantía de derecho a la autodeterminación de género de las personas que manifiesten una identidad de género diferente de la asignada al nacer. Este marco legislativo atribuye acciones al ámbito educativo para asegurar que desde el mismo no exista discriminación por motivo de género y se impulsen actitudes de respeto mutuo y se reconozca la igualdad de derechos de las personas con independencia del género con el que se sientan identificadas.

La última acción se aprobó el 16 de febrero de 2016 por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, en concreto, el *II Plan estratégico de igualdad de género en educación 2016-2021*. El marco de acción para la igualdad lo sitúa en y desde el sistema educativo y contempla también “la diversidad de

identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas” (2006: 14). Propone acciones a favor de los derechos de las mujeres e introduce actuaciones que repercuten en la cultura que sustenta la desigualdad, con actuaciones a favor de los hombres y de las mujeres en aquellas desigualdades específicas que produce la socialización diferenciada. Este Plan introduce el desarrollo de planteamientos cooperativos de “yo gano, tú ganas”, que conforman parte de elementos básicos de una sociedad igualitaria y justa.

Está fundamentado en cuatro principios: *transversalidad* (incorporar la perspectiva de la igualdad de género en todas las fases de gestión de las políticas públicas, en todos los niveles y en todas las áreas temáticas); *visibilidad* (visibilizar las aportaciones de las mujeres al desarrollo y mejora de las sociedades, reflexionando sobre el modelo social atribuido para detectar las funciones sociales diferenciadas que se han convertido en discriminatorias y posibilitar el cambio. “Es indispensable debatir sobre la necesidad de paliar las desigualdades, analizando el trato diferenciado que desde su nacimiento se ofrece a chicos y chicas y cómo repercute en generar pensamientos, actitudes y hábitos diferentes que van a condicionar su desarrollo personal a nivel social, educativo y profesional” (p. 15); *inclusión* (el lema propuesto es “sí diferentes, pero no desiguales”, porque la diferencia y la diversidad supone enriquecimiento pero la desigualdad y la discriminación las empobrece y problematiza) y *paridad* (permite que la igualdad formal conlleve una igualdad real en la medida en que la paridad es un derecho fundamental imprescindible para conseguir mayores cotas de justicia y de libertad en el ejercicio de derechos equitativos. En particular, centra la atención en la participación equilibrada en el ámbito de lo público y también la corresponsabilidad en tareas de crianza y de cuidado desde la esfera privada).

Los objetivos planteados son cuatro: establecer condiciones para que los centros implementen planes de centro coeducativos a través de una organización curricular y un currículo sin sesgos de género; realizar acciones de sensibilización, formación e implicación de la comunidad educativa en materia de igualdad de género, coeducación y prevención de la violencia de género; promover actuaciones de sensibilización y prevención de la violencia de género para contribuir a su erradicación, asegurando una intervención adecuada ante posibles casos de violencia de género en el ámbito educativo; fomentar la integración de la perspectiva de género en el funcionamiento de la administración educativa, sus organismos adscritos y los centros docentes dependientes de ella.

Las líneas estratégicas de acción también son cuatro: Plan de Centro con perspectiva de género; sensibilización, formación e implicación de la comunidad educativa; contribuir a erradicar la violencia de género; medidas estructurales del propio sistema educativo. Estas líneas se vertebran en 11 medidas y 69 actuaciones específicas relativas a la organización y funcionamiento de los centros como a la gestión del sistema educativo. Se acompaña de medidas, actuaciones e indicadores de evaluación así como de los recursos humanos y los agentes necesarios para su implementación.

LÍNEAS DE ACTUACIÓN: LA ESCUELA COMO AGENTE DE CAMBIO

Ha existido todo un avance importantísimo en materia de igualdad desde la perspectiva del género que conllevaba acciones que permitan reflejar esa voluntad legislativa en estrategias de cambio concretas en el ámbito social y educativo.

Sin embargo, la actividad investigadora desarrollada pone de relieve que, aunque han existido avances, las situaciones de discriminación y de sexismo en los centros escolares siguen existiendo, contribuyendo la escuela así a reproducir y a mantener el orden social existente permitiendo que determinadas diferencias devengan en desigualdades (González, 2010; Instituto de la Mujer, 2004; Subirats, 2010).

La escuela, al actuar como agente básico de socialización, debe ser un espacio primordial para conseguir avances significativos en materia de igualdad. La incorporación del género como perspectiva en la educación supone asentar las bases para la consecución de una igualdad real y efectiva, siendo un medio desde el que impulsar la transformación y modificación de las estructuras sexistas y discriminatorias existentes. Como comenta Subirats:

[...] el sistema educativo, en su forma moderna [...], es ya desde los orígenes una institución pensada para producir el cambio, es decir, para producir en las nuevas generaciones unas mentalidades que no sean una copia de las mentalidades de las generaciones adultas, sino que puedan asimilar principios de funcionamiento distintos y admitir la posibilidad de cambio en las formas de producción en función de los esquemas básicos de la racionalidad (2001: 18).

Para llevar a cabo una transformación desde la escuela es aconsejable, siguiendo a Flecha, “la búsqueda de nuevas prácticas educativas que hagan posible que las diferencias —muy especialmente la sexual porque atraviesa todas las demás— promueva transformaciones cualitativas en las dinámicas falsamente asexuadas que las aulas se esmeran en utilizar” (2008: 59). La transformación ha de venir acompañada de propuestas

que propicien un desarrollo de las personas no condicionado por la construcción social y cultural del sexo al que se pertenece.

En este sentido, existe prescripción legislativa para impartir materias concretas en el aula desde las que se analicen contenidos y se desarrollen acciones que fomenten la educación para la igualdad, prestando atención al fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Como ya se ha descrito, la LOE estableció como obligatoria la materia de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, donde se debía atender a la igualdad, aunque no de forma exclusiva. En la Educación Primaria los contenidos de la materia se organizaron en tres bloques según el RD 1513/2006: individuos y relaciones interpersonales y sociales, la vida en comunidad, y vivir en sociedad. Para el ámbito de la ESO se especificaron los siguientes bloques de contenidos, según el RD 1631/2006: aproximación respetuosa a la diversidad, deberes y derechos ciudadanos, las sociedades democráticas del siglo XXI, y ciudadanía en un mundo global.

Además, en Andalucía se establece el *I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación*⁵ y la asignatura optativa para la ESO, “Cambios sociales y nuevas relaciones de género”, que conlleva igualmente actuaciones en la línea que venimos argumentando. La orden de 24 de junio de 2003 reguló los objetivos, los contenidos, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación. Los contenidos conceptuales aparecen organizados en cuatro grandes bloques: desigualdad y discriminación de las mujeres; la construcción social de la identidad

⁵ Se ha editado una *Colección del Plan de Igualdad* que puede ser consultada en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/webportal-de-igualdad/coleccion-plan-de-igualdad>

de género; los papeles de género y su jerarquización en un mundo globalizado; y el camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres. No obstante, los recursos que se pueden utilizar para la materia son amplios y variados⁶. Aquí destacamos la relevancia de impulsar materias y planes de igualdad con tiempos concretos para su desarrollo.

La asignatura optativa se sigue impartiendo en los cuatro cursos de la ESO y se ha actualizado tanto en el nombre (“Cambios sociales y género”) como en algunos objetivos, contenidos y acciones. Los contenidos se concretan en cinco bloques: el sistema sexo-género y la construcción social; análisis de la desigualdad y situaciones de discriminación de las mujeres; relaciones y sentimientos; visibilización de las mujeres; y violencia contra las mujeres.

Además de lo estipulado, explicitamos otras orientaciones —algunas tomadas del *I Plan de Igualdad*—, que pueden propiciar y/o complementar el análisis de contenidos y prácticas tendentes a promover modificaciones y cambios desde el propio centro. Estas propuestas deben generarse a partir de inquietudes por parte de la comunidad educativa o de algunos de sus miembros, con la finalidad de establecer proyectos coeducativos a nivel de centro y que las actuaciones no queden sólo en hechos puntuales. A tal efecto, Subirats y Tomé (2007: 75 y ss.) indican las fases a seguir para construir un proyecto coeducati-

⁶ La publicación núm. 5 de la *Colección de Igualdad* está dedicada a la materia en cuestión y ofrece una propuesta para adaptar los contenidos de la optativa al aula. Contiene una guía para el profesorado con sugerencias metodológicas, bibliografía y webgrafía que facilitan el trabajo en el aula. Además, en la página *web* del Instituto Andaluz de la Mujer (<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2009/28296.pdf>) existen distintos materiales.

vo: sensibilización y construcción de un proyecto, análisis de la situación y definición del problema, y experimentación y cambios. Aunque cada fase es importante y requiere de cuestiones para su planificación, el diagnóstico del centro es fundamental porque, además de ser un espacio dedicado a la enseñanza y el aprendizaje también es un lugar donde se establecen vínculos y relaciones de convivencia acorde con unos principios democráticos, y desde el cual se deben detectar situaciones sexistas y discriminatorias para transformar.

En el análisis es necesario considerar algunas dimensiones básicas, aprendiendo a mirar detenida y sistemáticamente con la finalidad de saber qué ocurre e introducir cambios para mejorar la realidad escolar. Destacamos varios aspectos siguiendo a Subirats y Tomé (1992, 2007) y a Tomé (2007). Por un lado, debemos analizar qué uso se hace de los tiempos y espacios escolares, de su distribución, así como de las interacciones que se producen (Bonal, 1998). A tal efecto, las investigaciones de Subirats y Tomé (2007) muestran un uso del espacio no igualitario y regido por unas relaciones de poder generalmente invisibles.

Por otro lado, el análisis del lenguaje utilizado reflejará cuál es el grado de omisión del género femenino en el lenguaje público (Lomas, 2007) porque, como bien señala Alario y cols.:

[...] la diferencia sexual está ya dada en el mundo, no es el lenguaje quien la crea. Lo que debe hacer el lenguaje es, simplemente, nombrarla, puesto que existe. Si tenemos en cuenta que hombres y mujeres tenemos el mismo derecho a existir, el hecho de no nombrar esa diferencia es no respetar uno de los derechos fundamentales: el de la existencia y la representación de esa existencia en el lenguaje (Instituto de la Mujer, 1995: 15).

Otro de los ámbitos a examinar son los libros de texto y otros materiales didácticos, por ejemplo, las lecturas infantiles. Esta cuestión es prioritaria porque los libros de texto escolares:

[...] constituyen un instrumento privilegiado para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo [...] Su papel es tan importante porque tratan de representar, de reflejar la realidad, seleccionando aquellos elementos culturales que se consideran más valiosos, es decir, representan el conocimiento legítimo y legitimado social e institucionalmente y lo ofrecen organizado pedagógicamente para ser enseñado y aprendido en las escuelas (Jacquese Le Goff, cit. en Vega 2007: 107).

El análisis de los libros de texto se puede realizar considerando los niveles educativos existentes así como las diferentes materias. Algunos indicadores para fijar la atención pueden ser el lenguaje utilizado, los contenidos que aparecen y el enfoque desde el que se aborda, así como todo lo relativo a las imágenes y a quiénes aparecen en su representación. En Blanco (2007a) encontramos un abanico de cuestiones a considerar para analizar los libros de texto. Relacionado con las lecturas infantiles, es necesario ofrecer una mirada crítica a los estereotipos que transmiten, ofreciendo la posibilidad de deconstruir los cuentos tradicionales. Algunos ejemplos se pueden consultar en Mateos y Sasiain (2006) y López y Cameros (2009).

El análisis del currículo y las materias escolares también son un elemento imprescindible. Los conocimientos que se imparten en las aulas y los saberes transmitidos en el currículo escolar no son neutrales y reflejan una visión jerárquica y androcéntrica del saber, obviando la contribución de las mujeres a la historia y al conocimiento. Existen estudios que visibilizan las aportaciones de las mujeres (Blanco y cols., 2007b) y que pro-

mueven desarrollos no androcéntricos del conocimiento, permitiendo introducir los saberes de las mujeres en el currículo escolar tanto a nivel de primaria como de secundaria (Cerviño y Calzón, 2003; Calzón, 2003; Solsona, 2002a, 2002b, 2007; Solsona y cols. 2007).

El análisis de los ámbitos de poder y de autoridad en los centros educativos es otra de las dimensiones de análisis. Éstos recaen fundamentalmente en los equipos de dirección y en los distintos cargos académicos, existiendo una posición desigual entre quienes se forman y ejercen la función docente mayoritariamente y las posiciones que luego ocupan dentro de la estructura educativa. Así, se constata una presencia significativa de las mujeres en el campo de la educación, con la consecuente feminización de la profesión docente (Rovira y Tomé, 1993) y las implicaciones que ello conlleva. Habrá que analizar los factores y circunstancias que están incidiendo en esta desigual distribución y acceso de las mujeres en los ámbitos de decisión (Santos, 2000; Carrasco, 2010).

La atención hacia las manifestaciones de violencia en los centros es el siguiente elemento. En palabras de Subirats y Tomé: “[...] varias investigaciones han puesto de relieve cómo en la socialización de los niños se produce una asociación entre masculinidad y comportamientos agresivos, mientras que en el caso de las niñas la feminidad tiende a construirse a partir de la afectividad” (2007: 89). Así pues, es importante conocer el funcionamiento de este ámbito en las relaciones de convivencia que se establecen en el centro para reconsiderar el análisis de las pautas adquiridas en función del género (Simón, 2006, 2007). En esta dimensión, buscar estrategias de cooperación entre las familias y la escuela es otro factor relevante.

Vinculándolo con el elemento anterior, el tema de la afectividad y las relaciones amorosas es algo fundamental

para examinar si queremos erradicar los estereotipos de género asociados tradicionalmente al amor donde, con la idea de posesión, se generan unas representaciones mentales que contienen el germen de las desigualdades sexistas y la tolerancia hacia la violencia contra las mujeres (Caro, 2008). La violencia debe ser analizada considerando la perspectiva de género en las instituciones escolares (Robles, 2000), además, prestando atención a otras situaciones de violencia detectadas en el acoso escolar (Díaz-Aguado, 2006).

Esta temática del amor requiere también de una atención a la diversidad afectivo-sexual en todas sus dimensiones (Altable, 2006; Cerviño y cols., 2007; Lemus y Ryan, 2010), así como la importancia de trabajar en la detección, el análisis y la resolución pacífica de situaciones de conflicto y/o violencia (Cerviño y cols., 2006; Hernández, 1997; Instituto de la Mujer, 2001; Montoya y Salguero, 2004; Urruzola, 2003), tanto en los niveles de primaria (Jiménez Aragonés, 1999) como de secundaria (Díaz-Aguado y Martínez, 2001; Gorrotxategi y De Haro, 1999), considerando la autoestima y las emociones como elementos imprescindibles (Instituto Andaluz de la Mujer, 2007; Jiménez Aragonés, 1999).

El análisis de las diferencias por sexo en el uso del material escolar es otro elemento a observar. La utilización de los diferentes recursos en la escuela —ordenadores, recursos tecnológicos, libros, juegos, juguetes, entre otros— están a disposición del alumnado para su utilización, pero hemos de percibirnos si el uso que se está haciendo está o no mediado socialmente por el género. Por ejemplo, Internet y todas las tecnologías de la información y la comunicación suponen otro medio diferente para comunicarnos y entablar relaciones. Debemos considerar en el análisis qué códigos y lenguajes se muestran, qué problemáticas llevan asociadas, al igual que las

limitaciones que se observan en el uso (Rodríguez y Angulo, 2006; Esteban y Mediavilla, 2000).

Finalmente, la atención a la diversidad en toda su complejidad es otra dimensión. Esa diversidad cultural debe considerar la procedencia de alumnado de otros países, con otros hábitos, costumbres, aspectos culturales, etnia, entre otros, y defender en el análisis que las prácticas culturales que vulneran los derechos humanos⁷ deben ser sometidas a crítica desde la institución escolar (Cobo, 2007). No obstante, siguiendo a Tomé, “las diversidades en los centros educativos son de naturalezas muy diferentes” (2007: 26), y también han de ser encauzadas, por ejemplo, diversidad en las expectativas profesionales, diversidad de procedencias familiares, diversidad en los ritmos de aprendizaje, diversidad afectivo-sexual.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este capítulo describe el avance legislativo acontecido en España y en Andalucía en materia de igualdad de género y las implicaciones sociales y educativas que tiene. Esta apuesta por

⁷ Consultar *Un mundo por compartir*. Se trata de un material didáctico que contribuye a la comprensión y superación de las desigualdades de género que enfrentan las mujeres en todas las sociedades del mundo, y enlaza con los objetivos transversales de educación en valores y coeducación que se plantean en la legislación educativa. Está constituido por cinco unidades didácticas dirigidas al alumnado de la ESO. Los contenidos para trabajar son: socialización de género; división sexual del trabajo; violencia contra las mujeres; educación sexual y derechos humanos. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/a964b784-db5c-46df-bf73-5aabc1c9880c>

el desarrollo de políticas públicas en materia de igualdad se ha ido consolidando en los últimos años y ha conllevado actuaciones específicas en educación, concretamente, se han impulsado materias obligatorias en el currículo escolar —“Cambios sociales y nuevas relaciones de género”—, y se ha aprobado tanto el *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación* como el *II Plan estratégico de igualdad de género en educación* en Andalucía.

No obstante, los estudios de investigación realizados sobre el tema muestran que, aunque han existido cambios y logros alcanzados, todavía se muestran y reproducen situaciones discriminatorias y sexistas en los centros educativos. Por ello, se consideran varias dimensiones desde las que seguir actuando. Por un lado, desde el currículo, revisando las materias y los saberes transmitidos desde las disciplinas escolares y académicas en los libros de texto. Por otro, apostando por un proceso de formación previo y/o permanente de formación en cuestiones de género y coeducación con las y los profesionales de la educación.

También es importante propiciar elementos teóricos, de análisis y reflexión sobre una de las mayores lacras sociales existentes hoy en día, la violencia contra las mujeres, con el objetivo, entre otros, de sensibilizar y de crear conciencia para una transformación posible. Finalmente, la investigación sobre temáticas de género es un recurso que permite construir estrategias y/o metodologías de acción para el cambio, investigación que debe ser generada también desde los diferentes centros escolares.

REFERENCIAS

- AGUINAGA, J. (2008). “Ni victimismo ni triunfalismo. Logros consolidados y déficit por conseguir en materia de igualdad en mujeres jóvenes”, en *Revista de Estudios de Juventud*, 83, 11-27.

- ALTABLE, Ch. (2006). “El cuerpo, las emociones, la sexualidad”, en C. Rodríguez Martínez (comp.), *Género y currículo* (pp. 169-196). Madrid: Akal.
- BALLARÍN, P. (2007). “Historia de la coeducación”, en N. Blanco y cols., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en Educación* (pp. 7-17). Sevilla: Consejería Educación.
- BLANCO, N. (2007a). “Materiales curriculares coeducativos”, en N. Blanco y cols., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en Educación* (pp. 73-83). Sevilla: Consejería Educación.
- BLANCO, N. y cols. (Eds.). (2007b). *¿Conoces a...? ¿Conoces a... II?* Sevilla: Consejería Educación.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- BONAL, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: UAB-ICE.
- CALERO, M. A. (1999). *Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- CALZÓN, J. (2003). *Los saberes de cada día*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CARRASCO, M. J. (2010). “Ser madre, maestra y directora: ¿tareas difíciles de conciliar?”, en E. Moreno (coord.), *Orientaciones para una educación no sexista* (pp. 105-120). Oviedo: Sptem Ediciones.
- CARO, C. (2008). “Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas”, en *Revista de Estudios de Juventud*, 83, 213-229.
- CERVIÑO, M. J., G. Serrano, G. Hernández y cols. (2006). *Experiencias de relación en la escuela. Prevenir la violencia contra las niñas y las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CERVIÑO, M. J. y J. Calzón (2003). *El misterio del chocolate en la nevera*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- CERVIÑO, M. J., G. Hernández y I. Latorre y cols. (2007). *El amor y la sexualidad en la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- COBO, R. (ed.) (2007). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Sevilla: Consejería de Educación.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y R. Martínez Arias (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). “Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia”, en *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- ESTEBAN, A., y M. Mediavilla (2000). *No te pierdas, ser tú en la red*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- FLECHA, C. (2008). “Un lugar para las jóvenes en la educación”, en *Revista de Estudios de Juventud*, 83, 47-63.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2010). “Mujeres, educación y democracia”, en *Revista de Educación*, 351, 337-359.
- GORROTXATEGI, M., y I. M. De Haro (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género*. Sevilla: Consejería Educación y Ciencia.
- HERNÁNDEZ, G. (1997). *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (1995). *Nombra, la representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- (1999). *Elige tu deporte*. Madrid: MTAS.
- (2001). *Relaciona. Un proyecto ante la violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer-MTAS.
- (2004). *Informe Final del Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: MTAS- Instituto de la Mujer.
- (2007). *Quererse mejora la salud*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- JIMÉNEZ ARAGONÉS, P. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género*. Sevilla: Consejería Educación y Ciencia.
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, M. (2010). “Una experiencia coeducativa en la universidad”, en S. de Lemus y E. Ryan, *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas* (pp. 195-207). Granada: CICODE-Universidad de Granada / Instituto Andaluz Mujer.
- LEMUS, S. de, y E. Ryan (eds.) (2010). *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. Granada: CICODE-Universidad de Granada.
- LOMAS, C. (2007). “En masculino y en femenino. Argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje”, en N. Blanco y cols., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en Educación* (pp. 32-42). Sevilla: Consejería Educación Junta de Andalucía.
- LÓPEZ, N., y M. Cameros (2009). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Madrid: Planeta.
- MATEOS, A., y I. Sasiain (2006). *Contar cuentos cuenta. En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MONTOYA, M. M., y J. M. Salguero (2004). *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ROBLES SANJUÁN, V. (2000). “Logros y avances en la igualdad entre mujeres y hombres en el mundo de la educación. La retórica de la igualdad lograda”, en *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 17, 29-36.
- RODRÍGUEZ, C., y F. Angulo (2006). “Problemas y limitaciones del acceso de las jóvenes a las tecnologías de la información y la comunicación”, en C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 131-152). Madrid: Akal.

- ROVIRA, M., y A. Tomé (1993). *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Barcelona: UAB-ICE.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). “Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares”, en M. A. Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 53-69). Barcelona: Graó.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2006). “Convivencia y relaciones desiguales”, en C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo* (pp. 153-167). Madrid: Akal.
- (2007). “Convivencia y afectividad”, en N. Blanco y cols., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación* (pp. 86-95). Sevilla: Consejería Educación.
- SOLSONA Y PAIRÓ, N. (2002a). *La actividad científica en la cocina*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- (2002b). *La química en la cocina. Propuestas didáctica para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- (2007). “Ámbito científico-tecnológico, ciclos formativos y TIC”, en N. Blanco y cols., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación* (pp. 63-71). Sevilla: Consejería Educación.
- SOLSONA Y PAIRÓ, N., y cols. (2007). *Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana*. Sevilla: Consejería Educación.
- SUBIRATS, M. (1994). “Conquista la igualdad: la coeducación hoy”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- (2001). “¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio”, en A. Tomé y X. Rambla (eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-25). Madrid: Síntesis.
- (2010). “Coeducación o escuela segregada: un viejo y persistente debate”, en S. de Lemus y E. Ryan, *Coeducación:*

- propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas* (pp. 17-39). Granada: CICODE-Universidad de Granada.
- SUBIRATS, M., y A. Tomé (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: UAB-ICE.
- (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- TOMÉ, A. (2007). “Diagnóstico del centro educativo en materia de igualdad entre hombres y mujeres”, en N. Blanco y cols., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería Educación.
- TORAL LÓPEZ, Y., y M. A. Valverde Gea (2007). “Participación y contribución de la familia, el profesorado y el alumnado para mejorar la convivencia en los centros”, en N. Blanco y cols., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en Educación* (pp. 44-62). Sevilla: Consejería Educación.
- URRUZOLA, M. J. (2003). *Cómo prevenir y defenderte de agresiones*. Bilbao: Maite Canal.
- VEGA, A. (2007). *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Ediciones Aljibe.

NORMATIVA

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, de 6 de agosto).
- Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del organismo autónomo Instituto de la Mujer (BOE núm. 256, de 26 de octubre).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, de 4 de julio).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre).

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE núm. 313, de 29 de diciembre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE núm. 71, de 23 de marzo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre).
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía (BOJA núm. 247, de 18 de diciembre).
- Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género (BOJA núm. 247, de 18 de diciembre).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA núm. 252, de 26 de diciembre).
- Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía (BOJA núm. 139, de 18 de julio).
- Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 130, de 29 de mayo).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE núm. 293, de 8 de diciembre).

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007).
- Orden de 24 de junio de 2003, por la que se crea la materia optativa “Cambios sociales y nuevas relaciones de género” en la Educación Secundaria Obligatoria (BOJA núm. 134, de 15 de julio).
- Orden de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (BOJA núm. 227, de 21 de noviembre).
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA núm. 171, de 30 de agosto de 2007).
- Orden de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA núm. 14, de 21 de enero de 2013).
- Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021* (BOJA núm. 41, de 2 de marzo de 2016).
- Acuerdo de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el *I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013* (BOJA núm. 31, de 16 de febrero).

Miradas al género como causa de exclusión educativa: políticas y efectos

Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

INTRODUCCIÓN

*La educación puede ser un factor de cohesión
si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos
y de los grupos humanos y, al mismo tiempo,
evita ser a su vez un factor de exclusión social.*

La educación encierra un tesoro, UNESCO

La educación es un tema de gran vigencia y relevancia. Se encuentra en el centro de las agendas a nivel mundial y, del mismo modo, constituye un eje medular de los debates en el ámbito nacional. En México, a partir de la última reforma al Artículo 3º Constitucional, se puso especial énfasis en la calidad y en la evaluación de la educación, de indiscutible trascendencia. Sin embargo, junto a estas problemáticas destaca la inclusión educativa que, como afirma Opertti, “constituye una preocupación uni-

versal común a los procesos de reforma educativa [...] en tanto crecientemente se le visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión” (2008: 1).

Existe cierto consenso entre teóricos y pedagogos en cuanto a que la inclusión es un problema multifactorial, vinculado al reconocimiento, no sólo tácito o jurídico sino vivencial, de las diferencias presentes en los actores del sistema educativo y, sobre todo, de la gran diversidad de rasgos que pueden ser causa de señalamiento, animadversión, segregación, discriminación y, por tanto, de exclusión: género, edad, discapacidad, raza, cultura, idioma, religión, estrato social, estado civil, apariencia física, orientación sexual o ideológica.

La interacción humana está marcada por estereotipos y prejuicios de diferente índole, que hunden sus raíces en condicionamientos familiares, culturales, sociales, económicos, religiosos, de género, etcétera. Todos ellos abonan a la discriminación arbitraria que deriva en la exclusión social. Los complejos factores de exclusión se convierten en factores de un grave rezago escolar, con las consecuencias más amplias que ello acarrea en un mundo globalizado, donde las orillas se hacen más gruesas día con día.

Particularmente, la UNICEF (Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, 2016), en el *Estado mundial de la infancia 2016: una oportunidad para cada niño*, denuncia que la exclusión ha aumentado desde el último lustro. De acuerdo con datos de 2013, aproximadamente 124 millones de niños y adolescentes se encontraban desescolarizados, y dos de cada cinco niños dejaban la escuela primaria sin haber aprendido a leer y escribir. Asimismo, casi 250 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria —más de un tercio de los 650 millones en este grupo de edad— no dominan las aptitudes básicas de lectura, escritura y aritmética.

En este informe también se señala:

Datos de todo el mundo muestran que las oportunidades que tienen los niños de obtener una educación de calidad son menores si provienen de familias pobres, viven en zonas rurales apartadas, **son niñas**, sufren de alguna discapacidad, pertenecen a grupos étnicos o raciales que la sociedad discrimina, o si [...] viven en zonas afectadas por crisis. Cuando uno de estos factores se superponen, las privaciones son aún más extremas (UNICEF, 2016: 56).

Por todo lo antes expuesto, y atendiendo a la vigencia e importancia del tema, estamos desarrollando una investigación que tiene como objetivo contribuir a la comprensión de los procesos de inclusión/exclusión educativa, mediante el análisis de algunas de sus manifestaciones vinculadas a cuestiones de género, de los principales lineamientos a nivel internacional y su derivación en políticas nacionales, así como de ciertos efectos, si no como muestra de los avances en el logro de una educación más inclusiva, al menos como garantía de esperanza para niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres de este México enorme, rico y diverso.

ENTORNOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DEL GÉNERO COMO CAUSA DE EXCLUSIÓN

Son mujeres y niñas que forman la cuarta parte de la población mundial, integran una importante proporción de toda la fuerza laboral en la agricultura y sufren grandes disparidades en el acceso a la educación y otros servicios.

Michelle Bachelet, directora ejecutiva de ONU Mujeres

Desde mediados del siglo xx, se ha puesto de manifiesto una tendencia a escala internacional, orientada a la inclusión edu-

cativa y, por ende, a combatir las principales causas de exclusión y a propugnar medidas de prevención, atención y/o compensación de algunas de sus expresiones.

Como se ha repetido en múltiples ocasiones, hablamos de inclusión porque existe la exclusión. Aunque algunos no comparten la visión de la inclusión/exclusión como dos caras de la misma moneda, otros no sólo la comparten sino que piensan que siempre habrá alguna manifestación de exclusión porque, en cierta medida, tiene que ver con la personalidad y las concepciones de cada persona. Por ejemplo, se puede excluir con una mirada, con un gesto... además de la autoexclusión.

Asimismo, existe consenso en que la exclusión educativa es multifactorial y, dentro de los múltiples factores que se reconocen como causa (y en ocasiones, efecto), se halla el género, sumamente complejo, por su relación con:

- Las obvias diferencias biológicas entre los sexos.
- Los hombres y las mujeres (aunque generalmente éstas son las mayores víctimas de violencia, discriminación y desigualdad social).
- La identidad de las personas, de la que forma parte, junto a la etnia, la raza, la clase social, entre otros componentes.
- La identidad de género, propiamente, siempre en proceso de construcción y cambio.

Y, dada la importancia y complejidad de este tema, constituye un imperativo la participación e involucramiento en “develar y desconstruir los mitos, los prejuicios y los estereotipos de género, [a fin de contribuir] al logro de relaciones cada vez más equitativas entre ellos y ellas” (Ferrer, Castañeda, Álvarez, Rodríguez y Gregori, 2008, presentación).

Vinculadas a esta problemática, también encontramos otras causas NO/ENTRE-dichas como son:

Los estereotipos de género: tan antiguos, que para algunos vienen desde *La Biblia*, con la idea de que la mujer nace de una costilla (y, por tanto, inferior), de un pedacito del noble Adán, pervertido por Eva, que lo incita a comer la fruta prohibida del jardín del Edén. Esta concepción de que la mujer es para la casa, para realizar las tareas del hogar, para atender al marido y a los hijos, mientras que los hombres son los proveedores, forma parte de estos estereotipos a los que se suma la noción de que las niñas se visten de rosa y los niños de azul; ideas que han permeado en gran parte de la sociedad a nivel mundial y que, en muchos casos, se han mantenido hasta nuestros días. Así, estas concepciones del color adquieren una gran connotación y van a constituir símbolos que acompañarán a un buen número de mujeres que aún sueñan (y están a la espera o en la búsqueda) de su “príncipe azul”.

De otro lado, con frecuencia se transmiten mensajes diferentes a los niños y a las niñas, que condicionan y hasta limitan la libre manifestación de sus sentimientos, propician acciones agresivas o, por el contrario, favorecen la “debilidad” atribuida a las féminas o una baja autoestima. Cuántas veces hemos escuchado: “los hombres no lloran”, “no te quejes como niña”, “habla fuerte/gordo” o “no seas mandilón”.¹ Para las niñas son comunes las expresiones: “no te pelees”, “no te ensucies la ropa”, “no te comportes como un varón”. De esta

¹ Se define como “hombre débil”, “cobarde”, “pusilánime”. El nombre se refiere al uso de un mandil o delantal por un hombre, lo cual lo demerita por realizar actividades propias de las mujeres, de acuerdo con estos estereotipos de género.

manera, no sólo desde la educación en el marco familiar sino también en la escuela se van sosteniendo y perpetuando estereotipos sexistas que también dan sustento a manifestaciones de discriminación, sobre todo, hacia la mujer.

Al respecto, así se ha manifestado un grupo de estudiosos sobre el tema:

Es importante señalar que estas asignaciones culturales que refrendan el ser y hacer masculino y femenino están profundamente inscritas en las representaciones sociales de cada individuo y son la simbolización que desde la experiencia se ha hecho de la diferencia sexual (Ferrer *et. al.*, 2008: 20).

Los prejuicios interiorizados: contra los indígenas o personas de otras razas “no arias” (manifestaciones discriminatorias, xenofóbicas, fascistas); contra las discapacidades (o capacidades diferentes) de cualquier tipo; contra las personas que están desfiguradas o con alguna malformación; contra las mujeres feas (mucho más que con los hombres feos); contra los viejos y las “viejas”.

Muestra de estos prejuicios son también el rechazo (velado o explícito) a madres solteras y a mujeres con niños pequeños; las prácticas en algunas comunidades que, aún en la actualidad, venden a las niñas por una vaca, un costal de arroz u otros alimentos, como la forma más primitiva de trueque; o el rechazo o animadversión por cuestiones de orientación sexual (a la comunidad *gay*, a las lesbianas, bisexuales, transexuales, transgénero y otras denominaciones).

Dentro de las múltiples causas de exclusión educativa vinculadas a cuestiones de género es importante reflexionar acerca del embarazo y la maternidad en edades tempranas. Es conocido que estas situaciones están asociadas con la pobreza

y el bajo nivel educativo (Stern, 2004), y constituyen un problema de salud que puede llegar a ser grave y, con frecuencia, se convierten en causa de abandono escolar.

En las adolescentes, el inicio temprano de las relaciones sexuales sin la debida protección las expone a enfermedades de transmisión sexual o a embarazos de alto riesgo. Y, en cuanto al impacto social, las madres adolescentes ven restringidas sus oportunidades futuras y la mayoría sufre de exclusión social y pobreza.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA por sus siglas en inglés) argumenta que las probabilidades de morir por razones obstétricas en las adolescentes de 15 a 19 años son dos veces más, respecto a las mujeres que se encuentran entre los 20 y 30 años de edad, y para las menores de 15 años, los riesgos son cinco veces mayores (UNFPA, 2016).

En el último informe de UNICEF (2016) se explican los riesgos del matrimonio a temprana edad y que el embarazo precoz se asocia con mayores tasas de mortalidad de la madre y el bebé. Y resulta alarmante la advertencia (que podría convertirse en sentencia):

El niño al que se priva de protección —frente al conflicto, la violencia o el maltrato, frente a la explotación y la discriminación, frente al trabajo infantil, o el matrimonio prematuro y la maternidad precoz— puede que cargue de por vida con secuelas físicas y emocionales que tendrán profundas consecuencias (UNICEF, 2016: 1-2).

En el caso particular de México, además de los riesgos para la salud y para la propia vida, en muchos lugares la sociedad rechaza y discrimina no sólo a las niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran en estas situaciones, sino también a sus

parejas (sobre todo, si no aceptan casarse y “reparar el daño”); entre pares (amigas y amigos). Se genera rechazo a las familias, y de éstas a sus hijas que “salieron con su domingo siete”².

El embarazo y la maternidad adolescente es una problemática que se ha mantenido constante, y representa no sólo un factor de riesgo a la salud de las niñas, sino que es causa de muchas exclusiones y, por tanto, de varias violaciones de derechos. En México: 9 de cada 10 niñas que son mamás, dejan de asistir a la escuela.

Así, abordar los problemas en torno al género constituye un reto educativo muy grande (aunque no exclusivo), sobre todo, considerando que se trata de propiciar la eliminación de las desigualdades basadas en las diferencias de sexo, a través de la educación, y contribuir de algún modo a transformar las relaciones entre hombres y mujeres, fundamentada en la igualdad de derechos y oportunidades.

UNICEF ha reconocido esta trascendencia de la educación cuando planteó:

La educación es parte esencial de la solución [...] Y la experiencia de asistir a la escuela fomenta la autonomía de las niñas al permitirles adquirir habilidades y conocimientos y forjar redes sociales mediante las cuales puedan comunicarse y defender sus intereses. Las niñas que han adquirido instrucción están más capacitadas para contribuir al crecimiento y el desarrollo de su país, y a la prosperidad y el bienestar de sus futuras familias (2016: 39).

² Frase popular que hace referencia a una mujer joven que sale embarazada antes de casarse o a alguien que comete una tontería o hace un comentario impropio.

Por estas razones, coadyuvar de alguna manera en promover el desarrollo de oportunidades, considerando tal abanico de categorías y problemas relacionados, exige un compromiso por construir una cultura más inclusiva y de equidad, desde la rectoría de las políticas en el campo de la educación.

ENTRE LAS POLÍTICAS A ESCALA INTERNACIONAL Y ALGUNAS MANIFESTACIONES DE EXCLUSIÓN POR CUESTIONES DE GÉNERO

*Las mujeres y niñas de muchas de las regiones más pobres del mundo
están encerradas en un círculo de pobreza donde se casan muy jóvenes,
en el que madres analfabetas crían a hijas analfabetas
que también se casan jóvenes para entrar en otro círculo de pobreza,
analfabetismo, fecundidad elevada y mortalidad temprana.
Se trata, en consecuencia, de romper el círculo vicioso que une la pobreza
a la desigualdad entre el hombre y la mujer.
La educación encierra un tesoro, UNESCO*

Ciertamente, muchas son las políticas que se han generado, a todos los niveles, sobre todo, después de la Segunda Guerra Mundial. En este sentido, para el análisis de los documentos y lineamientos a escala internacional en que se enmarcan las políticas nacionales, Opertti (2008) aconseja retomar los cinco instrumentos fundamentales que son referentes respecto de cómo los países abordan y llevan a cabo propuestas, políticas, programas y prácticas en torno al derecho a la educación. Éstos son: la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1979), la *Convención sobre los derechos del niño* (1989), la *Declaración de Salamanca* (1994), el

Marco de acción de Dakar (2000) y la *Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las personas con discapacidad* (2006).

Desde esta perspectiva, presentaremos resultados parciales de la mencionada investigación, cuya primera fase se centra en la revisión documental de las políticas internacionales en torno a la inclusión educativa, en lo general, y a algunas causas de exclusión educativa, en particular, las que se vinculan a ciertas manifestaciones, relacionadas con la condición de género: embarazo y maternidad en niñas, adolescentes y jóvenes.

De entre los diversos lineamientos y documentos internacionales que se han emitido, tomamos como punto de partida la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1948) que establece que “toda persona tiene derecho a la educación”, y que ésta “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Resulta muy significativo constatar que en México, desde la segunda reforma al Artículo 3º Constitucional (en 1946, antes de esta *Declaración*), aunque todavía no se hace referencia explícitamente a los derechos humanos, sí se instituye que la educación “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”.

Y más allá, dentro de los criterios que orientarán a dicha educación, destaca que luchará contra los fanatismos y los prejuicios; “contribuirá a la mejor convivencia humana” y, esencialmente, sustentará “los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos”.

Como puede apreciarse, la *Carta Magna Mexicana* puede considerarse como innovadora y avanzada por los preceptos

que integra, en favor de los ciudadanos y sus derechos y vinculados a la inclusión social. Sin embargo, el problema está en la aplicación y el cumplimiento de estos preceptos que generalmente se queda en el *Diario Oficial*³ y en las buenas intenciones.

Otros documentos analizados fueron los siguientes:

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW [por sus siglas en inglés], 1979)

Es menester resaltar algunos aspectos establecidos en esta *Convención*, que se vincula directamente con el tema abordado. Desde el inicio se reconoce:

Teniendo presente el gran aporte de la mujer al bienestar de la familia y al desarrollo de la sociedad, hasta ahora no plenamente reconocido, la importancia social de la maternidad y la función tanto del padre como de la madre en la familia y en la educación de los hijos, y conscientes de que el papel de la mujer en la procreación no debe ser causa de discriminación sino que la educación de los niños exige la responsabilidad compartida entre hombres y mujeres y la sociedad en su conjunto (CEDAW, 1979).

Más adelante, el Artículo 5 propone una utopía:

Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para:

a) *Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres*, con miras a la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basa-

³ El *Diario Oficial de la Federación* (DOF) es el periódico donde se publican los decretos, leyes y lineamiento oficiales del país.

dos en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres (CEDAW, 1979. El subrayado es nuestro).

Asimismo, el Artículo 10 aborda el abandono escolar vinculado al género, una de las consecuencias en la educación:

[Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para:]
f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente.

Por otra parte, la *Convención sobre los derechos del niño* (1989) (y véase que se refiere sólo al masculino) señala:

Artículo 29 (1.d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, *igualdad de los sexos* y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

Artículo 34

Los Estados Partes se comprometen a *proteger al niño contra todas las formas de explotación y abusos sexuales*.

En el *Marco de acción de Dakar* (2000) aparece el objetivo de: “Suprimir las disparidades entre los géneros [en primaria y secundaria] para el año 2005 y lograr antes de 2015 la Igualdad entre géneros [en educación]”.

Obviamente, es un hecho que el discurso oficial plantea muy elevadas aspiraciones que, en la mayoría de los casos (como éste), no llegan a cumplirse.

RUMBO A FUTURAS CONCLUSIONES:
EFECTOS DE ESPERANZA

*La inequidad es una elección. Promover la equidad
—una oportunidad justa para todos y cada uno de los niños y niñas—
es también una elección. Una elección que podemos y debemos tomar.
En favor de su futuro, y del futuro de nuestro mundo.*

Anthony Lake, director ejecutivo de UNICEF

Existe un reconocimiento tácito de la importancia de abordar estas problemáticas vinculadas con la inclusión educativa, el género, las desigualdades, las políticas, a la pobreza extrema, al incumplimiento de los derechos de las niñas y las mujeres y de los derechos humanos en general, a lo que puede hacerse desde y para la educación.

En este sentido, se han hecho esfuerzos por establecer políticas que favorezcan la inclusión educativa y, en particular, se ha abordado el embarazo y la maternidad en niñas y adolescentes, no sólo partiendo de la perspectiva de la salud preventiva sino como un problema de la educación. Sin embargo, en la práctica no resulta suficiente que se tracen lineamientos a nivel internacional, que se modifique el texto constitucional de un país, ni que se deriven leyes que sólo queden en la publicación en el *Diario Oficial*, si no se procura su aplicación consciente y sistemática.

Para que cualquier política, norma o reglamento sea efectivo es necesaria la participación de todos. La UNICEF en su informe considera la participación como un principio determinante para el desarrollo sostenible, y sustenta que los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad ci-

vil enfrentan con mayor eficiencia problemas comunes cuando trabajan en estrecha colaboración con las comunidades.

En la medida en que exista una mayor participación de todos nosotros en el proceso, coadyuvaremos en el logro de una educación realmente de calidad y donde la exclusión de niñas y adolescentes, debido a embarazo y maternidad, se reduzca lo más posible, para dar paso a una cultura de prevención y autocuidado que involucre a toda la sociedad.

Otro principio operacional del desarrollo equitativo es la información, la búsqueda de datos de las poblaciones que se encuentran en desventaja, que son objeto de exclusión por las diversas causas que ya han sido mencionadas, entre las que se encuentra el género.

Esta investigación ha permitido obtener información valiosa sobre otros aspectos relacionados, como es el caso del lenguaje. El uso del lenguaje en toda su amplitud (no sólo el verbal sino también el corporal, el de los gestos, el de las miradas, el de los símbolos...) ha sido un medio para transmitir estas concepciones estereotipadas o discriminatorias de género. No obstante, a la vez, podría convertirse en un portador de nuevos mensajes que permitan la transformación de los viejos códigos en otros que propicien la igualdad de género y relaciones sociales más justas y equitativas entre hombres y mujeres.

En este mismo camino, para abatir la exclusión y, en concreto, para atender el problema del embarazo y maternidad de niñas, adolescentes y jóvenes como una de sus causas, es necesaria la promoción y defensa de la educación como derecho, lo que exige contar con fondos garantizados que respalden la gratuidad y la obligatoriedad que establece el Artículo 3º constitucional; se requiere contar con apoyos para impulsar la lucha contra todas las formas de exclusión y discriminación y para el fortalecimiento de la calidad.

De esta manera, se incluyen algunos de los cinco principios (información, integración, inversión, innovación y participación), que considera UNICEF a fin de disminuir drásticamente las desigualdades en oportunidades para los niños y las niñas. Plenamente de acuerdo con lo que se expresa en el informe: Este es el momento de definir el rumbo hacia un mundo más equitativo. La decisión es nuestra (UNICEF, 2016).

Un aspecto esencial a considerar es no perder la esperanza porque donde hay niñas y adolescentes, con toda la vida por delante, siempre habrá esperanza. Pero hay que construirla. Esta construcción de la esperanza implica trabajar en función de reducir la brecha de desigualdad y pobreza. Para ello, resulta indispensable establecer políticas bien dirigidas y, más aún, aplicar y dar seguimiento efectivo a las políticas públicas, junto a la participación activa de toda la sociedad. Como expresó Paulo Freire: “[...] este clima de esperanza [...] nace precisamente cuando la sociedad se vuelve sobre sí misma y se descubre inacabada, con un sinnúmero de tareas por cumplir” (2005: 47).

Finalmente, tenemos la esperanza de que sí es posible construir un mundo más justo e incluyente, donde las diferencias de género y de orientación sexual no constituyan un obstáculo para que tanto hombres como mujeres puedan expresar libremente sus sentimientos; que ambos puedan formar parte del “mundo público”, sin exclusiones para las mujeres o limitaciones a un “mundo privado” vinculado a la casa, a la cocina, a la limpieza, al cuidado de los hijos; que ambos puedan asumir las responsabilidades del hogar y que la maternidad (privilegio de las mujeres) no prive al hombre de ser “maternal” y tierno.

En cuanto a la educación, tenemos no sólo la esperanza, sino la convicción, de que llegará el momento en que sea realmente para todos y para toda la vida; que sea realmente de calidad y que coadyuve en el logro de una mejor calidad de

vida; que todos tengamos todo lo que nos corresponde, como dijo el poeta nacional de Cuba Nicolás Guillén:

Tengo, vamos a ver,
que ya aprendí a leer,
a contar,
tengo que ya aprendí a escribir
y a pensar
y a reír.
[...]
Tengo, vamos a ver,
lo que tenía que tener.

REFERENCIAS

- Colectivo de autores (2012). *Mujeres en el tercer milenio*. La Habana, Cuba: Colección Letras Urgentes.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917). Última reforma publicada, en Diario Oficial de la Federación, 27 de enero de 2016. Recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>>
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW) (1979). Recuperado de <www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf>
- Convención sobre los derechos del niño* (CDN) (1989). <https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf>
- Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las personas con discapacidad* (2006). Recuperado de <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>
- Declaración mundial sobre educación para todos* (Jomtien, 1990). Recuperado de <www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF>

- Declaración universal de derechos humanos de la Organización de Naciones Unidas* (ONU, 1948).
- Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 30, [...] de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/decreto/decreto.HTM>>
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO.
- FERRER, Y., A. V. Castañeda, M. Álvarez, I. Rodríguez y N. Gregori (2008). *Género y educación. Selección de lecturas*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- FREIRE, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Marco de acción de Dakar* (2000). Texto adoptado por el Foro Mundial de Educación, en Dakar Senegal, del 26 al 28 de abril del año 2000, en *Perfiles Educativos*, XXI(83-84), 1999, 119-139.
- OPERTTI, R. (2008). “Inclusión educativa: el camino del futuro”, en *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación* (CIE 2008). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf>
- Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Diagnóstico del programa S 244 inclusión y equidad educativa*. México: SEP.
- STERN, C. (2004). “Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México”, en *Papeles de población*, enero-marzo, núm. 039, Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 129-158.

- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos. La alfabetización, un factor vital*. Recuperado de <http://www.edrev.info/reviews/revs139.pdf>
- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Documento de Programa ED/BLS/BAS/2012/PI/1. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- UNICEF (2016). *Estado Mundial de la Infancia 2016*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>
- UNFPA—Fondo de población de las Naciones Unidas (2016). Recuperado de <www.unfpa.org.mx>

Una aproximación a la dimensión social del
género a través de la invisibilidad,
el reconocimiento y la desigualdad social.
Hacia una política de género
en las universidades

Aurora Cuevas Peña
Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende hacer una aproximación a la construcción de una dimensión social de *género*, partiendo de la discusión conceptual de *invisibilidad*, *reconocimiento* y *desigualdad social*, con los cuales se intenta desanclar el concepto y revisar las bases epistemológicas a partir de las categorías anteriormente enunciadas, conformando una visión desde distintas disciplinas como la Historia, la Antropología, la Filosofía y la Sociología.

Desde la Antropología interesa recuperar, a través de los estudios etnográficos realizados en diversas sociedades a partir de la cosmovisión de la construcción social de los sexos mediante la relación del género y de la invisibilidad de

las mujeres, la falta de reconocimiento social como parte de la experiencia vivida de las mujeres en diversas partes del mundo. De esta manera, se pueden rescatar diferencias culturales y sociales del hacer y ser de las mujeres. Desde la Filosofía y la Sociología se analizan los conceptos de *igualdad*, *desigualdad*, *reconocimiento* y *exclusión social*.

Honneth propone diversos modos de reconocimiento, que se despliegan desde la dedicación emocional, la atención cognitiva y la valoración moral. El reconocimiento invoca la autorrealización personal; si éste no se logra, se crea el desprecio y se generan diversos modelos de menosprecio. Por ejemplo, el maltrato y violación corresponden a la integración física, a la desposesión de derechos y a la exclusión que implica la integridad social; la indignidad, la injuria y el honor, que engloban la dignidad. Todas estas formas se incluyen en una estructura de las relaciones de reconocimiento. Establece también una relación entre el reconocimiento y la invisibilidad como categoría epistemológica moral y la analiza de forma metafórica. Distingue entre “conocer” y “reconocer”. Mientras el primer concepto lo refiere a la identificación personal y a un acto no público y cognitivo, el segundo lo vincula a un acto social (Honneth, 2011: 170).

El género es una categoría relacional construida social y culturalmente, por lo que se requiere ubicar estos conceptos en nuestros contextos específicos, ya que vivimos en una sociedad con un régimen “democrático”, sin embargo, con diversas prácticas excluyentes. El sistema neoliberal cada vez reduce más los presupuestos del gasto social que se reflejan en el acceso a aquellos derechos sociales como la educación, a generar oportunidades para un empleo digno y bien remunerado, a una jubilación que proteja las necesidades de la vejez, el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres, entre otros.

El sistema neoliberal se plantea como un régimen de democracia inmadura, señalan Zovatto y Tommasoli (2014: 9-36), y especifican que las asignaturas pendientes sobre la calidad de la democracia en América Latina son muchas: la debilidad de las instituciones democráticas y crisis de representación, el excesivo presidencialismo y el auge de la reelección, altos niveles de corrupción, elevados niveles de inseguridad, ataques a la independencia de la justicia y a la libertad de expresión y necesidad de fortalecer la participación y presencia de la mujer en la política.

A inicios de 2014 había cuatro mujeres a nivel presidencial: Cristina Fernández de Kirchner (Argentina), Dilma Rousseff (Brasil), Michelle Bachelet (Chile) y Laura Chinchilla (Costa Rica). Según los datos de la representación de las mujeres para ocupar los puestos más altos en las cámaras baja y alta como magistradas va en disminución (Zovatto y Tommasoli, 2014: p. 21).

Por lo expuesto anteriormente, se hace necesario plantear políticas de género en las universidades si queremos generar un cambio desde la formación curricular y, por ende, en las relaciones sociales que permitan prácticas sobre el reconocimiento social de los ciudadanos y, por lo tanto, elevar el nivel de la calidad democrática del sistema y de las instituciones universitarias.

La estructura del capítulo se presenta como sigue. El primer apartado no pretende ser una semblanza histórica, sino que tiene el propósito de presentar algunas imágenes de la participación de las mujeres que permitan dilucidar su lucha por desanclar los roles sociales de lo “femenino” en un contexto de invisibilidad de la mujer como sujeto social.

El segundo apartado pretende, desde el punto de vista teórico, mostrar cómo las mujeres llegan tarde a integrarse como investigadoras a las distintas disciplinas científicas y, por lo tan-

to, la historia sobre la construcción social del género se hace con un sesgo machista y se continúa con la invisibilidad de la mujer.

El tercer apartado se centra en el género y su relación con la marginalidad, la exclusión y la desigualdad social. Se explican los conceptos anteriormente mencionados y, a la vez, las causas y procesos que se integran en la dinámica del sistema político y económico en relación con los grupos marginados o excluidos.

Por último, se exponen algunos planteamientos para la construcción de políticas sobre el género en la educación superior, partiendo de la misión y responsabilidad social que tienen las universidades en la formación crítica e incluyente de la ciudadanía.

IMÁGENES Y REALIDADES DE LA INVISIBILIDAD DE LAS MUJERES A TRAVÉS DE LOS ROLES SOCIALES

El género se ha estudiado a partir de las diferencias entre los sexos a través de múltiples disciplinas como la Antropología, la Sociología y la Filosofía y ellas nos permiten ir al fondo en la discusión de ciertas categorías epistemológicas como la in/visibilidad, el reconocimiento, la exclusión social, la desigualdad y la calidad de la democracia, conceptos que nos permitan explicar y construir una aproximación de la dimensión social del género para proponer políticas en materia de género en las universidades del país.

Las feministas han propuesto medidas igualitaristas (Lamas, 2006: 36) que se han llevado a cabo en los países desarrollados y que han influido de alguna manera, con sus respectivos procesos específicos, en los países latinoamericanos. La localidad y la globalidad se funden. Hay esfuerzos muy importantes

de las feministas que han estado a la vanguardia y que han ganado la conquista de derechos a través de grandes luchas, revoluciones y movimientos sociales. Sin embargo, su participación en estos eventos ha sido poco reconocida o in/visibilizada.

El concepto de *igualdad* entre individuos es antiguo, pues data de la Revolución Francesa (1789). Sin embargo, la igualdad de las mujeres en ese país posterga y pasa por resistencias, específicamente por el código de Napoleón, el cual reserva el individualismo para el “pater familias”. La Revolución Francesa legitimó durante ciento cincuenta años el principio de la incapacidad civil de las mujeres casadas y, en general, la incapacidad política de todas las mujeres sometidas a la autoridad del marido y desprovistas de todos los derechos políticos (Thébaud, 1993).

Cuando inicia la Primera Guerra Mundial, las mujeres francesas pertenecientes a la clase burguesa, ante este hecho social, se proponen servir y participar reconfortando a los soldados en las cantinas, a cuidar de los heridos en los hospitales o a alimentar a los indigentes: refugiados, desempleados de todos los oficios, víctimas de la desorganización del país, familias de movilizados, entre otros (Thébaud, 1993: 36). Por su lado, las alemanas en su congreso de 1912 habían propuesto un año de servicio social para las jóvenes; el 3 de agosto de 1914 crean el Servicio Nacional de Mujeres que, reconocido por las autoridades, desempeña la función de tropa auxiliar de la administración para la asistencia y el aprovisionamiento. En Gran Bretaña sólo se acepta la movilización de una minoría de las voluntarias de clases acomodadas en las granjas o en la policía urbana (Thébaud, 1993: 36). El punto central aquí es que ante el alistamiento de los hombres al ejército para participar en la guerra, las mujeres asumen activamente el trabajo que desempeñaban ellos como jefes de familia, e incluso en nuevos puestos como municioneras, conductoras de tranvías y auxilia-

res del ejército. Socialmente se integraron en diversas áreas del mundo laboral que anteriormente eran desempeñados por los hombres. Hay un relajamiento de los roles sociales ante la ausencia del varón y la ocupación de esos puestos por las mujeres.

De manera paralela, las feministas británicas David Mitchell y Arthur Marwick, inquietas por explicar los cambios que estaban aconteciendo en su entorno, se hacían las siguientes preguntas: ¿qué transformaciones sufren las mujeres de los países beligerantes?, ¿afecta la guerra de modo diferente a uno u otro sexo?, ¿acaso también es debido a la ruptura del orden familiar y social, a la apertura de nuevas actividades?, ¿es de imaginar una subversión paralela en el orden de las cosas? Y responden afirmando que “la guerra no es una empresa exclusivamente masculina, equivale a descubrir nuevas responsabilidades y nuevos oficios para las mujeres” (Thébaud, 1993: 32).

La movilización de las mujeres en nuevos roles laborales fue muy importante, pues ingresaron a la metalurgia, a los metales, a la electricidad y a la química: “[...] hay historiadores alemanes que hablan de un crecimiento superior el 50% en las empresas con más de 10 asalariados, de las que Krupp constituye un caso extremo con 30.000 mujeres sobre 110.000 personas a finales del conflicto” (Thébaud, 1993: 40). Sin embargo, en este proceso de inserción laboral de las mujeres en la Alemania sometida al bloqueo, el trabajo femenino fue reconvertido en el trabajo a domicilio, donde las costureras de la Selva Negra fabricaban municiones; las corseteras, telas para tiendas de campaña y cajas de galletas; otras, que trabajaban por primera vez, hacían sacos, máscaras antigás, calzado, incluso uniformes completos. Además, a principios de 1917 se deja la decisión a los sindicatos (donde no había presencia femenina) de definir las tareas que temporalmente podían realizar las obreras con el compromiso de retirarse al

final de la guerra (Thébaud, 1993: 41) con esto el regreso de la invisibilidad de la mujer como sujeto social.

En el contexto local podemos rastrear la participación de las mujeres en diferentes movimientos sociales, desde la época prehispánica, desempeñando funciones bélicas y hasta religiosas. En este punto:

Es importante comprender los papeles de madre/diosa de la guerra, e intermediaria y compañera sexual de los guerreros, desempeñados por la mujer en las guerras rituales y antiguas, es importante porque las soldaderas, en gran medida, realizaban estas tareas de defensoras tribales de su pueblo (Salas, en Gómez, 2004: 28).

En la Guerra de Independencia (como es el caso de Josefa Ortiz de Domínguez) o en la Revolución Mexicana, donde las mujeres acompañaban a los revolucionarios en su lucha y fungían también como enfermeras, espías, contrabandistas de armas, e incluso algunas obtuvieron grados militares (como es el caso de Carmen Parra viuda de Alaníz) (Salas, en Gómez, 2004: 28). Sin embargo, sucede más o menos lo mismo que a nivel internacional, la mujer es in/visibilizada, y muy poco reconocida en la transformación social, o bien, negando el cambio de roles entre los sexos, más aún de la lucha que establecieron para lograr la igualdad política en los diferentes países.

La lucha por la emancipación de la mujer mexicana inicia también con la realización del Primer Congreso Feminista realizado en Yucatán, en 1916, en plena lucha revolucionaria. Este evento se realiza con la convocatoria y organización del general Salvador Alvarado, quien, debido a su perfil socialista, organiza una serie de eventos sociales. No obstante, la autora Rubí de María Gómez nos expone cómo estas propuestas de los

políticos no son una acción desinteresada, sino una necesidad de construir un proyecto mexicano moderno y liberal en el cual se requería la participación femenina (Gómez, 2004: 47). Es notable destacar, de acuerdo con *Fem*, revista femenina, que asistieron seiscientos congresistas, en su mayoría profesoras: “[...] hasta ese momento la enseñanza era el único espacio ‘legítimo’ que se permitía a la mujer y, por lo mismo casi el único trabajo ‘honrado’ al que la mujer tenía acceso” (Gómez, 2004: 49). Con estas acciones, los partidos políticos afianzan la imagen de modernidad, inclusión y participación de la mujer frente al exterior.

El siguiente congreso feminista fue realizado en 1935, y desencadenó el surgimiento de la organización de movimientos de mujeres, con la creación del Frente Único Pro Derechos de la Mujer (FPDUM). El Frente estaba compuesto por mujeres que pertenecían a diferentes corporaciones y partidos políticos, como el Partido Comunista y el Partido Nacional Revolucionario. Posteriormente, al interior de éste surgieron divisiones, y se creó el FUPDM, y nació un tercer grupo derivado de éste llamado *Violetas del Anáhuac*, comandado por Juana B. Gutiérrez de Mendoza, quien también coordinaba otro grupo llamado *República femenina*. Éste era un grupo maderista que proponía una emancipación auténtica de la mujer, en el que se inscribía tanto Juana B. Gutiérrez de Mendoza como Concha Michel, quienes sostienen una posición feminista radical muy cercana a la canadiense Sulamith Firestone, centrada en el feminismo como diferencia entre los sexos (Gómez, 2004: 50). En esta etapa se encuentra la mujer tutelada por las organizaciones y los partidos políticos, y está lejos de lograr una conciencia y una autonomía de su ser y de su hacer.

En la primera etapa del feminismo, las feministas habían construido su práctica política a partir de su identidad como mujeres, favoreciendo un discurso político ideológico cercano al

esencialismo (Lamas, 2006: 15). La segunda ola del feminismo surge en la década de los años setenta, la cual está constituida por mujeres de clase media universitarias que se identifican con posiciones de izquierda: “Estas nuevas feministas se constituyen como movimiento social a partir de la crítica a la doble moral sexual y el papel de ama de casa, con la opresión derivada de las cargas del trabajo doméstico y la crianza infantil” (Lamas, 2006: p. 16).

En la década de los años setenta en México, las primeras activistas establecen políticas entre sí en un espacio común con la creación de la Coalición de Mujeres Feministas, en la que se plantean tres demandas principales: “la maternidad voluntaria (que implica el derecho a la educación sexual, al uso de anti-conceptivos y el acceso legal al aborto voluntario); el alto a la violencia sexual y el derecho a la libre opción sexual” (Lamas, 2006: 16). Estas reivindicaciones implican ya una cierta construcción social del género y, además, se plantean en el espacio público, lo cual significa luchar por la visibilidad de las mujeres.

Las mujeres en el proceso de lucha tratan de construir la dimensión de género, la identidad y el discurso desde su posicionamiento en la sociedad; entran en conflicto y se dividen en dos grandes vertientes: el feminismo popular, marcado por la agudización de la crisis, y la feminización de la pobreza. En este contexto, la acción de las mujeres buscaba satisfacer sus demandas a través de políticas sociales que se enmarcaban en una relación clientelista y corporativa con el estado. Este proceso feminista estuvo dirigido a los sectores populares y mediado por organizaciones de izquierda, como el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Partido Comunista Mexicano (PCM) y el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), que se reunían y discutían sobre “la problemática de la mujer” (Espinoza, 2002: 17-18).

La otra corriente llamada *feminismo histórico*, cuyas concepciones, acciones y liderazgo se venían construyendo desde

los años setenta, corresponde a una clase social media, y aunque ambas vertientes buscaban cuestionar el papel social asignado a las mujeres, no pudieron establecer alianzas fuertes. El feminismo popular se extendió mucho más y dieron prioridad a su pertenencia a las organizaciones sociales, y realizaban acciones colectivas como demandar subsidios al consumo, al abasto popular y la salud, que parecían reafirmar su papel de madres y amas de casa. Estos planteamientos eran contrarios a lo que promovía la vertiente del feminismo histórico. De esta manera, su identidad de clase del *feminismo popular* se convirtió en un elemento de exclusión para el fortalecimiento de alianzas entre ambos movimientos feministas (Espinoza, 2002: 22-25).

Para la década de los años ochenta, muchas feministas ya cuestionaban la política de sus organizaciones de izquierda, y se encontraban con un malestar, una inquietud y una búsqueda que les permitiera mayores alianzas entre distintos movimientos sociales. Esta posición pone de manifiesto que las mujeres cada vez buscaban mayor autonomía y estaban más conscientes de la problemática y de la dimensión social que implica el género femenino.

A groso modo, la idea que se expresa aquí de las imágenes y realidades de la in/visibilidad de las mujeres es plantear la lucha desarrollada por las mujeres para desanclar los roles sociales femeninos a través de hechos y movimientos sociales y revolucionarios donde se muestra la falta de reconocimiento social, para así éstos llevarlos a la práctica. Se discutirán los conceptos claves, así como se expondrán algunos elementos que deben integrarse en una política educativa en materia de género.

Concluyo esta parte con el mensaje de que las mujeres, sobre todo universitarias, estamos obligadas a escribir y describir nuestra propia historia, nuestro propio desarrollo social y político. Y en este sentido, en la realidad mexicana hay mucho camino por recorrer.

EL GÉNERO Y LA INVISIBILIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA TEÓRICO

El *género* es un concepto multidimensional. La Antropología lo ha abordado desde ciertas líneas de investigación que han versado sobre el parentesco, la política, la economía y la religión, principalmente. Aixelà Cabré nos ofrece una revisión de la invisibilidad a partir de las definiciones y posiciones teóricas del concepto de *género*, así como de los métodos utilizados para construir el conocimiento. Una primera definición que nos expone la antropóloga es que el género:

[...] es la variable que permite considerar al sexo como categoría analítica, es el factor a partir del cual se realiza el análisis de la construcción sociocultural de los sexos desde el plano ideológico [...] La construcción de género condiciona a las personas en su vida cotidiana, ya que puede incorporar una jerarquización sexual en la que se manifieste una cierta subordinación de las mujeres a los hombres, en suma un androcentrismo (Aixelà, 2005: 22-23).

Aixelà nos documenta que a través de algunos estudios antropológicos es como se desvinculó la invisibilidad femenina existente, ya que en gran parte de las etnografías las realizaban los antropólogos mayoritariamente masculinos; y sostiene que “era la asunción general de un androcentrismo en el marco antropológico” (Stolcke, en Aixelà, 2005: 87-88). “También se constató que hay un fuerte sesgo machista en las preguntas formuladas y en las interpretaciones dadas” (Linton, en Aixelà, 2005: 88). Otras investigaciones destacaron cómo parecía que las mujeres quedaban reducidas a la esfera doméstica y familiar por la propia distorsión que transmitían los informan-

tes masculinos (Fishburne, en Aixelà, 2005: 89). En síntesis, se muestran en estos trabajos cómo el sistema de conocimiento a través de las interpretaciones con diferentes métodos científicos también genera la exclusión de la construcción social del género. De acuerdo con Nicholson (1999):

[...] el objetivo e importancia de los trabajos teóricos actuales no es simplemente reiterar el conocimiento dentro de una red analítica, sino deconstruirlo [...] identificando sus múltiples significados en el presente e intentando prever las posibles consecuencias políticas del empleo o elaboración de estos significados en vías específicas en el futuro. En resumen, analizando cómo el poder opera en los diversos usos de los conceptos y tratando de entender cómo tales usos hacen posible ciertas formas de interacción humana y suprimen o marginalizan otras.

[...]

Para las epistemólogas feministas socavar las bases de los modelos androcentristas que se postulaban desde la ilustración como la manera racional de ver al mundo ha sido una necesidad política que implicaba un compromiso teórico (en Juliano, 2004: 24).

Para concluir este apartado, es pertinente recuperar, por un lado, el concepto de *invisibilidad* en el género como categoría epistemológica moral que implica la falta de reconocimiento social, y que en el trasfondo se encuentra en el sistema social capitalista, un entramado de relaciones como la marginalidad, la exclusión y la desigualdad; por otra parte, se encuentra la construcción del conocimiento a través de las diferentes disciplinas y prácticas científicas que se involucran en estas decisiones éticas y morales en la propia construcción de la categoría del género.

EL GÉNERO Y SU RELACIÓN CON LA MARGINALIDAD, LA EXCLUSIÓN Y LA DESIGUALDAD SOCIAL

Según Reygadas, el género y la desigualdad social en Latinoamérica, vistos desde el punto de vista histórico, son un “fenómeno multidimensional, fruto de complejas relaciones de poder en la que diversos factores se combinan para producir una distribución asimétrica de ventajas o desventajas” (2008: 92). Asimismo, desarrolla tres matrices generadoras de desigualdad. La primera, la matriz colonial de cuño premoderno, que “se distingue por cuatro características fundamentales: 1) La construcción étnica y racial de las diferencias económicas; 2) la concentración de la propiedad agraria; 3) la extracción colonial y 4) el carácter premoderno de los principales mecanismos generados de la desigualdad” (Reygadas, 2008: 92). De los cuales destaco este último, que consiste en la discriminación abierta, ausencia o limitación de derechos para los negros, las indígenas y las mujeres, trabajo forzado o esclavo, imposición de tributos, despojo de tierras, saqueo de los recursos naturales (Reygadas, 2008: 94).

La segunda matriz moderna consiste en las desigualdades entre los Estados-nación, que subrayan la organización empresarial para la producción en el campo y en la ciudad. Reygadas explica que “las enormes desigualdades de los últimos siglos tienen que ver con la capacidad incrementada para generar riquezas, capacidad que surge de la organización industrial del trabajo y de los métodos burocráticos modernos” (2008: 96).

El abordaje de la exclusión se relaciona con el acceso a condiciones de bienestar y a los procesos de desarrollo. Sin embargo, a la pobreza, la precariedad del mercado de trabajo y a las malas condiciones de vivienda, se agregan cuestiones de género, edad, clase y etnia (Ramírez y Ziccardi, en Cordera, Ramírez y Ziccardi, 2008: 37).

La tercera matriz posmoderna denominada desigualdades en la época de la globalización y de la sociedad del conocimiento:

[En esta etapa] la desigualdad ya no sólo pasa por la diferenciación entre la propiedad de la tierra y otros medios de producción, sino por las asimetrías en el acceso del conocimiento, al empleo, a los mercados y a los servicios financieros, así como por las disparidades en la conexión con respecto a las nuevas tecnologías, los entramados institucionales y las redes globales (Reygadas, 2008: 99).

Esto significa también cambios en los proyectos de vida de las personas, en la aplicación de nuevas prácticas sociales y en la reproducción del proyecto político global. Pero también evidencia el autor la importancia de las asimetrías en el acceso al conocimiento, punto central para la construcción de políticas educativas relacionadas, en este caso, con el género. En este sentido, retomo a Cristina Bayón, quien nos presenta los escenarios, procesos y tendencias de los profundos cambios, así como el agotamiento del modelo de desarrollo experimentado en toda América Latina en los años noventa. El escenario actual de la privación social se manifiesta a través de la desigualdad de distribución de oportunidades, la acumulación de desventajas y el endurecimiento de la estructura social (en Cordera, Ramírez y Ziccardi, 2008: 214).

Bayón sostiene que “junto a la diferenciación social, la exclusión tiene una base material ligada a la falta de medios de subsistencia” (en Cordera, Ramírez y Ziccardi, 2008: 215), y que también intervienen los que Estivill (2003) llama *circuitos de privación o empobrecedores* relacionados con la precariedad ocupacional y con otras dimensiones de la vida económica y social,

reflejadas en orígenes familiares, baja o deficiente escolarización y formación profesional, ausencia de empleo, trabajo precario o estacional, alimentación deficiente, bajos ingresos, vivienda insalubre o en mal estado, mala salud y enfermedades crónicas o repetitivas, falta de prestaciones sociales, dificultades de acceso a los servicios públicos, entre otros (Estivill, 2003: 40).

Las condiciones anteriormente enunciadas las padecen grandes sectores de la población latinoamericana y mexicana, donde se reproduce la creciente inequidad y una distribución de oportunidades ocupacionales y educativas diferenciadas.

Por otra parte, los sistemas sociales tienen como sustrato la desigualdad, en el caso de la identidad de género:

[...] la estigmatización acompaña regularmente a la explotación, pueden darse casos en que la privación de derechos sociales sea mucho más significativa que la privación de recursos económicos (como sucede con la económicamente próspera comunidad gay) o que la estigmatización se utilice para desalentar una opción económica rentable como el caso de la prostitución (Juliano, 2004: 26-27).

La exclusión social en la antigüedad griega y romana “incluía marcas corporales (mutilaciones o marcas con fuego) que hacían visible la situación social del excluido y determinaban las conductas de evitación que debían realizarse respecto de la persona que portaba los estigmas” (Goffman, 1970, en Juliano, 2004: 28).

La segregación se produce a través de dos mecanismos diferentes y complementarios, los mecanismos de marginación [San Román, 1990, en Juliano, 2004: 27] y los mecanismos de exclusión. [...] La estigmatización se transforma en un requi-

sito necesario de la marginación/exclusión [...] Siguiendo a Goffman (1970), entendemos por estigma la situación de inhabilitación para una plena aceptación social (Juliano, 2004: 27).

Como las víctimas de las marginalizaciones cambian con el tiempo, las argumentaciones deben redefinirse y difundirse cada vez, o como lo propone Nicholson (1999, en Juliano, 2004: 24), deconstruir el significado. Así, por ejemplo, la vejez puede ser considerada la fuente de la sabiduría del grupo si se valora la experiencia, como ocurre en los consejos de ancianos en las comunidades indígenas, o una carga económica si se tiene en cuenta sólo los gastos que provoca. Las mujeres son el pilar de la sociedad por su especialización en la reproducción o su punto frágil, según la mirada que se vuelque sobre ellas. Otros ejemplos pueden ser las teorías racistas del siglo xx que sientan las bases para los genocidios como, por ejemplo, la Alemania Nazi (Juliano, 2004: 29-32).

Los ejemplos anteriores nos muestran cómo el contexto cultural nos determina y, por tanto, a partir de donde estamos situados económica, cultural y políticamente construimos socialmente nuestras interpretaciones sobre grupos sociales estigmatizados y excluidos. Partimos desde nuestros valores y prejuicios para la concepción del género, de lo femenino, lo masculino, los *gays*, las lesbianas, y establecemos a partir de nuestras vivencias, las relaciones afectivas y sexuales.

Las políticas públicas tratan de regular las acciones de los ciudadanos para una mejor convivencia en sociedad. En la materia de género y diversidad sexual en el ámbito de la educación superior, existe un déficit, el cual debe ser atendido y estudiado. De esta manera se propone un acercamiento en el siguiente apartado.

ALGUNOS PLANTEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS SOBRE EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Las instituciones de educación universitaria de carácter público tienen como misión social la responsabilidad de la formación de los estudiantes de manera integral, lo cual significa configurar al ser humano. Partiendo de este presupuesto, las universidades tendrían, sobre todo, que iniciar en el pre-grado una política sobre género que incluyera el respeto a la diversidad sexual como derecho social y humano y la propia formación en género. De acuerdo con sus misiones y visiones, las universidades tienen el compromiso y responsabilidad social como instituciones, y a través de sus actores políticos y miembros (profesores, estudiantes) y sociedad civil en general, participar en la construcción de una política más equitativa de igualdad de oportunidades que integren en sus planes de estudio la formación en género.

Bien sabemos que la educación se inicia en la familia y se continúa en la escuela. En este sentido, el género integra valores afectivos, diferentes instituciones que participan en el proceso histórico y diversas relaciones interpersonales que permiten construir la dimensión social de género como se menciona en la definición que sigue:

Conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales.

En segundo lugar, este proceso supone jerarquización de estos rasgos y actividades de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor (Benería, 1987: 46).

Se trata, entonces, a través de la educación, de lograr la igualdad entre los géneros y una participación de distintas instituciones de la sociedad, donde cada una de ellas cumpla con el papel que le corresponde, y establecer una formación y una preparación en los docentes para dar un trato igual a los hombres y mujeres, incluyendo la diversidad sexual. Esta definición está ubicada en el contexto de España y en la propuesta que tienen de coeducación, que implica, según Blat, un desarrollo integral de la persona como ser autónomo y proponiendo una variedad del modelo para lograr la igualdad (1994: 127). Sin embargo, este concepto ha tenido su propio desarrollo y no siempre ha conservado esta concepción, sino que también en el ámbito de la educación, de acuerdo con Subirats, ha sido un viejo debate la segregación por sexo, lo cual significa que la educación se ha impartido por separado a niños y niñas, y en dicha discusión, a partir de 1990 cuando incluso a nivel universitario están destacando las mujeres con un mayor porcentaje de titulación que los hombres, se ha retomado nuevamente la propuesta de la educación segregada o diferenciada (2010: 145).

Entre las causas de la desigualdad social y exclusión que se desarrollaron en el apartado anterior están la inequidad de la distribución de oportunidades educativas y ocupacionales. Según las cifras que ofrece la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) a nivel latinoamericano, la situación es crítica y la refiere de la manera siguiente:

Más de la mitad de los latinoamericanos ven restringidas tempranamente sus oportunidades de bienestar como consecuencia de las características que asume la transmisión intergeneracional

de capital educativo y de oportunidades laborales, lo cual, junto con otros factores, es determinante en la elevada y persistente desigualdad económica regional (CEPAL, 2004: 187).

La cita anterior nos hace pensar, en general y en particular, en los grupos excluidos: los pobres, las mujeres, los jóvenes, los indígenas, los migrantes, los *gays*, entre otros. Por tanto, ¿qué expectativas de futuro pueden tener si lo que se transmite intergeneracionalmente es la pobreza y la falta de oportunidades tanto de trabajo como educativas?, ¿qué imaginario social pueden construir en estas condiciones?

En el caso de México, Bayón (2006: 218) nos refiere que los miembros de hogares pobres no sólo se insertan en los escalones más bajos de la estructura ocupacional, sino que sus posibilidades de movilidad ascendente son más escasas. No obstante, aunque la movilidad ocupacional es importante, la movilidad que se genera por la distribución de oportunidades educativas es determinante para la brecha que separa a los sectores más y menos favorecidos (Bayón, 2006: 219).

En México, en la educación superior hay un déficit en la construcción de políticas sobre el género. Sin embargo, hay algunas acciones que son dignas de destacar. Junto con el proceso de lucha que llevan a cabo las mujeres en nuestro país y que ha sido descrito anteriormente, se insertan las universidades tanto en el área de la cultura, que implica la difusión de las ideas feministas, como en la esfera del desarrollo de líneas de investigación sobre la problemática de la mujer en México.

En relación con la difusión de la cultura en temas feministas en la década de los años setenta, podemos poner de ejemplo cómo en el Distrito Federal Alaide Foppa inicia en radio UNAM su programa *Foro de la mujer*, e imparte la primera cátedra de estudios sobre la condición de las mujeres en la UNAM y funda

la revista *Fem*, que existe hasta la fecha, que junto con *Cihuatl* y *Revuelta* son las publicaciones que difunden las ideas y principios feministas (Lamas, 2006: 17).

En la década de los años ochenta, podemos decir que crece el “feminismo popular”, se sistematiza y se crean los Programas Interdisciplinarios de Estudios de la Mujer (PIEM) de El Colegio de México (1982), el Área de la Mujer y Cultura (1983) de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y, más tarde, el Programa de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM (1991).

La Universidad de Guadalajara tiene un Centro de Estudios sobre Género que desarrolla investigaciones en esta área. Habría que revisar en los centros universitarios de toda la red qué investigaciones se están desarrollando al respecto. Dentro de los libros que tiene que ver con la problemática analizada en el presente capítulo se encuentra el texto *Los límites de la pobreza. Desigualdad y exclusión de las mujeres jefas de familia* (2009), escrito por María Candelaria Ochoa Ávalos y editado por la Universidad de Guadalajara. Otro texto es *Las mujeres en Jalisco. La condición femenina en regiones y municipios 1970-2005* (2011), escrito por Patricia Árias y Beatriz Núñez Miranda. Este libro es una especie de censo por regiones en donde se puede dar seguimiento a la variable de educación por género y grado de marginación de los municipios. Por otra parte, la Universidad de Guadalajara cuenta con la cátedra UNESCO “Igualdad y no discriminación”, en la que se desarrollan temas en torno a la no discriminación y cuestiones de género.

El Colegio de México es otra institución a nivel nacional que es pertinente revisar. ¿Qué han hecho en materia de género y cómo lo han implementado? Según los datos consultados, es pionera en el desarrollo de investigaciones en materia de género, y funda el Programa Interdisciplinario de Estudios de la mujer (PIEM) que, para conmemorar el décimo quinto aniversario

sario, publican el libro titulado *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*, coordinado por Elena Urrutia. En este texto se expone el proceso y desarrollo para la creación de un posgrado en género. Quiero rescatar esta experiencia, ya que el proceso inicia con un seminario permanente que permitió reunir investigadoras de diversas disciplinas en un foro para exponer, discutir y confrontar sus investigaciones. Según Elena Urrutia, esto llevó de una manera natural a la creación de talleres especializados que se complementaron con cursos de un semestre o un año de duración, y sentó las bases del programa docente del PIEM, que cristalizó en el curso del posgrado el Curso de Especialización en Estudios de la Mujer y Relaciones de Género (Urrutia, 2002).

Las preguntas que me interesa seguir trabajando en referencia a la segunda parte de este estudio es si existe o no en las instituciones, específicamente en el caso de la Universidad de Guadalajara, una política educativa de género. En este sentido, me pregunto, ¿formamos desde las instituciones educativas superiores ciudadanos incluyentes?, ¿formamos desde las universidades ciudadanos con dimensión de género?, ¿cómo se expresa esta realidad de género en programas curriculares, culturales, reglamentos, leyes, movimientos sociales, que forman parte de la construcción de la dimensión de género?

Quizá un primer acercamiento para hacer una propuesta a una política en la educación superior pueda ser la revisión de la producción generada por las principales universidades en este caso del país, para darnos cuenta del grado de la masa crítica y cuáles son las tendencias de dicha problemática para poder ofrecer propuestas acorde con las nuevas realidades sociales del país y su situación concreta.

Una segunda tarea es hacer una revisión de las propuestas curriculares de las universidades a nivel nacional y

compararlas con algunas universidades a nivel internacional. Es probable que en esta red de Estudios socio-históricos en Educación (RedES) sea importante analizar los contenidos y propuesta curricular de la Universidad de Granada, guardando la proporción y especificando los contextos específicos. Una tercera actividad es construir una dimensión de género desanclando el concepto e integrando las múltiples subjetividades de las relaciones humanas y de la diversidad sexual.

CONCLUSIONES

Como se expone en el desarrollo del capítulo, las formas sobre la invisibilidad hacia las mujeres y los sujetos sociales que han sido excluidos por la falta de reconocimiento, así como por la estigmatización, la marginalidad, la exclusión y desigualdad, entre las causas más importantes que se presentan es la dimensión del género. Sin embargo, aunque cada uno de estos conceptos tienen sus argumentaciones y explicaciones, tienen sus cimientos en común: en el capitalismo y el desarrollo de éste hasta llegar a la era global. En este sentido, se han generado matrices de desigualdad en cada una de las etapas del desarrollo premoderno, moderno y global. Los diferentes grupos y clases sociales se posicionan en el sistema según sus recursos y medios. Dentro de los grupos más desfavorecidos y excluidos se encuentran las mujeres, los indígenas, los migrantes, los jóvenes, los ancianos, los *gays*, entre otros.

Una de las vertientes sobre la exclusión y desigualdad la relaciona con las condiciones de vida económica y social de los grupos e individuos o, como lo llama Cristina Bayón (2008), de *privación social*, que se manifiesta en diversas causas como el origen familiar, la baja escolarización, falta de empleo, trabajo preca-

rio, alimentación deficiente, mala salud o la falta de prestaciones sociales. Estas variables son determinantes para acrecentar la diferenciación social entre los diferentes estratos de la población, marcándose aún más en algunos sectores como las mujeres.

Entre la lucha que han dado las mujeres desde el punto de vista de género a través de movimientos sociales formando coaliciones de mujeres feministas que demandan, principalmente, la maternidad voluntaria que implica el derecho a la educación sexual, el uso de anticonceptivos, el acceso legal al aborto voluntario, el alto a la violencia sexual y el derecho a la libre opción sexual. Estas reivindicaciones ya implican un posicionamiento claro de las mujeres de su ser y de su hacer, y a la vez una construcción social del género, y que además se plantean en el espacio público, lo cual significa luchar por la visibilidad de las mujeres y la diversidad sexual.

La invisibilidad del género desde el punto de vista teórico como se muestra en este trabajo, a través de diversas disciplinas, entre ellas la Antropología, que en el momento en que ingresaron mujeres en este campo de estudio constataron que se ha construido el conocimiento con un sesgo machista, permitiendo interpretaciones que han reafirmado la exclusión social del género.

Por otra parte, las instituciones de educación superior, a partir del pregrado, etapa trascendente de hombres y mujeres con distintas preferencias sexuales, deberían ofrecer la formación en género, a través de la currícula y el propio conocimiento de sus derechos para conformar su propia identidad sexual. En este sentido, este trabajo tiene el objetivo de recuperar las causales tanto a nivel sociedad, con base en la desigualdad, exclusión y marginalidad, así como a nivel de las propias demandas específicas de las mujeres para proponer una política de género a las universidades de acuerdo con la realidad de nuestro país.

REFERENCIAS

- AIXELÀ CABRÉ, Y. (2005). *Género y antropología social*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- ARIAS, P., y B. Núñez Miranda (2011). *Las mujeres en Jalisco. La condición femenina en regiones y municipios. 1970-2005*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUSCH)-Universidad de Guadalajara / El Colegio de Jalisco.
- BAYÓN, M. C. (2006). "Precariedad social en México y Argentina: Tendencias, expresiones y trayectorias nacionales", en *Revista de la CEPAL*, 88, 133-152.
- BAYÓN, M. C. (2008). "La privación social en el actual escenario: dimensiones, procesos y tendencias", en R. Cordera, P. Ramírez Kuri y A. Ziccardi (coords.), *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI* (pp. 212-226). México: Siglo XXI Editores.
- BENERÍA, L. (1987). "¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos", en C. Amorós, L. Benería, C. Delphy, H. Rose y V. Stolcke, *Mujeres: ciencia y práctica política* (pp. 39-54). Madrid: Debate.
- BLAT GIMENO, A. (1994). "Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 septiembre-diciembre, 123-145. Recuperado de <<http://rieoei.org/oeivirt/rie06a05.htm>>
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2004). *Una década de desarrollo social en América Latina, 1990-1999*. Chile: CEPAL.
- CORDERA, R., P. Ramírez Kuri y A. Ziccardi (2008) (coords.). *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.

- ESPINOZA, G. (2002). “Ciudadanía y feminismo popular”, en G. Gutiérrez Castañeda, *Democracia y luchas de género: la construcción de un nuevo campo teórico y político* (pp.15-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ESTIVILL, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo.
- GÓMEZ CAMPOS, R. de M. (2004). *El sentido de sí. Un ensayo sobre el feminismo y filosofía de la cultura en México*. México: Siglo XXI Editores / Instituto Michoacano de la Mujer.
- HONNETH, A. (2011). “Invisibilidad sobre la epistemología del ‘reconocimiento’”, en A. Honneth, *La sociedad del desprecio* (pp.165-181). Madrid: Editorial Trotta.
- JULIANO, D. (2004). *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*. Madrid: Ediciones Cátedra / Instituto de la Mujer / Universitat de València.
- LAMAS, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. México: Santillana Editores / Taurus Alfaguara.
- OCHOA ÁVALOS, M. C. (2009). *Los límites de la pobreza, desigualdad y exclusión de las mujeres jefas de familia*. México: Universidad de Guadalajara.
- RAMÍREZ, P., y A. Ziccardi (2008). “Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI. Una introducción”, en R. Cordera, P. Ramírez Kuri y A. Ziccardi (coords.), *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI* (pp. 23-48). México: Siglo XXI Editores.
- REYGADAS, L. (2008). “Tres matrices generadoras de desigualdades”, en R. Cordera, P. Ramírez Kuri y A. Ziccardi (coords.), *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI* (pp. 92-116). México: Siglo XXI Editores.
- THÉBAUD, F. (1993). “La primera guerra mundial. ¿La era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?”, en F. Thé-

- baud, *Historia de las mujeres* (pp. 31-89), tomo 5. Madrid: Siglo XXI Editores / Taurus.
- SUBIRATS, M. (2010). “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 1, 143-158. Recuperado <de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3110518.pdf>>
- URRUTIA, E. (2002) (coord.). *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: Aportes desde diversas disciplinas*. México: El Colegio de México.
- Zovatto, D., y M. Tommasoli (2014). “Introducción. El debate sobre la calidad de las democracias en América Latina: 35 años después del inicio de la Tercera Ola en la región”, en L. Morlino, *La calidad de las democracias en América Latina. Informe para IDEA Internacional* (pp. 9-33). Estocolmo: IDEA Internacional.

Mujeres profesionistas: elección de carrera y perspectiva laboral

Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Nélida Elizabeth Toribio Solís
Universidad Autónoma de Tamaulipas

ANTECEDENTES

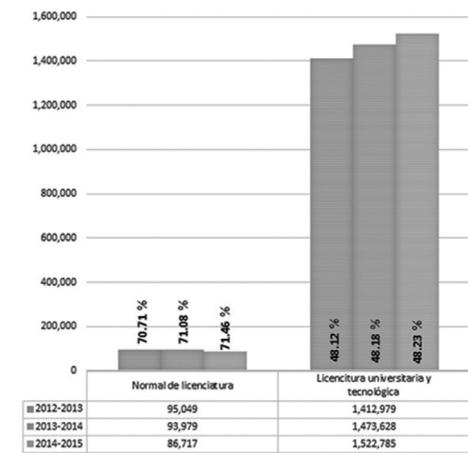
El género corresponde a una concepción que se ha desarrollado a través de los años, lo cual nos lleva a relacionar esta palabra con los roles y funciones que cultural y socialmente se les asignan a los individuos en sus contextos. Roles y funciones que indican cómo debemos ser y actuar, “porque así corresponde a nuestro género”. Esto se refleja en los puestos de trabajo, en el hogar, en la escuela, en la calle, en el parque, en quién se ocupa de la limpieza, quién paga la cena, quién carga las bolsas del mandado, quién cuida a los niños; se evidencia en el lenguaje que se utiliza, en los colores de la ropa que se usa, entre otros aspectos que nos marcan una diferencia de cómo debemos comportarnos, por el simple hecho de ser hombre o mujer.

Nacemos con un sexo masculino o femenino, sin embargo, a través de los años, se enseñan los comportamientos “apropiados” para mujeres y hombres (normas de género): cómo interactuar con otros miembros del mismo sexo o del sexo opuesto en los hogares, en la sociedad y en el trabajo (relaciones entre los géneros), y qué funciones o responsabilidades deben asumir en la sociedad (roles de género), según lo refiere la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016).

En el ámbito educativo hay una “igualdad de oportunidades”, en el sentido que tanto hombres como mujeres tienen el mismo acceso a la educación, por lo que ambos pueden recibir una formación básica y profesional. Esta decisión depende, en gran medida, de los factores que rodean al estudiante: su contexto familiar y social-cultural, sus motivaciones e intereses personales, por ejemplo, que lo llevan a elegir hasta qué nivel de educación desea llegar. Para quienes optan por recibir una educación superior, al término de su educación media superior eligen un programa de estudios que, a través de un proceso de formación, les permitirá adquirir un conjunto de competencias que les dirigirán a incorporarse al ámbito laboral de manera satisfactoria y desempeñarse exitosamente.

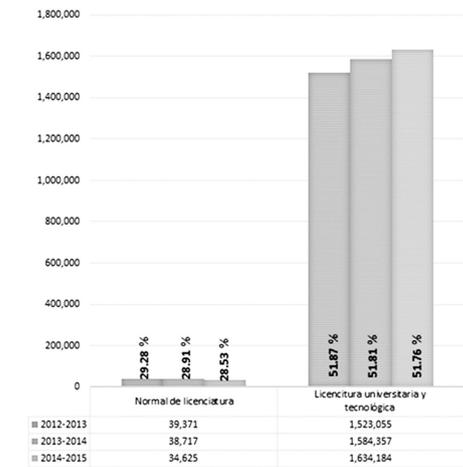
El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016) muestra los datos de los ciclos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015 respecto a la matrícula en educación superior:

GRÁFICA 1. MATRÍCULA DE MUJERES EN EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA Y PRIVADA EN MÉXICO, CICLOS 2012-2013, 2013-2014 Y 2014-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEGI, 2016.

GRÁFICA 2. MATRÍCULA DE HOMBRES EN EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA Y PRIVADA EN MÉXICO, CICLOS 2012-2013, 2013-2014 Y 2014-2015



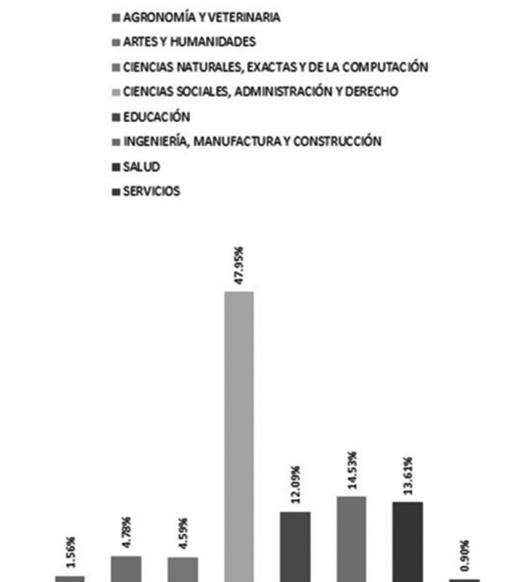
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEGI, 2016.

Al comparar las gráficas 1 y 2, que señalan la matrícula de Educación Superior dividida por sexo, detectamos que en los últimos tres ciclos se han presentado algunos cambios en la elección de instituciones de educación superior en las que tanto hombres como mujeres tienen interés por cursar sus estudios. Vemos, en un primer momento, que para el ciclo escolar 2012-2013 la matrícula de mujeres se inclinaba más hacia estudios de licenciatura en una escuela Normal (más del 70%); es decir, en carreras como Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria (con especialidad en Español, Matemáticas, Biología, Química, Física, Geografía, Historia y Lengua Extranjera), Educación Especial y Educación Física y Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe. En cambio, el interés de los hombres en este tipo de instituciones se reflejaba muy poco (29.28%). Esto mismo sucedió durante los siguientes dos ciclos escolares, sólo que en cada uno de ellos la matrícula va disminuyendo para ambos, aunque en el caso de las mujeres la estadística decrece más que la de los hombres.

En un segundo momento, vemos que en los tres ciclos escolares que comentamos, la opción de cursar una carrera en alguna universidad o tecnológico es más elegida por los varones (más del 50%) en comparación con las mujeres; sin embargo, para ellas, en los dos últimos ciclos, la matrícula comienza a incrementarse. Si hacemos un comparativo con la matrícula de escuelas Normales, en el momento en que disminuye la matrícula de mujeres, en las universidades y tecnológicos las mujeres comienzan a hacerse más presentes.

Lo anterior significa que durante estos ciclos comenzaron a generarse cambios en la elección de carreras y, sobre todo, del tipo de instituciones a las cuales acceden las mujeres, esto es, entre otras opciones, no optar por las escuelas Normales, para ingresar mejor a los tecnológicos y universidades.

GRÁFICA 3. CAMPOS DE FORMACIÓN CICLO ESCOLAR 2014–2015 (MUJERES)

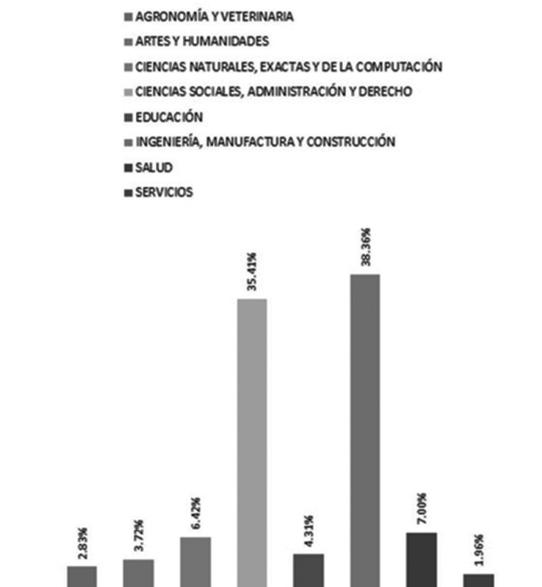


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la ANUIES, 2016.

En el mismo tenor, una revisión de los datos en los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), específicamente el que comprende el 2016, pone de manifiesto los campos de formación más frecuentados por hombres y mujeres durante el ciclo escolar 2014–2015, siendo éstos los que se muestran en la gráfica 4.

De acuerdo con las gráficas 3 y 4, entre los campos de formación académica más demandados hay tres áreas que coinciden, si bien no en el mismo orden de importancia, tanto para mujeres como para hombres: Ciencias Sociales, administración y derecho; Ingeniería, manufactura y construcción; y

GRÁFICA 4. CAMPOS DE FORMACIÓN CICLO ESCOLAR 2014-2015 (HOMBRES)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la ANUIES, 2016.

Salud. En el caso de las mujeres, sólo un campo concentra casi la mitad de las estudiantes: Ciencias sociales, administración y derecho (47.95%). Por otra parte, en los hombres, los campos de formación académica que reúnen la matrícula estudiantil más numerosa son: ciencias sociales, administración y derecho (35.41%); e ingeniería, manufactura y construcción (38.36%).

Lo anterior nos muestra que existen diferencias y similitudes en la matrícula entre mujeres y hombres respecto a la selección de profesiones durante el ciclo 2014-2015. Analizando cada campo de formación más demandado por cada sexo, obtenemos que las mujeres tienden a elegir principalmente ca-

rreras como Comercio, Derecho, Psicología, Contador Público, Gastronomía, Mercadotecnia, Publicidad, Turismo, Sociología, Trabajo Social, Comunicación; mientras que, por el lado de los hombres, se encuentran estas mismas, además de ingenierías (Arquitectura, Agroindustrial, Eléctrica, Civil, Electrónica, Bioquímica, Biotecnología, Mecatrónica, Sistemas Computacionales, Robótica, Química, Industrial). Sin olvidar el campo de la salud (Enfermería, Fisioterapia, Nutrición, Kinesiología, Odontología, Salud Pública, Terapia Física, Cirujano), que es el tercer sector más demandado por ambos géneros.

Un dato importante dentro de estas estadísticas es que, como cuarto campo de formación más demandado por las mujeres está la educación (Licenciatura en Ciencias de la Educación, Educación, Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial, Educación Secundaria con especialidades en Inglés, Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Telesecundaria, Pedagogía, Puericultura y Desarrollo Infantil). Mientras que en los hombres su cuarto grupo de elección son las Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación (Sistemas de Computación, Análisis Químico Biológicos, Biología, Ciencias Ambientales, Informática, Matemáticas Aplicadas, Sistemas de Computación Administrativa).

Lo anterior nos lleva a deducir que en la formación profesional, a pesar de que se dejan las escuelas Normales (donde comúnmente asisten mujeres, sobre todo, a la Licenciatura en Educación Preescolar, seguida de la Licenciatura en Educación Primaria), algunas de ellas que se dirigen a universidades comienzan a elegir profesiones que desde la perspectiva tradicionalista no corresponden a su género, esto en áreas como educación, sanitaria, administrativa, moda y confección, hogar, peluquería y estética; pero muchas otras sí, por ejemplo, Psicología (dentro del campo más demandado por las

mujeres durante el 2014-2015) (gráfica 3) y Enfermería, que sí son consideradas profesiones apropiadas *para* este género (Mosteiro, 1997; Sáinz, López y Lisbona, 2004). Claro que también hay mujeres, aunque muy pocas, que se matriculan en los sectores de automoción, minería, metal, construcción, etcétera (14.53%) (tabla 3), ramas adscritas genéricamente a los varones (Sánchez, 2006).

Es entonces cuando surge una cuestión que se debería analizar para conocer qué dirige a las mujeres a elegir su carrera universitaria, por qué optan por carreras más humanísticas y asistenciales y no por ingenierías, tecnologías, ciencias exactas o ciencias naturales. Ello para saber si ese o esos aspectos de intervención influyen o no en su inserción y desarrollo de vida profesional; porque vemos dentro de los salones de clase mujeres muy competentes, pero al final de su carrera simplemente no ejercen. La presente investigación se enfoca precisamente en estos puntos.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La OMS (2016) define *género* como los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Esto significa que dichas funciones pueden generar desigualdades entre ambos, ya que algunas pueden favorecer o no a uno de ellos.

La palabra *género*, últimamente, se ha asociado con el estudio exclusivamente de cosas relativas a las mujeres (Lamas, 1995), sin embargo, el género es alusivo tanto a hombres como a mujeres, por lo que se refiere a aquellas áreas —tanto estructurales como ideológicas— que comprenden relaciones entre los sexos (Lamas, 1995). Así, se ha generado lo que denominamos

estereotipos de género, los cuales señalan las características propias de hombres y mujeres. Para Deaux y Lewis (1984), citados en Zaro (1999), hay cuatro categorías de género:

- *Estereotipos referidos a rasgos de personalidad*: mujer tendente al desbordamiento, y el autocontrol en el hombre.
- *Estereotipos referidos a conductas de rol*: las mujeres cuidan a los enfermos, hacen pasteles, adornan la casa, mientras los hombres realizan reparaciones de la casa o se ocupan del coche.
- *Estereotipos referidos a las profesiones repartidas en función del género*: mujeres con profesiones asistenciales (enfermeras, maestras, etc.), hombres con posiciones de responsabilidad y dirección.
- *Estereotipos referidos a la apariencia física*: mujeres delicadas, sensuales, de voz suave, cabello largo, etc.; hombres altos, musculosos, voz grave, etcétera.

Estos estereotipos se van modificando con el paso del tiempo; pero muchos de ellos persisten, ya que la sociedad espera que tanto hombres como mujeres actúen de cierta manera porque así está establecido, de lo contrario, se ven afectados por críticas que les discriminan por no ser como debe ser un hombre y una mujer. Pero sucede que no existe una forma de ser mujer ni una de ser hombre, sino que existen muchas mujeres masculinas y muchos hombres femeninos (Lamas, 1995).

Si asociamos estos estereotipos con la elección de carrera en jóvenes, podría ser alguno de aquéllos, el que intervenga en sus decisiones, o quizá más de uno de ellos. Entonces, los estereotipos de género son un factor determinante en las elecciones de estudios y trabajos de los y las jóvenes en la actualidad. A

lo largo de los años, hombres y mujeres actúan de acuerdo con pautas que culturalmente se han transmitido y que imponen a través de una serie de comportamientos el cómo deben ser y qué hacer en su hogar, en el trabajo y en la sociedad. Esto se debe a que las personas desarrollan expectativas, roles, valores profesionales y habilidades asociadas a su personalidad.

La identidad de género estereotipada y adquirida desde la infancia estimula a los varones y desalienta a las mujeres a encaminarse hacia actividades propias de trabajos científicos y técnicos. Así, la razón de encontrar mayor presencia de mujeres en carreras típicamente femeninas: enfermería, educación y psicología (lo que explicaría su poca presencia en las carreras profesionales científicas y tecnológicas), podría deberse a que dichas carreras están pensadas desde la hegemonía de los valores masculinos (Rosser, 1998; Falkner, 2000; Wajcman, 2000; Kulis, Sicotte y Collins, 2002; en Pérez y Ramos, 2014). Ahora bien, preguntémosnos, ¿qué las dirigió a elegir su profesión?, ¿intervienen estos estereotipos de género en sus decisiones académicas?, ¿serán otros aspectos los que intervienen en este proceso de decisión?

María Ángeles Lou Royo y Armando Jiménez Correa, en su artículo “Investigaciones sobre las variables relacionadas con la elección de estudios superiores” (en Mosteiro, 1997), consideran que hay factores que intervienen en estos procesos de decisión académica, entre los más destacados se encuentran los psicológicos y socioeconómicos, cuya consecuencia es la de hasta qué nivel y qué tipo de formación se recibirá, y si es de su agrado o no.

Los factores psicológicos, según los autores citados, nos indican que la elección vocacional se ve influenciada por las características personales, cuyas variables psicológicas son: inteligencia, aptitudes, intereses, madurez vocacional, motivaciones

y valores. Por su parte, los factores socioeconómicos tienen que ver con las características personales del sujeto (raza, sexo, edad), la familia (profesión de los padres, número de hermanos, actitudes familiares, recursos económicos) y el medio social donde se desenvuelve el individuo (medio de residencia, oportunidades de estudio y trabajo, situación de empleo).

Ambos tipos de factores son importantes, sobre todo en el marco de elección de carrera, puesto que intervienen en las decisiones de los y las jóvenes; quizá unos tienen mayor impacto en las decisiones que otros, pero en gran medida dependen de la situación propia del individuo, ya que cada uno(a) presenta una situación distinta. Lo que sí se puede señalar es que su intervención es la base de sus decisiones vocacionales.

A pesar de que los jóvenes opten por una carrera de agrado (factor psicológico), los factores socioeconómicos son la barrera que impide estudiar lo que internamente se ha decidido, es decir, la economía familiar, la ubicación y acceso a dicha carrera; las oportunidades de emplearse al egresar, entre otros, son aspectos que definitivamente se consideran al elegir qué estudiar, y que son más fuertes que los factores psicológicos, ya que el individuo tiende a acoplarse a lo que tiene en su entorno para poder estudiar una carrera que esté dentro de sus posibilidades socioeconómicas.

Son estos los aspectos que se consideran al momento de elegir una carrera, debido a que, aunque cierta carrera sea la de mayor interés, pero si uno o más de los aspectos socioeconómicos no se cumplen, lo más probable es que se opte por una carrera más o menos enfocada a la de primer interés. Significa que, muchas veces, no se estudia la profesión que más atrae o gusta (que se elige a través de un proceso interno-propio, hablando de factores psicológicos), sino algo que se relacione con ella (como resultado del análisis de nuestros factores socioeconómicos).

De aquí que nos planteamos la interrogante: ¿son los estereotipos de género los factores psicológicos o socioeconómicos que intervienen en la elección de carrera de los jóvenes? Analizamos que hay factores muy influyentes en este proceso, y también datos estadísticos que nos dirigen a concluir que hay profesiones feminizadas y otras masculinizadas, o dirigidas para cada género; quizá, entonces, ¿los tres aspectos señalados serán partícipes en esta elección?

Ésta no es la única cuestión, la de elegir una carrera, sino también que una vez concluida esa fase, las mujeres no tienen el mismo acceso ni las mismas oportunidades de trabajo que los varones con el mismo título a los puestos de trabajo y al salario (Sánchez, 2006).

Algunas investigaciones que han analizado a la población femenina potencialmente emprendedora, han puesto de manifiesto que el nivel de deseo de crear una empresa propia es mayor en hombres que en mujeres (González, 2001; Rodríguez y Santos, 2008; citados por Pérez y Ramos, 2014). Esto es, existe la incógnita del porqué las mujeres, a pesar de que actualmente tienen más oportunidades de estudio y ejercicio de su profesión (comparado con las familias tradicionales, en donde sólo los hombres tenían el privilegio de estudiar), siguen quedándose atrás, siguen quedándose en los hogares.

Estudios recientes de Pons *et al.* (2013) evidencian que las responsabilidades familiares afectan más a la mujer que al hombre en la elección profesional y en el desarrollo laboral. Las dificultades, en este sentido, muestran que los problemas de conciliación entre la vida personal, familiar y laboral, provocan que algunas mujeres tengan que decidir y elegir entre la vida familiar y la carrera profesional o el mercado laboral. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué realizan las mujeres profesionistas al término de sus estudios?, ¿por qué ejercen o no

su profesión?, ¿qué les permite o impide ejercerla?, ¿qué se puede hacer ante estas cuestiones?, ¿por qué ellas optan por estudiar una carrera universitaria, y a su término no ejercer?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Identificar qué dirige a las mujeres elegir su carrera universitaria.
- Conocer los aspectos que permiten o limitan la inserción de mujeres profesionistas al campo laboral.

JUSTIFICACIÓN

En nuestro contexto actual, donde los derechos de hombres y mujeres son los mismos, las decisiones de qué se desea estudiar al concluir la educación media superior dependen del propio estudiante, así como el área en que se desempeñará al concluir cierta profesión. Sin embargo, seguimos encontrando algunas cuestiones que nos llevan a concluir que hay algo que está interviniendo en estos procesos de decisión y desarrollo profesional de mujeres, ya que hay profesionistas —mujeres— que no están ejerciendo su profesión, por lo tanto, es importante conocer qué las está limitando o, en su caso, permitiendo ejercer su profesión, partiendo de qué factores intervinieron en el momento de elegir su carrera universitaria.

El tener una visión de la situación que presenta nuestra muestra, respecto a qué las llevó a elegir cierta profesión y qué realizan después de concluir su formación universitaria, es significativa, pues es posible formar las bases para analizar lo que está pasando a nuestro alrededor, todo ello con la fina-

lidad de crear conciencia, generar proyectos y propuestas que nos dirijan a concientizar a las mujeres a no sólo estudiar y adquirir un título profesional, sino también a dedicarse profesionalmente a lo que estudiaron.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Los resultados de este estudio son útiles para tener un panorama de la elección de carrera e inserción al mercado laboral de un grupo de mujeres profesionistas, y tener conocimiento respecto a qué factores las dirigió a elegir cierta profesión y si la ejercen o no, y en consecuencia qué les ha permitido o limitado ejercerla.

Los resultados son aplicables únicamente a la población específica donde se realizó el estudio, por lo que es importante no generalizar a otras poblaciones, aunque cuenten con características similares a las de esta investigación.

METODOLOGÍA

Considerando los objetivos y las preguntas de la investigación, decidimos que la metodología más apropiada es un estudio cualitativo para indagar y responder las preguntas. El estudio se realizó través de una entrevista abierta —preguntas estructurales, de opinión, de expresión de sentimientos— a una muestra por conveniencia, mujeres que voluntariamente aceptaron colaborar. Para la construcción de este texto sólo se recuperan fragmento de las entrevistas a tres mujeres profesionistas.

HALLAZGOS

La realización de tres entrevistas a mujeres profesionistas dio como resultado el conocimiento de los aspectos que las dirigieron a elegir su carrera universitaria, así como aquéllos que les han permitido y limitado ejercer su profesión.

La primera entrevistada es una licenciada en Ciencias de la Educación, originaria del municipio de Abasolo, Tamaulipas; hija de padres comerciantes, en ese momento contaba apenas con 22 años. Egresó de la universidad en diciembre 2015. Aquí le llamamos Ana.

Ana estudió en Ciudad Victoria, capital de Tamaulipas. Emigró dejando sus raíces por el hecho de que no tenía muchas oportunidades ahí. Nos menciona:

Abasolo es muy conservador, las mujeres tienen que aprender labores de la casa: lavar, planchar, cocinar, para tener contento al marido. Desde muy jóvenes, las muchachas empiezan a tener hijos o se van con el novio, porque no tienen mucho que hacer, porque entonces pueden salirse de su casa, es la mejor opción, aunque después andan ahí batallando.

Ana, por su parte, desea ser mejor que las demás, y demostrarle a su familia que ella puede. Tiene el deseo de superarse para, en un futuro, brindarles a sus hijos apoyo económico, y así no les haga falta, además de que se sentiría insatisfecha si se hubiera quedado sólo con estudios de preparatoria.

Ana eligió estudiar la Licenciatura en Ciencias de la Educación, porque le llamó mucho la atención; además, dentro del programa de estudios “no llevaba matemáticas o si acaso dos materias nada más” —como ella lo señala—. También llamaban su atención Diseño Gráfico y Psicología, pero siempre le

había gustado una carrera relacionada con la educación, con la enseñanza; ella dice: “recuerdo, yo jugaba a ser maestra o como alumna con mis tres hermanas”.

Por otra parte, comenta:

[...] a mi mamá le llamó mucho la atención cuando le dije que quería ser maestra, porque siempre quiso que fuera maestra, pero no por el hecho de enseñar, sino porque ella lo veía como un apoyo para ella: por el seguro, las prestaciones, por los beneficios. Entonces no fue tanto por lo que yo quería estudiar: ella quería meterme esa idea en la cabeza, mientras que para mí era crecer profesionalmente, personalmente, porque para mí lo demás ya vendría después.

Ana es de la primera generación de su familia que termina una carrera: sus abuelos, papás, tíos e, incluso, hermanas decidieron no estudiar la universidad. Para sus hermanas era más importante pensar en casarse y formar una familia. Este testimonio nos lleva a concluir sobre la incompatibilidad que se le atribuye a la formación profesional de las mujeres con su realización personal, se ven como aspectos mutuamente excluyentes en una misma persona. Es una disyuntiva que, en ciertos contextos, termina inclinando la balanza hacia la realización personal como mujer: casarse y tener hijos.

Ana no recibió apoyo de su familia, a excepción de su madre, quien le brindó apoyo económico, ya que todos lo veían como una pérdida de tiempo, de dinero, de todo, porque “tenían la idea de que yo iba a venir aquí [Ciudad Victoria] a juntarme, a casarme, como dicen: a hacer cosas malas, y por eso no tuve el apoyo de nadie, y siempre fueron cuestiones negativas: para qué estudias, por qué haces lo otro, mejor salte, es mucho tiempo, no vas a encontrar trabajo, cuestiones de este tipo”.

Finalmente, Ana concluyó sus estudios. Llena de ilusiones, encontró su falta de experiencia como limitante para poder aspirar a un empleo relacionado con su carrera, y por no tener experiencia, es muy raro encontrar trabajos acordes con la profesión de educación que le brinden la oportunidad de iniciar. No obstante, pocos días antes de la entrevista, aplicó a una empresa privada, encargada de brindar cursos y capacitar personal, donde encontró la oportunidad de aspirar para la administración de plataformas educativas. Dentro de este empleo no requerían de experiencia en el área, pero sí tener disponibilidad de tiempo, más bien estar al cien por ciento en sus actividades. Aunque nunca le mencionaron que tener esposo y familia sería un tanto limitante para quedarse, indirectamente fue lo que dieron a entender, menciona. La mayoría de quienes están dentro de esta empresa son jóvenes.

En torno al aspecto familiar, ella también hace referencia a que personas mayores le comentan el hecho de que ya es mayor y debe pensar en formar una familia; claro, se lo mencionan mujeres que se casaron muy jóvenes. Sin embargo, para ella es más importante tener algo que ofrecer a sus futuros hijos. Estudiar y trabajar, valora, es algo que le ayudará tanto a ella como a su familia, y señala que las cosas son diferentes; y opta por hacer caso omiso a comentarios de este tipo.

Nuestra segunda entrevistada es una enfermera en salud pública, de la ciudad de Reynosa, Tamaulipas. Es de la primera generación (junto con sus hermanos) en estudiar la universidad. Es una mujer casada y trabajadora del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) desde hace seis años, también madre de un pequeño de cuatro. Ella eligió estudiar esta carrera porque nunca le gustaron las matemáticas, y consideró a la enfermería muy noble, humanitaria, y que le daría la oportunidad de crecimiento y superación. No quería ver-

se trabajando en una maquiladora con un sueldo mínimo. La identificamos en este trabajo como Lourdes.

Lourdes no tuvo dificultades para incorporarse a un trabajo dentro de su área de formación; su servicio social dentro del IMSS le dio el pase, por su buen desempeño tuvo la oportunidad de quedarse. Claro que, con familia ahora, se ve frente a una necesidad de recibir apoyo por parte de su pareja: cuidar al hijo cuando ella trabaja, cuando ella se siente cansada después del trabajo, llevarlo a la escuela, por ejemplo; estos son puntos claves para tener un balance entre hogar y trabajo, señala la entrevistada. Y no siempre es fácil de conciliar, agrega.

A pesar de que ha pensado en estudiar alguna especialidad o maestría, se ve frente a la cuestión de tener un hijo pequeño. Ella espera a que ingrese a la escuela para tener más tiempo para su trabajo o continuar con algunos estudios, pero por ahora ella tiene que atenderlo y darle tiempo para estar con él en esta etapa. Por supuesto, la elección de Lourdes de posponer su dedicación profesional o educación continua es una respuesta frecuente en la mayoría de mujeres profesionistas: si se encuentra apoyo para el cuidado de los hijos menores (por lo general viene de familiares, madre y hermanas, principalmente), la tradición reprocha que no se encuentre de tiempo completo dedicada a sus hijos. Entrevistas realizadas con anterioridad entre madres profesionistas refieren un sentimiento de culpabilidad “por no estar con los hijos”. Si a esto se agrega la negativa constante, manifiesta o implícita de los maridos, las mujeres enfrentan verdaderas barreras para desempeñarse fuera de “ser amas de casa”. El caso de Lourdes no representa un extremo (negativa total, boicot completo), pero sí ilustra el más típico de los ejemplos para las mujeres con carreras que les permiten trabajar media jornada (profesoras, enfermeras, empleadas de instituciones bancarias, etc.)

La tercera entrevistada es una Licenciada en Gestión y Dirección Empresarial, de 26 años, nacida en el estado de Oaxaca, pero quien desde joven tenía en mente no quedarse en su tierra, pues quería abrirse horizontes y después, si era posible, regresar. Ahora ella vive en la ciudad de Guanajuato trabajando en una preparatoria como docente. La llamamos aquí Mónica.

Mónica encuentra la falta de experiencia como limitante para poder desempeñarse en su área de formación. En los trabajos que deseaba aplicar por una plaza le solicitaban tres años de experiencia, mínimo. Siendo foránea, necesitaba un empleo que le ayudara a subsistir o medio vivir, como ella dice. Tener dos trabajos era muy desgastante, y al encontrar la oportunidad de desempeñarse como docente (impartiendo materias como Literatura, Computación e Inglés) y con un buen sueldo, era perfecto para iniciar y adquirir experiencia.

Ahora Mónica tiene en mente realizar algo distinto, su formación con enfoque en negocios le brindó la visión de no querer seguir formando parte de los asalariados; ella desea formar su propio negocio, pero le limita el aspecto económico: no tener el recurso para la inversión inicial. A pesar de eso, Mónica sabe que es joven, lo cual es una ventaja, por lo que le queda mucho por delante para poder ser un activo para el país y así generar fuentes de empleo. Señala también que ser profesionista mujer en este campo es complicado, ya que llegan hombres que no creen que una mujer pueda superarlos, porque les cuesta vencer esa realidad que tienen generando un menosprecio hacia ellas, pero su ánimo y deseos de desempeñarse en esta área y superarse fue lo que la motivó para estudiar esta carrera, brindándole la idea de seguir esforzándose y pronto realizar nuevas actividades en su área de formación. Mónica es el ejemplo de mujeres que aspiran a un puesto de gerencia o jefatura, pero su experiencia ya le ha demostrado que no le será fácil instalarse

en alguno, porque esas plazas están cooptadas por los varones. Pregunta, entonces, si en la carrera se les hubiera enseñado más igualdad, a creérsela más, tal vez otro escenario estaría viendo.

CONCLUSIONES

A través del análisis de estas entrevistas identificamos en las tres profesionistas contextos diferentes, pues las tres tienen orígenes muy distintos; sin embargo, son de la primera generación familiar en estudiar una licenciatura a pesar de sus pocas oportunidades, sobre todo por los recursos económicos y la propia cultura doméstica y social de su contexto. Son grandes las críticas expresadas en su entorno acerca de ser mujer, así como de cursar estudios superiores, pues se juzgan como una pérdida de tiempo; no obstante, ellas decidieron dejar esos cánones e ir en busca de oportunidades distintas, de generarse horizontes, de buscar superación para en un futuro ser independientes y tener la oportunidad de ofrecerle a su familia de origen una vida mejor y de formar en mejores condiciones su propia nueva familia.

Vemos, entonces, que los aspectos que dirigen a las mujeres a elegir en un primer momento estudiar una carrera universitaria es romper con esos estereotipos de rol (amas de casa, principalmente) y optar por dejar sus hogares y salir en busca de una formación profesional. Ahora bien, el tipo de formación (carrera) es elegida con base en aspectos psicológicos, es decir, los intereses personales y la motivación, por ejemplo, y tales influyeron en estas tres profesionistas, en especial: elegir el aspecto de superación personal y no querer seguir siendo como las demás.

También pudimos notar que dos de ellas pronto comenzaron a ejercer en sus áreas de formación (licenciada en Cien-

cias de la Educación y Enfermería); la tercera no (licenciada en Gestión y Dirección Empresarial), encontrando como su principal limitante la falta de experiencia. Puede ser esta restricción la razón del porqué muchas mujeres, y quizá no solo mujeres sino también hombres, la que impide que se desempeñen en áreas de acuerdo con su formación, y opten por otros empleos e incluso no trabajar en el área de formación. Puede deberse también a una variable macroeconómica (crisis, depresión del sector productivo y escasez de empleos), en cuyo caso, ésta afecta sobre todo a los jóvenes y, entre ellos, a las mujeres.

En consecuencia, encontramos oportuno señalar la relación de las instituciones de educación superior con instituciones públicas y privadas para realizar prácticas profesionales o servicio social como medio para conocer el desempeño de los (as) jóvenes y así poder reclutarlos, lo que implicaría también una disminución de desempleo de egresados (as).

De igual modo, concluimos que las tres profesionistas tienen la visión de seguir estudiando. Esta parte de seguir aprendiendo y formándose la tienen muy presente, empero, por la falta de recursos económicos y tiempo (sobre todo para la enfermera, quien tiene seis años laborando y ahora es madre y esposa), se ven frente a la decisión de posponer sus aspiraciones como un plan futuro, y por ahora sólo mantener sus empleos, que ellas consideran son la base para adquirir experiencia.

REFERENCIAS

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2016). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior 2014-2015*. Recuperado el 26 de julio de 2016, de <<http://www.anui.es/iinformacion>

- y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2016). *Matricula de educación superior en México*. Recuperado el 26 de julio de 2016, de <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu17&s=est&c>>
- LAMAS, M. (1995). “La perspectiva de género”, en *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, 8, 14-20. Recuperado el 26 de julio de 2016, de <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>>
- MOSTEIRO, M. J. (1997). *El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos*. Recuperado el 3 de julio de 2016 de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6622/RGP_1-28.pdf?sequence=1>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Género. El “sexo” versus el “género”*. (2016). Recuperado el 4 de julio de 2016, de <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs403/es/>>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Temas de salud. Género*. (2016). Recuperado el 4 de julio de 2016, de <<http://www.who.int/topics/gender/es/>>
- PÉREZ CARBONELL, A., y Ramos Santana, G. (2014). *Preferencias de los y las estudiantes universitarias sobre el empleo desde una perspectiva de género*. Recuperado el 2 de julio de 2016, de <http://www.amit-es.org/sites/default/files/pdf/publicaciones/perez-ramos_preferencias_empleo_estudiantes_2015.pdf>
- PONS PEREGORT, Olga, CALVET PUIG, M. Dolors, TURA SOLVAS, Marta, y MUÑOZ ILLESCAS, Cristina (2013). “Análisis de la igualdad de oportunidades de género en la ciencia y la tecnología: las carreras profesionales de las mujeres científicas y tecnólogas”, en *OmniaScience. IC*, 9(1), 65-90. Re-

cuperado el 24 de julio de 2016, de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/13234/Igualdad%20de%20Oportunidades%20de%20Genero.pdf>

SÁINZ, M., M. López y A. Lisbona (2004). “Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas”, en *Acción psicológica*, 3(2), 111-123. Recuperado el 26 de julio de 2016, de <<http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/506/443>>

SÁNCHEZ, M. F. (2006). *Género, transición y desarrollo profesional*. Ponencia. Recuperado el 2 de julio de 2016, de <<http://formacion.confebask.es/Descargar.aspx?PgUOLdhnTaSSGx0RpDZnsA90785678d90785678d>>

ZARO, M. (1999). “La identidad de género”, en *Revista de Psicoterapia*, 5(40). Recuperado el 3 de julio de 2016, de <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/209726>>

Permanencia de los estereotipos de género convencionales en la exploración y ejercicio de la sexualidad adolescente: factor de exclusión social y educativa

Ma. Judit Durán Flores
Universidad Autónoma de Zacatecas

INTRODUCCIÓN

El género es, a grandes rasgos, una construcción simbólica estereotipada, la cual reglamenta y condiciona la conducta tanto objetiva como subjetiva de las/os individuos. Mediante la constitución de género, la sociedad clasifica, nombra y produce las ideas dominantes de lo que deben ser y actuar las mujeres y los hombres. Por tanto, referirse a cuestiones de género es hablar de feminidad y masculinidad.

Desde la perspectiva anterior, mientras el sexo es una condición biológica, natural, el género es una construcción cultural que se expresa en los valores, normas, instituciones creencias, mitos, usos y costumbres en torno al rol sexual de mujeres y hombres que presenta una cultura. Muchas de las características surgidas de estos roles de género, jerarquiza-

dos, se encuentran en la base de conductas de riesgo para la salud sexual y la educación de las/os jóvenes.

Es en la adolescencia cuando existe mayor interés en los temas eróticos y sexuales, debido a la necesidad de reafirmación de la identidad personal; las/os adolescentes buscan información sobre el desarrollo de sus órganos sexuales, reproducción y acto sexual, para lo cual recurren a diversas fuentes de información e incorporación de pautas de comportamiento: la familia, las instituciones educativas, los pares, Internet, con valores muchas veces contrapuestos, que generan, en múltiples casos, fuertes ambivalencias.

Así, en la presente investigación se plantea como objetivo general la necesidad entre las/os adolescentes de reflexionar sobre los conocimientos, actitudes y prácticas sexuales relativas a lo que significa ser *hombre* o *mujer*. Además, trata de hacer consciente en dicha población las consecuencias que el desconocimiento del tema origina. En una primera parte se hace una breve referencia a esta problemática como un campo donde se entrelazan varios significados y donde la identidad de género adquiere una importancia relevante. En las siguientes secciones se encuentra el desarrollo de la investigación, detallando metodología, resultados y discusión, para finalizar con las conclusiones y algunas sugerencias.

IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SEXUALIDAD ADOLESCENTE

La sexualidad y el cuerpo como ente sexuado conforman los ejes en los que confluyen aspectos que hacen la vida cotidiana de las personas. Reflejan, por tanto, la diversidad y multiplicidad de formas en que se asume la sexualidad, atravesada por

aspectos referidos a la construcción de la identidad y la subjetividad, en las que inciden decisivamente factores como la pertenencia de género, familiares, culturales, sociales, éticos, psicológicos, entre otros.

La sexualidad sólo existe a través de sus formas y organización social. Además, las fuerzas que configuran y modelan las posibilidades eróticas del cuerpo varían de una sociedad a otra; la sexualidad es algo que el contexto sociocultural produce de manera compleja. Es el resultado de distintas conductas que dan significado a la actividad humana. Cada ser humano en esta etapa de su ciclo vital atraviesa un proceso de definiciones sociales y elecciones propias, de contradicciones entre quienes tienen el poder para establecer límites y reglamentos contra quienes se resisten. La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humana continua (Weeks, 1998).

En el caso de las/os adolescentes, la sexualidad cobra crucial importancia puesto que en su vivencia, la experiencia sexual adquiere un matiz de profunda significación vinculado tanto a las transformaciones de orden hormonal que obran sobre el cuerpo como a los mandatos culturales de género, éticos o religiosos que inciden sobre la asunción y las expresiones de la misma. No obstante, las expectativas acordes con el género operan de manera decisiva en la iniciación sexual de las/os adolescentes. Así, junto a los condicionamientos familiares, los comportamientos más frecuentes están definitivamente influenciados por el contexto espacial, histórico, económico y sociocultural donde se desenvuelven sus integrantes.

Durante dicha etapa, la definición de la identidad sexual y la ubicación de género son clave en el desarrollo de esta franja etaria expresadas en estereotipos tradicionales asignados a los distintos géneros. Si bien dichos roles han experimentado cambios en las últimas décadas, aún se mantienen modelos

asentados en la mayoría de las culturas occidentales y patriarcales, como es el caso de Zacatecas, con rasgos históricos en el imaginario femenino y masculino. En éstos se adjudican al varón valores inherentes a una sexualidad activa, independiente y heterosexual, con un inicio temprano de las relaciones sexuales, instancia en la que el ejercicio del sexo supone el pasaje a la etapa adulta y madura. La noción de virilidad se impone cultural y socialmente desde los mandatos familiares y de pares, en los que los valores fundamentales se centran en la capacidad de procrear y ser sostén económico de la familia (Lamas, 1996).

En el caso de los varones, las expectativas y presiones de su entorno les exigen cumplir con los requerimientos mencionados en el párrafo anterior para ajustarse a los patrones de género esperados. Por el contrario, en las mujeres, la expectativa gira en torno a la vivencia de una sexualidad des-erotizada y organizada para la procreación. Lagarde (1990) menciona que en las mujeres la sexualidad está escindida entre la procreación y la experiencia sexual, sobre ella se cimentan la maternidad y erotismo, como complejas construcciones históricas. Ello genera la vivencia de una sexualidad escindida que antagoniza y descalifica en su autonomía a la maternidad y al erotismo. Los presenta unidos al subsumir el erotismo estigmatizado, en un rol maternal magnificado. Desde la infancia, las mujeres son educadas para la procreación, los cuidados maternales y la satisfacción de los deseos sexuales y requerimientos masculinos.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa con una visión holística del problema a estudiar, de acuerdo con los lineamientos

de Rusque cuando plantea que “la acción humana y social se presentan como un proceso orientado subjetivamente a través de las interpretaciones que hacen los sujetos de la realidad en la vida cotidiana” (2001: 101). Siendo la matriz epistémica la fenomenología que se caracteriza por estudiar experiencias concretas tal como son percibidas por el sujeto/s estudiado/s que las experimenta (Husserl, en Kichner, 1985).

El enfoque de la investigación se encuentra centrado en hacer un análisis crítico grupal, cuyo fundamento está basado en la Teoría Crítica de Habermas (1989), quien plantea que el grupo humano puede transformar su comportamiento partiendo de su reflexión a través de la comunicación y acuerdos intersubjetivos entre las personas. El método que se utilizó en el análisis de la muestra de estudio fue la investigación/acción participante; consistió en una reflexión colectiva, permanente y sistemática en y sobre la acción para tratar de entender la realidad, desde la percepción de las/os jóvenes y del contexto relacional sociocultural donde se desenvuelven. La muestra la conforman 23 adolescentes: 14 mujeres y 9 hombres de diferentes edades. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1998), la adolescencia es clasificada en *adolescencia temprana* (10-13 años), *adolescencia media* (14-16 años) y *adolescencia tardía* (17-19 años). El trabajo de investigación tuvo lugar en consultorio particular de la investigadora, ubicado en la ciudad de Guadalupe, Zacatecas durante el periodo comprendido de septiembre de 2014 a junio de 2015. Como parte de las actividades del trabajo grupal, en varias de las sesiones estuvieron presentes madres y padres de familia y algunas/os maestras/os de secundaria y preparatoria.

Las técnicas cualitativas de recolección de la información se basaron en la discusión grupal, entrevistas abiertas, individuales y observación participante a través de talleres

vivenciales con el apoyo de algunas grabaciones. El procesamiento, análisis e interpretación de la información se realizó por medio de las técnicas de categorización y triangulación de datos (análisis comparativo), gracias al método inductivo-analítico. La interpretación de los resultados y la contrastación teórica se realizó a través de un discurso analítico-sintético caracterizado por la crítica y la reflexión, que evidencia por un lado, el producto logrado de la relación entre las categorías emergentes y, por el otro, la debida contrastación teórica de los resultados con los hallazgos temáticos puntualizados por la investigadora en el transcurso del proceso en estudio.

En la investigación se dieron las siguientes etapas:

Evaluación general del proceso, sexualidad adolescente, en el cual la información se recogió en un primer contacto directo, en torno de la realidad percibida por los diferentes protagonistas de la investigación (adolescentes, padres y maestros). Los datos encontrados fueron los siguientes:

Se aprecia una inadecuada jerarquización de valores dentro del grupo familiar influenciados por un sistema de creencias estereotipadas con respecto al rol de género masculino/femenino.

Existe una deficiente comunicación en torno al tema entre madres, padres, hijas e hijos, situación que se repite con las/os maestras/os. Los/as adolescentes tienen curiosidad sobre la sexualidad. Sin embargo, existe desconfianza y miedo de preguntarles a sus padres y maestros, y éstos a su vez no saben cuál será la mejor forma de responder a las inquietudes de sus hijas/os y alumnas/os.

Tanto las/os jóvenes como sus madres, padres y docentes poseen escasos conocimientos sobre lo que es una sexualidad integral funcional en la etapa adolescente. Llama la atención que existe una mayor información sexual por parte

de la madre hacia sus hijos, especialmente hacia las hijas, pero ésta consiste sólo en un conjunto de normas de tipo moralista-religioso. El padre no facilita a su hijo varón una orientación sexual abierta y pertinente.

La educación (de cualquier tipo), en el grupo familiar se encuentra representada principalmente por la figura materna, pues la figura del padre está ausente o es muy débil.

Se aprecia la inclusión de Internet, espacio utilizado como un referente de información fundamental. Las páginas web a las que tienen acceso representan una parte muy importante en la vida de las/os adolescentes, lo cual se transforma en una fuente alternativa a la educación formal, con una variedad de mensajes que incluyen temas como el rol de los amigos, el rol de la familia y el rol de género. Sin embargo, también se incorporan temas como el sexo, la violencia y el consumo de bienes y sustancias adictivas, a los que las/os jóvenes tienen acceso sin mayor control parental y sin conciencia de los riesgos asociados.

Con base en los hallazgos encontrados, se hizo evidente la necesidad de implementar talleres grupales. Los temas trabajados con estos jóvenes fueron seleccionados por ellas/os mismos; masturbación, virginidad, métodos anticonceptivos, aborto, homosexualidad, impotencia, relaciones sexuales con prostitutas, diversas formas de tener relaciones sexuales (ciber-sexo). Existieron otros tópicos que fueron negociados entre la investigadora y las/os adolescentes, considerados necesarios en esta etapa de su crecimiento personal los cuales fueron pubertad, adolescencia, aparato genital femenino y masculino, infecciones de transmisión sexual, presión grupal, comunicación, estereotipos de géneros (sexismo sutil, hostil, amor romántico), embarazo, aborto, autorregulación emocional y el manejo funcional-educativo de Internet.

Dichos talleres incluyeron elementos psicológicos, afectivos, culturales, sociales y la exploración de valores personales (por cada adolescente), que facilitarían la generación y desarrollo de responsabilidad y autonomía de las/os adolescentes involucrados como agentes activos en el descubrimiento de un papel protagónico que les permitiera el acceso a una calidad de vida y educación sexual-social individual y colectiva.

RESULTADOS

Durante el diálogo reflexivo entre las/os adolescentes, madres, padres y docentes que conformaron la muestra de estudio y la investigadora en los diferentes talleres, dinámicas, entrevistas individuales y discusiones grupales, se generaron los siguientes resultados.

Las/os adolescentes por consenso eligieron qué temas o aspectos de la sexualidad deseaban trabajar, siguiendo sus inquietudes propias y necesidades, dejando de lado el orden de temas que se encuentran en los diferentes manuales de educación sexual escolar.

Gracias a la realización de talleres vivenciales se pudo percibir e interpretar que en el grupo de las/os adolescentes existe una gran necesidad de ser escuchados y atendidos, tanto por sus madres y padres como por sus maestras/os.

Con respecto al desarrollo de su sexualidad, las/os adolescentes tenían información variable, deformada e insuficiente sobre la sexualidad proveniente de su grupo de pares (otros adolescentes o adultos significativos para ellos), y de la TV e Internet, pero estos conocimientos no se traducen en comportamientos preventivos o educativos en sus prácticas sexuales debido, básicamente, a estereotipos de género, es

decir, a las representaciones sociales que sobre la sexualidad poseen estos jóvenes en función de su medio social, influencias culturales, los imaginarios de género en cuanto a lo que es “ser masculino” o “ser femenino”, “conquistador/conquistada”. Además durante la investigación se evidenció que las/os adolescentes sienten miedo, vergüenza y rebeldía a manifestar sus propios significados y dudas, viven la sexualidad como un mundo nuevo que les causa curiosidad, temor y seducción.

En cuanto al rol de género, los hallazgos permitieron afirmar que en ellas y ellos se evidenciaron estereotipos masculinos y femeninos tradicionales que reflejan y modelan la realidad que a diario viven. Sin embargo, se generó la posibilidad de comenzar a modificar ideales, creencias, algunos mitos, a partir de nuevas percepciones y contenidos, en la forma de explorar y socializar esta etapa de sus vidas, que fueron reflexionadas por las/os adolescentes. Se evidenció por ejemplo, que a diferencia de las adolescentes, se espera que los varones tengan una vida sexual activa a una edad temprana e incluso se les anima (presión grupal) a que lo hagan antes de cualquier elección de pareja; en el caso de las jóvenes, las expectativas continúan siendo de sumisión, obediencia para con los hombres y su dedicación al hogar, aunque puedan salir a estudiar o trabajar (uno de los adolescentes mencionó: “estoy de acuerdo que mi novia, tenga un trabajo, me gusta que sea inteligente, pero si no puedo dominar su mente mi interés en ella se pierde”).

En las entrevistas abiertas con las/os maestras/os se observó que tratar de conversar sobre sexualidad, con sus alumnas/os constituye una actividad en la cual no se encuentran muy convencidas/os de realizar, de establecer una verdadera comunicación sobre el tema; les cuesta trabajo, se prefiere eludir el tema darlo por entendido, trivializarlo, haciendo bromas responden con generalidades (consideran que los padres son

los más indicados) inocuas cuando hay preguntas concretas por parte de las/os alumnos, o peor aún, se rodea de un silencio que solicita del alumno “prudencia”, o bien, abandonar el tema.

Respecto a los padres, un aspecto importante encontrado en la investigación fue que ellos educan sexualmente a las/os adolescentes a través de diferentes formas, como son el gesto, la palabra, el ejemplo (de cómo ellos fueron adolescentes), regaños, castigos, los cuales están marcados, a su vez, por una historia de represión, asignándoles a estos mensajes y conductas sexuales una valoración moral que repercute en la vida de sus hijas/os adolescentes, impidiendo una adecuada comunicación. En el curso de los talleres, se estimuló la participación, motivación y creatividad en los grupos de jóvenes, y se observó el interés por desarrollar una comunicación más asertiva entre adolescentes, madres, padres y maestras/os.

Durante el lapso de las entrevistas abiertas con madres, padres y algunas/os maestras/os en los talleres con las/os adolescentes, surgió el planteamiento de formar promotores de la educación-comunicación sexual de adolescentes para los adolescentes; el intento fue muy bueno, lamentablemente no se le pudo dar continuidad.

DISCUSIÓN

Es el factor biológico lo que marca en esencia el mundo de la sexualidad, puesto que el sexo de un individuo viene determinado por los cromosomas sexuales, la anatomía sexual y las características sexuales secundarias; sin embargo, sin menoscabo de dicha realidad, es determinante la influencia que tienen los factores socioculturales al estimular y controlar la expresión de dichas conductas.

TABLA 1. CATEGORÍAS FUNDAMENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Categoría	Sexualidad	Género	Presión grupal	Comunicación familiar	Internet refugio/riesgo
Mujer (15 años)	"En el colegio solo nos han dicho algunas cosas"	"La mujer es menos fuerte que el hombre, ellos se arriesgan en todo, pueden tener varias novias"	"Le cuento todo a mis primas, ellas me entienden, tienen más experiencia"	"Nunca hablo con mi mamá de mis dudas sobre sexo, sólo lo que ella me quiere decir"	"A veces, amigas me han enviado a mi cell. cuerpos desnudos y me dan curiosidad"
Varón (15 años)	"He visto películas con mis amigos sobre sexo"	"Creo que las mujeres que son policías o las que no se pintan son marimachas"	"Si algo no me gusta de lo que están diciendo de mí, me hago el fuerte, porque si no, me dicen marica"	"A mis papás no les puedo preguntar, no les tengo confianza, además siempre discuten y se critican muy feo"	"Antes de los 12 años ya tenía cel, y pues aunque no queras aparecen las páginas porno, y las tienes que ver, después de divertirte con eso"
Mujer (14 años)	"Nos pasaron una película en la escuela, pidieron que dibujáramos los órganos sexuales, no lo pude hacer"	"Mi mamá por ser mujer, le toca hacer todo lo de la casa, aunque trabaje, mi papá casi no le ayuda, dice que es que hacer de viejas"	"No quería tener novio, porque me daba vergüenza, por mi peso, pero mis amigas insistieron, se burlaban de mí porque era la única a la que no le habían dado un beso"	"Cuando reglé por primera vez, mi mamá se quedó callada, me dijo que ahora tendría que estar más preocupada por mí"	"Voy a un ciber con un grupo de amigas, es lo que está de moda, y ahí vemos lo que queremos"

<p>Varón (18 años)</p>	<p>“Cada vez estoy más grande y necesito buscar una mujer que me ayude a ser hombre y me satisfaga”</p>	<p>“A las mujeres les toca tener los hijos y cuidar el hogar, mi mamá siempre me dice que aprenda a buscar una buena mujer, no una loca”</p>	<p>“No me gusta contarles todo lo que he vivido a mis amigos, ellos se burlan de mí y me dicen que soy muy inocente, pero yo se mi cuento”</p>	<p>“Si he querido hablar de esto con mi maestro, porque mi papá siempre está de carrera, pero mi maestro me dice que son temas muy delicados, que debería hablarlos con mis padres”</p>	<p>“Tengo varias amigas, y a través de <i>Skype</i>, intercambiarnos muchas cosas, a veces hemos tenido juegos eróticos, y bueno así nos divertimos y aprendemos”</p>
<p>Mujer (16 años)</p>	<p>“Mis papás me inscribieron en esta prepa por ser la mejor, sólo nos dieron informes de sexualidad, más una comunicación abierta acerca del tema no se da”</p>	<p>“Mi mamá me sermonecía siempre, cuando empecé con mi novio decía, ¡o único que tienes de valor es tu cuerpo!” salí embarazada, ella dijo: “te arrastraste con él como mujercuela”</p>	<p>“Con mis amigas de la escuela siempre platicamos que ya estamos en otra época, realmente somos más libres, aunque los papás siempre estén al pendiente queriendo controlar todo”</p>	<p>“En estos temas, no le tengo confianza a mi mamá, ella que va a entender realmente qué siento y que quiero, siempre espera de mí que no la defraude, con lo de la escuela”</p>	<p>“Mi novio y yo desde que nos conocimos nos enamoramos mucho, lo mandaron a Canadá 6 meses, y ahí empezó todo, nos enviábamos videos por internet, queríamos ver de qué manera sería la mejor de nuestra primera vez”</p>
<p>Varón (17 años)</p>	<p>“Con mi papá no hablé de nada de esto, a él le molesta todo lo que le pregunte, siempre llega tarde”</p>	<p>“Hacer lo de la casa; cocinar, planchar, mi papá dice que es de la mujer, ellas, son de la casa y el hombre de la calle”</p>	<p>“Con los amigos aprendí a tomar, a fumar, cuando salimos de la escuela nos vamos con el que trae carro y nos drogamos, me siento feliz, libre, cuando hago eso”</p>	<p>“Mi abuela me dice que tenga mucho cuidado, que no vaya a repetir los vicios de mi papá, que le cuente a ella lo que me pasa, no lo puedo hacer ya está muy grande, no me entendería”</p>	<p>“Todo lo que sé es por mis primos y por internet, ellos me dicen que páginas son las buenas”</p>

En la tabla 1 se muestran las categorías que fueron el fundamento de la presente investigación, con ejemplos textuales, en los que se encuentra el significado profundo que las/os adolescentes tienen sobre la educación/ejercicio de la sexualidad y aspectos relacionados con ella, como son estereotipos de género, presión grupal, comunicación familiar e Internet/refugio-riesgo.

Sexualidad. En esta categoría se observó que los conocimientos sobre la sexualidad que tienen las/os adolescentes en etapa media son insuficientes y distorsionados. La información que reciben las/os jóvenes participantes de la muestra se limita a los aspectos más básicos de la sexualidad, identificando la misma con sexo, y ésta con genitalidad. En otras palabras, no relacionan la sexualidad con un sentimiento relacional positivo, y mucho menos se dan cuenta que sólo es una exploración en lo que a relaciones de pareja se refiere, lo cual debería comprender también un mínimo de compromiso y responsabilidad intra-interpersonal, del cuidado de sí misma/o y de los demás. Proceso que les permitiera comenzar a descubrir un conocimiento y educación básicos en torno a la manera de explorar y vincularse en el área sexual.

Género. Se evidenciaron la persistencia de mitos (amor romántico) y falsas creencias que manejan las/os adolescentes, las cuales tienen una repercusión importante sobre el ejercicio de sexualidad, pareja, comunicación y protección de la salud. Los estereotipos de género se encuentran modelados implícita y explícitamente en las/os adolescentes desde su núcleo familiar, contexto escolar y medios de comunicación (TV e Internet) alimentan constantemente las percepciones disfuncionales que rigen sus comportamientos sexuales.

En los adolescentes integrantes de la muestra se observó que la mayoría de ellos son presionados (por el grupo de pares) a iniciar con actividades sexuales desde la secundaria, y viven comportamientos sexuales de riesgo (promiscuidad, no utilizar preservativo, si es con la novia o compañera, mencionaron, “quien tiene que tener la preocupación de cuidarse es ella, ¿de quien es el cuerpo?”). Ellas, en cambio, dentro de su rol, conquistadas/sometidas, aprenden y aceptan que son los hombres quienes tienen varias mujeres (novias) de acuerdo con lo informado por las/os adolescentes. Nace así una forma de pensar peligrosa para ellas y ellos, aumenta la vulnerabilidad a factores de riesgo/exclusión, como infecciones de transmisión sexual, abuso sexual, violencia, embarazo, aborto, truncar los estudios, afectación en la salud mental, otros, determinantes en el desarrollo académico y social de las/os jóvenes.

Presión grupal. En esta categoría se aprecia que las/os adolescentes por su misma inmadurez son fácil presa de adolescentes mayores o adultos significativos que pueden llevarlos a conductas de riesgo. No se debe olvidar que las/os adolescentes tienden a identificarse con aquel o aquella a quien admiran y seguirlo. Erikson (1965) plantea que es en la adolescencia cuando existe la necesidad central y primordial de encontrar una identidad (proceso determinante en la pertenencia e inclusión a diversos grupos). En los talleres se observó que la información que tienen las/os adolescentes sobre sexualidad es básicamente alimentada por las experiencias y conocimientos entre sus pares, y cómo esta presión grupal entre ellos mismos constituye un factor de riesgo importante que los puede conducir a vivir relaciones sexuales tempranas, sin estar realmente preparadas/os para experimentarlas.

Comunicación familiar. Se manifiesta como un aspecto constante de angustia y desconfianza por parte de las/os jóvenes en tratar de comunicarse mejor con las madres y los padres. Durante los talleres, las/os adolescentes hablaron espontáneamente de sus familias, y en esas conversaciones, madres y padres consideraron que tenían una buena comunicación con sus hijas/os, porque hablan con ellas/os, sin advertir que el contenido de la misma es un “monólogo” de características morales. La comunicación es diálogo crítico confiable y constructivo, “no un discurso sobre lo que se debe hacer” según expresaron las/os jóvenes. Madres y padres deberán escucharlos con intención de entenderlos, comprendiendo su punto de vista aunque no lo compartan. De no ser así, no se podrá llegar a establecer una comunicación de temas sexuales abiertos con sus hijas/os.

En las diferentes dinámicas entre madres, padres e hijas/os se evidenció que los padres al igual que las/os adolescentes, vivieron, en su momento, una experiencia de represión ocultamiento y tabú en relación con la sexualidad, asignándole una valoración moral negativa a la misma, factor determinante que impide la generación de confianza entre ellas/os y sus hijas/os.

Así, el proceso de socialización de hijas/os dentro de la dinámica familiar, la comunicación que se establece entre los integrantes de la misma, la forma en que se dicen las cosas, la manera como se demuestran y valoran los sentimientos, el clima de comprensión y confianza entre ellas y ellos, determinan el modelaje específico de los géneros masculinos y femeninos y la actitud que tomarán frente a la sexualidad.

Internet refugio/riesgo. Se encuentra la presencia de internet, ya no como una moda, sino como un mundo virtual igual o de mayor importancia que el real. Dicho espacio genera la idea en las/os jóvenes de que todo en el terreno sexual está

permitido y tolerado; se fomenta una especie de culto al, sexo/placer/poder, donde los posibles valores de mujeres y hombres en estas edades están confundidos. ¿No obstante, por qué las/os adolescentes han llegado a darle tanta importancia a Internet?, ¿dónde se encuentran las madres padres y maestras/os que no le han puesto la suficiente atención y supervisan a las horas de ocio de estas/os jóvenes?

En tal sentido, Izquierdo (2000) comenta que luchar en este mundo globalizado con la pornografía equivale a luchar contra la sociedad, y esto requiere hacer una revisión de nuestras conductas como madres, padres/maestras/os y miembros de una sociedad que se está convirtiendo en hedonista a pasos agigantados, con otros males graves como el consumismo, la idolatría del dinero, la pérdida de los ideales y de la fe, el afán de poder, en suma: la crisis de identidad que aqueja al ser humano. Sin embargo, también se debe recordar que la adolescencia se caracteriza por la necesidad de autonomía, identificación, egocentrismo y despertar sexual, entre otros aspectos que llevan a las/os adolescentes a buscar nuevos retos, espacios y peligros. Debemos cuestionarnos si el ciberespacio es el lugar propicio para hacerlo, o sólo es un espacio más que modela y refleja los estereotipos socioculturales tradicionales en torno al aprendizaje sobre vivencias sexuales de mayor accesibilidad.

CONCLUSIONES

Desde el nacimiento se aprende a ser “hombre o mujer”. A partir de dicho aprendizaje ellas y ellos establecen formas de relacionarse muy diferentes dentro de la familia y sociedad, lo cual significa que el proceso sociocultural es definitivo en la generación y desarrollo del rol de género sexual.

Los estereotipos que surgen de mandatos socioculturales, en los últimos años se han comenzado a modificar, aunque en la mayor parte del mundo y en nuestro país dichos mandatos aún permanecen en las pautas culturales de grupos mayoritarios de población y se transmiten a las/os adolescentes desde edades muy tempranas a través de los modelos sexuales de socialización estereotipados, a pesar de los cambios mencionados.

La adolescencia continúa siendo ese periodo de transición y aprendizaje, donde a menudo es difícil acceder a la información y educación sexual adecuada y funcional. Se observa a las/os jóvenes con serios obstáculos para alcanzar el uso razonable de medidas preventivas que les permitan eludir riesgos que pueden afectar de manera importante las bases de un proyecto de vida personal, educativo y social.

Actualmente, la mayor parte de las/os jóvenes saben lo que son los órganos sexuales y para qué sirven, pero siguen desconociendo cómo relacionarse mutuamente para lograr una comunicación y respeto de calidad, en este y en otros aspectos de sus vidas. Siguen percibiendo exploraciones y aprendizajes sexuales, como un deseo compulsivo, pensando que no se puede dominar, sobre todo el de los varones.

Existe una importante carencia de educación en lo que a relaciones sexuales funcionales se refiere: sus ventajas, grandezas, miserias, inconvenientes, mitos y falacias. Los riesgos a los que se ven sometidas las adolescentes se han multiplicado. Al haberse fragmentado las barreras-tabú del acercamiento amoroso, y no haber sido sustituidas por ventanas a una comunicación intersexual, ellas se hallan mucho más expuestas a ser tomadas como objeto permanente de deseo por parte de los varones que las rodea todos los días o esporádicamente. Además, también contribuyen (sin quererlo) a ser colocadas en esta posición, idealizan demasiado las imágenes sexualizadas que les presentan los medios.

Respecto al sistema educativo formal, se ha avanzado en la información sobre el género y la sexualidad pero siguen existiendo nudos problemáticos que tienen que ver con realidades que no se pueden seguir soslayando, como la presencia de los estereotipos de género que las/os docentes reproducen desde sus esquemas culturales de manera consciente o inconsciente en sus alumnas/os. Por lo tanto, es impostergable la implementación de otro perfil educativo y formativo que empiece por los propios docentes, necesariamente deberán superar el prejuicio y la desinformación que con frecuencia se sostiene el discurso del material escolar.

Finalmente, en lo que se refiere a la red social de Internet, éste se ha convertido en una herramienta clave para las/os jóvenes a la hora de interactuar con sus pares. Las/os adolescentes toman una posición autónoma frente a los adultos y de alguna manera los medios desplazan a las madres, padres y maestras/os en sus funciones. Hoy se puede hablar del adolescente virtual, quien a través de los medios toma distancia de sus padres y de su área de influencia.

El sentido del uso de las redes sociales para las/os jóvenes varía desde pasar el rato hasta llamar la atención, “exhibirse y correr riesgos”, buscar comprensión o compartir una afición, entre otras. Así, la red social toma el carácter de un refugio que se adquiere a una edad más temprana y desde el propio hogar. Para las/os adolescentes, Internet es su mundo generacional. Algo que los distancia más que acercarlos a otras generaciones. Es un mundo del que ellas/os raramente hablan con sus padres. Heidegger pensaba que el lenguaje era la casa del espíritu, consideraba que en el momento en que se amenazara de manera importante este proceso, podría existir una crisis mayor dentro de todo el aparato psíquico del ser humano. Eso en este momento está a prueba, y el tiempo nos dirá si efectivamente la tesis de Heidegger era verdadera o no.

En tal sentido, se ha observado (a partir del ejercicio clínico de la investigadora) que el “fenómeno de Internet” estimula y promueve diversas formas de difusión de la identidad o pérdida de identidad a través del remplazo de las relaciones reales con las relaciones virtuales. Las/os jóvenes empiezan a establecer casi exclusivamente relaciones virtuales y de esa manera se marginan, se excluyen de la vida real, social y educativa, deja de producirse una serie de pasos necesarios para el desarrollo de la identidad humana, puesto que no se puede generar dicho proceso sin relaciones reales. Hasta ahora, en especial en las diferentes etapas del crecimiento psicosexual, donde está claramente definido que se tiene que pasar por un cierto desarrollo físico aproximado de habilidades sociales en la comunicación del adolescente, todos esos procesos deberán ocurrir en el escenario real: no pueden darse en el espacio virtual, de esa manera y por lo tanto, ahí se van creando, perturbaciones relacionales, permitiendo la generación de otro tipo de conductas y diversas psicopatologías.

Es toda una organización social que se entreteje paulatinamente, la cual se puede convertir en un factor de oportunidad educativa o de riesgo social. El reto será buscar la forma como padres, maestros, psicólogos, médicos, psicoterapeutas, investigadores sociales, académicos y la sociedad entera conozcan a fondo el problema para que ellas/os puedan influir de alguna manera en la exploración, en el aprendizaje y en la educación de la sexualidad adolescente.

SUGERENCIAS

En lo que concierne a las instituciones escolares, es necesario hacer un diagnóstico preliminar sobre las pautas sexuales que están promoviendo en sus alumnas/os. Esto resulta neces-

rio porque indicará los caminos mediante los cuales se pueden reforzar ciertos comportamientos y promover el cambio de creencias y estereotipos disfuncionales.

Por otra parte, se deberán diseñar programas sobre educación, comunicación, y salud sexual, no sólo “información sexual aislada, en frío”, a partir de la participación activa de las/os jóvenes que permitan ayudarlos a cuestionar mitos y suposiciones relativas respecto a lo que significa ser mujer/hombre, aceptar nuevas ideas y poner en duda sus propias actitudes respecto a la sexualidad, cuestiones de género e igualdad. Además, se requieren referencias actualizadas y contextualizadas que abarquen el género y la sexualidad con un enfoque integral holístico, las cuales faciliten la orientación de las/os adolescentes para vivir esta etapa de su ciclo de vida de manera plena y responsable, contribuyendo, en la medida de lo posible, a eliminar la concepción dominante de placer/sexualidad/poder (más en los varones), como el principal eje a desarrollar de su identidad en formación.

Generar conductas en torno al manejo educativo y funcional de internet, con el objeto de explicitar criterios, normas, valores y pautas que acompañen la toma de conciencia social sobre el uso del mismo. Establecer, a través de estudios interdisciplinarios, el verdadero alcance que el uso excesivo de esta plataforma puede tener para la educación, la salud física y mental de las/os jóvenes zacatecanos, y mexicanos en general.

REFERENCIAS

- BETANCURT, D., y García, S. (2015). “La impulsividad y la búsqueda de sensaciones como predictores de la conducta antisocial en adolescentes”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 309-315.

- ERIKSON, E. (1965). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HEIDEGGER, M. (1999). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IZQUIERDO, C. (2000). *Sexualidad y afectividad juvenil*. Caracas: Paulinas.
- KIRCHNER, M. (1985). *Edmund Husserl. El teórico de la fenomenología*. Forjadores del mundo contemporáneo, vol. 5. Barcelona: Planeta.
- LAGARDE, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- LAMAS, M. (1996). “La perspectiva de género”, en *Hablemos de sexualidad: Lecturas*. México: Conapo-MexFam.
- (1997). La antropología feminista y la categoría género. En Marta Lamas (compiladora). *El género: Construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa/Programa.
- OPS/OMS (1998). *Manual de monitoreo y evaluación de programas de salud sexual y reproductiva de adolescente y jóvenes*, núm. 3, MSAS.
- RUSQUE, A. (2001). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos.
- WOLTON, D. (2000). *Sobrevivir a Internet*. Barcelona: Gedisa.
- WEEKS, J. (1998). “The Sexual Citizen”, en *Theory Culture Society*, 15 (3), 35-52. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de <http://tcs.sagepub.com/>

La invisibilidad de la maternidad en la política
institucional de la Universidad de Guadalajara,
vista desde la perspectiva de género

Lilia Carolina Román Urbina
Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Guadalajara, que es la universidad pública más grande del occidente de México en cuanto a cobertura y matrícula se refiere y una de las más importantes del país, no dispone de datos estadísticos que den cuenta sobre qué proporción de mujeres respecto al conglomerado estudiantil desempeñan el doble rol de madres y estudiantes; no se sabe cuántas son, de dónde vienen, qué características tienen o a qué dificultades se enfrentan. En consecuencia, no existen políticas impulsadas desde la propia institución para atender a aquellas mujeres que son madres y que aspiran a ingresar o desean mantenerse en el nivel superior. Tampoco se encuentra referencia alguna a este grupo en la normativa institucional. Este vacío de información respecto al tema no es exclusivo de la Universidad

de Guadalajara, sino que se manifiesta en la generalidad de las Instituciones de Educación Superior a nivel nacional.

Sin embargo, el silencio que rodea al tema de la maternidad en la universidad parece fisurado por la existencia de aquellas mujeres que día a día se hacen presentes en el espacio educativo, que acuden con sus hijos a clases, que en la convivencia diaria comparten las dificultades a las que se enfrentan al desempeñar sus múltiples actividades como jefas de familia, como madres, como estudiantes. Siendo alumna de la Universidad de Guadalajara, he podido estar en contacto con estos y otros relatos que denotan situaciones de vulnerabilidad, e incluso violencia sutil, y a veces explícita, dirigida a estas mujeres por su condición de madres.

Estas mujeres, y las características y dificultades con las que se hacen presentes en el espacio educativo, representan una interpelación que nos invita a reflexionar el porqué de la invisibilidad de la maternidad de las estudiantes al interior de la universidad.

Es menester cuestionarnos por qué el tema no ha cobrado la relevancia suficiente como para constituirse en una preocupación que figure en la política de la Universidad de Guadalajara y dirija la elaboración de estrategias que atiendan el espectro de condiciones que atraviesan el fenómeno de la maternidad de las estudiantes universitarias, como sí ha sucedido en universidades de otros países.¹ La reflexión gira en torno a una pregunta generadora: ¿cuál es la responsabilidad de la universidad frente a un tema aparentemente privado como es la maternidad?

A lo largo de este documento se exploran diferentes directrices que están implicadas en la construcción de la mater-

¹ Por ejemplo, la Universidad de Lanús en Argentina o la Universidad de Granada en España tienen planes curriculares flexibles, becas, reglamentos o programas de acompañamiento que atienden las necesidades de las madres estudiantes.

nidad, a manera de coordenadas que ayudan a ubicar el punto de incidencia de la institución educativa frente al fenómeno. El propósito es visibilizar la situación de estas mujeres, problematizando la maternidad como fenómeno relacional entre el sujeto y la institución, dando cuenta de algunas de las particularidades y tensiones que en este ámbito se manifiestan.

Sostenemos que la ausencia de los soportes normativos (como reglamentos), infraestructura (como guarderías²), así como la falta de programas de protección a la maternidad en el espacio educativo, se convierten en un factor de exclusión para las madres estudiantes.³

Tomando en cuenta que la maternidad se construye de acuerdo con las necesidades de un grupo social específico y en relación con el contexto histórico (Palomar, 2005b: 36), creemos pertinente elaborar las reflexiones aquí contenidas desde la perspectiva de género, en tanto categoría de análisis transversal a los diversos ámbitos de la vida social, ya que sirve como una lente que permite visibilizar la organización de la misma de acuerdo con la distribución de privilegios y funciones asignados a los sujetos a partir de la diferencia sexual.⁴

² Este punto resulta particularmente importante en los primeros meses de crianza, en los cuales la relación entre madre e hijo es más estrecha debido a la lactancia. Diversas instancias de salud a nivel nacional e internacional reconocen la relevancia de ponderar este derecho, considerando los beneficios que representa en términos físicos, sociales, emocionales y afectivos.

³ Se trata de una idea desarrollada por Vanessa Arvizu Reynaga, de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en su estudio “Entre la maternidad y la educación: trayectorias y experiencias de las madres universitarias” (Soto, 2015).

⁴ “La perspectiva de género permite evidenciar cómo los grupos humanos, a partir de las diferencias biológicas, construyen los conceptos de masculinidad y femineidad y atribuyen simbólicamente características, posibilidades de actuación y valoración diferentes a las mujeres y a los hombres,

LA MATERNIDAD COMO FENÓMENO SOCIAL

La maternidad está compuesta por discursos y prácticas sociales que emanan de distintos lugares, que son a la vez “fuente y efecto del género en todas sus dimensiones” (Palomar y Suárez, en Palomar, 2007: 195), y “produce tanto símbolos culturales y conceptos normativos, como instituciones e identidades sociales” (Scott 1996 en Palomar: 195). Se trata de un fenómeno construido histórica y colectivamente, donde participan diversos actores en los diferentes niveles de la realidad social.

Este texto se enfoca en dos de estos actores: las madres estudiantes, desde su subjetividad, y la universidad y su política institucional. Para ello, abordamos algunos aspectos de las dimensiones histórica, jurídica, subjetiva y simbólica del fenómeno con el propósito de delinear el terreno donde se desarrolla la problemática de la que damos cuenta.

Dimensión histórica

La maternidad ha sido un tema ampliamente abordado desde diversas áreas y paradigmas, sin embargo, han sido los estudios elaborados desde la crítica feminista a partir de la década de los años sesentas los que permitieron cuestionar lo dicho hasta entonces por disciplinas como la medicina, la psicología, la literatura e incluso la religión, discursos que concebían la maternidad como la condición fundante de una supuesta esencia femenina.

produciendo en la mayoría de las sociedades sistemas sociales no equitativos” (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional [Cinterfor], 2003).

Menciona Cristina Palomar que historiadoras y antropólogas feministas se dieron a la tarea de refutar esta noción monolítica, atemporal y homogenizada de la maternidad, para recuperar a partir de extensos ejercicios genealógicos, el carácter histórico y cultural de esta práctica social, señalando que la maternidad se configura en relación con el contexto cultural, político y económico, a partir de un hecho biológico como es el parto, en función de las necesidades de un grupo social en un momento histórico determinado (2005b: 36). Esto quiere decir que la maternidad no siempre ha sido concebida como la conocemos ahora. La autora retoma *Histoire des mères et de la maternité en Occident* (2000) y *La construction sociale de la maternité* (2001) de Yvonne Kniebier para referir algunos de los momentos de la historia de la maternidad en Occidente que dan cuenta de la variación del discurso y práctica de la misma a través del tiempo:

- 1) En la Antigüedad, la palabra *maternidad* no existía, ni en griego ni en latín, aunque la función materna estaba muy presente en las mitologías, no era un objeto de atención serio ni para los médicos ni para los filósofos. En las sociedades rurales y artesanales de la Antigüedad y la baja Edad Media, la prioridad se ubicaba en la renovación de los grupos sociales, de manera que para compensar la elevada mortalidad, se parían muchos hijos. El papel nutricional de la madre era primordial y orientaba todas sus actividades.
- 2) En el siglo XII la aparición del término *maternitas* fue acompañada de la invención del de *paternitas* por parte de los clérigos que lo utilizaron para caracterizar la función de la Iglesia, en el momento mismo en el cual el culto mariano tiene una enorme expansión, como si tuvieran necesidad de reconocer

una dimensión espiritual de la maternidad sin dejar de despreciar la maternidad carnal de Eva. El papel educativo de la madre comenzó a tomar forma, estrechamente determinada por la Iglesia.

- 3) En la Ilustración, la maternidad espiritual y la carnal parecen aproximarse, comenzando a formularse un modelo terrenal de la “buena madre”, siempre sumisa al padre, pero valorizada por la crianza de los hijos (Palomar, 2005b: 40).

De manera similar, Alicia Oiberman ubica entre el siglo XIX y parte del XX el momento histórico en el que la glorificación de la maternidad se impuso en Occidente e identifica cómo la influencia del discurso de la Ilustración convirtió el amor materno y la consagración de la madre a su hijo en “un valor para la civilización y un código de buena conducta” (Oiberman, 2004: 123). La permanencia y reproducción de este discurso fue nodal en el sostenimiento de las políticas natalistas que los Estados de bienestar impulsaron durante el siglo XX, con el objetivo de paliar las consecuencias de los conflictos bélicos e incentivar su modelo productivo.

La política de natalidad se fue modificando al tenor de la implementación del neoliberalismo como modelo económico en los países occidentales. Para la década de los años setenta y ochenta, las políticas de natalidad dieron un giro en México. Se lanzaron campañas masivas para promover el control natal por medio de métodos anticonceptivos, que tuvieron un éxito heterogéneo debido a la diversidad de condiciones y características de la población mexicana.

Aquí quizás sea pertinente hacer una comparación a partir de dos hechos históricos importantes. En el siglo XIX las labores de crianza estaban claramente circunscritas al rol

materno, sin embargo, el desarrollo industrial llevó a que las mujeres de las clases más pobres se involucraran en el mercado laboral, en medio de una dinámica productiva que cada vez demandaba mayor fuerza de trabajo. Esta situación dio lugar a que surgieran otro tipo de madres: aquéllas que no lograban cumplir con el ideal materno, debido a las condiciones infrahumanas de explotación laboral a las que estaban expuestas. Desde ese momento, la conciliación de las responsabilidades del hogar y el trabajo viró en un problema difícil de sortear; es en respuesta a esta situación y gracias a la presión de los movimientos populares de esa época que se dieron las primeras legislaciones que otorgaban permisos de maternidad o subsidios económicos a las madres trabajadoras (Oiberman, 2004: 124). De manera similar, la década de los años setenta del siglo xx significó un parteaguas en la historia mundial. La implementación de la política económica neoliberal dibujó un nuevo rostro al mundo occidental. Muchas mujeres, apremiadas por un contexto de progresivas restricciones económicas, se incorporaron al mercado laboral. En esta coyuntura, se dio una modificación de su comportamiento reproductivo, como la reducción en la tasa de fecundidad y el retraso en la edad para tener hijos (Sánchez-Bringas, Espinosa, Ezcurdia y Torres 2004: 61). Esto ejemplifica cómo los grandes cambios sociales y económicos tienen el potencial de incidir en la modificación de las prácticas sexuales y reproductivas de la población.

Es necesario señalar que si bien las mujeres han logrado acceder a espacios en los cuales tradicionalmente no tenían presencia, esto no necesariamente implica una disminución de la inequidad, ya que hoy en día nos enfrentamos a problemáticas como la doble jornada laboral y el techo de cristal; en ambos casos el elemento subjetivo juega un papel fundamental. Sobre este punto abundaremos más adelante.

Dimensión jurídica

En México, el ejercicio materno está protegido a partir de diferentes disposiciones tanto de carácter federal como local. Por ejemplo, los derechos de la maternidad enuncian:

Se debe de permitir el desarrollo de la mujer en otras áreas de su vida, además del de madre, y concretamente en el caso de que trabaje, proporcionándole otras prestaciones, como facilidades a través de guarderías y días que necesite para la atención de su hijo (a), espacialmente en caso de enfermedad (Gamboa, 2008).

En este documento encontramos dos distinciones fundamentales: una sobre la maternidad que define como la “relación paternal que une a la madre con el hijo”; y otra sobre la “mujer encinta”, que contempla que “la embarazada goza de cierta protección jurídica” (Gamboa, 2008: 4).

Cuando se reconoce que “se debe permitir el desarrollo de la mujer en otras áreas de su vida” cabe el cuestionamiento sobre aquellas mujeres que han elegido embarazarse y ser madres en el transcurso de sus estudios universitarios y a falta del apoyo de las instituciones han visto constreñidos sus derechos básicos como la educación, la recreación o el desarrollo profesional.

El tema de los derechos sexuales y reproductivos nos abre un amplio espectro de posibilidades para problematizar la maternidad. Por ejemplo, México ocupa el primer lugar en embarazos de adolescentes entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Dirección General de Comunicación Social, UNAM, 2015). Ello, sin duda, es un fenómeno que deja de manifiesto el rezago que existe en materia de educación sexual y reproductiva, acceso y buen uso de métodos anticonceptivos,

así como otros factores de carácter estructural que inciden en el fenómeno.

Al respecto, es bien sabida la crítica que se ha dirigido hacia los contenidos curriculares en este rubro que no responden a la urgencia de una realidad donde los embarazos adolescentes y particularmente en el estado de Jalisco, presentan una tendencia a la alza (Villaseñor, 2015).

Un punto importante a señalar es la legislación que protege la vida desde el momento del nacimiento. En Jalisco, el aborto es considerado un delito. En el Artículo 227 se define el aborto como “la muerte del producto de la concepción en cualquier momento de la preñez”. Y en el 228 se estipula: “Se impondrán de cuatro meses a un año de prisión a la madre que, voluntariamente, procure el aborto o consienta en que otra persona la haga abortar con ese fin”. Sólo en caso de violación o riesgo de vida de la madre no sería punible el aborto, aunque aún en estos casos no están reglamentados los procedimientos para acceder a la interrupción del embarazo. En este tenor, el 2 de julio de 2009 se modificó el Artículo 4º de la *Constitución Política del Estado de Jalisco*, para reconocer, proteger y garantizar el derecho a la vida desde el momento de la fecundación y hasta la muerte natural (Grupo de Información en Reproducción Elegida [GIRE], 2015). Esto quiere decir que para todas las mujeres que se encuentren en situación de embarazo, el proceso no es electivo, al menos en territorio jalisciense. Esta legislación bien podría ser la cristalización de aquellas ideas que persisten en la sociedad que aún tienen por obligatoria la maternidad para las mujeres.

En el ámbito laboral, aunque la legislación protege la maternidad, confiere ajustados beneficios a las madres respecto de los que se gozan en otros países de América Latina con un desarrollo económico similar. Esta situación poco a poco

se ha ido colocando en la agenda política, como un proceso de adaptación de las disposiciones legales con una realidad en la que las mujeres madres y trabajadoras incursionan cada vez más en diversas actividades productivas.

En lo que respecta al ámbito educativo, en la normativa de la Universidad de Guadalajara no existe un reconocimiento legal⁵ de la figura de la estudiante universitaria que es madre, de sus particularidades y dificultades. Este hueco normativo y de información al interior de la universidad llama la atención, tomando en cuenta que el campo educativo es un espacio donde se juegan muchas cosas. Al respecto, Adrián Acosta señala:

Las universidades públicas mexicanas son, quizá, como ninguna otra institución de educación superior, instituciones de poder. Por su papel en la vida regional y local, por sus miembros y organizaciones, por los recursos que consumen, o por los papeles simbólicos y prácticos que desempeñan, las universidades públicas son instituciones centrales en el ordenamiento social y político de las regiones y de los estados (Acosta, 2008: 14-15).

Si bien, el reconocimiento legal no garantiza per se prácticas más igualitarias, representaría un gran avance en términos de visibilidad de estas mujeres, y daría la pauta para generar otras medidas que fueran en el sentido de dar atención a esta problemática. Vale recuperar el ejemplo chileno, donde el Ministerio de Educación, máximo órgano del Estado encargado de la educación en todos sus niveles, emitió el “Regla-

⁵ Las leyes de protección a la maternidad existentes son externas a la institución educativa y, más bien, tienen que ver con el ámbito laboral y de salud (como la Ley Federal del Trabajo).

mento de las alumnas en situación de embarazo y maternidad” (2004), que tiene por objetivo garantizar el ejercicio pleno de derechos de las alumnas en condición de embarazo y maternidad. Este documento expone a lo largo de dieciséis artículos las condiciones, derechos y obligaciones que acotan la situación de estas alumnas al interior de la institución educativa, en términos de convivencia, seguridad y evaluación.

En el caso de la Universidad de Guadalajara, estos términos no están acotados, de modo que el vacío legal en torno a la maternidad implica que la situación particular de las alumnas queda a criterio de los docentes o directivos; un aspecto bastante volátil que deja en la vulnerabilidad a estas mujeres.

Dimensión subjetiva

Referirse al proceso de incursión de las mujeres al ámbito público implica mirar dos ejes fundamentales: la incorporación al mercado laboral y el creciente acceso a la educación, condiciones que han trastocado la subjetividad femenina.

Las experiencias que las mujeres han adquirido al incursionar en estos ámbitos han llevado a una dislocación de los modelos tradicionales de ser mujer y de las prácticas de la maternidad. Se ha posibilitado la construcción de identidades que no sólo consideran como referente el ideal materno, sino que además, incorporan las aspiraciones, expectativas, valores y objetivos que emanan de la interacción en la vida pública, esto ha dado la pauta para elaborar otras formas de mirar(se) y vivir el mundo. Por eso, el análisis de la maternidad no es factible si no se considera la dimensión subjetiva.

Marta G. Rivas elabora la siguiente noción de subjetividad a partir de la propuesta de Hugo Zemelman (1997):

La subjetividad no es vista como el resultado fijo de procesos culturales y sociales en la persona individual, sino la relación existente entre un campo productivo de normas, códigos, modelos, prescripciones y prohibiciones sociales en las que se encuentran inscritas las personas y las modalidades como se ajustan, resisten o recrean individual o colectivamente frente a las atribuciones de significado ya sea para identificarse o deslindarse (Rivas, 2004: 564).

Consideramos que esta acepción es la que nos permite pensar las variaciones en la subjetividad femenina. Podemos decir que aunque la subjetividad femenina históricamente se ha construido de forma intrínseca con el ideal materno, hoy en día asistimos a una transformación de las estructuras familiares, las relaciones de pareja, las prácticas sexuales y reproductivas y los significados alrededor de las mismas. En este sentido, Rivas reconoce que la identidad de género hegemónica sigue siendo un referente para muchas mujeres, sin embargo, coexisten con ella diferencias sustantivas y rupturas frente a los estereotipos (Rivas, 2003: 559).

Coincidimos con Graciela Climent, en que trabajo y la educación son dos esferas vitales en la construcción de identidad del sujeto (2003: 78), y la experiencia en estos ámbitos provee al sujeto de insumos que alimentan la producción de sentido sobre sí mismo, sus intereses, valores y habilidades y, en consecuencia, las representaciones e imágenes sobre sí mismo (2003: 84).

Es común pensar que cuando las niñas o adolescentes no tienen acceso a la educación se vuelcan hacia la maternidad como proyecto de vida. Sin embargo, estudios recientes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2015) muestran que en el caso del embarazo adolescente, el fenómeno se desarrolla a la inversa. Si una niña o adolescente no encuentra ningún valor o sentido en la escuela como camino para mejorar sus condiciones

de vida, probablemente elija la maternidad como una alternativa para librarse de la escuela. Esta elección está a su vez anclada en experiencias previas del ámbito familiar, donde a menudo se refuerza la creencia de que las niñas son mejores para las actividades del hogar que en las académicas, lo que alimenta el deseo de elegir la maternidad por encima de la educación (BID, 2015)⁶.

En el caso de las mujeres que han logrado mantenerse en el sistema educativo y concluir el nivel medio superior, enfrentar la experiencia de la maternidad muchas veces las obliga a postergar el ingreso a la universidad para encarar la responsabilidad de la crianza y manutención de su hijo, muy a pesar de las expectativas y proyecciones que tengan sobre sí mismas. Para las mujeres que se encuentran cursando sus estudios universitarios no es muy distinta la situación; a menudo la maternidad significa interrumpir su formación por periodos más o menos prolongados de tiempo, cuestión que afecta la eficiencia terminal en su trayectoria académica (Miller y Arvizu, 2016).

Estas situaciones derivan de un sistema educativo que no cuenta con infraestructura, normativas, políticas o estrategias que atiendan a este grupo poblacional, es decir, un sistema que no está interesado en promover el acceso y permanencia de estas mujeres en la universidad.

Las estrategias para afrontar las dificultades que emanan del ejercicio de la maternidad dependen del nivel educativo y económico de la madre, así como de las redes de apoyo con las que cuente. Por tanto, si una estudiante dispone de medios precarios, sus posibilidades de permanecer en el sistema educativo van a ser limitadas. Esto constituye un círculo de vulnerabili-

⁶ Las mujeres latinoamericanas que son madres adolescentes tienen entre 1.8 y 2.8 años menos de educación (BID, 2015).

dad que es necesario romper. Es aquí donde señalamos la responsabilidad de la universidad, sobre todo de una de carácter público como la Universidad de Guadalajara, que encuentra su razón de ser en proveer educación a un amplio sector poblacional que de otra manera no podría acceder a estudios superiores.

El espacio educativo se presenta como un espacio físico y un lugar simbólico donde se desarrollan los procesos sistemáticos y formales de enseñanza-aprendizaje que tienen incidencia en las personas y en las acciones que se desarrollan en ellas (Cantón, 2007: 120). En este sentido, pensar la dinámica al interior de la universidad implica la posibilidad de incidir en el imaginario de los sujetos y, a su vez, en la colectividad.

Dimensión simbólica

Podemos advertir que la universidad como espacio educativo ha estado escindida históricamente de un aspecto central de la vida social: la reproducción y crianza. Sostenemos que esto se debe a que la universidad nació como un espacio predominantemente masculino, ya que, salvo algunas honrosas excepciones, fue un espacio ocupado por los hombres y pensado para ellos, por tanto, una labor como la crianza, vista como propia de las mujeres, durante mucho tiempo, no tuvo implicación ni en la conformación espacial ni en la política institucional de las universidades.

El ámbito educativo ha sido un espacio que poco a poco ha sido abierto por y para las mujeres. En lo que respecta a las Instituciones de Educación Superior (IES):

El proceso, lento pero ininterrumpido, de acceso ‘sistemático’ de las mujeres a la universidad, estuvo enmarcado en un contexto de crecientes reclamos y de luchas feministas por la

igualdad de derechos de ambos sexos, y su inicio puede situarse en el siglo XIX (Palermo, 2006: 2).

Considerando que el espacio educativo se trata de “un espacio axial para el proceso de socialización y de la reproducción del conocimiento” (Palomar, 2005a: 84), recuperamos la idea de la universidad como espacio educativo desde la perspectiva de género, con la intención de pensar la distribución del poder a partir de la distribución del espacio físico.

Isabel Cantón apunta la distinción que Baigorri hace entre espacio físico y espacio social: “El primero hace referencia a un lugar, mientras que el segundo constituye una analogía que toma la realidad material para explicar la realidad social” (Baigorri, en Cantón, 2007: 118). En este sentido, se hace un señalamiento importante:

Es posible afirmar a primera vista que no existe discriminación en función del género en los espacios educativos; hablamos de esa baja segregación espacial, ya que la normativa es idéntica para ambos sexos y aparentemente ocupan igualmente el espacio escolar. Sin embargo la segregación social está latente y a veces claramente manifiesta (Cantón, 2007: 118).

La agenda política para la igualdad de género en la actual tendencia de acceso al nivel por parte de las mujeres sumado a la agenda política, ha llevado a las instituciones educativas a replantear el espacio físico (tal es el caso de la creación de guarderías para la atención de los infantes⁷). Sin embargo, la pregunta de

⁷ Programa de Guarderías y Estancias Infantiles en Universidades Públicas de la Dirección General de Educación Superior Universitaria.

fondo es si estas nuevas formas de distribución física cuestionan también el espacio social en lo relativo al tema de la maternidad:

Los nuevos arreglos sociales en los cuales se ejerce o desde donde se cuestiona la maternidad no siempre tienen como referencia construcciones simbólicas del género alternativas; en muchos casos las nuevas experiencias se interpretan a partir de las elaboraciones culturales del modelo tradicional de maternidad, familia y sexualidad para la procreación (Sánchez Bringas y otros, 2004: 56).

La incipiente y restringida visibilidad que la maternidad ha cobrado en el ámbito universitario como una condición necesaria para abonar la cultura de la igualdad y la democracia se da en una coyuntura en la que la tendencia de acceso de las mujeres y de los hombres en el nivel licenciatura prácticamente se ha igualado, aunado al hecho de que las instituciones han reconocido, al menos discursivamente, las problemáticas relacionadas con la igualdad de género como parte de su agenda política, en consonancia con lo que se establece en la agenda mundial de la Educación Superior.

LA RESPONSABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE CARA A LA MATERNIDAD

De acuerdo con los datos obtenidos de *Numeralia institucional* (2016), del sitio *web* de la Universidad de Guadalajara, la matrícula del ciclo 2015- 2016 alcanzó los 265,167 alumnos, de los cuales 118,665 corresponden al nivel superior, y de éstos 72,367 se encuentran concentrados en los Centros Universitarios Temáticos, que se ubican en la Zona Metropolitana de Guadalajara,

la segunda ciudad más grande del país. Se trata de “la institución de educación que tiene —en Jalisco— el monopolio de la expedición y certificación de títulos y grados” (Palomar, 2011: 19).

La institución ha expresado su compromiso en trabajar por la igualdad de género.⁸ Así lo muestra el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, que establece las coordenadas para el futuro de la institución educativa. Este documento, elaborado a partir de una consulta con la comunidad universitaria, atiende algunas de las principales recomendaciones que han enunciado organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Instituto para la Educación Superior de América Latina y El Caribe (IESALC-UNESCO), la Unión Europea (UE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Red Global de Universidades para la Innovación (Guni), planteando estrategias de transformación institucional que apunten a la excelencia académica, la equidad y la pertinencia social (*Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*, 2014), que señalan cuatro principales desafíos: a) el mejoramiento de

⁸ “Acta de la sesión ordinaria 3.03 del Consejo Regional Centro Occidente de la ANUIES, celebrada el 3 de diciembre de 2003 en la Casa Club Puerta de Hierro de la Universidad Autónoma de Guadalajara” (Palomar, 2011: 17). “Desde 2002 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) [a la que se adhiere la Universidad de Guadalajara] suscribió un convenio de colaboración con el Instituto Nacional de las Mujeres para incorporar la perspectiva de género en las políticas, los programas, los currículos y los proyectos de investigación en las universidades. Ambas instituciones han declarado públicamente su compromiso para realizar un trabajo conjunto a favor de la igualdad de oportunidades entre los géneros” (Guevara, 2005: 83).

la calidad y de la equidad en el acceso a la educación superior; b) el desarrollo de la investigación y de la innovación; c) la internacionalización, regionalización y mundialización, y d) la responsabilidad social de la educación superior.

Esto se inserta dentro de un panorama general en el que las IES se han comprometido a fomentar y garantizar el acceso y permanencia de las mujeres a la educación superior, ya que se ha participado de acuerdos internacionales para elaborar y poner en marcha medidas acordes con el contexto específico a nivel nacional o local. Por ejemplo, las conferencias mundiales de París en 1998 y 2009, así como la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en el 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, han sido los puntos de convergencia para establecer las coordenadas de trabajo de las IES en Latinoamérica (Tünnermann, 2010).

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998), documento aprobado por la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (París, 1998) también ha significado un referente para un gran número de IES en el mundo (Palomar, 2011: 9). El Artículo 4to. de dicho documento, sobre el “Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres”, señala en su inciso “a” que aún subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política que impiden el pleno acceso e integración efectiva” de las mujeres y que superarlos debe ser una prioridad urgente. Como uno de estos obstáculos, ubicamos la dificultad que las mujeres estudiantes experimentan tratando de conciliar las diversas actividades que demandan sus múltiples roles debido a un contexto sociocultural que coacciona su práctica.

En este sentido, parece que la maternidad en nuestro contexto es un tópico que resiste de manera particular la potente dinámica de cambio que ha modificado otros rubros de la

vida de las mujeres y que las instituciones han evolucionado de manera tardía respecto al tema. Por tanto, priorizar esta situación implicaría trabajar por asegurar el acceso y la permanencia de estas mujeres en el nivel superior. En lo que respecta a la Universidad de Guadalajara, no contamos con elementos para afirmar que hay congruencia con este objetivo.

Es verdad que existen ciertos apoyos económicos a madres estudiantes, por ejemplo, las Becas para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas, de la Dirección de Becas del Estado de Jalisco, así como el Apoyo a Madres Jefas de Familia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Es decir, los apoyos que existen son de carácter federal o estatal, pero no forman parte de una estrategia de atención a la maternidad por parte de la Universidad de Guadalajara. Por otro lado, otra de las iniciativas que podemos mencionar es la creación de estancias infantiles.

Actualmente, sólo el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) cuenta con una estancia infantil para atender a las y los hijos de estudiantes. En funcionamiento desde el 2013, da atención a 90 niños y niñas de entre 45 días de nacidos y 3 años con 11 meses de edad (Loera, 2015). La realización del proyecto se logró con recursos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dentro del Programa de Guarderías y Estancias Infantiles en Universidades Públicas de la Dirección General de Educación Superior Universitaria. Los recursos fueron obtenidos por el CUCEA mediante concurso. Es decir, el proyecto de la estancia infantil de CUCEA se concretó a partir de una iniciativa federal (y no de la universidad), y hasta ahora sus beneficios sólo se circunscriben a ese centro.

En la ceremonia de inauguración de este espacio de atención a la infancia, el Mtro. Tonatiuh Bravo Padilla, rector general de la casa de estudios, señaló que “la educación de las mujeres

está en aumento, sin embargo la discriminación sigue siendo una realidad” y que “este tipo de servicios busca fomentar la cultura de la igualdad” (González, 2014).

La Universidad de Guadalajara tiene la iniciativa de crear otras cuatro estancias infantiles en diferentes centros de la red universitaria a partir de recursos obtenidos del mismo programa de la SEP. Aunque los cuatro centros fueron evaluados favorablemente para el proyecto, sólo tres obtuvieron recursos federales. Además, el recorte presupuestal al sector educativo a nivel nacional afectó esta iniciativa, por lo que, según se muestra en el portal de noticias de la Universidad de Guadalajara, el rector general Tonatiuh Bravo Padilla impulsó que se otorgaran diez millones de pesos para los proyectos de las tres estancias que ya contaban con recursos federales, y además que se valorara la posibilidad de asignar recursos al cuarto centro universitario para que comenzaran a funcionar todas las estancias en este mismo año (López, 2016).

La puesta en marcha de estos proyectos como iniciativas que pretenden abonar a la cultura de la igualdad y equidad de género contrasta con la ausencia de un diagnóstico sobre la situación que dé cuenta de los cruces de categorías implicados en el fenómeno, el vacío en torno al reconocimiento legal y normativo de las madres estudiantes, así como la falta de estrategias, programas y apoyos de acompañamiento que protejan la maternidad. Además de que estas medidas no pueden ser consideradas como políticas de protección a la maternidad, pues no están acordes con las necesidades de la comunidad estudiantil, podemos agregar que son iniciativas que sólo cuestionan el espacio físico, pero no el espacio social donde se manifiesta la maternidad.

CONSIDERACIONES FINALES

En concordancia con la noción durkheimiana⁹ de que la escuela es un microcosmos social, pensamos que acercarnos a las experiencias, conceptos, prácticas, actitudes, significados que se dibujan desde y alrededor de la maternidad en el espacio educativo nos ofrecen elementos para comprender el fenómeno en relación con un contexto social más amplio, pues aunque la maternidad parezca monolítica y atemporal, lo cierto es que la experiencia subjetiva incide como una constante interpelación en la interacción entre sujetos e instituciones.

Creemos que la Universidad debe actuar como un agente de cambio, implementando estrategias que trastocuen la noción de maternidad que socialmente persiste. No basta con apoyar económicamente o tener guarderías, sino que es necesario elaborar políticas amplias que consideren las diferencias de su población estudiantil, reconozcan sus necesidades particulares y, sobre todo, que sean pertinentes con el contexto sociocultural.

Reconocer la importancia de la maternidad se inserta dentro de un razonamiento más amplio que cuestiona la idea de un supuesto sujeto universal, un posicionamiento ético que apunta hacia la conformación de espacios más inclusivos, entendiendo que las estrategias de atención y protección a la maternidad no son privilegios, sino medidas necesarias para toda la sociedad, en tanto que la reproducción es un tema que

⁹ La vida escolar —escribe Durkheim en esta dirección— no es sino el germen de la vida social, como ésta no es sino la culminación y la continuación de aquélla; es imposible que los principales procedimientos mediante los que funciona una no se encuentren también en la otra. Cuanto mejor conozcamos a la sociedad, mejor podremos percatarnos de lo que ocurre en ese microcosmos social que es la escuela (Durkheim, en Durán, 2008: 6).

interesa a todos los seres humanos y no sólo a las mujeres (Facio, 1999: 25).

Probablemente el tema y la preocupación social de fondo que gira en torno al tema de la maternidad es ¿quién es el autorizado para formar nuevos sujetos sociales? Nos parece valiosa la aportación que Cristina Palomar elabora:

El cuidado de la infancia en un grupo social y su protección y educación en el marco cultural de dicho grupo, debe ser responsabilidad de todos sus miembros. Es el género el que ha marcado estas tareas con asignaciones diferenciales para cada sexo pero, en realidad, cualquier ser humano que esté dispuesto a cuidar amorosamente, vigilar y proteger la vida de una criatura para que pueda convertirse a su vez en un ser humano adulto, está ejerciendo la maternidad (2007: 225)

Pensamos que la línea que debe orientar la creación de los programas, estrategias y políticas de atención a la maternidad deben ir más allá de la institución, que su espectro de alcance no sean sólo las mujeres que ejercen el rol de madres, sino que incidan también en la comunidad estudiantil, por una parte, así como en las familias de estas mujeres, en los espacios laborales y, en general, en todos los espacios que puedan verse implicados en la socialización, producción y reproducción de la desigualdad a partir de los estereotipos de género.

REFERENCIAS

ACOSTA SILVA, Adrián (2008). "La crisis de la UdeG", en *Nexos*, núm. 371. Recuperado de <<http://www.nexos.com.mx/?p=12792>>

- Banco Interamericano de Desarrollo* (BID) (2015). “Embarazos adolescentes y educación”. Recuperado de <<http://www.iadb.org/es/temas/educacion/embarazos-adolescentes-y-educacion,4670.html>>
- CANTON MAYO, Isabel (2007). “El espacio educativo y las referencias al género”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 115-135.
- CENTRO INTERAMERICANO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL (Cinterfor) (2003). *La perspectiva de género como marco conceptual e instrumento crítico de análisis de las relaciones sociales y del mundo del trabajo y la formación*. Seminario interactivo de inducción sobre “políticas de formación para el mejoramiento de la empleabilidad y la equidad de género”. Recuperado de <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc>>
- CLIMENT, Graciela Irma (2003). “La maternidad adolescente, una expresión de la cuestión social. El interjuego entre la exclusión social, la construcción de la subjetividad y las políticas públicas”, en *Revista Argentina de Sociología*, 1 (5), 77-93
- Diario Oficial de la Federación* (24 de diciembre de 2014). “Acuerdo número 18/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas para el ejercicio fiscal 2015”. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377276&fecha=24/12/2014>
- DIRECCIÓN GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL (2015). “México, primer lugar de la OCDE en embarazos de adolescentes”, en *Boletín UNAM-DGCS-457*, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en diciembre de 2015, de <http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_457.html>
- DURÁN VÁZQUEZ, José Francisco (2008). “La educación morakheimiana y la crisis de la esfera educativa en el mun-

- do tardo-moderno”, en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1).
- ESCOBAR DELGADILLO, Jessica Lorena, y Jesús Salvador Jiménez Rivera (2008). “La evolución del acceso a la educación por géneros en México”, en *Revista Digital Universitaria*, 9(12).
- FACIO, Alda (1999). “Hacia otra teoría crítica del derecho”, en L. Fries y A. Facio (comp.), *Género y derecho* (pp. 15-44). Santiago: LOM Ediciones La Morada.
- FRASER, Nancy, y Axel Honnet (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: España: Ediciones Morata.
- FRIES, Lorena, y Alda Facio (comp. y selección) (1999). *Género y Derecho*. Santiago: LOM Ediciones, La Morada.
- GAMBOA MONTEJANO, Claudia (2008). *Derechos de la maternidad. Estudio teórico conceptual de iniciativas presentadas y de derecho comparado*. México: Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Subdirección de Política Interior. Centro de Documentación Información y Análisis. Cámara de Diputados LV Legislatura.
- GARCIA GUEVARA, Patricia (2005). “Género, educación y política pública”, en *Revista La Ventana*, 21, 70-89.
- GONZÁLEZ, Samantha (3 de diciembre de 2014). “Inauguran la guardería CUCEA, de las primeras en el país para apoyar a madres estudiantes”. Coordinación de Extensión/Difusión, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Recuperado de <<http://cucea.udg.mx/es/noticia/03-dec-2014/inauguran-la-guarderia-cucea-de-las-primeras-en-el-pais-para-apoyar-madres>>
- GRUPO DE INFORMACIÓN EN REPRODUCCIÓN ELEGIDA (GIRE). Recuperado en diciembre de 2015, de <<http://gire.org.mx/42-aborto-y-salud?start=20>>

- LOERA, Martha Eva (18 de febrero de 2015). “Guardería de CUCEA gana apoyo económico de SEDIS”, en *Boletín informativo 0382*. Coordinación General de Comunicación Social, Universidad de Guadalajara. Recuperado de <<http://148.202.105.20/prensa/boletines/2015/febrero/0382mel.pdf>>
- LÓPEZ, Lucía (8 de febrero de 2016). “Tendrá UDG más estancias infantiles”. Universidad de Guadalajara. Recuperado en <<http://www.udg.mx/es/noticia/tendra-udeg-mas-estancias-infantiles>>
- MILLER, Dinorah, y Vanessa Arvizu (2016). “Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio”, en *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 17-42.
- OIBERMAN, Alicia (2004). “Historia de las madres en occidente: repensar la maternidad”, en *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 5, 115-130.
- PALOMAR VERA, Cristina (2005a). “La política de género en la Educación Superior”, en *Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*, 28 de septiembre al 2 de octubre de 2004, Ciudad de México, en *Revista La Ventana*, 21.
- (2005b). “Maternidad: Historia y Cultura”. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, núm. 22, pp. 35-67. Universidad de Guadalajara.
- (2007). “La maternidad ejercida por varones”, en *Debate Feminista*, 35, 195-226. Recuperado en <http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/035_12.pdf>
- (2009). “Maternidad y mundo académico”, en *Alteridades*, 19(38), 55-73. Recuperado el 9 de diciembre de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172009000200005&lng=es&tlng=es>

- (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- PALOMAR VERA, Cristina, y María Eugenia Suárez de Garay (2007). “Los entretelones de la maternidad. A la luz de las mujeres filicidas”, en *Estudios Sociológicos*, 25(74), 309-340.
- PALERMO, Alicia Itatí (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, en *Revista Argentina de Sociología*, 7(4), 11-46.
- Reglamento de las alumnas en situación de embarazo y maternidad* (2004). Ministerio de educación. Gobierno de Chile. Recuperado de <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=236569>>
- SÁNCHEZ-BRINGAS, Ángeles, Sara Espinoza, Claudia Ezcurdia y Edna Torres (2004). “Nuevas maternidades o la deconstrucción de la maternidad en México”, en *Debate feminista*, 30, 55-86.
- SCHWARZ, Patricia (2007). “Influencia de las representaciones sociales de la maternidad en la construcción de identidad femenina en mujeres jóvenes de clase media urbana”, en A. Kornblit (coord.), *Juventud y vida cotidiana* (pp. 133-150). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- SOTO ESPINOSA, Angélica Jocelyn (2015). “Universidades niegan derechos a jóvenes que son madres”, en *Cimac Noticias*. Recuperado de <<http://www.cimacnoticias.com.mx/node/68907>>
- TÜNNERMANN, Bernheim Carlos (2010). “Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina”, en *Universidades*, vol. LX, núm. 47, 31-46.
- VILLASEÑOR, Thamara (11 de agosto de 2015). “Prevén incremento de embarazo adolescente en Jalisco”, en *El Informador*. Recuperado en diciembre de 2015, de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2015/608311/6/preven-incremento-de-embarazo-adolescente-en-jalisco.htm>>

Inclusión-exclusión de las mujeres en el ámbito educativo desde el magisterio

Emilia Recéndez Guerrero
Universidad Autónoma de Zacatecas

INTRODUCCIÓN

Históricamente, el género (masculino o femenino) ha sido determinante en la inclusión o exclusión de la vida social y educativa. Nacer hombre o mujer marca una serie de actividades, actitudes y valoraciones que cada uno deberá realizar desde el inicio de la vida. Para ellas, la biología ha sido el primer límite, su naturaleza (considerada débil históricamente) ha sido el obstáculo principal en la constitución de un sujeto social y político con amplios derechos. La pugna por el poder (también histórica) permitió el rechazo para compartir un destino común entre hombres y mujeres, de tal manera que la debilidad biológica atribuida a ellas facilitó a los varones establecer su superioridad y dominio (Bouveaur, 1999: 22). Así, desde el género, se estableció la inferioridad femenina, ratificada mediante

el establecimiento de normas morales, civiles y religiosas, inculcadas a través de la educación.

La presente reflexión tiene como objetivo abrir un diálogo que permita discutir la exclusión histórica que se hizo de las mujeres desde que se les incluyó al ámbito educativo, marcando diferencias entre lo que ellas podían y debían aprender de acuerdo con el lugar y el deber ser asignado por una cultura patriarcal. El tema es muy amplio, por lo cual centraremos el punto de la discusión en la profesión que desde el siglo XIX se consideró la más apta para ellas: el magisterio. El espacio y el tiempo se circunscriben al México posrevolucionario, porque en esta época se consideró que la educación era el vehículo idóneo para salir del atraso, la pobreza y la marginación, además en aquellos momentos eran muy visibles las diferencias, entre profesoras y profesores, en salarios, puestos y lugares. A cien años de iniciado aquel proceso, vale la pena preguntarse qué ha cambiado y qué permanece en el magisterio femenino qué han ganado las mujeres y la sociedad con la inclusión de ellas en la educación y si actualmente se han traspasado las fronteras de las profesiones asignadas históricamente a unas y otros. Las fuentes que sustentan la disertación son bibliográficas, el apoyo teórico metodológico se fundamenta en los estudios sobre las mujeres y de género, considerando a autoras como Marcela Lagarde, Sara Sefchovich, Isabel Morant, pues como señala la última:

La historia de las mujeres es la historia de la diferencia de sexos. En la práctica la historia que hemos escrito, como historia de las mujeres o de género, se manifiesta como una historia relacional que permite abordar problemas que afectan al otro sexo y a la historia en general, la historia con mayúsculas (Morant: 8).

Por ello la importancia de considerar los aportes de estos estudios.

En cuanto a los estudios sobre la educación femenina en los últimos veinte años, se han publicado importantes investigaciones que abordan el tema, yendo desde el México prehispánico hasta nuestros días; baste señalar algunas autoras: Doroty Tanck, Pilar Gonzalbo, Milada Bazant, Lourdes Alvarado, Luz Elena Galván y Oresta López, aquí se toma como base los aportes de las dos últimas, porque sus estudios comprenden la época señalada.

BREVES ANTECEDENTES SOBRE LA EDUCACIÓN FEMENINA

Las mujeres no ocupaban un lugar en la historia ni en la cultura, porque la historia y la cultura se veían desde un lugar en el que ellas no habían podido estar.

Sefchovich, 2011: 30

Por siglos, la educación femenina se limitó a las llamadas *tareas mujeriles*, aquellas relacionadas con el hacer cotidiano, con la transmisión de saberes para vivir día a día. A las mujeres como pilar de la familia les correspondió alentar y procurar que todo estuviera bien en lo privado para que los hombres se desarrollaran en lo público y sin preocupaciones. Ellas, desde la invisibilidad, han sido importantes factores en el desarrollo social y educativo. Y, justo por el reconocimiento de su influencia en la educación de los hijos, es que vino la preocupación por instruir las mejor, a fin de que realizaran su tarea adecuadamente. De ahí se derivaron en el siglo xvi amplias discusiones sobre lo que ellas debían y podían aprender. Dichas discusio-

nes se mantuvieron con mayor énfasis en el siglo XVIII, época de la Ilustración, de la entronización de la razón y, aún así, el avance en la educación de las mujeres fue lento, hasta llegar al siglo XIX, cuando se vislumbraron algunos cambios.

México hizo su entrada al siglo XIX con la separación de España, separación en lo político, lo económico, lo legislativo, mas no en lo cultural, educativo o en las mentalidades, cuyos cambios se dan lentamente para, en la medida de lo posible, desterrar ideas, prejuicios, creencias. Así, uno de los principales obstáculos para el fomento de la educación fue la falta de profesores seculares que se dedicaran a la enseñanza. En el caso de las mujeres, los atrasos fueron mayores. Lourdes Alvarado señala que “para 1810 de las 60,000 mujeres que había en México, apenas unas 300 pertenecientes a las familias ‘ricas e ilustradas’ tenían acceso a una educación menos tradicional” (2004: 14).

A partir de 1821, cuando se consumó la Independencia, se concebía que la libertad de una nación y sus individuos dependía de la educación, la cual era clave para combatir la pobreza y la desigualdad. Sin embargo, las pugnas por el poder y las resoluciones políticas acapararon la atención de los gobiernos de la nueva nación. De tal manera, el Estado mexicano no tuvo la capacidad para atender la instrucción pública, lo que derivó en la creación del sistema de coeducación con la Compañía Lancasteriana, donde se formaron gran parte de los profesores seculares del México independiente. En 1823 se fundó la Escuela Normal Lancasteriana en la Ciudad de México; “en 1825 la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en Oaxaca; en 1825 la Escuela Normal de la Constitución en Zacatecas; en 1828 la Escuela Normal de Guadalajara” (Quiñones, 2008: 48), todas de filiación lancasteriana, cuyo método era la coeducación. Esto contribuyó a atender un poco más la educación básica urbana, porque la rural quedó en el abandono.

La inestabilidad política existente en México durante las primeras décadas del siglo XIX generó guerrillas, golpes de estado y continuo movimiento de los hombres fuera de sus lugares y de la familia, dejando en el desamparo a muchas mujeres. Esto las obligó a incorporarse al mundo laboral con muy pocas herramientas. La deficiente instrucción y la permanencia en la reclusión hogareña no les había permitido ser independientes, así que una de las grandes preocupaciones de los políticos liberales fue tratar de mejorar la instrucción del género femenino, y, en general, modernizar la educación; actualizando los métodos, los conocimientos e integrando saberes útiles para todo/as, ya que sólo así se podría incorporar el país en el tren del “progreso” (Quiñones, 2008: 18-19).

Los beneficios en la instrucción de las mujeres se dieron a partir del gobierno de Benito Juárez. La promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios (1867) permitió la creación de dos instituciones femeninas que tuvieron gran importancia, y les abrieron las puertas a una educación acorde con los tiempos que se vivían; éstas fueron: la Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino, 1867, aunque en la práctica empezó a funcionar hasta 1869; y la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres (Alvarado, 2004: 19). Ambas instituciones tuvieron sus limitaciones: la primera es que benefició principalmente a las mujeres que vivían en la ciudad; la otra, que la inclusión del género femenino en la educación se hizo excluyéndolas de las profesiones más importantes, abogacía, medicina, etcétera, las dejó relegadas a las profesiones secundarias, relacionadas con el cuidado de los “otros”: enfermeras, parteras, profesoras de nivel básico. En cuanto a los oficios, sucedió lo mismo, trabajaron en las actividades que implicaban buena inversión de tiempo y menos remuneración: hilados y tejidos, y todo tipo de manualidades.

El recorrido de los derroteros sobre la educación femenina durante el siglo XIX, es largo, y cada estado de la República tuvo sus propias peculiaridades, moviéndose siempre en la dinámica marcada desde el centro. Actualmente se cuenta con los resultados de muchas investigaciones que, siguiendo a Alvarado han estudiado el tema de la educación femenina, algunos específicamente a las escuelas Normales (Quiñones, 2008; González y López, 2009; Hernández, 2012). Los resultados de esas investigaciones muestran cómo se fueron modificando y adecuando las Normales a las nuevas circunstancias marcadas por las reformas educativas; asimismo, cómo las mujeres encontraron en esa profesión una puerta que les permitió ingresar al ámbito educativo y laboral, con menos problemas, en cuanto que podían compaginar su rol de madres-esposas con una profesión, de tal manera que a fines del siglo XIX el magisterio se había feminizado.

Sin embargo, y como lo reconocen los autores mencionados, no hubo equidad de género, ya que las profesoras percibían un salario menor al de los varones, aun y cuando realizaran las mismas actividades; se continuaba desconfiando de la capacidad intelectual de ellas para las materias científicas, y se continuaba incluyendo en la currícula las tareas femeninas, como bordar, tejer y cocer; y en varios lugares se les excluía de los jurados de exámenes (López, 2012: 9-10). Además, aunque su trabajo era reconocido internamente, no ocuparon casi nunca los puestos directivos. Las breves reflexiones hasta aquí vertidas dan cuenta de los lentos avances que hubo durante el siglo XIX en materia educativa para las mujeres, con lo cual corroboramos que al unísono se les incluía en la educación y se les excluía por pertenecer al género femenino. Para cerrar el apartado, no se olvida mencionar la activa participación de las mujeres en la Revolución Mexicana desde las diversas trincheras, como enfermeras, mensajeras,

periodistas, activistas, adelitas o soldaderas (Recéndez y Girón, 2012); desde diversos espacios procuraron incluir sus demandas de igualdad, luchando hombro a hombro con los varones, a fin de conseguir una sociedad más justa para todos.

EL CONTEXTO MEXICANO DE LA POSREVOLUCIÓN Y EL MAGISTERIO COMO PROFESIÓN FEMENINA

En todos los países del mundo, la educación está ligada a su historia político- social, sus adelantos o atrasos tienen que ver con el contexto que se vive y con las metas e ideales de sus gobernantes. En el caso de México, en la Constitución de 1917 se trató de recoger las propuestas y demandas de todos los grupos sociales que participaron en ella, de tal manera que algunas de las peticiones femeninas se incluyeron, desde luego las de mayor envergadura fueron excluidas; se reconoció la diferencia sexual explícita sólo en los derechos laborales (nuevamente porque eso permitía a los varones quedar en las profesiones y cargos de poder). Se aceptó la igualdad salarial, sin distinción de sexo (por fin hombres y mujeres tendrían el mismo sueldo por las mismas horas de trabajo y lo realizado en la letra, pero llevarlo a práctica no ha sido fácil, aún hoy, podemos encontrar diferencias), se incluyó la protección a la maternidad otorgando a las mujeres los noventa días de incapacidad. En ese año también se expidió la Ley de Relaciones Familiares con lo que se ampliaron los derechos para las mujeres, lo cual dio a ambos géneros una influencia equivalente en la familia, esposa y esposo pudieron intervenir en las decisiones relacionadas con los hijos, sobre todo en la educación. Sin embargo, el derecho al sufragio fue sólo para los hombres. Al respecto, Gabriela Cano señala que dicha Ley protegió a las mujeres como traba-

jadoras asalariadas y como madres, responsabilizándolas del cuidado de los hijos y las tareas domésticas, con lo cual ellas quedaron confinadas nuevamente al ámbito de la vida privada y ellos al de la vida pública (Cano, 1993: 751-752).

De 1920 a 1930, etapa llamada de la posrevolución ocurrieron en México grandes cambios en todos los ámbitos: político social, económico, cultural y educativo. Y como ocurre siempre después de una Revolución, se hace necesaria la estabilidad política y económica por lo cual los gobernantes encaminaron sus esfuerzos y energías a ello (Aguilar, 1991: 88. En este caso, se pensó que la educación era fundamental para sacar al país del atraso, la pobreza y la desigualdad, por ello a partir de 1921 en que José Vasconcelos asumió la Secretaría de Educación Pública (SEP) se planteó llevarla hasta los rincones más apartado del país. Para entonces, las mujeres urbanas ya había incursionado en el campo educativo, el magisterio se había feminizado y ellas estaban presentes en la mayor parte de las profesiones secundarias (como se mencionó en párrafos anteriores), con lo cual se observa el lento cambio en las mentalidades, se continuaba considerando que las mujeres por naturaleza, y gracias a sus virtudes, eran más aptas para el cuidado de los niños, los ancianos y los enfermos.

Posterior a la Revolución de 1910, cien años después de la Independencia, las mujeres se encontraban casi en la misma situación, eran madres y jefas del hogar. Los hombres habían disminuido con la Revolución; nuevamente era necesario que ellas se incorporaran a la vida productiva del país, en el magisterio ya habían consolidado un espacio, que desde el punto de vista de los gobernantes había que impulsar y mejorar; quizá por ello apenas terminaba la Revolución se fundaban o consolidaban algunas Escuelas Normales como la de Durango (1916), la de Morelia (1917) y otras más como la escuela in-

dustrial para mujeres en Morelia, donde se les preparaba para ejercer algún oficio desde la música: piano, solfeo, canto, hasta la pintura y dibujo, pasando por la escritura a máquina, taquigrafía, fotografía, arte culinario, corte y confección e higiene y salud (Galván y López, 2008: 293); nuevamente se les incluía en la educación excluyéndolas de inmediato de las profesiones formales y dejándolas en el ejercicio de oficios secundarios; ellas, ante la urgencia de recibir un ingreso para sacar a flote la familia, lo aceptaban. De esta manera se fomentó la creación de escuelas técnicas en muchos estados de la República.

En cuanto al magisterio, fue en la etapa posrevolucionaria cuando se impulsaron grandes cambios en la educación, considerando ante todo el atraso que se vivía en el medio rural. Así, una de las metas de estos gobiernos fue llevar la educación al campo, salvando el obstáculo de la falta de maestros con un nuevo impulso a las escuelas Normales ya existente y ante todo con la improvisación de profesoras/es. El perfil de estos hombres y mujeres era: jóvenes, pobres, con necesidades, deseos y energía para trabajar y sobrellevar las arduas tareas que les esperaban en las comunidades. Una solución fue la creación de las “Normales rurales” a partir de 1930 (otro tema digno de un análisis aparte). Dicha medida llevó a la constitución de un grupo bastante heterogéneo en el magisterio femenino; por una parte, las antiguas maestras urbanas de escuelas estatales y las de colegios privados, cuyos perfiles eran distintos; por otra, las “nuevas maestras”, unas urbanas y otras rurales, todas con salarios diversos, de acuerdo con el espacio en que desarrollaban su profesión (aquí se observa cómo lo decretado en la Constitución del 17 en relación con la igualdad de salarios no fue respetada). En cuanto a las profesoras, aunque se había decretado el derecho a la maternidad, en los más de los casos se le pedía ser solteras, pues el embarazo constituía un obstáculo

para desempeñarse, “por lo cual algunas casadas preferían ocultar su estado civil” (Galván y López, 2008: 296).

Los trabajos de Galván, López y Bazant, respecto al magisterio femenino, que van desde el porfiriato hasta la segunda mitad del siglo xx, dan cuenta minuciosa de lo que significó para las propias mujeres ingresar al magisterio. Galván y López señalan que “ellas se esforzaban por mantener el empleo y construirse una identidad y prestigio profesional” (2008: 297-301), lo cual lograron durante esta etapa; las profesoras, tanto urbanas como rurales fueron valoradas y reconocidas por el gobierno, la sociedad y la prensa; ellas se integraron a grupos culturales, políticos y, por supuesto, fueron impulsoras de los discursos que legitimaron a los gobernantes posrevolucionarios. Asimismo, se integraron a las organizaciones sindicales, con una amplia participación en las actividades correspondientes, aunque tardaron bastante en ascender a las carteras sindicales, pues ese fue un nicho que los hombres resguardaron bastante bien por mucho tiempo (aquí tenemos otra línea de investigación que no ha sido suficientemente explorada), sin embargo, y con la pena, como bien lo dice Sara Sefchovich, “el mito de que las mujeres somos mejores en cuanto al desarrollo de virtudes, cualidades y moralidad ha terminado”(2011: 47) (para muestra tenemos a Elba Esther Gordillo).

Volviendo a las maestras de la etapa posrevolucionaria, las autoras señaladas comentan que si bien luchaban y hablaban de una igualdad salarial y de prestaciones que se obtenían por igual para profesoras y profesores, las desigualdades continuaban y se daban al interior de las escuelas; aludiendo al “instinto maternal” se dejaba a las profesoras la atención a los grupos de niños más pequeños, que siempre son más numerosos y donde se imparten aparentemente conocimientos menores (Galván y López, 2008: 300) (me parece que eso no

ha cambiado); los profesores, por su parte, tomaban los grados superiores (5° y 6o. grado), argumentando que ahí se requería mayor disciplina y capacidad intelectual, con lo cual se observa que continuaban los prejuicios desde dentro del ámbito educativo respecto a la menor capacidad intelectual de las mujeres. Hay que destacar también que en esos momentos y, aún muchas décadas después, la presencia femenina en la educación continuaba sustentándose en los ideales construidos sobre el altruismo y la bondad innata de las mujeres; el magisterio, como se ha venido diciendo, llegó a ser una profesión que se identificaba con el género femenino, con una imagen de mujer tradicional, con perfil intelectual asignado en función de su género.

Cierro el apartado considerando que en el siglo xx, las profesoras fueron protagonistas de cambios importantes en la educación en México, desde los primeros congresos feministas celebrados en Yucatán 1915, pasando por las jornadas vasconcelianas de los años veinte para ampliar la alfabetización en el periodo fundacional de la SEP, así como, en las incontables reformas sociales posrevolucionarias, hasta las movilizaciones magisteriales que desde la primera mitad del siglo xx se han venido dando de manera cíclica con la aspiración de democratizar el sindicato de profesoras/es (Galván y López, 2008: 13). No cabe la menor duda que durante la posrevolución las mujeres fueron incluidas en el campo educativo, con todos los matices que se han venido señalando.

REFLEXIONES FINALES

Las ideas aquí vertidas no pretenden dar ninguna solución, antes bien, la intención es generar preguntas, inquietudes, sobre lo que ha pasado con una profesión que en muchos momentos

fue considerada la más noble y generosa para todos. A cien o cincuenta años de aquellos esfuerzos vale la pena reconocer, como dice Sefchovich, “aquello que ya quedó atrás para siempre, aquello que está presente y aquello que aún es futuro” (2011: 25). Es indudable que en el magisterio femenino muchos aspectos positivos han quedado atrás, otros aún están presentes, y hay mucho qué hacer para el futuro, si se toman en cuenta las experiencias valiosas del pasado. Muy loable es reconocer que las mujeres hemos avanzado (si bien es cierto que hoy en día existen en México múltiples problemas sociales y de toda índole, y sigue habiendo exclusión y discriminación para muchas mujeres, ha habido un avance considerable), algunas o muchas mujeres hemos transitado en el ámbito universitario. Y si hoy pensamos o creemos que estamos igual que hace cien años, estaríamos negando todos los esfuerzos llevados a cabo por quienes nos antecedieron; indudablemente, el magisterio fue y sigue siendo un campo fértil, donde el género femenino ganó terreno (con muchos esfuerzos); desde ese espacio, muchas pudimos trasladarnos a otros, como el universitario (gran parte de mi educación básica la curse en un colegio privado y católico, ahí me formé como profesora de educación primaria y trabajé los primeros años de la vida profesional. Alternando trabajo y estudios, pude ingresar a la preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), continuar la licenciatura, dejar el nivel básico, acceder a profesora de nivel medio-superior, y, al término de la maestría y el doctorado, ascender a docente-investigadora de nivel superior, donde permanezco desde hace 15 años, y a 46 de haberme formado como profesora de educación básica). Hoy en día, en las aulas universitarias encontramos muchas profesoras de educación básica cursando diversas maestrías. Esta noble profesión permite trabajar y estudiar, desde ahí las que desean pueden

continuar, con lo cual se ha avanzado desde ese campo que en principio puede resultar estrecho, y, que sin embargo históricamente ha brindado múltiples oportunidades a las mujeres.

Se puede afirmar que las profesoras durante la posrevolución ganaron espacios, prestigio, respeto y durante el periodo conocido como *el desarrollo estabilizador*, el magisterio para ambos géneros fue una oportunidad de ascenso social, educativo y hasta económico. Ingresar al magisterio era esperanzador, era vislumbrar un mejor porvenir, personal, familiar, para la sociedad. La sociedad ganaba con la formación de buenos/as profesores/as en las Escuelas Normales, y para algunas mujeres hubo la posibilidad de mejorar sus condiciones. Sin embargo, no se olvida lo que señala Popkewitz: “[...] que las prácticas pedagógicas han sido construidas históricamente como los efectos del poder, de tal manera que en ellas hay ironías y paradojas” (2003: 360). La paradoja aquí es que las mujeres fueron incluidas en el campo de la educación, pero siempre con limitaciones, con exclusiones determinadas desde arriba, desde el poder, los discursos y las prácticas.

Indudablemente, hoy las cosas han cambiado, las políticas públicas y educativas no han respondido a las problemáticas sociales y económicas de la mayor parte de los sectores sociales, de tal manera que dentro del gremio magisterial “otrora” el más fuerte, unido y solidario con las luchas sociales, hoy se encuentra fracturado. Y, la profesión considerada hasta hace unos años loable y noble, hoy se encuentra intervenida, desprestigiada, ¿quizá secuestrada? Volver la mirada al pasado permite aclarar la visión, reconocer esfuerzos y logros, pero también errores y tropiezos; mirar hacia atrás ayuda a pensar críticamente el presente y a recordar que los logros nunca son definitivos, que se debe trabajar continuamente. Reitero, éstas son sólo algunas ideas sobre lo que ha significado la inclusión femenina en

la educación, ojalá nos hagamos muchas preguntas, logremos encontrar respuestas y proyectar lo que posiblemente podemos hacer desde estos espacios de discusión en pro de una mejor sociedad, donde la educación sea la puerta desde la cual ambos géneros queden incluidos en igualdad de condiciones.

REFERENCIAS

- AGUILAR CAMÍN, Héctor (1991). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y Arena.
- ALVARADO, María de Lourdes (2004). *La educación Superior Femenina en el México del siglo XIX*. México: CESU-UNAM / Plaza y Valdéz.
- ARREDONDO, María Adelina (2003). *Obedecer, servir y resistir. La educación de mujeres en la historia de México*. México: Porrúa / UPN.
- BAZANT, Mílada (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- BEAUVOIR, Simone de (1999). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Sudamérica.
- CALVO PONTÓN, Beatriz (1989). *Educación Normal y control político*, México: Ediciones de la Casa Chata / CIESAS.
- CANO, Gabriela (1993). "Revolución, feminismo y ciudadanía en México, 1915-1940", en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XX* (t. 5). Madrid: Taurus.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, y Oresta López Pérez (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. San Luis Potosí, México: Ediciones de la Casa Chata / CIESAS / UNAM / PUEG / Colsan.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa, y Oresta López Pérez (2009). *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroa.

- GONZALBO AIZPURU, Pilar (1990). *La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- HERNÁNDEZ ORTÍZ, Francisco (2012). *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. México: BCENESLP / Congreso del Estado de San Luis Potosí.
- MORANT, Isabel (2006). *Historia de las mujeres en España y América Latina*. Madrid: Cátedra.
- POPKEWITZ, Thomas, Franklin Barry y Miguel Peryra (comp.) (2003). *Historia cultural y educación*. México / Barcelona: Pomares / IMCED / CESU / UNAM.
- QUIÑONES HERNÁNDEZ, Luis Carlos (2008). *La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*. Durango, México: BCENED / Artes Gráficas.
- RECÉNDEZ GUERRERO, Emilia, y Juan José Girón Sifuentes (2012). *Mexicanas al grito de guerra. Las mujeres en las Revoluciones sociales (1810-1910)*. México: IEEZ / Taberna Librería, Zacatecas.
- SEFCHOVICH, Sara (2011). *¿Son mejores las mujeres?* México: Paidós (Debate feminista).
- TANK DE ESTRADA, Dorothy (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: El Colegio de México.

La educación de la mujer indígena
en la actividad artesanal: una perspectiva
de inclusión/exclusión en la hechura
de tortillas de maíz

*Sergio Jacinto Alejo López, Mireya Martí Reyes
Graciela Ma. de la Luz Ruiz Aguilar*
Universidad de Guanajuato

*Tantos años de hacer tortilla dejan huella,
¿Dónde podremos reconocer su cuño?,
En un mundo cada vez más pequeño,
¿cómo esta mujer hecha de tortilla transmite sus saberes,
tan profundos y arraigados en la sencillez de su vida cotidiana?*

INTRODUCCIÓN

Desde el origen de los procesos de producción social de bienes de consumo, dentro del núcleo familiar, la intervención de la mujer ha sido trascendente para conservar, transferir y renovar no sólo la satisfacción de necesidades humanas materiales, sino también para impregnar valoraciones inmate-

riales culturales mediante su trabajo. En este tipo de organización social ha tocado a la mujer hacer los principales esfuerzos por su rescate y conservación; basta verla establecer esta actividad desde el nicho de su hogar y nos daremos cuenta de que generalmente entre sus valores atribuidos están los procesos de elaboración y transformación, el respeto por las cosas naturales, la diversificación del trabajo y la compartición de sus saberes entre los demás miembros. En este sentido, buena parte de los procesos la manualidad de la artesanía se debe al ingenio de la mujer indígena y a sus hábiles manos; por ejemplo, al amasar la masa del pan, de los tamales, del queso, de la conserva, etcétera, le impregna no sólo ingredientes culinarios, sino toda su presencia, su espacio, su vida. También a su intimidad y discreción se debe la calidad y el celo por conservar las recetas.

La actividad artesanal se desarrolla en pequeños centros de manufactura, como una forma de producción social mediante la transformación de productos originales con historia y trascendencia cultural. Actualmente, la actividad artesanal en México tiene serios problemas, ya que está condicionada por factores como el desinterés de los miembros jóvenes de la familia en esa actividad y la emigración de los varones a otros campos laborales, los altos costos, la falta de mercado, etcétera. En este sentido, se entiende la desigualdad y la exclusión de la mujer indígena en las artesanías no como un conflicto de diversidad, sino como un conflicto de jerarquía frente a los hombres.

La transmisión de estos conocimientos en la hechura de tortillas son dentro del campo de la educación informal, a menudo improvisados, azarosos, basados en suposiciones y con incertidumbres; son saberes no dosificados que se entregan como una avalancha de experiencias a la vez y dependiendo en buena medida de las limitaciones o habilidades que tenga la niña aprendiz, en este caso, desarrollando esquemas de exclusión/inclusión social.

De este modo, la exclusión/inclusión es una construcción cultural que el hombre ha creado para su seguridad y libertad, su supervivencia y dominio, su independencia y su defensa a través del tiempo son una relación dinámica y ambivalente entre la individualidad y la colectividad. En este sentido, la exclusión/inclusión es una categoría que no es favorable o desfavorable en sí misma, sino que depende del contexto donde se sitúe, así como de las intenciones de los individuos y significado de los procesos de lucha de intereses y conveniencias entre ellos.

En Salvatierra, municipio del estado de Guanajuato, se ubica la comunidad de Urireo, donde las mujeres, en buena parte de origen indígena, se dedican a la elaboración de tortillas de maíz. La historia de esta actividad artesanal se remonta desde mucho antes de la llegada de los españoles a América. El presente texto aborda precisamente aspectos de la educación familiar de la mujer indígena y su papel en la producción artesanal de tortillas de maíz en Urireo, Guanajuato, y la transmisión de estos conocimientos por generaciones, desde una perspectiva de la inclusión/exclusión social.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR DE LA MUJER INDÍGENA

Generalmente, en las sociedades indígenas desde antes de la llegada de los españoles la educación familiar constituía un valor sustancial para la formación de la mujer. Por su condición, estaba subordinada a la autoridad de los hombres dentro de una división sexual del trabajo; su aprendizaje lo recibía de las enseñanzas de la madre, que consistía en los quehaceres domésticos, las técnicas de hilado y tejido, así como los fundamentos del culto. La educación era más estricta entre las niñas de las clases nobles que entre las niñas de las comunidades más

precarias. Además, se proporcionaban conocimientos sobre el comportamiento y las normas morales: la mujer debía ser muy medida en el hablar, muy laboriosa y humilde, lo que la situaba en una condición deleznable de exclusión social, y particularmente de exclusión familiar.

En un sentido amplio, el concepto *exclusión* lleva a hablar de *inclusión*, son dos caras de una misma moneda; la una aunque opuesta a la otra, fundamenta su razón de ser. Además, esta dualidad tiene distintas consecuencias políticas, económicas, culturales y temporales (Rizo, 2006: 4). Para el caso de la inclusión, son importantes algunas características señaladas por Pilar Arnaiz Sánchez, en *Educación inclusiva, una escuela para todos* (2003), y por Anabel Moriña, en *El camino hacia la inclusión en España* (2002), citados por Alemañy (2009: 1), como es la de centrar en la resolución de problemas de colaboración, dirigir a la educación en general, así como basar en principios de equidad, cooperación y solidaridad. Otra visión es cómo los principios de la razón disponen de las distinciones, diferenciaciones y categorías del conocimiento, produciendo divisiones que funcionan para cualificar o descalificar a los individuos para la acción y participación.

Hablar de exclusión en la mujer indígena es referirse a una ausencia relacionada con la precariedad, vulnerabilidad, dependencia y marginalidad humana. Al contrario, al hablar de la inclusión es expresar una presencia coherente con la convivencia, fortaleza y cohesión social. La exclusión como contraparte de la inclusión está centrada en la resolución de problemas de colaboración, así como basada en la valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad (Arnaiz, 2003 y Moriña, 2002, en Alemañy, 2009).

Por ejemplo, en la vida de la mujer indígena no cesa de aparecer el espectro de la exclusión, y mucho ha tenido que luchar contra ella cuando adquiere conciencia, o bien, de re-

signarse a soportar sus penurias. Muchas veces, esta condición miserable de su mundo se ahonda aún más cuando joven se incorpora al mundo laboral: excluida en su familia, excluida en el trabajo, excluida de sí misma; y cuando llega el momento de jugar el papel de madre, ella misma se encarga de motivar *procesos de exclusión* mediante *procesos de inclusión*, a través de la educación familiar que proporciona, sobre todo en el campo de los valores. Paradójicamente se da el fenómeno de una inclusión excluyente que perdura con el tiempo, debido tanto a los procesos de dependencia y exclusión como a los procesos de exclusión y alteridad. Al respecto, “el fenómeno de la dependencia no es sólo producto de la marginación y del olvido del otro, sino que también tiene que ver con los procesos de inclusión: dependencia por inclusión” (Sutton, 2006: 3). En México, el reconocimiento e inclusión de los indígenas ha sido lento y penoso, muy lejano para llamarse una verdadera nación de diversidad cultural:

Ciertamente, del modelo de sociedad homogénea y monocultural que desde 1917 promovió la incorporación indígena a la nación mestiza por la vía de su negación, se ha pasado lentamente al reconocimiento de México como una nación pluricultural. Al menos así lo establece nuestra Constitución desde la reforma implementada en 1992 al artículo 4º. y en las reformas constitucionales promulgadas en 2001, lo que ha implicado un viraje importante, aunque todavía muy incompleto e insuficiente, en el diseño de las políticas gubernamentales. De ahí que la demanda de inclusión de los pueblos indígenas se mantenga vigente (Singer, 2014: 88).

Con el tiempo y dentro de un aprendizaje total, en el caso de la mujer indígena, al mismo tiempo de vivir en una

aguda exclusión social, ha llegado a convertir esta debilidad en una de sus mayores fortalezas de inclusión histórica en su papel como depositaria y guía del mestizaje, desde su hogar, sirviendo si era hermana a sus hermanos, si era esposa a su marido, si era hija a su padre y por ser mujer a sus mayores, como sustento material en el mundo de los varones y que cuidaban como un fundamento de su vida económica (Kazuhiro, 1992).

En las estrategias de dominación española se engendra un escenario primigenio de mestizaje de raza, incluyendo desde adentro de las etnias como excluyente hasta afuera con los propios españoles; ocurren intercambios culturales en las costumbres de las labores, dentro de la familia, incluso se transforma la visión del mundo y de la vida. Sin embargo, al indígena se le identifica injustamente a causa del poco interés y participación en los asuntos de convivencia y de poder:

La visión occidental sobre el indígena es la de un marginal, la de un loco, la de un grupo o colectivo que desde su posición ideológica y política, tiene pretensiones totalmente distintas a la de occidentales, no sólo en sus objetivos sino también en los mecanismos del juego vinculado al poder, o sea, no es que el indígena sea un soberbio, enemigo, que no sigue las reglas del juego sino más bien, no quiere jugar ese juego, él quiere llevar a la sociedad occidentalizada a establecer otro tipo de reglas y normas para jugar el juego del poder (Vera, 2006: 278).

Por ello, una cultura de autoexclusión no desea participar en asuntos ajenos a su grupo y tradiciones, hay una sentencia social peyorativa y se les juzga como individuos *cerrados*, *ladinos* y hasta *resentidos*. En este sentido, la mujer indígena reservada y discreta actúa en el seno familiar forjando la construcción educadora incluyente venida desde los siglos, situa-

ción que tenían muy en claro los misioneros evangelizadores, en la misma medida ella fue de importancia indiscutible para la consolidación de procesos de exclusión mediante la conversión indígena a la verdad cristiana dentro de ese mismo espacio familiar, caracterizada por la desestima y el maltrato, sin derecho al habla y culpable por mandamiento divino, como el apóstol San Pablo lo señala en palabras de Juan Luis Vives (1524): “[...] la mujer aprenda callando con toda sujeción; enseñar ella yo no lo permito, ni que tenga autoridad sobre el varón, sino que esté en silencio, porque es notorio que Adán fue primeramente formado que no Eva, y él no fue engañado, y ella sí, y traspasó el mandamiento de Dios” (Gonzalbo, 1985).

Los procesos sociales de evangelización se enfocaron, por esta causa, estratégicamente desde las niñas, bajo las disposiciones señaladas en *La Biblia*, ya que en un futuro serían las esposas y las madres; por ejemplo mucho peso tenían las sentencias bíblicas sobre que “la mujer aprenda calladamente, con toda obediencia. Yo no permito que la mujer enseñe ni ejerza autoridad sobre el hombre, sino que permanezca callada” (Timoteo, 2:11, 2:12). En ese sentido, Jerónimo de Mendietta (1572) menciona sobre la enseñanza de la doctrina cristiana y, en general, de la buena policía:

Cada día en amaneciendo se juntan en los patios de las iglesias [...] las niñas hijas de macehuales y principales, las niñas todas así hijas de mayores como de menores, indiferentemente se enseñan en la doctrina cristiana por sus corrillos, repartidas por su orden (López, 1985).

Sin embargo, estas prácticas resultaron insuficientes para superar a la educación familiar de las niñas indígenas. Los religiosos, en un principio, se tuvieron que conformar con una

educación femenina muy limitada. Miremos la finura y gracia con que una mujer nahua le dedica a su hija este fragmento traducido al español por Jerónimo de Mendieta.

Cierto, con mucha trabajo y dificultad se viven este mundo, hija, y las fuerzas se consumen; y gran diligencia es menester para alcanzar lo necesario, y los bienes que los dioses nos envían. Pues, amada hija, no seas perezosa ni descuidada, antes diligente, y limpia y adereza tu casa. Sirve y da aguamanos a tu marido, y ten cuidado de hacer bien el pan (López, 1985).

Termina el texto anterior este fragmento como una respuesta de agradecimiento de la hija a la madre:

Madre mía mucho bien y merced habéis hecho a mí, vuestra hija ¿Dónde me habéis de dejar, pues de vuestras entrañas soy nacida? Harto mal sería para mí sino sintiese y no mirase que sois mi madre y yo vuestra hija; por quién ahora tomáis más trabajo del que tomaste en me criar niña al fuego, teniéndome en los brazos fatigada de sueño (López, 1985).

Intervenir en una comunicación entre madre e hija de esta manera significaba la meta suprema de los misioneros. Para ello requirieron de la ayuda de mujeres españolas animosas y emprendedoras, llamadas *beatas* o *emparedadas*, quienes llegaron a la Nueva España a principios de 1531; sin embargo, el resultado fue un rotundo fracaso, ya que las niñas criadas por maestras españolas no eran útiles para casarse con indígenas: los muchachos se mantenían fieles a las costumbres de sus antepasados, de la misma manera que las muchachas no querían regresar al modo de vivir antiguo en el que tomaban sobre sí el trabajo de sustentar a su marido, porque fueron criadas fuera del hogar y

no sabían los oficios para servirles, esto lo percibieron los padrecaciques de las muchachas y no podían permitir la destrucción del fundamento de su vida económica (Kazuhiro, 1992).

La significación económica de la mujer indígena en la sociedad de los varones de su propia raza como de la sociedad española de entonces, se pone de manifiesto como una mercancía de uso concebido. Este valor en el hogar visto como una auténtica escuela de la mujer indígena con un aire de dominación proveniente desde el propio seno de las familias y como una estrategia de seguridad económica, y no tanto así resultaron favorables los claustros o los patios de las iglesias.

En aquella época tampoco cambiaba mucho la perspectiva española sobre la mujer de la que tenían en el mundo indígena. Según Caballero de la Borda (1823) (citado en Gonzalbo, 1985), debería tener un papel sumiso y presto al servicio. Tampoco cambió con los años, menciona Ramírez (según Bermúdez de Brauns, 1985), se les impedía trabajar y sólo debían conformarse con coser y guisar, y con frecuencia se les nombraba en la prensa con peyorativos degradantes. En los conventos no se salvaban las mujeres de esta subordinación masculina, pues estaban al servicio del sacerdote. Menciona Juan Luis Vives (1524):

Aprenderá junto a esto la nuestra virgen guisar de comer, no de la manera que guisan los cocineros, ni cosas de golosinas y sainetes, sino sobriamente y templada y limpia, y esto para que sepa contentar a sus padres y hermanos siendo doncella, y a su marido e hijos casada; hoy, ¿quién debe más que la hija al padre o a la madre? ¿Y qué la hermana al hermano? ¿Y qué la mujer al marido? ¿Y qué la madre al hijo? (Gonzalbo, 1985: 33).

Posterior a la independencia de México, Ana Josefa Caballero de la Borda (1823), en su discurso señala la ignorancia

que se encuentra la mujer y cómo sus dotes naturales, más que en su ausente educación, es que lo ha podido forjar a sus hijos en bien de la patria:

La bárbara ignorancia enemiga mortal de todo bien y causa original de todo mal, ha sido en nuestro suelo el distintivo que ha caracterizado a todas las mujeres que no habiendo tenido más que una educación supersticiosa, rutinera y mezquina, no podía producir que otros efectos que los de formar animales dañinos como torpes y gravosos a una nación que por sus cualidades naturales es la más acreedora a una suerte envidiable por más afortunada; pero mujeres que sin haber sabido su deberes pasaron de improviso a constituirse madres de familia ¿qué hijos les podían dar a nuestra sociedad? Mujeres que sin tener idea de economía y gobierno doméstico se hallaron erigidas de cabeza de casa, no era posible que hicieran otra cosa que distraer el caudal de sus familias y mujeres; por último, que sin educación se veían precisadas a educar a sus hijos física y moralmente, no podían presentar hombres instruidos ni útiles a la patria, y si ha habido virtuosos ciudadanos e inimitables héroes en las ciencias y en el amor a la patria, estas virtudes las han debido menos a la educación que a sus disposiciones naturales (Gonzalbo, 1985).

En un fragmento de un texto de Ignacio Ramírez (1877) muestra unos detalles de la percepción social a la que llama *funestos absurdos* que se tenía en nuestro país por esos años de la educación de la mujer y de su ocupación en los negocios:

Hay una preocupación vulgar que equivale a decir que las mujeres nada deben saber o deben saber poco. Las pobres deben conformarse con saber coser y guisar; las ricas con saber vestirse; todas en su juventud, deben competir en gracias y

artificios con las prostitutas; en su vejes deben entregarse a la devoción y al lenocinio. Los conocimientos sólidos hacen de las mujeres unos insoportables pedantes: las mujeres no deben cuidar de sus negocios, porque no les entienden y se convierten en tomineras (tomín, moneda de plata de 30 céntimos de peseta), las mujeres aunque por su talento, por su carácter y por la legislación civil, pueden no deben emanciparse de sus padres, hermanos y marido (Bermúdez de Brauns, 1985.)

En el tiempo del porfiriato, Manuel Flores (1901) reseña al estilo de una declaración bélica, una hecatombe o el fin del mundo, la percepción social en la prensa sobre el ingreso de las mujeres a las profesiones:

Amenazaron la ruina en el hogar, el abandono de la familia, la extinción de la raza; la gacetilla o la caricatura exhiben en trajes y situaciones ridículas a las emancipadas, pintan al hombre meciendo cunas y a la mujer practicando direcciones o pronunciando alegatos, y a la sociedad, ante tanta declamación y de sal ática, se siente realmente en peligro, tiembla por el porvenir, y reclama del gobierno medidas salvadoras y resoluciones extremas que impidan esa decisión en masa, del hogar y del deber materno, de la más bella mitad del género humano (Bazant, 1985: 143-144).

La obligación de la mujer indígena convertida en una mujer rural continuaba concentrándose en labores manuales en el territorio del hogar, además de ser su centro de aprendizaje; la escuela tan sólo representaba un complemento de los conocimientos y destrezas adquiridas en el hogar: hacer de comer, labores de aguja, la educación, la atención de enfermos, limpieza y, en general, atender a los miembros de la familia. En este con-

texto y como producto de un aprendizaje más general dentro del hogar, la mujer aprendió no sólo la hechura de los alimentos como una destreza, sino como una obligación de asistencia al hogar, particularmente a los hombres.

El multiculturalismo (Kincheloe, 1999) es una perspectiva teórica que permite distinguir y comprender el papel de la mujer, y particularmente su rol en la educación, entre sus concepciones más importantes; señala que la realidad tiene generalmente una interpretación masculina, adquirida por los hombres por derecho propio y que existe una represión, ocultamiento y enmascaramiento de sus sentimientos. Hay un pensamiento por parte del hombre de cualquier compromiso y de consecuencias negativas para la mujeres: compañeras irresponsables, débiles y dependientes; además de tener la creencia que el conocimiento de las mujeres es afectivo y no cognitivo, por ello aceleran la devaluación de sus propias capacidades y su papel subalterno se perpetua, incrementando su dedicación al cuidado de los demás y trabajos de baja categoría, con la consecuente culpa hacia ellas mismas y su pérdida de poder.

También esta perspectiva teórica nos permite explicar, por ejemplo, el auge de una ideología romántica (domesticidad) sobre la responsabilidad de las mujeres de las faenas domésticas no retribuidas y de la existencia de un posicionamiento social dependiente de la relación del esposo. Así, el currículo cultural del género aún produce mujeres que buscan su identificación en el hombre; es decir, tanto educativa como laboral y familiarmente (currículo cultural), el currículo refuerza un papel inferior a las mujeres; por decir así, los varones desde pequeños reciben más atención que las señoritas; en cuanto al reconocimiento, a los niños se les premia su actividad y a las niñas su pasividad.

EL PAPEL DE LA MUJER EN EL DESARROLLO ARTESANAL

La artesanía es el resultado de la creatividad, producto del trabajo de una colectividad familiar, con una significación común entre sus miembros, y se sujeta a condiciones materiales y de mercado, el respeto por el medio ambiente y la sustentabilidad, así como con aspectos culturales y educativos, los cuales determinan su desarrollo o su desaparición. En el mundo, estos elementos de creatividad, colectividad familiar, fomento de la cultura y sustentabilidad han sufrido cambios en los últimos años, principalmente debido al imperativo de las leyes del mercado, al auge de las tecnologías, a la transformación de las poblaciones rurales a poblaciones más urbanas y al crecimiento del sector servicios de la economía global. En países como México, la concepción de la artesanía generalmente tiene una relación cercana y es consecuencia de la agricultura, desafortunadamente está rezagada desde hace tiempo y se identifica con el medio rural decadente y marginado debido, entre otras cosas, a lo que se refiere Joaquín Moctezuma como las “crisis agrícolas, la búsqueda de ingresos vía migración, la mayor oferta educativa y laboral para los jóvenes descendientes de familias artesanas, y la mayor apertura de la gente por otros estilos de vida y pautas de consumo” (Moctezuma, 2012: 136).

Resulta importante una comprensión de la artesanía mediante una reflexión de los elementos que participan en su producción social; se desea identificar cómo se relaciona con la tecnología, particularmente en este tiempo de comunicación digital, además, su relación con la educación, el lenguaje y la cultura. Dichos elementos no son exógenos de ninguna manera a los procesos humanos artesanales, más bien se incorporan formando parte de sus esencias y, a su vez, la actividad

artesanal es también es elemento necesario de la cultura, la educación y el lenguaje. Esta complejidad obliga a definir de manera sintética estos conceptos. La productividad tecnológica de la artesanía busca la utilidad de hacer la vida más fácil, su finalidad es ahorrar, tiempo, esfuerzo y demás recursos, Pacheco, Gómez y Barrero se refieren a “la manera eficiente como lo artesanal logra sus procesos de transformación y construye objetos con una gran carga de identidad, así esté elaborando productos para cubrir cuotas de mercado” (2009: 208); por consiguiente, se trata de una relación entre el valor de lo humano y lo social del artesano y su oficio. Desde hace siglos, particularmente a partir del medievo más allá de las consideraciones económicas de sus objetos, los artesanos han buscado una organización social autónoma y de trascendencia en la vida de los pueblos. Menciona Goubert:

El puñado de poderosos y la masa de trabajadores artesanales reunidos en el oficio tenían al menos en común un rango de mentalidad particularmente vivaz: un celoso amor propio profesional, una fe obtenida en el toque personal, incluso el secreto de la profesión, una oposición radical y casi enfermiza a toda transformación, a toda novedad impía, un culto ingenuo a la tradición, cuya excelencia y carácter sagrado jamás son puestos en duda (1984: 1).

En este sentido, el artesano es celoso de su oficio, su espacio de trabajo, su tiempo, su historia, etcétera, y por lo mismo su obra producida es única, irrepetible e inmensurable, nace y se enriquece desde la subjetividad; por tanto, la artesanía como elemento de educación se encuentra en los motivos internos que busca el artesano a través de su obra. No solamente es la parte instrumental y de consumo material, sino también pretende

educar, el artesano es maestro, es decir, busca además de comunicar mediante sus productos, pretende hacer pensar, sin ningún para qué, la artesanía tiene un importante peso formativo. Esta formación coincide con el objetivo de aprender mientras se vive, y se vive mientras se aprende, es una cuestión sustancial de la subjetividad humana para la re-construcción de la cultura, ya que se incluyen la adquisición de conocimientos, creencias y sentimientos, su compartición y reproducción socialmente.

Sin embargo, en la actualidad el artesano enfrenta la vida con muchas dificultades, tiene que flanquear las adversidades de un mercado cambiante, saturado y a menudo desinteresado, con escasos o nulos apoyos gubernamentales; ahora el artesano necesita guardar toda su riqueza interior y de conocimientos, así como poder esperar a mejores oportunidades para su economía familiar. Explica Martha Turok:

El artesano busca producir más para obtener mayores ingresos y mejorar su economía familiar. Para ello introduce cambios en las materias primas, en el diseño, en la forma y en el uso original de las artesanías, lejos de desaparecer la actividad artesanal, ésta se adapta a las condiciones que le impone el mercado actual y a las necesidades que el artesano tiene y que pretende satisfacer con la comercialización de los productos (1988: 28-29).

Por otra parte, aun con las contingencias que enfrentan las artesanías dentro de las transacciones comerciales de los mercados, éstas poseen una base cultural que les identifica como una huella de su quehacer y, por tanto, distinta en sus significados para cada sociedad del mundo. En este sentido, una finalidad importante a que debe aspirar una concepción de la artesanía debe ser la creación de cultura mediante una reflexión del hom-

bre mismo y de su realidad a partir de la práctica; es decir, pre-tender educar de manera creativa, de lo contrario mencionan, García y García:

Cuando el objeto se entiende como expresión del poder de creación de la mente el hombre se muestra como artesano (homo faber), cuando el objeto, como en nuestra época, se reconoce solamente por su función, el hombre se muestra en él como usuario, y cuando se identifica solamente por la singularidad del objeto, en abstracción de función y de uso, entonces estamos en el universo de los objetos de consumo, y de los humanos consumidores, de los humanos consumidores por los objetos (2016: 24).

Esta visión intenta concebir a la artesanía como un conjunto de elementos interdependientes en un modelo insumo-proceso-producto en un contexto determinado y único, lo que le da originalidad. Pero no es tan sólo esta concepción como un producto del quehacer humano como fabricante de satisfactores a sus necesidades ilimitadas; ésa es una significación tan solo material, y se trata a la artesanía como un producto acabado y con un valor considerado objeto cultural derivado de prácticas cooperativas de los seres humanos que viven en comunidad. La artesanía también es, en su sentido más profundo, una forma esencial de la naturaleza humana, de su fenotipo, derivada de una competencia nacida desde la subjetividad como un campo fértil de cultivo de la formación de seres humanos donde se desarrollan practicas comunicativas y de aptitudes. En esta óptica, la cara tecnológica de la artesanía transforma los contextos de experiencias formativas y de creación de cultura para la humanización. Así como el tigre tiene sus garras, el cocodrilo sus mandíbulas y las aves sus picos, los hombres

tienen sus capacidades específicas, convirtiéndolo en un ser artesano por naturaleza propia para todas las cosas de la vida, es su crianza para criar seres humanos.

En este papel se identifica la mujer indígena como hacedora de artesanías, que antes de ser artesana de objetos materiales es artesana de seres humanos, amasando emociones, representaciones, expectativas y haciendo cultura a través de su propio talento y aptitud comunicativa y de lenguaje, de su experiencias y conocimientos, como madre, hija y esposa, como ciudadana del mundo. Sin embargo, es lamentable el estado de deshumanización en el que se encuentra a consecuencia de las visiones materiales y objetivas de su quehacer artesanal, a menudo humillante y vergonzoso, excluyente de toda dignidad y reconocimiento, carente de la calidez social.

En la actualidad persiste una cadena de subestimación, desigualdad y violencia, la realidad ha tenido generalmente una interpretación masculina, que ha sido adquirida por derecho propio, aunada a la creencia de las propias mujeres que su conocimiento es de tipo afectivo y no cognitivo; como esposas, los maridos aceleran la devaluación de sus capacidades y su papel subalterno se perpetua, se incrementa su dedicación al cuidado de los demás y trabajos de baja categoría, con la consecuente culpabilidad de ellas mismas y su pérdida de poder.

La artesanía no es una figura organizativa y decorativa que nace en las oficinas rutinarias de la burocracia gubernamental, tampoco aparecen como engendros de planes innovadores, como arcas de la alianza o caballo de Troya, la artesanía simplemente es, ahí está, no se le inventa, ya ha nacido en los pesebres de las cocinas, de los talleres y las calles; ganándole el amanecer al sol y el anochecer a la luna. La artesanía es cruce de caminos, mestizaje, bifurcaciones encontradas. A la artesanía, a veces se le asocia en nuestro país con el hambre y

la ignorancia, a veces también se le relaciona con la riqueza; la artesanía se inmortaliza cuando se le junta con la pobreza, tal parece que la sustancia de una se trasmite a la otra. Sin embargo, no se debe reducir a la artesanía en un bien económico, pues parte de su alma proviene de la belleza del arte, y ésta es una sensación personal, íntima, celosa, pudiera hasta decirse salvajemente egoísta. Su valor material descansa en el pedestal de lo artístico, al contrario de las cosas comunes, que tienen una base vacía, tan sólo llena de dinero. Si se tuviera que describir al papel de la mujer en la historia de los pueblos a la medida cabría el calificativo de *mujer callada* por la voz masculina y ahogada por la propia voz femenina; si se tuviera que escribir la trama de su existencia, sería a partir de la pluma del varón, asistido por una mujer ignorada, atada y usada, cual presa salvaje indefensa, por cadenas aprendidas y fabricadas en el propio seno del hogar por mujeres. Mencionan N. Abbagnano y A. Visalberghi:

En otros tiempos, cuando los bienes se producían en su mayoría directamente o por lo menos en los talleres artesanales del vecindario, el niño podía observar los diversos procesos y ofrecer pronto su ayuda, primero bajo forma de juego e imitación, luego casi como un aprendizaje, en toda clase de actividades y servicios sociales. Por consiguiente, fuera de la escuela propiamente dicha, contaba con otra escuela de inteligencia, del carácter y de la sociedad, de tal modo que la primera podía limitarse a enseñarle las pocas habilidades instrumentales que difícilmente hubiera podido aprender en modo natural espontáneo en el ambiente de los adultos o los coetáneos (1995: 643).

Actualmente, la producción artesanal está condicionada por factores como el desinterés de los miembros jóvenes

de la familia en esa actividad y la emigración de los varones a los centros urbanos nacionales e internacionales, por lo que ha tocado a la mujer hacer los principales esfuerzos por su rescate y conservación; además, la relación de concordia que tienen las artesanías con el medio ambiente mucho se debe al rol de la mujer de transitar por la naturaleza con una familiaridad que el hombre no puede igualar. Por ejemplo, los valores que le son atribuidos al género masculino en una unidad productiva artesanal es el de una especialización por el trabajo, dominio por la naturaleza, la centralización en el mando, así como la integración vertical en los procesos productivos; mientras los valores atribuidos a la mujer procuran con su creatividad una diversificación de su trabajo, respeto por la naturaleza, la descentralización y una integración horizontal (Calatrava, 2002: 76).

La manualidad de la artesanía como parte sustancial de los procesos se debe al ingenio de la mujer; por ejemplo, en el amasado del pan, del queso, del dulce, le impregna no sólo unos ingredientes, sino toda su presencia, su espacio, su vida. También a su intimidad y discreción se debe la calidad y el celo por conservar las recetas. La mujer ha estado secularmente obligada a trabajar muy duro para hacerse de un lugar, sobre todo en el medio rural, trabaja mucho más que el hombre; tiene una capacidad superior al sacrificio y una solidez también en los proyectos que emprende; sin embargo, no tiene la misma oportunidad para escoger entre las distintas opciones del patrimonio cultural, existe desigualdad. En este sentido, se entiende la desigualdad en las artesanías no como un conflicto de diversidad, sino como un conflicto de jerarquía. Afirma Lourdes Arizpe, Jelin y Rao :

A menudo, la injusticia cultural se esconde bajo definiciones de la diversidad que convierten las normas en valores esencia-

les inmutables, ajenos a la historia y determinados por características raciales o incluso genéticas. De hecho, la diversidad cultural procede de la capacidad inherente a los seres humanos de modificar de forma creativa el legado que han recibido, añadiendo así diversidad a su forma de vida. Este flujo continuo de transformación sólo puede detenerse si se prohíben totalmente la invención, la imitación o la innovación, como ha sucedido en algunas culturas. Pero entonces se habrá matado el espíritu humano, cuya creatividad no conoce fronteras (2001).

En este sentido, las artesanías son elaboradas en el centro de la unidad doméstica desde la creatividad e imaginación de la mujer, su persona no puede ser sustituida, ella manipula sus instrumentos de trabajo, emplea técnica y material, respetuosa con el medio ambiente.

LA HECHURA ARTESANAL DE TORTILLAS DE MAÍZ EN URIREO GUANAJUATO

La hechura de tortillas de maíz en su forma de producción artesanal va más allá de su sentido alimenticio/nutricional y económico/utilitario; el factor histórico/cultural en su elaboración, aunque menospreciado en la actualidad por su falta de reutilizabilidad, es de suma importancia por la riqueza de representaciones sociales que contienen. Las tortillas de maíz son artesanías agroalimentarias que pueden ser reconocidos como productos de la nostalgia o productos étnicos; de acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), los productos de la nostalgia son “mercancías que integran bienes y servicios que forman parte de los hábitos de consumo, cultura y tradición de los diferentes pueblos y

naciones, que consumen migrantes en su país de origen y en el extranjero”. Por su parte, los productos étnicos “están asociados a un país, pero que en el exterior los consumen tanto los nacionales como otros grupos de población” (CEPAL, 2003: 4).

La nostalgia es experimentada por los migrantes cuando en una tierra extraña y lejos de sus seres queridos desarrollan la necesidad de buscar su identidad, y como un consuelo representan en aquel objeto, ya sea religioso, gastronómico y cultural, las raíces de sus pueblos, como son las costumbres y tradiciones. Por ejemplo los tamales, las carnitas y la calabaza en tacha son muy apreciados en las familias michoacanas que viven en los Estados Unidos de América, al igual en la comunidad oaxaqueña son muy distinguidos el mezcal, el chocolate, el mole negro y el queso. También para una buena parte de la población del sur de Guanajuato lo son las tortillas artesanales de maíz. A. Raya, un migrante que vivió en Houston, Texas, comenta en una entrevista personal:

Comer mole con tortillas de Urireo era una fiesta y alegría, pero en el fondo me daba mucha tristeza recordar a mi familia y una ansiedad no tenerla conmigo, sólo nos hablamos por teléfono. Guardaba las tortillas en el congelador y trataba que me duraran lo más del tiempo, era como tener en la boca un pedacito de mi tierra (Raya, comunicación personal, 12 de diciembre de 2015).

Estas representaciones sociales en la fabricación de tortillas se manifiestan como una característica de unicidad o singularidad que las hace distintas en cada región, son identitarias de una comunidad humana local. Otra característica es su alto grado de comunicabilidad de la experiencia de la mujer indígena, lo que le da un aprecio de sabor, olor, textura y hasta de calidad estética. Las representaciones sociales que tienen

las mujeres indígenas acerca de sus tortillas de maíz no han sido fácil conservarlas a través del tiempo, aunque éstas no son estáticas si tienen cierta estabilidad, consistencia y resistencia, más aun cuando éstas han sido construidas y defendidas desde hace siglos en el espacio de su cocina de piedra y su fogón de leña, son una forma de conocimiento cotidiano; es decir, se basan según nos dice Ignacio Pozo en reglas “asociativas simples, intuitivas, de pensamiento causal, es un conocimiento que va a tener un fuerte uso y una fuerte relación con la vida cotidiana y además viene perpetuado, mantenido por la cultura, por la formas de hablar de nuestra sociedad” (Pozo, 2003: 2), que tienen procesos cognitivos que no son conscientes (ideas implícitas) y, por tanto, difícilmente controlables y modificables.

La hechura de tortillas artesanales de maíz proporciona una forma de conocimiento ordinario y tradicional que incluye emociones e imaginaciones hacia los demás mediante sus representaciones sociales, ya que son “modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal” (Martínez, 2006: 5). En este sentido, las representaciones sociales de las tortillas de maíz valoradas como una artesanía son referidas a las condiciones particulares y el contexto territorial y cultural donde se producen; son alimentos que *comunican* sensaciones muy comunes entre los individuos que les conocen y reconocen, ya que presentan caracteres específicos en un lenguaje particular.

Al valor identitario y cultural de las tortillas artesanales de maíz se le suma su valor en el tiempo, debido a su largo peregrinar en la historia y que han arraigado sus representaciones sociales en el valor de su consumo en la población mexicana. La producción artesanal de tortillas para el consumo y la venta es muy antigua en nuestro país. En el mercado de Tlatelolco se vendían de muchos colores provenientes de los diferentes tipos

de maíz (Solís y Gallegos, 2000). Escribe Bernal Díaz del Castillo (1568) sobre la comida que la hacía a Moctezuma:

Allí le ponían sus manteles de mantas blancas y unos pañuelos algo largos de lo mismo, y cuatro mujeres muy hermosas y limpias le daban aguamanos en unos como a manera de aguamaniles hondos, que llaman xicales; ponían debajo, para recoger el agua, otras a manera de platos, y le daban sus toallas, y otras dos mujeres les traían el pan de tortillas (2016: 41).

Siglos después su comercialización se genera con el crecimiento de los pueblos y la dedicación a actividades distintas a la agricultura, dándose una oportunidad de satisfacer el déficit que demandaban los pobladores urbanos (Torres, 1994). Señala Appendini: “[...] todavía hace algunas décadas se vendían puerta por puerta en sus canastos grandes por docenas a clientes ya fijos en las casas de las clases medias y altas” (2003: 5). Para entender la función de la tortilla de maíz en la dieta, define el escritor Jorge Ibargüengoitia la tortilla de maíz:

Quiero inventar algo que al mismo tiempo sea plato, cuchara servilleta y mantel —ha de haberse dicho el inventor en el inicio del proceso— que no sea necesario lavar y que sin embargo de a quien lo está usando la seguridad de que lo que va a ponerse en la boca no ha pasado nunca antes por otros labios. Algo que se consuma al usarse, de tal manera que al terminar el banquete, sin necesidad de que nadie recoja nada, no quede en las mesas rastro de que ahí se ha probado un bocado (*Antojitos mexicanos revolucionarios*, 2011).

Esta tradición de producción artesanal de tortillas que aún se conserva en la comunidad rural de Urireo al oriente

de la cabecera municipal de Salvatierra. *Uriveo* es un vocablo purépecha que significa “nariz adelante”. En el siglo XVI se daba ese nombre a los indígenas que servían de guía en los caminos a los curas que salían a administrar los sacramentos. Por solicitud presentada por los indios Juan Bautista y Juan Miguel, el 10 de julio de 1580, el Virrey don Lorenzo Suárez de Mendoza, conde de la Coruña, concedió una estancia de ganado mayor para la fundación del pueblo (Zárate, 2010). Las raíces de esta comunidad se desarrollan antes de la llegada de los españoles, muy seguramente ubicada en los flancos de los lomeríos que hoy ocupa el barrio de Cóporo, que en aquella época era habitado por indios otomí.

En charlas con el cronista de la ciudad de Salvatierra, Miguel Alejo López (2014), señala que estando ya fundado el pueblo de Acámbaro (1526) y establecida la orden franciscana (1546), hubo necesidad de agrupar a los indígenas para su control y evangelización, como una consecuencia de la destrucción del señorío purépecha, ocasionada años antes (1929) por la crueldad y abuso en los procedimientos de conquista empleados por Nuño Beltrán de Guzmán y la explotación permitida de los encomenderos hacia los indios. Dentro del proceso de colonización y conquista se concedió una merced de tierras para estancias de ganado mayor¹ (1540), fomentando así el latifundio con ganado bovino de raza fuerte española con gran ornamenta y también ovejas que producían lana y carne; invadiendo territorios ocupados por los indios pames, guamares y guachichiles, en su ansia de incrementar su pecunia, tuvieron una respuesta de hostilidad; también fueron incorporados cerdos, gallinas, mulas y asnos. En lo agrícola, a

¹ Corresponde a 1755 hectáreas y 61 áreas.

medida que el río Lerma regó la tierra, se desarrolló el cultivo del campo, surgieron nuevas técnicas como las acequias y nuevas herramientas como las azuelas, las azadas y los arados. En este contexto, poco a poco muchos indígenas empezaron a vivir en lugares fijos, habitando calles y casas, dejando su vida nómada; la ardua labor de la evangelización fue dando sus primeros frutos, sobre todo a partir del papel de la mujer en la educación familiar, y con ella se fraguaba un mestizaje cara con cara: la cultura nativa del maíz con la cultura española franciscana del trigo; propiamente, la tortilla y el pan. Ambas formas de trabajo provenientes del uso de la tierra y de las manos de la mujer indígena.

Resulta importante destacar dos aspectos propios de Urireo. El primero, la comunidad fue formada para su evangelización a partir de diferentes etnias, como tarascos, otomíes y pames chichimecas, principalmente, originando los asentamientos actuales de Cóporo, El Bajío, la Sierra la Entrada y que no todos cuentan con la vocación tortillera. El barrio de Cóporo como comunidad primigenia destaca notablemente en esta actividad. En segundo lugar, se destaca la labor de Fray Juan de San Miguel y de Don Vasco de Quiroga (1526), quienes encargan la creación de un hospitalillo María Santísima de la Asunción de Urireo, como una respuesta de prevención social urgida por tanta muerte, a causa de la viruela, sarampión y tabardillo; y el establecimiento de la iglesia en el cerro del Calvario para la evangelización; de esta manera se prosiguieron la traza de calles y casas, sistema de cañería, la organización de nuevos oficios, etcétera, estancias de ganado mayor, desarrollo de nuevas técnicas agrícolas, aprovechando el riego del río Lerma, pero sobre todo estos dos franciscanos fortalecen la producción de pan, fundiéndose con el tiempo un mestizaje alimentario y cultural con la producción de tortilla.

Menciona doña Salud, octogenaria del barrio y molinera de antaño, que en la década de 1930 se veía antes del amanecer por el camino de Urireo a Salvatierra mujeres que caminaban al molino de las Ardillas, con el nixtamal amarrado en costales de harina en la cabeza, previendo, por si llegaran a tropezar no se les cayera su cajete. Agrega en su charla que por esos años ya existía en Urireo el molino de don Carmen ubicado en la Atarjea y que operaba con petróleo. Antes de 1940, don José Ruiz estableció dos molinos eléctricos, uno en la esquina de Hidalgo y Madero y el otro en la esquina del jardín de la comunidad, lo que fue un alivio para las mujeres; generalmente se veían llenos de gente, trabajaban desde las cuatro de la mañana hasta las tres de la tarde de lunes a sábado, porque los domingos no se tenía permiso para moler; el precio por bola de masa (2.70 kg.) era de dos centavos. Tal parece que estos molinos eléctricos motivaron la electrificación de las calles en estos barrios.

Dice don Jesús Ávila, miembro de la delegación política de la comunidad, que en 1962 se contaban seis molinos en la localidad, ubicados principalmente en el centro y a lo largo del barrio de Cóporo cuesta arriba hasta Los García. De ellos subsiste, a la fecha, sólo uno, el de Jesús Cacique, los demás se han incorporado con el paso de los años. Actualmente operan nueve molinos, dos de los cuales iniciaron sus operaciones en 2004; sin embargo, de 2002 a 2004 han cerrado seis molinos, principalmente los de recién establecimiento; por el contrario, tres molinos cuya antigüedad es de las décadas de 1960 y 1970 se mantienen muy firmes y sus propietarios son más jóvenes en relación con los demás (Alejo y Ruiz, 2005).

En la actualidad, la producción artesanal de tortillas en la comunidad está amenazada por la influencia socioeconómica proveniente principalmente del extranjero, que se reflejan en la reducción de unidades domésticas, la emigración de los jó-

venes y adultos a Estado Unidos de América, el desinterés de las jóvenes para continuar con esta actividad, el establecimiento reciente de tortillerías y lo más importante, el riesgo de perder conocimientos no sólo de los procesos productivos, sino también, de mutilar los valores socioculturales del maíz y la tortilla, como una forma de vivir y de ver al mundo desde hace siglos.

LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HECHURA DE TORTILLAS

La mujer en Urireo aprendió la hechura de tortillas en condiciones de plena pobreza, descalza y en andrajos, deambulando en su casa entre el cuarto de dormir, la cocina y el traspatio; todo de tierra, piedra y soromuta; al llamado imperativo de su madre, se hincaba al lado del metate y recibía su bola de masa para palmear con la ayuda de una media manta para no pegarla en sus manos, apenas tenía ocho años y ya sabía del calor del comal, de la carga de la leña, de la quebrada en el metate, de su rol, su territorio y la vida. Dice doña Carmen, con su vista casi apagada y perdida, que después de comer tortillas de salvadillo para llenar su estómago su madre les decía, “luego que acaben un bocado échense un trago de agua”.

La niña siguiendo a su madre por la casa, encuentra en la cocina el lugar mágico donde se producen las novedades y curiosidades, donde habitan el fuego y el agua, es un pabellón natural de aprendizaje y de imitación, ella busca su identidad en una construcción educativa propia, natural y espontánea. Observa los procesos, no pierde de vista las manos de su madre moliendo, batiendo, guisando e incluso cantando, huele su aroma y está presta para la ayuda, a través de la representación y participación desea un espacio en el comal para su

“tortillita”, todo es un juego hermoso y no hay escuela que pueda sustituir estas habilidades instrumentales aprendidas en el propio mundo cotidiano de los adultos. Poco a poco, pero desde muy pequeña, la niña va adquiriendo encomiendas de la madre para asistir a los hombres de la casa o para cuando tenga vida en matrimonio atender a su esposo; en esta dualidad de servir para aprender y aprender para servir, se va ganando el título de reina y administradora del hogar, se repite aquello de que decía Bernardino de Sahagún en 1585:

Habéis de estar dentro de casa como el corazón dentro del cuerpo; no habéis andar fuera de casa; no habéis tener costumbre de ir a ninguna parte. Habéis de ser la ceniza con que se cubre el fuego en el hogar; habéis de ser las trévedes dónde se pone la olla. En este lugar os entierra nuestro señor, aquí habéis de trabajar. Vuestro oficio ha de ser traer el agua y moler el maíz en el metate. Allí habéis de sudar cabe la ceniza y cabe el hogar. [...]. También esto significaba que había que tener cuidado de hacer le bebida y la comida, y las vestiduras como manta, etc., y que su oficio ha de ser hilar y tejer (2016: 443-444).

La enseñanza de la mujer en sus obligaciones del hogar ha sido proporcionada dentro de una educación familiar que se caracteriza por su espontaneidad y circunstancia; dichas acciones educativas no pueden ser organizadas y dirigidas como la enseñanza académica. En este sentido, la educación informal es el vehículo más auténtico de la transmisión, recreación y generación de nuevas expresiones culturales de un pueblo (Canfux y Marbot, 2000); es un proceso que dura toda la vida, por lo cual cada individuo adquiere comprensión, a través de las experiencias diarias y del contacto con el medio (Máas, 1995), no están explicitadas sus intenciones educativas, en este sentido la

enseñanza de los alimentos como de la hechura de artesanías se da de manera informal por la madre en el seno de la casa:

La mujer preparaba el nixtamal dejando toda la noche el maíz en agua con tequezquite para molerlo al día siguiente en el metate. Luego la mujer tomaba la masa con las manos mojadas iba palmeándola hasta hacer un círculo perfecto y blanco para colocarlo después en el comal, calentando sobre la lumbre de un pequeño bracero. Cuando las tortillas estaban cocidas las rellenaba con frijol, las condimentaba con chile, las envolvía en un trapo, las ponía en el tenate y así, sudadas, las llevaba en el itacate al campo para darle de comer a su marido (desconocido)

La educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Trilla, 1996: 19). Al respecto, menciona Carlos Calvo Muñoz:

La aleatoriedad del proceso educativo informal permite la adaptación a las circunstancias siempre cambiantes y la innovación que desafía explorar derroteros nuevos y emergentes desde el caos de su ocurrencia. Es por esto que, definimos a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles (2013: 32).

Así, resulta difícil en la vida de la mujer indígena precisar el momento en que se inicia este tipo de aprendizaje informal en la hechura de tortillas durante los primeros años de vida; la niña va conociendo los espacios y objetos de su casa, los animales y las personas; ligada a su madre, encuentra la cocina, el metate, la ve palmear la tortilla, presionar la prensa, sentir el calor del fogón, guardar tortillas en el tazcal, etcéte-

ra, la concibe en un conjunto formado por ella y estos objetos; posteriormente conoce mediante sus dedos texturas suaves como la masa y ásperas como la tortilla cocida, combinada con el olor, las conversaciones de los mayores, el plato de frijoles, la tasa de atole, etcétera, con el tiempo y su experiencia da orden a cada parte del proceso: del maíz se hace el nixtamal, luego la masa y por último la tortilla. La educación informal para Miguel Ángel Rodríguez se refiere a:

Todas aquellas influencias educativas recibidas por el sujeto que no tienen explicitadas sus intenciones educativas (aunque puedan existir en el educando), con bajos o nulos niveles de sistematización y de organización, sin docencia en el aula, que no proporcionan acreditaciones académicas, continuas en la acción y procedentes de diversos sectores sociales. Prueba de ello son los medios de comunicación, la biblioteca, la convivencia familiar, la vecindad, el juego o el simple contacto social. Es un tipo de educación que dura toda la vida o por lo que se acumulan conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y modos de conducta; es un modo de ver y conocer la realidad mediante la experiencia diaria (2004: 101).

El aprendizaje se reconoce en el seno familiar mediante el establecimiento de prácticas educativas aplicadas por padres o madres a las hijas e hijos, caracterizada por su espontaneidad, contingencia y circunstancialidad; ya que no pueden dichas acciones educativas ser organizadas y dirigidas como la enseñanza académica, este aprendizaje se da desde la cotidianidad. En este sentido, la vida cotidiana “es un conjunto de actividades que caracterizan la producción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 2002: 37); es por consiguiente un proceso en

el tiempo de la sociedad y su cultura, que va determinando el desarrollo de un conjunto de prácticas generalmente desarrolladas dentro del seno familiar, así como de otros grupos sociales, y en ella se fortalecen y moldean los valores y expectativas que el individuo estructura con los años. La vida cotidiana la comprenden las costumbres, valores y tradiciones de la familia y de la comunidad; es todo un universo cultural que adecua los conocimientos dentro de un universo particular del individuo y del grupo al que pertenece.

Entonces cada individuo cuenta con su propia realidad y, en este sentido, ante sus expectativas y situaciones en la vida toma decisiones con base en sus representaciones sociales que tenga, buscando por ejemplo respecto a la exclusión/inclusión, mas congruencia con su proceder y mayor conexión con su grupo, lo cual se hace presente a través de sus expresiones, juicios y apreciaciones que se traducen en propuestas que son una forma de construir la realidad social.

Esta realidad de la vida cotidiana es una forma de educación informal, producto de una geografía determinada y un momento también determinado, proveniente de una historia, de modo que no es la misma forma en que se aprendía a hacer tortillas artesanales hoy que hace algunas décadas, hablar de la realidad es referirse al aquí y al ahora. Peter L. Berger y Thomas Luckmann se refieren la realidad a una sociología del conocimiento, la cual según ellos debe ante todo:

Ocuparse de lo que la gente ‘conoce’ como ‘realidad’ en su vida cotidiana, no-teórica () pre-teó-rica. Dicho de otra manera, el ‘conocimiento’ del sentido común más que las ‘ideas’ debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este ‘conocimiento’ constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir (2003: 29).

En la vida cotidiana de la mujer tortillera pasan los años cuidando a sus hermanos, encargándose del fogón, mientras su padre se va a la parcela y su madre a la venta de tortillas en la ciudad, aprende de manera natural y espontánea, encuentra su identidad en los procesos del cocinar; saber hacer tortillas es la puerta que la conducirá con el tiempo a ser una mujer. Desde su niñez identifica los principales conceptos de la cocina, como *metate, prensa o tazcal*. Por imitación, empieza a conjugar esos conceptos como la masa, que toca con sus manos y sabe de su transformación en el comal, ordena y da vida a sus conceptos, primero el nixtamal, luego la molienda, después las tortillas, etcétera; en este currículo, las actitudes y valores le dan sentido en su papel de mujer.

Junto al aprendizaje de lo material se da el aprendizaje formal, y posiblemente esta niña llegó a preguntarse a sí misma o a su mamá: ¿y para que hacer tortillas?, ¿y para quién? Se despierta con el dominio de las manos y de su propia reflexión. Las respuestas apuestan a un papel y un destino: hacer tortillas para vivir y vivir para hacer tortillas.

Así es la historia de este aprendizaje, la tortillera es callada, sumisa y valiente, es callada por tiene mucho que decir, es sumisa por el amor a sus hijos y es valiente gracias al Señor de la Salud, para resistir tanta injusticia y humillación sobre todo de recién casada, por los celos de su señor y la obligación de hacer tortillas por una conveniencia económica. Se percibe que existe un ocultamiento de los sentimientos de los esposos, en el noviazgo son atentos y afables, se casan, las embarazan y se van al norte, otros las golpean; algunas muestran un reforzamiento inconsciente a la dominación masculina, anteponiendo sus interés personal al arbitrio de los maridos. Doña Mary confiesa:

Quando éramos novios era muy lindo hasta me cantaba, pero después me embaracé y fue cuento de nunca acabar, llegaba del

norte y otro muchacho, y tener que trabajar, lo que mandaba ni alcanzaba pa comer. Pos ya me resigné, tengo dolores de espalda y de pies, pero eso lo aguanto, la pena que si duele es la pena de mis hijos y hasta de mi viejo que al fin lo quiero mucho.

Dice Doña Rosa, quien llora cuando se acuerda: “[...] los hombre aquí trabajan la tierra y ganan poco, por eso trabajamos las mujeres, muchos fueron unos holgazanes y borrachos, pero les queremos rete harto, no los dejamos, además, ¿por eso nos casamos o no?”

Por su lado, dice Doña Carmen, abuela de un chiquillo de brazos: “éste es mío, a mí me ha costado al igual que a ésta (su hija) y no me los van a quitar”. Sobre el futuro de la tortilla en Urireo, algunas mujeres se muestran reservadas, como doña Reina, quien asegura que cada vez se ven menos tortilleras en la plaza, como antes que “de Urireo bajaban por los caminos como hileras de chancharras tortilleras deslumbrando sus canastos con la copa blanca”. Las tortilleras de otros tiempos son longevas de 80, 90 y más años, son fuertes y *correosas*; sin embargo, padecen de la vista, de dolor de manos, espalda y pies.

CONCLUSIONES

Reflexionar sobre la educación informal y familiar de las mujeres en el medio rural en México es hablar de desigualdad, tanto educativa como de género. En el primer aspecto, porque la educación informal carece de las credenciales y los títulos en que la educación formal se sustenta y es demasiado su poder en la cultura y la economía de la sociedad. En lo segundo, porque ser mujer en el medio rural, tiene grandes desventajas para ellas mismas, por el papel autoritario de los hombres y

por lo pesado del trabajo en el campo y en la elaboración artesanal de sus productos.

La mujer indígena en Urireo no se responsabiliza tan sólo de las funciones de reproducción humana y del cuidado de los demás, también se encarga de la producción económica de bienes, con la complacencia de los varones debido a la seguridad material que esto le significa. La educación para la producción artesanal de tortillas, preferentemente se hace en los hogares con escasos recursos, otorgando roles de la mujer en la sociedad y en la economía local, también se han desarrollado nuevas formas de dominación del varón y de otros miembros de la familia. La mujer en Urireo, aunque ya no se ocupe como tortillera, continua sustentando la supervivencia de muchos con graves señales de exclusión en sus relaciones familiares.

Si aprender a hacer tortillas en antaño era la puerta de entrada para ser mujer dentro de un papel de servicio y conveniencia económica para los varones, sobre todo en las familias pobres; ahora, este papel comparte espacio con actividades económicas de las mujeres en las fábricas, oficinas, escuelas, etcétera. En las unidades domésticas se requieren formas técnicas de organización de la producción y comercialización, que incorporen a las nuevas generaciones y pretendan la conservación de los valores culturales; como alguna vez se incorporó la prensa y el molino de nixtamal, ahorrando tiempo y esfuerzo, ahora se necesita la incorporación de nuevas técnicas y procedimientos que incluya aspectos sanitarios, conservación, empaque, puntos de venta establecidos, programas universitarios y gubernamentales, etcétera.

Actualmente hay familias que por su precaria condición económica retiran de la escuela secundaria a las niñas; algunas las ponen a ayudar en la casa y hacer tortillas, otras se van a vender en los pueblos, o bien, las ocupan como sirvientas en hogares de clase media en Salvatierra; un poco más grandes, se

ocupan en las fábricas cercanas. Las niñas de mejor ropaje reciben educación media y superior, viajan a los Estados Unidos con sus familiares, se encargan de la tienda de la familia, situación muy proliferada en este tiempo. La hechura artesanal de tortillas cada vez va dejando de ser el rol de las muchachas, y se percibe una relativa igualdad con los muchachos, situación que cambia cuando se casan.

El rol de subordinación a las disposiciones del esposo y los demás miembros de la familia, e incluso las mujeres mayores, ahora este contexto se va orientando a otros trabajos y actividades, fuera del territorio como empleadas, obreras, estudiantes, profesionistas o emigradas. Esta nueva atmósfera alrededor de la mujer ha modificado las relaciones de género, que poco o nada han impactado en su bienestar; existen brechas muy amplias en las capacidades socioeconómicas de las familias, tan sólo hay una sustitución del medio de control material pasando de tortillera a obrera o sirvienta; en este paso, la pérdida es para la cultura artesanal misma que dejando de existir se pierden modelos de transmisión de conocimientos.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, N., y A. Visalberghi (1995). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- ALEJO LÓPEZ, S. J., y G. M. L. Ruiz Aguilar (2005). *La producción artesanal de tortillas y la transmisión del conocimiento*. 4º Verano de la Investigación Científica para docentes. Dirección de Investigación y Posgrado. Universidad de Guanajuato.
- ALEMAÑY, M. C. (2009). "Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo", en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2), Universidad de Málaga.

- Antojitos mexicanos revolucionarios* (2011). Recuperado de <<http://www.fmglobo.com/mexicali/noticias/antojitos-mexicanos-revolucionarios-200.html>>
- APPENDINI, K., y otros (2003). “Seguridad alimentaria y ‘calidad’ de los alimentos. ¿Una estrategia campesina?”, en *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 75. Recuperado de <http://www.cedla.uva.nl/60_publications/PDF_files_publications/75Appendini>
- ARIZPE, L., E. Jelin y J. M. Rao (2001). *Informe mundial sobre la cultura. 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: UNESCO. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:seHSKVfQh_OJ:132.248.35.1/cultura/2003/Diplomadolourdes1.htm+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- BAZANT, M. (1985). *Debate pedagógico durante el Porfiriato* (M. Flores, *Las mujeres y las profesiones liberales*, 1901, pp. 143-146). México: SEP / Editorial El Caballito.
- BERGER, P. L., y T. Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- BERMÚDEZ DE BRAUNS, Ma. T. (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo, Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano* (I. Ramírez, *Instrucción pública, 1871-1877*, pp. 31-35). México: SEP / Editorial El Caballito.
- CALATRAVA, R. J. (2002). “Mujer y desarrollo rural en la globalización: de los proyectos asistenciales a la planificación de género”, en *ICE. Globalización y mundo rural*, 803, 76. Recuperado de <http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_803_73-90__1BC9CC7A2D476626B0357B165D8A4191.pdf>
- CALVO Muñoz, C. (2013). “Territorios y cartografías educativas” (pp. 23-40), en Y. Nayrobis y M. J. Alexander (comps.), *Territorios y cartografías educativas. Construyendo sentidos de las educacio-*

- nes del siglo XXI. Medellín. Colombia: Proyecto Editorial de la Fundación Cinde. Recuperado de <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1322.pdf>
- CANFUX, J., y Marbot, E. (2000). *Metodología para la educación de personas jóvenes y adultas subescolarizadas*. México: CREFAL.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Cepal) (2003). *Pequeñas empresas, productos étnicos y de nostalgia: oportunidades en el mercado internacional. Los casos de El Salvador y México*. LC /MEX/L. 589.
- DÍAZ del Castillo, B. (1568). *La verdadera historia de la Nueva España* (2016). Biblioteca Electrónica, <http://biblioteca-electronica.blogspot.mx/>. Recuperado de <<http://www.historiadelnuevomundo.com/docs/Conquista-Nueva-Espana-Bernal-Diaz-del-Castillo.pdf>>
- GARCÍA CARRASCO, J., y F. J. García Peñalvo (2016). “Artesanía digital y modernidad educativa”, en *EKS*, 6, 13-31.
- GONZALBO, P. (1985). *La educación de la mujer en la Nueva España* (A. Caballero de la Borda, *Necesidad de un establecimiento de educación para las jóvenes mexicanas*, 1823, pp. 149-151). México: SEP / Editorial El Caballito.
- GOUBERT, P. (1971). *El antiguo régimen*. Buenos Aires. 1, 244, en J. A. A. González (1984), “Artesanía, diseño y objetualidad”, en *Gaceta de antropología*, 3,6,1.
- HELLER, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana* (1970). Barcelona: Península.
- KINCHELOE, J. L. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KASUHIRO KOBAYASHI, J. M. (1992). “La conquista educativa de los hijos de Asís”, en *La educación en la historia de México* (pp. 15 -28). México: El Colegio de México.
- La Biblia. Primera epístola del Apóstol San Pablo a Timoteo*. Capítulo 2 (Instrucciones sobre la oración). 2:11, 2:12.

- LÓPEZ AUSTIN, A. (1985). *La educación de los antiguos nahuas 1* (J. Mendieta, *Crianza y discursos didácticos a los hijos*, 1572, pp. 35-57). México: SEP / Editorial El Caballito.
- MÁAS, H. (1995). *La importancia de la familia en la conservación de las tradiciones*. México: Universidad Autónoma de Yucatán / Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hidevo Noguchi”, Unidad de Ciencias Sociales.
- MARTÍNEZ, M. M. (2006). “Conocimiento científico general y conocimiento ordinario”, en *Cinta de Moebio*, 27, 1-10.
- MOCTEZUMA, P. (2012). “Familia patriarcal y trabajo artesano: una forma organizativa laboral sustentada”, en *El Parentesco Revista de Estudios de Género. La ventana*, IV, 36, 134-177. Recuperado el 13 mayo 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/884/88426896006.pdf>
- PACHECO, J. C., V. G. Gómez y T. G. Barrero (2009). “El desafío de las comunidades artesanales rurales: una propuesta ecotecnológica para una artesanía sostenible”, en *Acta Agronómica*, 58(3), 206-220.
- POZO, J. I. (2003). *¿Puede la educación científica sustituir al saber cotidiano de los alumnos?* Conferencia II. Congreso Iberoamericano de la Enseñanza de las Ciencias Experimentales, Universidad de Alcalá, España, Cátedra de la UNESCO.
- RIZO LÓPEZ, A. E. (2006). “¿A qué llamamos exclusión social?”, en *Polis*, (15), 1-13. Recuperado de <<http://polis.revues.org/5007>> doi: 10.4000/polis.5007
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado* (tesis doctoral). Universidad de Valencia: España. Recuperado de <<http://roderic.uv.es/handle/10550/15363>>
- SAHAGÚN, B., de (1585). *Historia general de las cosas de la Nueva España* (2016). Barcelona: Red Ediciones S. L.

- SINGER, M. S. (2014). “¿Exclusión o inclusión indígena?”, en *Estudios Políticos*, novena época, 31, 87-106. Recuperado de <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n31/n31a5.pdf>>
- SOLÍS, F., y A. Gallegos (2000). *Pasajes de la Historia*, núm. 1, *El reino de Moctezuma*. Recuperado de <<http://www.mexico-desconocido.com.mx/espanol/historia/prehispanica>>
- SUTTON, S. (2006). “La exclusión y el silencio discursivo”, en *Voces y Contextos*, I(II) 1-10.
- TORRES, M., y Jiménez, M. (2015). *Síntesis de la fundamentación teórica del proyecto elaborada a partir de los documentos primeros y principales*. España: Universidad de Granada. En Lindbland, S. y Popkewitz, T. S. (1998-2000), *Education governance and social integration and exclusión in Europe*.
- TORRES, F. (1994). *Los circuitos urbanos de la tortilla (El caso de la zona metropolitana de la Ciudad de México)* (pp. 13-23). México: Cambio XXI / Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.
- TUROK, M. (1988). *Cómo acercarse a la artesanía*. México: SEP / Plaza y Valdés.
- TRILLA, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México: Ariel.
- VERA NORIEGA, J. A. (2006). “Indigenismo y exclusión”, en *Ra Ximhai*, (2, 3), 677-681.
- ZÁRATE, P. (2010). *Plan de desarrollo comunitario de Urireo, municipio de Salvatierra, Gto.* Arcadia Salvaterrense. Recuperado de <<http://arcadiasalvaterrense.blogspot.mx/2010/08/plan-de-desarrollo-comunitario-de.html>>

Fichas curriculares

MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ

Doctora por la Universidad de Granada, España. Desde el 2001 ejerce como profesora en el Departamento de Pedagogía de dicha Universidad. Es miembro del Grupo de Investigación “Políticas y Reformas Educativas”. Sus líneas de investigación están relacionadas con la juventud y los procesos de inclusión-exclusión social y educativa, con las políticas en educación y con el gobierno de los sistemas educativos y su incidencia en la igualdad-desigualdad social. Contacto: madji@ugr.es

CIRILA CERVERA DELGADO

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora de Tiempo Completo Titular A en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. Cuenta con el Perfil Deseable Prodep (tipo superior). Sus líneas de investigación son “Historia de la educación de mujeres” y “Formación y currículum”. Contacto: circervera@yahoo.com.mx

MIREYA MARTÍ REYES

Profesora Titular en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba. Coordina la Red Internacional de Estudios Socio-históricos en Educación (SEP-Prodep). Entre sus líneas de investigación se encuentra: estudios sobre cultura, arte e historia en la educación. Ha sido profesora invitada, ponente y conferencista en varias universidades del país y del extranjero. Contacto: mireyadeug@gmail.com

AURORA CUEVAS PEÑA

Profesora-investigadora Titular B adscrita al Centro de Estudios Sobre el Cambio y las Instituciones (CESCI), Departamento de Sociología, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. Su trabajo se ha desarrollado en la línea de investigación “Actores y Cambio Social”. Es coordinadora del CA-UDG-409 “Actores, Cambio Social e Instituciones”, e integrante de la Red de Estudios Sociohistóricos en Educación (RedES-Educación). Contacto: auroracuevas@hotmail.com

NÉLIDA ELIZABETH TORIBIO SOLÍS

Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha sido beneficiada para realizar distintas estancias de Verano de la Investigación, producto de las cuales ha presentado distintas ponencias a nivel nacional, sobre todo de los temas de trayectorias escolares y ética académica. Contacto: nelly_toribio@hotmail.com

MA. JUDIT DURÁN FLORES

Doctora en Ciencias Humanísticas y Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2016). Sus intereses de investigación incluyen la generación de conflictos, relaciones de poder entre los géneros, dentro de las relaciones de pareja y el establecimiento de estilos de vida saludables en el ser humano. El presente año publicó el libro *Comportamiento estilo de vida y salud: impacto del estrés en el proceso salud-enfermedad*. Contacto: judithdf@yahoo.com.mx

LILIA CAROLINA ROMÁN URBINA

Estudiante de la licenciatura en Sociología por la Universidad de Guadalajara, con orientación en Sociología de la Educación. Su trabajo académico se ha desarrollado en torno a los estudios de género en el ámbito educativo, derechos sexuales y reproductivos y feminismos. Es colaboradora del Cuerpo Académico 409 “Actores, Cambio Social e Instituciones” de la Universidad de Guadalajara. Contacto: carolina_roman_@hotmail.com

EMILIA RECÉNDEZ GUERRERO

Licenciada en Historia, Maestra en Filosofía e Historia de las Ideas, Doctora en Historia, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente investigadora en el Doctorado en Estudios Novohispanos de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, perfil Prodep. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Imágenes y Discursos de la Modernidad”. Líneas de investigación: “la Compañía de Jesús en Zacatecas”, “Historia de las Mujeres y Perspectiva de Género”. Contacto: emiliarg68@hotmail.com

SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y profesor de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato, en el Departamento de Ingeniería Agroindustrial de la División de Ciencias de la Salud e Ingenierías. Cuenta con reconocimiento de perfil deseable Prodep en Educación Superior, y es profesor integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura la Historia y el Arte”. Hace investigación en el área de las construcciones simbólicas y las subjetividades. Contacto: jacintosergio@hotmail.com

GRACIELA MA. DE LA LUZ RUIZ AGUILAR

Rectora del Campus Celaya-Salvatierra de la Universidad de Guanajuato. Doctora en Ciencias por el Departamento de Biotecnología y Bioingeniería del CINVESTAV-IPN. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con el perfil Prodep. Su área de estudio es la reducción de compuestos orgánicos tóxicos presentes en diferentes ambientes y la producción de biogás de diferentes fuentes agroindustriales. También estudia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en los estudiantes. Contacto: gracielar@ugto.mx

Tradición y desafíos. El género como factor de exclusión social y educativa se terminó de digitalizar en diciembre de 2016. La edición estuvo al cuidado de Flor E. Aguilera Navarrete.

TRADICIÓN Y DESAFÍOS

El género como factor de exclusión social y educativa

Es un conjunto de ensayos elaborados ex profeso, así como de resultados de investigación, que documentan la persistencia del fenómeno de la exclusión a las mujeres por el solo hecho de serlo. Una valiosa aportación académica en la que se reúnen, potenciándose mutuamente, la labor reflexiva y crítica de profesoras y profesores de dos países: España y México, y de tres estados del país: Jalisco, Zacatecas y Guanajuato. Compartimos plenamente con las coordinadoras de la obra y con el resto de quienes contribuyen a este valioso volumen, la necesidad de crear lazos perdurables entre los resultados de la investigación generados y la urgente transformación de las condiciones de las mujeres en la sociedad contemporánea.

Luis Felipe Guerrero Agripino
Rector General
Universidad de Guanajuato

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO

