

Tejiendo historias: mujeres, género y educación



Norma Gutiérrez Hernández
Coordinadora

Tejiendo historias: mujeres, género y educación



OEI



Tejiendo historias: mujeres, género y educación

Norma Gutiérrez Hernández
Coordinadora



OEI



Tejiendo historias: mujeres, género y educación. / Norma Gutiérrez Hernández, coordinadora. —Zacatecas, Zac.: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2024.

Publicación electrónica digital: descarga y *online*; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

Imagen de portada:

<https://www.gaceta.unam.mx/las-reivindicaciones-feministas/>

D. R. © copyright 2024.

ISBN: **978-607-8964-01-7**

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: **Astra Ediciones.**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, de la titular de los derechos.

Agradecimientos

La publicación de esta obra coordinada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) y el Cuerpo Académico Consolidado UAZ 184 “Estudios sobre Sociedad, Educación, Cultura y Comunicación”, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), contó con el valioso apoyo de instituciones internacionales, nacionales y estatales. Gracias al trabajo interinstitucional fue posible cumplir con el objetivo de reunir y dictaminar bajo un riguroso proceso académico los trabajos de investigadores e investigadoras de México y de otros países, los cuales nos complace presentar reunidos en la Colección Bibliográfica 2024 de la MEDPD. Por ello, a estas instituciones hacemos patente nuestro mayor agradecimiento.

Para la coedición fue fundamental la colaboración académica y financiera de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de la Oficina Nacional en México. Nuestra gratitud a la Mtra. Xóchitl Patricia Aldana Maldonado, representante permanente de la Oficina Nacional, así como a las integrantes de su equipo de Gestión y Cooperación: Mtra. Xounely Chandel Dávila Gutiérrez, Coordinadora de Educación y Cultura; Mtra. Ana Isabel Verdú de Béjar, Coordinadora de Cooperación; Lic. Berenice del Rosario Quiroga Martínez, Gestora de Concertación y Educación; Lic. María Fernanda Martínez Soto, Becaria de Educación y Cultura; Lic. Elena Carbajal Ayala, Becaria de Comunicación. Recocemos su apoyo siempre cordial y profesional que hizo posible la Cooperación institucional para el logro de los proyectos de la MEDPD.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, manifestamos nuestro agradecimiento al Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes, Rector de nuestra noble institución durante la Administración 2021-2025; Dr. Ángel Román Gu-

tiérrez, Secretario General; Dr. Hans Hiram Pacheco García, Secretario Académico; asimismo, a la Coordinación de Investigación y Posgrado; Coordinación de Docencia, y Coordinación de Vinculación. Al Dr. Raúl Sosa Mendoza, Director de la Unidad Académica de Docencia Superior, también nuestro reconocimiento y gratitud por su permanente y siempre cordial apoyo.

De esta misma institución, de igual forma, reconocemos a la Unidad Académica de Psicología, Unidad Académica de Matemáticas, Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, y Unidad Académica de Historia. A los siguientes Programas y Cuerpos Académicos: Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas (MTIE), y la Licenciatura en Historia; Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-243 “Matemática educativa en la profesionalización docente”; Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-223 “La matemática, su enseñanza y aprendizaje”; y Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-175 “Farmacología biomedicina molecular”.

Hacemos especial mención de las instituciones nacionales que por igual contribuyeron: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Coordinación Estatal Zacatecas; Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y el Cuerpo Académico Consolidado UAQ-CA-55 “Modernidad, desarrollo y región”; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y el Cuerpo Académico ISCEEM-6 “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”.

Por último, del Gobierno del Estado de Zacatecas hacemos notar el respaldo institucional de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC); Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEMujER); Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”, y Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCYT).

*Zacatecas, Zacatecas, México. Enero de 2024.
Comité Editorial de la MEDPD-UAZ.*

Contenido

| | |
|-------------------------------|---|
| Prólogo | 1 |
| <i>Arlett Cancino Vázquez</i> | |

Capítulo 1

| | |
|--|----|
| Ceremonias escolares, patriotismo y formación ciudadana en la segunda mitad del siglo XIX en Zacatecas | 13 |
| <i>Laura Rangel Bernal</i> | |

Capítulo 2

| | |
|---|----|
| El Liceo de Niñas de Aguascalientes: instrucción y participación pública. Primera institución pública y laica de formación de profesoras en Aguascalientes, a finales del siglo XIX | 27 |
| <i>Aurora Terán Fuentes</i> | |

Capítulo 3

| | |
|---|----|
| La escuela de párvulos de Cuernavaca, Morelos y su funcionamiento desde la prensa local | 47 |
| <i>Héctor Omar Martínez Martínez</i> | |

Capítulo 4

| | |
|---|----|
| Higiene y Educación Física. Disertaciones y prensa pedagógica en la Escuela Normal de Xalapa, Veracruz..... | 59 |
| <i>Julieta Arcos Chigo</i> | |
| <i>Ana María del Socorro García García</i> | |

Capítulo 5

| | |
|---|----|
| Mujeres-monjas-maestras: problemas relacionados con la docencia de niñas en el Colegio del Verbo Encarnado en Querétaro en la primera mitad del siglo XX..... | 79 |
| <i>Oliva Solís Hernández</i> | |

Capítulo 6

Neoliberalismo, globalización y alternancia política: narrativas para la educación básica de México (1980-2000) 91

Julián Antonio Mendoza Lezama

Capítulo 7

Ley General de Educación Superior (2021): una lectura de género . 107

Norma Gutiérrez Hernández

Beatriz Marisol García Sandoval

Josefina Rodríguez González

Capítulo 8

Entre la culpa y la evasión: desigualdades, género y abandono escolar en Ameca, Jalisco..... 131

Soledad de León Torres

Capítulo 9

Percepciones sobre la igualdad de género en docentes del Estado de México 155

María del Carmen Francisca Sánchez Flores

Diana Karina González López

Susana López Espinosa

Capítulo 10

La axiología de la educación normalista en las materialidades del discurso poético de cuatro escritoras coahuilenses (1941-1944)..... 177

Eugenia Flores Soria

Capítulo 11

Prácticas educativas y estrategias para leer, ser, y soñar: lectura del cuento “La partida del tren”, de Clarice Lispector 191

Elsa Leticia García Argüelles

Capítulo 12

Vitrales violetas, expresiones de sororidad e inclusión 207

Patricia Islas Salinas

Ana Adeliz Enríquez González

Capítulo 13

Las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes: agencia y subjetividad.

Más allá de las visiones psicobiológicas 223

Susana López Espinosa

María del Carmen Francisca Sánchez Flores

Diana Karina González López

Semblanzas curriculares de autoras y autores 237

Prólogo

*La tarea de toda educación es comprender el mundo presente,
el mundo en el cual vivimos.
Schumacher*

Arlett Cancino Vázquez

Quien investiga hace lo necesario para averiguar o llegar a saber algo con certeza; quien hace historia, además, organiza la sucesión de acontecimientos y relata cómo pasaron las cosas. Todo es investigable e historiable, por ejemplo, al contar quienes somos indagamos en nuestra propia vida y la narramos como una sucesión de acontecimientos y experiencias que han definido nuestra identidad. Si trasladamos eso a una visión macro, entonces investigar y hacer historia implica buscar, organizar y dar sentido a lo que sucede en las sociedades para así redefinirnos como cultura.

Sin embargo, así como hay elementos que omitimos de nuestra vida por temor, pena u olvido; así existen enormes huecos en la historia universal de los que no se ha hablado o con los que no hemos sido totalmente sinceras y sinceros. Corresponde, pues, a quienes investigan escarbar, encontrar, intuir, organizar, dar sentido y tejer: entrelazar los hilos de todo lo hallado.

La coordinación de un libro, como la tejeduría, es un arte que requiere de perspicacia e inteligencia para identificar hebras en común entre investigaciones y tejer de manera coherente y sólida lo hecho por colaboradores y colaboradoras. Como investigadora y coordinadora de este libro, Norma Gutiérrez Hernández es una tejedora diestra, pues es posible identificar en los trabajos aquí compilados vasos comunicantes con un sentido global sobre la necesidad de dar mayor realce a disciplinas como la historia de la educación, la historia de las mujeres y la perspectiva de género.

Este volumen reúne 13 capítulos que abarcan una temporalidad que va desde el Porfiriato hasta las primeras décadas siglo XXI. En ellos

se reflexiona sobre patriotismo, ceremonias escolares, labor docente, abandono escolar, educación de las infancias, planes y legislaciones educativas, igualdad de género, enseñanza de la literatura, expresiones de sororidad e inclusión, entre otros. Los acercamientos se dan desde la investigación documental, el análisis del discurso, la intervención educativa y comunitaria y el análisis literario.

Las investigaciones se organizan en tres bloques temáticos, que, si bien no están marcados en el índice, una vez que nos adentramos en la lectura es fácil percibir la familiaridad que existe entre los textos de cada bloque. El primero se refiere a investigaciones históricas con amplios análisis documentales de fuentes primarias sobre el siglo XIX, en específico, del Porfiriato. El segundo incluye trabajos en los que se analizan documentos contemporáneos oficiales sobre educación, así como las trayectorias de adolescentes que abandonaron la escuela y las percepciones de docentes sobre la igualdad de género. Y el último, presenta investigaciones innovadoras para el acercamiento a la lectura y al arte, donde se da mayor relevancia a la subjetividad del alumnado y a su experiencia de vida. En todos ellos la hebra central es la reflexión de la educación y su historia que se entreteje con el tema de género y de la posición de la mujer en diversos contextos sociales contemporáneos.

El primer capítulo presentado es “Ceremonias escolares, patriotismo y formación ciudadana en la segunda mitad del siglo XIX en Zacatecas” de Laura Rangel Bernal, quien identifica cómo se difundió el patriotismo porfirista en las escuelas de aquella época; para ello realiza una amplia investigación documental, donde analiza discursos, poemas y otros textos que se leyeron en las ceremonias escolares de Zacatecas durante 1868 y 1889; así descubre de qué manera estos textos contribuyen en la difusión del patriotismo y de las virtudes civiles liberales como el amor a la patria, la admiración de héroes nacionales, la obligación ciudadana de defender a la soberanía del país y el compromiso individual para el engrandecimiento de la nación.

Entre los resultados de este trabajo se encuentra el patriotismo diferenciado por género, es decir, a través de los discursos realizados en las ceremonias escolares se inculcaba un patriotismo distinto para hombres y mujeres. Al hombre se le incitaba a actuar en la esfera pública, luchan-

do o debatiendo; mientras que la mujer debía desarrollarse en el ámbito doméstico en su rol de madre y esposa, como formadora de los futuros ciudadanos. En este sentido, la educación de las mujeres era meramente instrumental, ya que no se esperaba desarrollar sus capacidades, sino que solamente se le educaba para formar al hombre y difundir en él los principios liberales.

Al igual que Rangel, Aurora Terán Fuentes en el segundo capítulo titulado: “El Liceo de Niñas de Aguascalientes: instrucción y participación pública. Primera institución pública y laica de formación de profesoras en Aguascalientes, a finales del siglo XIX”, también encuentra que inicialmente la justificación de la mujer para ser educada se basaba en un patriotismo diferenciado por el género; ellas debían educarse para tener madres preparadas en la formación de los futuros hijos de la nación. A partir de ahí, la autora realiza una profunda problematización del tema donde destaca la importancia de recuperar la historia de la educación de las mujeres, puesto, a pesar de todo, en algunos casos la instrucción de estas les permitió incursionar en ámbitos ajenos a lo doméstico.

Por medio de una pesquisa documental laboriosa, rescata lo realizado en el Liceo de Niñas de Aguascalientes, al que reconoce como la primera institución de educación superior para mujeres en ese estado. Inicialmente este recinto tenía las funciones de formar a las jovencitas que tuvieran la necesidad de ejercer algún trabajo y/o de educar a las futuras amas de casa como modelos de virtud, instaurando la noción de la maternidad como una tarea cívica. No obstante, Terán también subraya la transformación de las labores de esta institución, donde con el paso del tiempo las mujeres tenían la posibilidad de formarse en actividades laborales o ser profesoras.

Así, la investigadora reúne los nombres de las directoras y ayudantes de las escuelas municipales de niñas y de las catedráticas y directoras que se formaron en este liceo y al que después se incorporaron laboralmente. A partir de aquí, Terán resalta la presencia pública que muchas de estas profesoras tuvieron como sinodales o maestras del Instituto Científico. De tal manera que subraya el rol de ciudadanas que adquirieron las profesoras del Liceo, ya que no fueron educadoras desde el

hogar sino a partir del espacio público; ellas se desarrollaron profesionalmente e incursionaron en el ámbito que político, lo que les dio cierto reconocimiento por la clase gobernante de aquel tiempo, así como injerencia en asuntos públicos.

Como los dos anteriores trabajos, Héctor Omar Martínez Martínez, en el tercer capítulo: “La escuela de párvulos de Cuernavaca, Morelos y su funcionamiento desde la prensa local”, también aborda la misma temporalidad, hace una semblanza de la historia, funcionamiento y dificultades de la escuela de párvulos de Cuernavaca durante el Porfiriato; a falta de archivos y documentos oficiales de consulta, el autor revisa lo dicho sobre esta institución en los periódicos de la época.

Martínez recopila información en la prensa decimonónica para atar cabos sobre este tema, por ejemplo, encuentra que el año de fundación de la primera escuela para párvulos de Cuernavaca fue 1899, aunque dos o tres años antes ya rastrea indicios de su presencia; el número de niñas y niños inscritos lo calcula a partir de la mención, también en notas de periódico, de los exámenes a los que se sometía al alumnado; asimismo, establece que esta institución no contaba con instalaciones propias. Con su trabajo, este investigador logró recuperar parte de la historia de la educación de la niñez en Morelos y además evidenció la relevancia de la prensa local como fuente primaria para su estudio.

Julieta Arcos Chigo y Ana María del Socorro García acuden también a la prensa para la realización del cuarto capítulo: “Higiene y Educación Física. Disertaciones y prensa pedagógica en la Escuela Normal de Xalapa, Veracruz”. El objetivo de este trabajo es acercarse al tema del cuidado de la salud y del cuerpo, a partir de las disertaciones para exámenes de grado del profesorado normalista de esa ciudad; así, encuentran que durante el Porfiriato el papel de la higiene escolar y de la educación física fue la transmisión de las nuevas prácticas sociales que moldearían a la ciudadanía y contribuirían en la construcción del Estado moderno.

Las investigadoras realizan un excelente sustento histórico que permite comprender de qué modo la higiene y la educación física cobraron relevancia a finales del siglo XIX y principios del XX. En específico abordan lo hecho en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, en donde

se incluyen asignaturas de higiene y salud en sus planes de estudio; sobre este tema hallaron 18 disertaciones de normalistas en las que se especifican las acciones emprendidas en esta institución para tales objetivos. Respecto a la educación física, encontraron 19 disertaciones donde se describe que a las niñas se les enseñaba gimnasia y a los niños ejercicios militares; puesto a que estos debían ser fuertes para defender el país; y ellas, sanas para ser madres y cuidar de las y los hijos. A partir de esta distinción se establece, lo que ya se menciona en otro de los trabajos, que el discurso porfirista incentivaba un patriotismo diferenciado por género en el que cada ciudadano y ciudadana debía cumplir un rol muy particular. Estas autoras hacen un amplio trabajo donde contextualizan detalladamente la información encontrada en las disertaciones de las y los normalistas.

El quinto capítulo titulado “Mujeres-monjas-maestras: problemas relacionados con la docencia de niñas en el Colegio del Verbo Encarnado en Querétaro en la primera mitad del siglo XX”, de Oliva Solís Hernández, es el segundo trabajo en este libro, luego del de Terán Fuentes, que aborda directamente a un colectivo de mujeres en este caso a monjas queretanas. De una manera lúcida y clara, Solís retoma a la congregación del Verbo Encarnado que se instaló en Querétaro en 1903 donde abrió su convento, orfelinato y colegio. Describe las problemáticas que las reverendas enfrentaron en sus múltiples funciones como mujeres, monjas y maestras durante un periodo convulso para la Iglesia en México, pues desarrollaron sus actividades en las transiciones del Porfiriato a la Revolución Mexicana y de la Guerra Cristera a la Osorniana. La fuente principal de esta investigación es la correspondencia entre la madre superiora y el obispo de Querétaro.

Entre las dificultades identificadas por Solís están que las monjas que fungieron como maestras no recibieron una formación adecuada para ello, aprendieron con la marcha; más que conocimientos, lo que se buscaba de una monja maestra era que tuviera algunos saberes básicos de las clases que impartía, pero que sobre todo supiera disciplinar y manejar a las niñas. También describe que no todas eran aptas para ser maestras y que incluso aquellas que sí lo eran presentaron diversos problemas como inconsistencia o tuvieron comportamientos y amista-

des indecorosas con las alumnas. A partir de estos resultados se hace evidente que el contexto de crisis que se vivía en el exterior también influyó en la conducta de las monjas, pues muchas de ellas desafiaban la autoridad de la superiora.

El sexto capítulo está a cargo de Julián Antonio Mendoza Lezama y se titula “Neoliberalismo, globalización y alternancia política: narrativas para la educación básica de México (1980-2000)”. En él, el autor relaciona el neoliberalismo y la globalización con el proyecto educativo en México durante el 2000, año en que sale el PRI de la Presidencia. Bajo el contexto del posicionamiento del desarrollo empresarial privado como rector de la planeación y ejecución de las políticas públicas y de la integración de dos o más economías a través de acuerdos gubernamentales, Mendoza analiza la reestructuración de la política escolar de México, donde la educación fue sometida a una reconfiguración bajo el mote de “educación de calidad”.

Así la apuesta durante la transición de 2000 fue mejorar el nivel básico, sobre todo, primaria, creando organismos que acompañaran al orden federal. De tal manera que, de acuerdo con el investigador, el *Plan Nacional de Educación 2001-2006* es evidencia documental que contiene los objetivos para la educación básica durante esta alternancia. Por ello, Mendoza presenta una serie de fragmentos de este documento donde se abordan elementos de esa modernización educativa marcada por el neoliberalismo y la globalización. En ellos encuentra una inclinación a prácticas educativas vinculadas con el desarrollo laboral a partir del uso de las tecnologías y con contenidos pertinentes al contexto de la globalización, por eso en el sexenio de 2000-2006 los elementos con mayor proyección en educación primaria fueron Enciclomedia, Escuelas de Calidad y la continuación de Oportunidades.

El séptimo capítulo también es un análisis documental. Norma Gutiérrez Hernández, Beatriz Marisol García Sandoval y Josefina Rodríguez González, en su texto: “Ley General de Educación Superior (2011): una lectura de género” rastrean, identifican y desmenuzan los elementos en materia de género en la legislación más importante para la educación superior en México. Como antecedentes de su investigación y sustento para la misma, las autoras definen las variables de su traba-

jo como son educación igualitaria y perspectiva de género; por lo que acuden a diferentes políticas y documentos oficiales centrales en torno a estos temas como la Plataforma de Acción de Beijing, la *Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres* (2006) y la Agenda 2030.

En su análisis retoman aquellos artículos que hablan explícitamente de la igualdad sustantiva, paridad de género, erradicación de la violencia y estereotipos, incorporación de la perspectiva de género en nombramientos y su transversalización en todos los ámbitos de la educación superior. Luego identifican dentro de la Ley las responsabilidades de las Instituciones de Educación Superior (IES) y encuentran que estas deben crear instrumentos para la medición y erradicación de la violencia contra las mujeres, así como las instancias para su seguimiento y detención temprana a través de programas, capacitaciones y promoción de la cultura de la denuncia, y además deben asegurar del bienestar de alumnas y docentes con la construcción de espacios seguros. En el ámbito académico, denotan que se pide la incorporación de contenidos educativos con enfoque de género y el desarrollo de investigación multidisciplinaria sobre la violencia.

Las investigadoras concluyen que las directrices de la LGES en materia de género hacen eco de lo establecido internacional y nacionalmente. No obstante, realizan una contundente y certera crítica al remarcar la ausencia de las obligaciones de las IES respecto a violencia laboral y docente, un mal que aqueja históricamente a las universidades. De este modo, a lo largo de las conclusiones, las autoras reconocen los bien establecidos lineamientos de esta Ley sobre el tema, pero aún tibios y sesgados puesto que para ellas no existe una postura firme respecto a la responsabilidad del Gobierno, ya que se sigue dejando en manos de las propias IES la última palabra.

El capítulo octavo hace resonancia sobre la construcción simbólica y cultural del “deber ser” de la mujer en México. Soledad de León Torres en su texto “Entre la culpa y la evasión: desigualdades, género y abandono escolar en Ameca, Jalisco”, aborda el abandono escolar diferenciado, donde aspectos como el matrimonio, embarazo, maternidad, violencia intrafamiliar impactan de peor manera en el desarrollo y desempeño de las mujeres respecto al de los hombres. Es decir, retoma

las desigualdades que aparecen en función del género para el acceso o permanencia en el sistema escolar. Sustenta su investigación en los resultados obtenidos en las trayectorias escolares de estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco, en específico de Ameca.

De León hace una excelente descripción acerca de la violencia simbólica que permea en la construcción cultural de los géneros y cómo lo femenino es devaluado en beneficio de lo masculino. A partir de los casos analizados, la investigadora concluye que las causas que llevan a un alumno o alumna a dejar la escuela tienen que ver con el rol que representa en el ambiente social y familiar en el que vive. Encuentra que las jóvenes que dejaron su educación sienten culpa ante este hecho, un compromiso personal por no cumplir con lo que “deberían de cumplir”; mientras que los jóvenes no asumen abiertamente sus responsabilidades sobre el tema y argumentan eventualidades ajenas a ellos que los llevan a dejar los estudios. De acuerdo con la autora, y con base en el marco teórico conceptual que emplea, estas diferencias tienen que ver con la cultura con la que son educadas las mujeres, en la que ellas tienden a asumir la responsabilidad moral de los eventos, pues los consideran parte de sus roles sociales. Así lo menciona De León: “El mandato de la feminidad sacrificial está presente en estos discursos, donde las mujeres se autocastigan por su mal desempeño.”

En esta misma sintonía se encuentra el capítulo noveno “Percepciones sobre la igualdad de género en docentes del Estado de México”, de María del Carmen Francisca Sánchez Flores, Diana Karina González López y Susana López Espinosa. Investigación que ofrece los resultados de un diagnóstico implementado a 135 profesoras y profesores de los subsistemas estatal y federalizado del Estado de México sobre cuestiones de género, esto para conocer la pertinencia de un Programa de Especialidad en Igualdad de Género en el del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de esa misma entidad.

Las autoras recuperan algunas de las respuestas del profesorado sobre sus conocimientos y opiniones en materia de género. Remarcan que cuando se les cuestiona sobre la necesidad de profesionalizar en esta temática, las y los docentes muestran poco conocimiento sobre lo que implican aspectos como equidad e igualdad de género, y roles y es-

tereotipos de género; no obstante, sí reconocen que estos últimos se generan en la familia y luego se fortalecen en la escuela y sociedad, por lo que consideran que la educación puede contrarrestar su influencia y daño. Sánchez, González y López exponen las respuestas de otras preguntas del cuestionario, mismas que les sirven para validar la apertura del programa de la especialidad, ya que abordan vivencias y experiencias al respecto en la práctica docente, así como comentarios y recomendaciones sobre la implementación de la perspectiva de género en las dinámicas de enseñanza.

El capítulo décimo conjunta el análisis literario con una revisión contextual sobre la situación de la mujer a mediados del siglo XX. Eugenia Flores Soria en su investigación titulada “La axiología de la educación normalista en las materialidades del discurso poético de cuatro escritoras coahuilenses (1941-1944)” indaga sobre el valor de la educación en la poesía de autoras que escribieron durante los años cuarenta del siglo pasado y que se desempeñaron como profesoras normalistas: María Suárez de Alcocer, Victoria Garza Villarreal, Margarita Rodríguez y Enriqueta Montes. La investigadora analiza algunos poemas de estas mujeres para describir el pensamiento femenino de la época y su relación con las pautas educativas.

Entre los resultados encontrados, la autora resalta en los poemas analizados elementos acerca de la docencia, la conciencia de lo femenino, sobre todo, la empatía con otras mujeres, y lo que debe ser la maternidad. Acerca de la labor docente, las poetas hablan por ejemplo de sus primeros años como maestras y el cariño hacia sus alumnas. Respecto a la maternidad la presentan como una etapa de sufrimiento, pero se enaltece la figura de la madre abnegada. La autora concluye que las expresiones poéticas de las cuatro autoras revelan el contexto, la ideología y los recursos literarios de la época; a partir de ello se pueden encontrar los valores que regían la vida de estas mujeres como profesoras y su idea de la maternidad.

En torno a la educación literaria está el capítulo once de Elsa Leticia García Argüelles: “Prácticas educativas y estrategias para leer, ser y soñar: lectura del cuento ‘La partida del tren’, de Clarice Lispector”. En este trabajo se presentan reflexiones de la investigadora como docente

en torno a la enseñanza de la literatura escrita por mujeres y cómo la lectura de esta permite descubrir el significado de lo femenino. En particular se reflexiona en torno a la cuentística de Clarice Lispector.

La intención de la autora es compartir su experiencia didáctica como un sumergimiento en la lectura hasta que esta se convierta en un cambio intuitivo en el alumnado, así traza conexiones entre narrativa literaria y narrativas de vida de las y los lectores. Para ello, emplea lo que denomina, a partir de Deleuze y Guattari, como la didáctica del rizoma, donde la lectura se considera como raíces que se prolongan por debajo en la trayectoria de vida de quien lee, generando rutas alternas e inesperadas. García Argüelles describe en particular esta experiencia rizomática de la lectura de mujeres y que hacen mujeres, en las que intervienen la multiplicidad de actividades domésticas y cotidianas; para ello reseña el cuento de Lispector y luego aborda la manera como la lectura conecta con las subjetividades de alumnas y alumnos.

El penúltimo capítulo incursiona en el ámbito artístico como medio de transformación social. “Vitrales violetas, expresiones de sororidad e inclusión”, de Patricia Islas Salinas y Ana Adeliz Enríquez González, es una intervención comunitaria que se realizó en Cuauhtémoc, ciudad al noroeste de Chihuahua, cuya metodología central fue el arte colectivo por medio de la pintura y escritura en un cartel-mural, donde se recrean tres mujeres que representan las etnias que viven en esa región: menonita, mestiza y rarámuri. Quienes intervinieron el mural fueron estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

A través de este proyecto, las autoras abordan la importancia de transversalizar la interculturalidad en la educación en contextos como el de Cuauhtémoc. De igual modo conceptualizan la sororidad como una consecuencia de la convivencia, de la vinculación de mujeres en espacios libres de violencia y de sexismo, así como la inclusión que contempla el reconocimiento de la diversidad. En su trabajo, hacen una descripción del simbolismo que se recrea en el cartel, que además de las tres figuras femeninas también posee unos vitrales de color violeta en diversos tonos.

Para Salinas y Enríquez, los resultados de la intervención invitan a pensar sobre la necesidad de hacer conciencia en las nuevas generacio-

nes sobre la opresión de las mujeres; la lucha constante de menonitas, rarámuris y mestizas por erradicar la violencia en sus contextos familiares y la discriminación que viven diariamente para tener acceso a la educación formal; y el ambiente universitario como el idóneo para gestar aprendizajes sociales que ayuden en la inclusión y la equidad.

El último capítulo es “Las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes: agencia y subjetividad. Más allá de las visiones psicobiológicas”, de Susana López Espinosa, María del Carmen Francisca Sánchez Flores y Diana Karina González Pérez. La intención de este trabajo es aportar en los procesos de formación de quienes están frente a grupo para que superen las pedagogías prescriptivas, basadas en modelos en los que se no se retoma la dimensión subjetiva del estudiantado. Este trabajo se enmarca en investigaciones educativas del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México que buscan reconstruir la subjetividad de adolescentes de sexto grado de primaria y de secundaria, pues en esa etapa reconfiguran y moldean su comportamiento. Sánchez, López y González concluyen que es necesario que el profesorado permita una participación más activa de su alumnado en los procesos de apropiación del conocimiento escolar, donde se les reconozca como personas con capacidad de agencia con necesidades, expectativas y motivaciones particulares.

El libro cierra con las semblanzas curriculares de las autoras y autores de estos trabajos, en ellas se evidencia la amplia y valiosa trayectoria de quienes aquí se incluyen. A partir de ellas, podemos percatarnos que esta compilación la tejen profesoras investigadoras y profesores investigadores de Zacatecas, Aguascalientes, Morelos, Veracruz, Querétaro, Hidalgo, Estado de México, Coahuila y Chihuahua. Sus investigaciones representan el panorama nacional sobre preocupaciones históricas y educativas contemporáneas, puesto que interpretan y conectan con una visión crítica del presente lo acontecido para comprender mejor las problemáticas actuales, y/u ofrecen soluciones viables para mejorar su labor docente con reflexiones o intervenciones educativas.

Como lo dice Schumacher: “La tarea de toda educación es comprender el mundo presente, el mundo en el cual vivimos”. Para ello es necesaria una evaluación constante del sentido de la educación que se

imparte, indagar en las realidades actuales, pero también en las pasadas; esto nos permitirá entender de qué manera la educación que se ofrece refleja las necesidades del alumnado y de la sociedad a la que se incorpora. Cuando tal búsqueda es certera, entonces los hilos se tejen solos, puesto que es una inquietud compartida y es indicio de que las cosas están cambiando.

Capítulo 1

Ceremonias escolares, patriotismo y formación ciudadana en la segunda mitad del siglo XIX en Zacatecas

Laura Rangel Bernal

Introducción

Como es sabido, el surgimiento del nacionalismo se asocia con la formación de los Estados-nación, un proceso de naturaleza social, cultural, política e ideológica, cuyo auge se dio en América y Europa a lo largo del siglo XIX. En el caso mexicano, una vez consumada la Independencia, este proceso se vinculó con la construcción de la identidad nacional, mediante la cual se buscaba lograr la cohesión social, un factor importante para lograr consolidar la unidad nacional y la soberanía. Para lograr estos objetivos, se consideró fundamental difundir un sentimiento patriótico que vinculara a la población, desde lo afectivo y lo emocional, con su país de origen y con sus conciudadanos.

En este contexto, la instrucción pública se convirtió en uno de los principales medios para difundir el patriotismo, e inculcar en la población infantil y juvenil las denominadas virtudes civiles, es decir, el conjunto de valores y cualidades que se esperaba que poseyeran los ciudadanos,¹ a fin de que pudieran participar en el sistema republicano y que contribuyeran, en la medida de lo posible, al progreso de la nación.

Tomando como base este marco y considerando que la escuela, como institución social, es un espacio donde tiene lugar la formación ciudadana, cabe preguntarse cómo se difundió el patriotismo en los establecimientos de instrucción pública en el siglo XIX, y qué recursos se emplearon con este propósito.²

Con base en una revisión historiográfica y, en el análisis de fuentes primarias obtenidas de archivos públicos locales, se plantea en este trabajo que, en el caso específico de Zacatecas, en el periodo posterior a la

1 Aquí se usa exclusivamente el masculino, pues las mujeres no lograron la condición de ciudadanía sino hasta el siglo XX, aunque es claro que ellas también aprendían nociones básicas sobre el tema, al recibir la instrucción primaria.

2 En este trabajo, se define a la instrucción pública como aquella impartida por el Estado en establecimientos sostenidos con fondos públicos y, que para el periodo estudiado, tiene la característica de ser obligatoria y laica. Asimismo, de acuerdo con la Ley Orgánica de Instrucción Pública del estado de Zacatecas del año 1883, comprendía la primaria, la preparatoria y la superior o profesional, impartida en la Escuela Normal para Varones, la de Señoritas y el Instituto Literario (*El Defensor de la Constitución*, Zacatecas, 24 de noviembre de 1883, p. 1).

Restauración de la República y durante la primera parte del Porfiriato, la difusión del sentimiento patriótico no se dio exclusivamente a través de las lecciones, que se revisaban en los salones de clase o mediante la lectura de libros de texto, sino que hubo otras prácticas, tales como la celebración de ceremonias escolares, que fueron fundamentales en este proceso, pues se conformaron como escenarios comunicativos propicios para la producción y reproducción de ideologías.³

Estudios como los de Ríos (2007 y 2008), centrados en la primera mitad del siglo XIX, y de Rangel (2022) en la segunda, indican que las ceremonias escolares en Zacatecas fueron espacios donde se formó al estudiantado en la nueva cultura política y escolar, la cual tuvo como fundamento el ideario de la Ilustración y del liberalismo, y fue la corriente político-ideológica que adoptaron los gobernantes locales en este periodo. Los principios liberales que se relacionan de manera más directa con el sentimiento patriótico, del que se habla en este trabajo, son el amor a la patria, el reconocimiento y admiración a los héroes nacionales, la obligación de todo ciudadano de defender la soberanía nacional siempre que se encuentre en riesgo, y la adquisición de un compromiso individual, para contribuir al engrandecimiento de la nación.

Dado que la retórica fue el principal medio lingüístico utilizado en las ceremonias escolares para difundir este ideario, la investigación de la cual se desprende este trabajo tuvo por objetivo analizar discursos, poemas y otros textos retóricos, que fueron leídos en las ceremonias realizadas en escuelas públicas de Zacatecas, en el periodo de 1868 a 1889, para determinar la manera en la que dichos textos pudieron contribuir a difundir el patriotismo a la población escolarizada del estado, e inculcarle las virtudes civiles liberales, para explicar en qué medida pudieron contribuir a la formación ciudadana.⁴

3 Las ceremonias escolares se entienden como escenarios comunicativos, en tanto que son actos de carácter público donde tienen lugar prácticas comunicativas en las que intervienen elementos lingüísticos y extralingüísticos, para transmitir mensajes específicos (Nussbaum & Tusón, 1996).

4 Se toma a los poemas incluidos en el corpus de la investigación como textos retóricos, ya que, más allá de cumplir una función expresiva o lírica, también sirvieron para exhortar a la población a adoptar conductas, y una posición ideológica acorde con el liberalismo.

El lugar de las ceremonias escolares en los establecimientos de instrucción pública de Zacatecas

Si bien, en México ya se realizaban ceremonias escolares desde finales del siglo XVIII, se puede decir que estas se afianzaron como prácticas escolares modernas durante la segunda mitad del siglo XIX, y se generalizó su realización en los planteles de ambos sexos, tanto de la instrucción primaria como la superior.

Un primer factor que contribuyó a este proceso, fue que su celebración contempló a nivel estatal, en las leyes orgánicas de instrucción pública a partir de 1868, por lo cual las asambleas y juntas municipales estaban obligadas a destinar recursos del erario, para cubrir los gastos que generaban, particularmente los relacionados con la entrega de premios al alumnado destacado.

Asimismo, en este periodo, las ceremonias se constituyeron como actos de una solemnidad particular, que permitieron vincular a la escuela con la sociedad y con las autoridades locales, quienes solían presidirlas. Esto ocurría en el espacio público, al celebrar algún acontecimiento o hito relacionado con la educación, como podría ser la apertura de una nueva escuela o el término del año escolar.

Un factor más que contribuyó al afianzamiento de las ceremonias como prácticas escolares fue que, durante el periodo de las reformas liberales comprendido de 1854 a 1876, estas ceremonias atravesaron un proceso de secularización. Se sabe que desde que surgieron a finales del siglo XVIII, y durante la primera parte del siglo XIX, estos actos tuvieron un fuerte componente religioso donde se entremezclaban “elementos de fiesta cívica y de fiesta religiosa” (Padilla, 1999, p. 104). Esto se confirma, dado que entre otras cosas, en ellos participaban autoridades eclesiásticas y se realizaban procesiones (Martínez, 2018). Para finales de la década de 1860, se elimina la presencia de miembros del clero, o por lo menos, estos no forman parte del presidium, el cual se compone exclusivamente por autoridades civiles y profesores destacados.

Adicionalmente, si bien las alusiones religiosas y referencias bíblicas son frecuentes en los discursos y poemas escritos con ocasión de las

ceremonias, los temas religiosos no son el centro de dichos escritos, sino los temas educativos: en ellos se discuten los avances en materia de educación; lo que se ha hecho y lo que falta por hacer; los potenciales beneficios de la educación y su vínculo con el desarrollo científico, económico, cultural y con la regeneración social; la necesidad de educar a las mujeres para formar ciudadanos, entre otros asuntos de carácter civil. Por ello, se puede afirmar que para este periodo, las ceremonias escolares se constituyeron, no solo como prácticas escolares propias de los establecimientos de instrucción pública, sino también como fiestas cívicas, donde entre otras cosas, tuvo lugar la promoción del patriotismo.

Esto ocurrió de manera similar en las instituciones públicas de todos los niveles educativos, pues se sabe que los objetivos de la educación impartida en estos establecimientos, se transformaron simultáneamente, siendo que como lo señala Ríos (2007): “en la etapa colonial, su función fue formar a los súbditos letrados leales a la Corona mientras que, en la independiente, se abocó a la formación de letrados leales a la incipiente nación” (p. 47).

El patriotismo en los textos retóricos

Según la definición de Bobbio & Mateucci (1985), el término patriotismo se refiere a una “adhesión individual de tipo afectivo y hasta heroico a una determinada comunidad” (p. 1086). En adición a lo anterior, Bar-Tal (1994) afirma que: “el patriotismo es una respuesta cognitivo-motivacional que se refleja en las creencias y emociones” (p. 64). Con base en estas definiciones, puede decirse que el sentimiento patriótico, en su expresión individual, se ubica en la dimensión del desarrollo socioemocional y axiológico. Entendido como un fenómeno “socio-psico-político” (Bar-Tal, 1994, p. 66), se puede promover en la educación formal, pero también en contextos informales, donde los individuos se desenvuelven cotidianamente o durante celebraciones especiales, como lo son las fiestas patrias.

En lo que respecta a los sistemas educativos nacionales, estos suelen tratar de inculcarle de manera explícita, el patriotismo como un valor. Así entendido, puede incluir los siguientes componentes:

el amor y la defensa a la patria, el respeto y la admiración por quienes contribuyen a forjar la patria, el amor a la naturaleza de la patria, el respeto a nuestras manifestaciones culturales y a las mejores tradiciones patrióticas, el respeto a los símbolos nacionales, la lucha por la libertad y la soberanía, el amor al estudio, la disciplina social, el respeto a las leyes, criticando lo mal hecho, lucha contra lo adverso, la ayuda solidaria entre compañeros y demás personas que nos rodean, la solidaridad con las causas justas, la disposición a colaborar con otros pueblos del mundo (González, 2018, s/p).

Varios de estos componentes, se relacionan en los textos analizados, con la concepción de lo que significaba ser un buen ciudadano en la segunda mitad del siglo XIX, y con las razones por las cuales, se consideraba de fundamental importancia impulsar la instrucción de la población. De acuerdo con uno de los oradores de una ceremonia de distribución de premios, efectuada el 12 de febrero de 1868, esto se hacía manifiesto gracias al:

empeño de los gobiernos libres, por el fomento de la educación y la difusión de las luces; pues siendo la educación la que forma al hombre, la que desarrolla la inteligencia, ese rayo divino con que Dios distinguió a la especie humana, solo ella puede hacer buenos ciudadanos; solo ella puede vigorizar el amor instintivo de la patria, infundir el respeto a las leyes, inculcar sentimientos de moralidad y hacer comprender y estimar al hombre, creado para vivir en sociedad, sus deberes hacia su Creador Supremo, hacia los demás hombres y hacia sí mismo (*El Defensor de la Reforma*, Zacatecas, 18 de noviembre de 1868, p. 3).

El impulso que se dio a la educación a lo largo del siglo XIX, estuvo sustentado en los principios de la Ilustración y el liberalismo, particularmente en la idea que una población instruida podría contribuir al progreso de la nación y, que en contraposición, la ignorancia era fuente de múltiples males sociales y causa principal del atraso. Por ello, resaltan en los textos las menciones a la necesidad de abrir más escuelas y de establecer la obligatoriedad para el nivel de las primeras letras, aplicando sanciones a

los padres y madres de familia que no cumplieran con esta disposición.

En estos planteamientos sobre el progreso, se puede advertir el carácter ideológico del concepto de nación. Como lo señalan Ramírez & Santana (2015): “la idea de nación tiene como función crear y mantener un comportamiento de fidelidad de los ciudadanos hacia el Estado” (p. 18). Esto explica que, en los discursos y poemas revisados, se tratará de dibujar el ideal de nación al que se aspiraba, mostrándola en toda su gloria y esplendor, de manera tal que esta imagen ideal atrajera a los y las oyentes, y les persuadiera para que contribuyeran al engrandecimiento de su país.

Respecto a otro de los componentes del patriotismo, la admiración por quienes contribuyen a forjar la patria, en el corpus analizado son frecuentes las menciones a los héroes nacionales como Juárez, Zaragoza e Hidalgo, así como a los considerados héroes locales como Jesús González Ortega. Estos personajes representan al ciudadano modelo, ya que, en vida demostraron las cualidades del patriota consumado que llega, inclusive, a sacrificarse por el bien de la nación.

Sobre este último punto, cabe decir que la noción de patriotismo difundida en los textos revisados implica el sacrificio por la patria, en mayor medida que lo que se podría percibir en la actualidad en textos de similar naturaleza. Hoy en día, no es muy común que en discursos educativos se invite a la población a entregar la vida por la patria. Esto se puede explicar, debido a que las amenazas a la soberanía nacional en aquella época eran más frecuentes y violentas, al estar el país en continuo estado de guerra por décadas. Por esta razón, aparecen en los discursos y poemas numerosos llamamientos por la defensa de la patria: se esperaba que los ciudadanos fueran capaces de defender la soberanía nacional de las constantes amenazas externas, que pudieran sofocar los conflictos internos e instaurar la paz, y que lograran esto no solo mediante las armas, sino también a través del diálogo, para lo cual era necesario que se instruyeran. Es este punto donde se vincula la paz con la educación.

Para terminar este apartado, es importante aclarar que el enfoque desde el cual se concebía al patriotismo en los textos revisados, ya que, como es sabido, algunas de sus encarnaciones pueden resultar perjudiciales, en tanto que justifican acciones violentas. Se sabe que en no pocas

ocasiones, es usado el amor a la patria y su defensa, para sostener las ambiciones imperialistas de algunos países y justificar la destrucción de otras naciones. Esto se manifestó en los discursos, por ejemplo, cuando Ricardo Torres, uno de los oradores en la distribución de premios en las escuelas municipales de la capital del estado, ponía sus esperanzas en que cuando los esplendores de la enseñanza llegaran a todos los individuos, los pueblos se reconocerían como hermanos y podría imperar entre ellos la paz:

Cuando ese día venturoso llegue, el patriotismo perderá por completo el carácter de rudeza que suele distinguirlo, porque dejará de consistir en él exterminio de los débiles por el brazo de hierro de los fuertes. No se buscará entonces la vida nacional en la muerte de la nación fronteriza o lejana, sino en la estricta [sic] observancia de un Derecho internacional basado en la equidad y en el claro conocimiento de las respectivas necesidades de cada agrupación política. Ensanchará entonces su esfera, multiplicará su acción y ennoblecerá sus fines, por qué no cifrando ya su gloria sin consideraciones de índole moral y humanitaria, empleará su actividad prodigiosa, no en destruir, sino en crear; no en ensanchar las distancias que en el orden político separan a los hombres, sino en estrechar las hasta donde sea permitido a las fuerzas humanas (*El Defensor de la Constitución, Zacatecas*, 6 de septiembre de 1881, p. 3).

En este marco, una idea recurrente es que uno de los principales enemigos de la patria era la ignorancia. Para combatirla, la principal y más poderosa arma sería la instrucción, la cual debía ser difundida por todos los rincones del país. Para cumplir con esta ardua tarea, se esperaba que el profesorado nacional asumiera su responsabilidad desde el patriotismo, de modo que se convirtiera en un “soldado avanzado de la civilización, ilustre mártir cuya amiga constante es la paciencia, cuyo consuelo es la resignación en cumplir con su cometido so pena de hacerse reo de lesa-nación si abandona a la niñez en su ignorancia” (*El Defensor de la Constitución, Zacatecas*, 6 de septiembre de 1881, p. 3).

Patriotismo y educación femenina

Como se ha visto, en los textos retóricos que se escribían con ocasión de las ceremonias escolares, se veían reflejadas las aspiraciones de progreso que tenían los liberales de la segunda mitad del siglo XIX. Uno de sus mayores anhelos era que, mediante la instrucción se formara a los ciudadanos trabajadores, honrados, de moral intachable y espíritu patriótico que necesitaba el país, para salir de la difícil situación económica por la que atravesaba y, de este modo, que pudiera ascender al nivel de desarrollo alcanzado por los países europeos industrializados.

Estas esperanzas se depositaron en la educación de la población perteneciente al sexo masculino, pero es importante hacer notar que no solo los hombres eran llamados a las tareas en pro del engrandecimiento de la patria, sino que también eran las mujeres. La diferencia radicaba en la forma en la que se esperaba que unos y otras participaran, pues mientras a los hombres se les compelió a actuar en el espacio público, se esperaba que las mujeres se desempeñaran como patriotas desde el ámbito doméstico, en su rol de madres y esposas, donde se encargarían de formar a sus hijos como ciudadanos.

A la difusión y aceptación de estos planteamientos, se debe que en los discursos en lo que se habla sobre la educación de las mujeres, se hable de manera frecuente y, con particular vehemencia de la importancia de que las mujeres reciban también las luces de la Ilustración:

En el país en que se halle propagada, en todas las condiciones, la educación esmerada y la sólida instrucción que se debe a la mujer, contará en su seno con excelentes madres de familia, que darán a la patria buenos ciudadanos, es decir, buenos servidores que, inspirados sólo en el sentimiento del honor y la justicia consolidarán la paz y prosperidad de los pueblos con sabias instituciones (*El Defensor de la Constitución*, Zacatecas, 3 de mayo de 1881, p. 3)

En el marco de la educación moral, el papel de las mujeres como madres se considera fundamental, pues se considera complementaria a la formación que podría recibir la población infantil en la escuela:

La índole y los sentimientos de la juventud no se forman en los reducidos límites de una escuela, esa misión sublime y salvadora de las sociedades pertenece exclusivamente a la madre: ella es la única capaz de encender en sus hijos, las ideas de Dios, de humanidad y patriotismo, sin las cuales no pueden obtenerse virtuosos ciudadanos (*El Defensor de la Constitución, Zacatecas*, 8 de octubre de 1887, p. 3).

Con estos tres símbolos, la deidad suprema, la humanidad y la patria, se representan los vínculos fundamentales que establece un individuo con la tierra que lo vio nacer y sus compatriotas. Lo anterior, se relaciona con la idea de que el patriotismo implica una adhesión o “sentimiento de unión entre una persona y su grupo y su país” (Bar-Tal, 1994, p. 67). La mención a la religión, se debe a que al tratarse de una época, en la que predominaba el catolicismo entre la población, no solo como religión, sino también como marco sociocultural y moral, formaba parte de lo que se consideraba como la identidad mexicana.

El llamado era claro: el país necesitaba de la participación de las mujeres, para asegurar las condiciones mediante las cuales se propagara el patriotismo desde el seno familiar y, se fomentara el sentimiento de pertenencia entre la población. No era de extrañar pues, que prácticamente en todos los textos analizados donde se menciona la educación de las mujeres, se hable de estas en términos de lo que podría aportar a la nación, no tanto a lo que podría aportarle, la educación a ellas mismas:

Venid, que en cada avance en la cultura
Exaltáis el país de los aztecas,
Que si sois el blasón de la hermosura,
Sois también el honor de Zacatecas (*El Defensor de la Constitución, Zacatecas*, 6 de septiembre de 1881, p. 4).

Cabe decir que, desde esta perspectiva, la educación de las mujeres cumplía una función estrictamente instrumental, pues no se esperaba que se instruyeran para desarrollar sus capacidades intelectuales, desempeñar un trabajo o ejercer la ciudadanía, sino para formar ciudadanos y difundir, desde los hogares, una moralidad acorde con los planteamientos liberales, con lo cual se beneficiaría directamente la patria.

Reflexiones finales

Desde finales del siglo XVIII y a lo largo de todo el siglo XIX, las ceremonias escolares tuvieron un papel importante en los establecimientos destinados a la instrucción de la población infantil y juvenil. Sus principales funciones fueron las de comunicar los avances que se estaban logrando en materia educativa, y dar cuenta de las acciones que las autoridades locales estaban llevando a cabo en este sentido; impulsar la instrucción a través de incentivar al alumnado y reconocer, mediante la entrega de premios su empeño y aprovechamiento, dar a conocer y legitimar el trabajo del profesorado, así como, informar sobre las condiciones materiales de las escuelas, sus carencias y las deficiencias detectadas mediante inspecciones.

Con base en el análisis de textos retóricos que se ha presentado en este capítulo, se puede afirmar que una función adicional fue la de promover el patriotismo entre la población escolarizada, en tanto que las instituciones de instrucción pública se concibieron como espacios para la formación ciudadana, y este tipo de ceremonias se constituyeron como escenarios comunicativos propicios para difundir la ideología liberal.

Dado que en los textos que conforman el corpus de la investigación, aparecen de manera reiterada referencias a la patria y a lo que significa ser un buen ciudadano, así como, llamamientos directos a la población, tanto masculina como femenina, para que participara en las tareas de impulsar el progreso del país y defender la soberanía, siguiendo el ejemplo de los héroes nacionales, se puede decir que en el contexto de este tipo de ceremonias, la retórica contribuyó a la formación ciudadana, y a la difusión del patriotismo entre la población infantil y juvenil del estado de Zacatecas, en la segunda mitad del siglo XIX.

Los principales recursos para lograr este cometido fueron el culto a los héroes nacionales, la exaltación de las riquezas naturales de México y de su potencial, para convertirse en una nación “civilizada”; la exhortación a contribuir en las tareas de engrandecimiento de la nación, la defensa de la soberanía, la lucha contra la ignorancia y la difusión de la enseñanza. Todo ello, con la finalidad de despertar entre las personas asistentes, un amor hacia el país que los vio nacer, que fomentara la unión, la solidaridad y la disposición para contribuir al progreso de la nación.

Referencias

- Bar-Tal, D. (1994). Patriotismo como creencia fundamental de la pertenencia de grupo. *Psicología Política*, Núm. 8, pp. 63-85. Recuperado el 4 de marzo de 2022 desde <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N8-4.pdf>
- Bobbio, N. & Mateucci, N. (1985). *Diccionario de Política. Tomo II*. México: Siglo XXI Editores.
- González, I. (2018). Antecedentes de la formación del valor patriotismo en la educación secundaria básica y su estudio teórico. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, junio, 2018*. Recuperado el 9 de marzo de 2022 desde <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/valor-patriotismo-educacion.html>
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Núm. 17, enero-marzo 1996, p. 14-21. Recuperado el 6 de marzo de 2022 de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_45/a_658/658.pdf
- Márquez, J. (2016). La escuela moderna y la formación cívica y moral en México, 1790-1835. *Letras Históricas*, 15 (otoño 2016-invierno 2017), 42-71. Recuperado el 7 de febrero de 2022 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/lh/n15/2448-8372-lh-15-43.pdf>
- Martínez, P. (2019). Los discursos pronunciados en las ceremonias de las escuelas elementales de la Ciudad de México y Veracruz, 1823-1858. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. VII, Núm. 13, pp. 1-25. Recuperado el 6 de marzo de 2022 de <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/173>
- Ramírez, V. & Santana, M. (2015). *Nacionalismo en México y su enseñanza en educación primaria*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México. Recuperado el 9 de marzo de 2022 de <http://200.23.113.51/pdf/31214.pdf>
- Rangel, L. (2022). La retórica liberal en las ceremonias de escuelas de primeras letras de Zacatecas, 1868-1889. En Gutiérrez, N., García, B., Magallanes, M. & Castillo, F. (Coords.). *Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos* (pp. 27-40). México: Astra Ediciones.

- Ríos, R. (2007). La formación de los letrados en la transición a la modernidad (1786-1854). En Terán, M. (Coord.) *Mucho más que dos*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ríos, R. (2008). Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854. En Alvarado, M. de L. & Pérez, L. (Coords.). *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II. De la ilustración al liberalismo*. México: IISUE-UNAM, pp. 209-230.

Capítulo 2

El Liceo de Niñas de Aguascalientes: instrucción y participación pública. Primera institución pública y laica de formación de profesoras en Aguascalientes, a finales del siglo XIX

Aurora Terán Fuentes

Introducción

En 1878 se fundó en Aguascalientes el Liceo de Niñas, proyecto de instrucción pública y laica con el objetivo de fomentar la educación secundaria para las jovencitas de la entidad. Desde la visión masculina de la clase política local, el paso por el Liceo permitiría a las alumnas la adquisición de los conocimientos y herramientas necesarias para salir adelante en un trabajo digno, en caso de un futuro en el cual tendrían que valerse por sí mismas (por soltería, viudez o abandono de la pareja), no obstante, también se buscó prepararlas como amas de casa, para desempeñar de manera óptima y en un modelo de virtud los roles de esposa y madre, porque en las mujeres recayó la tarea de la formación de los ciudadanos desde el hogar, fueron consideradas en aquella época como “los ángeles del hogar”.

Sin embargo, además de educar a las jovencitas para el hogar o el desempeño de un empleo digno, en una de las líneas de instrucción del Liceo, plasmada en su primer reglamento, se encontraba la formación de las profesoras para las escuelas primarias, por tal razón, el Liceo representa la primera institución pública de nivel secundaria de formación profesional para mujeres en la entidad.

A partir de la búsqueda de información sobre el Liceo en fuentes documentales de carácter primario, en concreto documentos oficiales, con el objetivo de reconstruir su historia, bajo la óptica de los estudios históricos sobre mujeres y los estudios culturales en el marco del siglo XIX; se desprenden los siguientes cuestionamientos: ¿cuál fue la importancia del Liceo?, ¿qué significó en el camino hacia la formación y desempeño profesional de algunas mujeres?, se ha encontrado que el Liceo representó algo más que un semillero de futuras profesoras, algunas de las jovencitas que pasaron por la institución en calidad de alumnas y lograron obtener el título para ejercer la enseñanza, tuvieron gracias a su educación, un amplio margen de participación en la esfera pública local y el afianzamiento de sociabilidades, lo anterior se traduce en su presencia más allá del mismo Liceo.

Las mujeres educadas en el Liceo contaban con un estatus especial, sobre todo las directoras y profesoras del mismo; se les tenía amplia

consideración y respeto; no obstante, el proyecto del Liceo resultó controvertido, se cuestionó y criticó; empero, en fuentes de carácter oficial, se defendió, protegió y justificó como un espacio de formación de señoritas bajo un modelo de estricta disciplina y virtud; no obstante, a nivel local estuvo sometido a debate como parte de una discusión decimonónica asociada con la educación de la mujer y hasta dónde debería ser educada o instruida. Las egresadas del Liceo son una muestra de dicho debate y de la importancia de la educación para incursionar en ámbitos o terrenos eminentemente masculinos para la época. En este sentido, la carrera del magisterio para las mujeres representó un espacio de mayor movilidad, estatus y presencia en la escena pública local.

El objetivo del presente escrito radica en la recuperación de la historia del Liceo de Niñas como la primera institución pública formadora de profesoras a nivel local, así como, la exposición de este espacio de instrucción para mujeres como un puente hacia diversos espacios de la vida pública en Aguascalientes.

Discusiones y contradicciones

Fraisse y Perrot (1991) en la introducción a *Historia de las Mujeres*, en lo correspondiente al siglo XIX, plantean cómo se ha construido una imagen de una época decimonónica de dominación para las mujeres, no obstante, representa el tiempo del surgimiento del feminismo, lo que entrañó cambios estructurales, uno de ellos en materia de derecho y acceso a la instrucción. Para el caso de México, a partir de la República Restaurada y, sobre todo, durante el Porfiriato se observa la tendencia por crear las condiciones para garantizar espacios educativos para las mujeres, se fundaron escuelas secundarias para niñas, las cuales hicieron posible su formación para desarrollarse en diversos ámbitos como profesoras, mecanógrafas, auxiliares en contabilidad y telegrafistas; por citar algunas actividades profesionales y laborales; los trabajos en oficinas y escuelas representaron los primeros espacios de desarrollo de las mujeres gracias a la instrucción.

La perspectiva laboral y/o profesional permite estudiar a las mujeres ajenas a los ámbitos domésticos, lo anterior complejiza la historia de las

mujeres, al encontrarlas en diferentes esferas sociales, tanto la pública como privada. Para nuestro caso, las escuelas del nivel secundario se traducen en un semillero de profesoras, de esta forma, “poco a poco, la profesión del magisterio se convirtió en una opción de trabajo para la mujer” (Lafarga, 2012, p. 48), permitiéndole desarrollarse aparte del ámbito doméstico.

En palabras de Escandón (1992), la historia de la mujer tendría que recuperar su presencia en “diferentes ámbitos: la vida social y personal, la vida económica; la representación visual, lingüística y, sobre todo, que enfatizara el aspecto social de la relación entre los géneros” (p. 9). La discusión radica en el estudio de aspectos de la vida privada como la familia, la maternidad, la comida o la sexualidad que irremediablemente ubicaban a las mujeres en los entornos domésticos. No obstante, su mención, acercamiento y estudio en la tradición histórica francesa, a partir de los espacios privados de la vida cotidiana, significan un gran aporte, que ha problematizado a las mujeres y detonado otras líneas de investigación.

Con respecto a lo anterior, es importante recuperar la historia de la educación de las mujeres, porque la instrucción pública significa un puente entre el ámbito público y el privado, en el caso del Liceo de Niñas, queda claro, las alumnas tomaban sus clases en un espacio bien delimitado de carácter público, para prepararse para la vida doméstica como madres y esposas, pero también para formarse profesionalmente en roles destinados a las mujeres, que permitieron su ingreso en los espacios públicos y de participación política. Aunque todavía estaba bien acotada la función de las mujeres, se abría un universo de posibilidades y también de contradicciones.

En este sentido, es importante recuperar la proposición de Lau Jaiven (2015), cuando afirma que la historia de mujeres es igualmente compleja que la de los hombres, no obstante “la trayectoria vital y los tiempos femeninos son distintos y como tales deben ser percibidos y analizados” (p. 23), para nuestra institución de niñas, se observa la tendencia de la instrucción de las mujeres para el hogar y el profesorado, y paulatinamente la inmersión en la esfera pública de aquellas formadas como maestras, al observarlas dentro y más allá de las aulas, se perciben como mujeres

preparadas para desenvolverse como ciudadanas.

En el caso de las maestras, y sobre todo de las directoras del Liceo, incursionar en el ámbito de lo público, entrañó una forma de relación con los grupos de hombres en el poder. Melgar (2008) plantea la perspectiva de análisis en función de las relaciones de las mujeres con el poder y su lugar en la sociedad. Es interesante cómo, estas mujeres de Aguascalientes, definieron su lugar en función de una profesión y un estado civil que no implicara la maternidad o el matrimonio; la escuela representó un espacio para establecer el vínculo con el poder, desde una posición alta de estatus social; su campo de acción se localizó externo al hogar.

En el siglo XIX, se discutieron y plantearon temas ante la opinión pública en torno a las mujeres, algunos de los cuestionamientos eran: ¿cuál era la naturaleza de la mujer?, ¿hasta dónde educarla?, y ¿cómo educarla? John Stuart Mill, filósofo liberal inglés del siglo XIX, fue un defensor de la educación para las mujeres, sin diferenciarla de la enseñanza recibida por parte de los varones, porque la formación destinada a los hombres, los preparaba para la vida social en la esfera pública y política; por su parte, las mujeres con un currículo diferenciado se les ilustraba para el entorno doméstico; por el contrario, un currículo común implicaría nuevas reglas del juego en las relaciones de pareja. En la postura del Stuart Mill, una educación diferenciada esclavizaba a la mujer, porque el resultado era la construcción de un carácter contrario al del hombre basado en la obediencia, a la larga causaría conflicto e infelicidad tanto en la mujer como en el varón (Stuart Mill, 2019). La postura del filósofo apunta a una enseñanza uniforme, por ende, la formación de un piso común y redefinición de relaciones más simétricas entre mujeres y hombres.

La importancia de la educación secundaria para las mujeres, se justificó en función de la construcción del deber cívico, para lo cual, era insuficiente la educación primaria o elemental, no obstante, se tendría que tener claro hasta dónde llegar, porque una mayor instrucción acarrearía problemas relacionados con la disminución o pérdida de la feminidad, y la inmoralidad (Ballarín, 1991), sin olvidar el peligro de caer en el libertinaje, al llegar a sentirse iguales o superiores a los hombres.

Una niña o jovencita asistente a la escuela secundaria, llevaba implícita la contradicción, volverían con instrucción al hogar, el espacio doméstico

para su acción; no obstante, se abrió la caja de Pandora. Utilizando la metáfora de Pandora en un sentido positivo, algunas mujeres destaparon la caja, tal vez por curiosidad, necesidad, convicción o vocación; picaron piedra para abrir el camino hacia los estudios superiores y el desarrollo profesional, primero en profesiones consideradas adecuadas para el sexo femenino, como lo era el trabajo en oficina, el trabajo social, la enfermería y, por supuesto, la enseñanza. En el caso de las mujeres interesadas en lograr un título como profesoras, se instruyeron para enseñar, formar, instruir e ilustrar; tanto en escuelas públicas como particulares; por ende, se presentó la posibilidad de desarrollarse en espacios públicos, y ahí está la contradicción con respecto al ideal de mujer, entendido como madre y esposa, denominada en aquel tiempo como “El Ángel del Hogar”.

Olvera (2022) expone cómo, a partir de la posibilidad de la instrucción pública, las mujeres se introdujeron “en nuevos espacios y desempeñaron diferentes roles en la sociedad a finales del siglo XIX y a principios del XX” (p. 106).

Algunos roles en el ámbito laboral se encuentran en profesoras, telegrafistas, enfermeras y auxiliares contables; también hallamos a las mujeres impactando en la opinión pública, al escribir y editar medios impresos; adicionalmente la ocupación de cargos públicos o el cumplimiento de comisiones, para el caso del Liceo de Niñas, el puesto de directora era un cargo público, por el cual, anualmente las mujeres responsables de la dirección adquirían la obligación de rendir informe ante el Ejecutivo Estatal y la Junta de Instrucción Pública.

En Aguascalientes se percibe la discusión y la contradicción, porque no todas las personas apoyaron el proyecto del Liceo, así como el trabajo de sus directoras y maestras; existieron momentos en que fueron observadas bajo lupa; así como espacios públicos para su defensa, como en la prensa oficial, en los informes de gobierno, las celebraciones de entrega de premios y diversos certámenes; entre otros.

La importancia de la educación secundaria en la formación de las futuras profesoras: el caso del Liceo de Niñas

En la medida en que se garantizó la instrucción elemental o primaria para las niñas, emergió el tema de su educación secundaria, como antecedente nos centraremos en las iniciativas de Ciudad de México y cómo bajo gobiernos liberales se avanzó en el tema. Con la Revolución de Ayutla y la asunción al poder de Ignacio Comonfort como presidente de la república, “el 3 de abril de 1856 se decretó la creación de un colegio de educación secundaria para niñas en la capital, la petición para fundar esta escuela provino de ocho jovencitas” (Galeana, 2015, p. 12). La exposición de motivos se centró en la necesidad de formarse en los modelos republicanos de moral y virtud, en el periódico *El Monitor Republicano* del 5 de abril de 1856, la edición estuvo dedicada a la entrada triunfal a la Ciudad de México del presidente Comonfort, entre la comitiva de bienvenida se encontraban niñas y niños de diversas escuelas, las niñas tuvieron la oportunidad de presentar dicha propuesta, en la petición se plantearon cuestiones, por ejemplo, la niña portavoz expuso la importancia de ser partícipes en los negocios de Estado.

Por otro lado, bajo la visión republicana era imperativo la formación de los ciudadanos, las niñas propusieron la idea de cursos de educación cívica, con el objetivo de ser preparadas en la función social de formar ciudadanos y hombres de bien, porque a la mujer en su rol de madre le correspondía. En el discurso de la niña, se expone la necesidad de un currículo diferenciado: hombres, prepararse en las escuelas como médicos, mineros, matemáticos, abogados y militares; y las jovencitas, por su naturaleza, recibir una enseñanza republicana centrada en la moral, la virtud, el amor a la patria y a la justicia (propuesta contraria a la idea de un currículo común defendida por Stuart Mill). Empero, por el clima de inestabilidad política, el proyecto no fructificó. El mismo fin tuvo, otra iniciativa en la que se buscó impulsar la educación secundaria para mujeres, plasmada en la Ley de Instrucción Pública de 1861.

No es sino hasta 1867 durante el tiempo de la República Restaurada, cuando quedó estipulada la creación de la Escuela de Instrucción Secun-

daria para Personas del Sexo Femenino, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal (alimentada de las iniciativas de 1856 y 1861). En palabras de Alvarado (2003), con la restauración de la república, coincidieron sobre la idea de garantizar otro nivel educativo para las mujeres los tres hombres de mayor peso político e ideológico: Benito Juárez, Antonio Martínez Castro y Gabino Barreda; respectivamente presidente de la República, ministro de Justicia e Instrucción Pública, y miembro de la comisión en la cual recayó la tarea de conformar un código educativo bajo la influencia positivista, del cual no estaría exenta la instrucción secundaria de las niñas.

En la citada ley, para la secundaria destinada a personas del sexo femenino, algunos ramos de instrucción se definieron bajo el enfoque de enseñanza objetiva (positivista), otros ramos eran propios para las mujeres como “higiene y economía domésticas”, “deberes de las mujeres en sociedad” y “labores manuales”, entre otros; sin embargo, llama la atención el curso denominado “métodos de enseñanza comparados”, relacionado con el campo de la pedagogía, porque sería de utilidad para aquellas jovencitas que decidieran dedicarse a la enseñanza.

En palabras de Olvera (2022), la educación de las mujeres se concibió como una estrategia para “consolidar las políticas educativas liberales, además, de prevenir vicios que perjudicaran a la moral y a las buenas costumbres” (p. 106).

En Aguascalientes, el Liceo de Niñas representó la primera institución pública de educación secundaria para mujeres, se concibió como educación “superior”, así se expresa en diversos espacios escritos públicos y oficiales. Superior, porque significaba el último nivel de estudios posible para las mujeres y, para algunas de ellas, la posibilidad de obtener un título para ejercer como profesoras. La importancia del Liceo, se explica en función de la necesaria ilustración de las mujeres, porque todo pueblo civilizado no las podría mantener en la ignorancia (postura republicana), por ende, desde la visión de la clase política local, la institución coadyuvaría a lograr el progreso, a partir del fortalecimiento de la instrucción pública.

Se inauguró en 1878 durante el gobierno de Francisco G. Hornedo; quienes impulsaron el proyecto fueron Alfredo Lewis y José Bolado, el

segundo empresario y miembro de la Junta Directiva de Instrucción Pública. El proyecto del Liceo se insertó en la tendencia liberal por garantizar escuelas de instrucción pública. Con respecto a la enseñanza elemental, en palabras de Galeana (2010), el grupo liberal plasmó normativamente la gratuidad de la enseñanza elemental, no obstante, “al triunfo de la República sobre el Imperio, se estableció su obligatoriedad, igual que lo había hecho Maximiliano. Ello haría que, poco a poco, la mujer tuviera acceso a la educación laica” (p. 130), y a otros niveles educativos. Además, el Liceo de Aguascalientes, se diseñó bajo el modelo francés de educación pública secundaria.

El Liceo se definió como un espacio de formación para jovencitas, que ante la necesidad de ejercer algún trabajo, lo hicieran de manera digna y, con la aplicación de conocimientos aprendidos. Por otro lado, podrían seguir el profesorado. También significó un ámbito para coadyuvar en la formación de amas de casa como modelos de virtud, en dicho sentido, Sledziewski (1991) expone cómo la instrucción apalancaría la noción de la maternidad como una tarea cívica.

En el Liceo se formaron las profesoras en la entidad bajo una perspectiva pedagógica, distanciándose de las maestras que enseñaban en las escuelas básicas con una mínima o suficiente instrucción para estar al frente de un salón de clases. Sin embargo, se observa cómo va cambiando el discurso oficial en torno al Liceo, al principio es para formar amas de casa ejemplares, luego significó la posibilidad de desarrollar algunas actividades laborales, sin embargo, con el paso del tiempo su valía se relacionó con la formación de preceptoras con conocimiento en Pedagogía. El Liceo no se concibió y funcionó con el objetivo de ser una escuela normal, ahora bien, con el correr del tiempo y en el contexto de la Revolución, se transformó en la Escuela Normal de Aguascalientes, considerada la normal de mayor tradición en la entidad, y mantiene en la actualidad una matrícula femenina.

Es importante mencionar lo siguiente, anterior al Liceo, se encuentran mujeres como profesoras y directoras de escuelas, no obstante, su formación no era como tal, es decir, las primeras profesoras fueron aquellas que habían estudiado en la Escuela Municipal o que contaban con la instrucción básica para poder enseñar en las escuelas de primeras letras,

por caso, encontramos en la biografía de la primera directora del Liceo la justificación académica para cubrir el rol directivo. La viuda Antonia López de Chávez, estuvo al frente del Liceo desde su fundación en 1878 hasta 1895, año de su muerte. Laureana Wright (1910), periodista de la época y defensora de la educación de las mujeres, en su libro *Mujeres notables mexicanas*, incluyó la reseña biográfica de López de Chávez, a continuación, se enlistan los hechos asociados con su formación y profesión con la finalidad de comprender su nombramiento como directora, por causa de ser una mujer instruida e ilustrada:

- a) Criada por su tía materna Manuela Medina, preocupada por darle la debida instrucción.
- b) De niña asistió al convento de San Ignacio y recibió clases gratuitas.
- c) Después prosiguió su instrucción en la única escuela municipal para niñas que existía en Aguascalientes.
- d) Muy joven es nombrada ayudante en dicha escuela.
- e) Después se convirtió en la directora del mencionado establecimiento.
- f) Sus conocimientos se limitaban a los de la instrucción primaria (Wright menciona que aunque deficientes, eran suficientes para la enseñanza).
- g) Su punto fuerte en enseñanza era “labores manuales”, en dicho ramo no tenía competencia.
- h) Entre 1862 a 1863, Urbano Marín y José María de León, después de obtener su título como profesores de instrucción primaria en México, regresaron a Aguascalientes y fundaron la “clase normal para profesores”, Antonia López, todavía siendo directora de la escuela municipal, asistió y consiguió su título como profesora.
- i) Al mismo tiempo, estudió francés de forma particular.
- j) En 1865 contrajo matrimonio con un hombre mayor de 60 años, y renunció a la dirección de la escuela municipal.
- k) Su esposo le financió clases con profesores particulares, estudió dibujo, astronomía, inglés y materias propias de la instrucción secundaria.
- l) En 1875 enviudó, sin recibir herencia. Gracias a su instrucción estableció un colegio particular para mantenerse.
- m) Alfredo Lewis construyó el proyecto del Liceo, fundado en 1878. Se consideró que el cargo de la dirección tendría que recaer en una mujer.
- n) Por su trayectoria y prestigio se nombró como directora del Liceo a

Antonia López de Chávez.

Cabe aclarar que la Escuela Normal decimonónica de Aguascalientes era para varones, la necesidad de una Escuela Normal correspondió con la plena constitución de Aguascalientes, como un estado libre y soberano en la Constitución liberal de 1857, una de las primeras iniciativas de la entidad de nuevo cuño se centró en el ramo de la instrucción pública. “Para 1860 el gobierno del estado comenzó a fomentar por todos los medios posibles el establecimiento de escuelas oficiales [serían ocho] para la instrucción de primeras letras” (Ruiz, 2019, p. 45), en consecuencia, se proyectó una escuela normal, para dotar de herramientas pedagógicas a los preceptores, se instalaría en la vieja escuela de Cristo (Ruiz, 2019).

Retornando al Liceo, en su primer reglamento quedó estipulado que la figura directiva recaería siempre en una mujer; sin embargo, la primera generación del cuerpo docente, no fueron mujeres, porque no había una escuela que las preparara, de este modo, algunos profesores del Instituto de Ciencias, sin recibir honorarios, formaron a las primeras generaciones de alumnas, las cuales representan la cantera de las futuras maestras y directoras del Liceo; se observa con el correr del tiempo la sustitución de una agrupación docente masculina por una femenina en su mayoría.

El Liceo contaba con dos posibilidades de cursar las materias ofrecidas: voluntaria y obligatoria. La primera consistía en inscribirse a materias sueltas, el objetivo era proporcionar conocimientos útiles para las futuras amas de casa; la segunda implicaba tomar de forma obligatoria, y acreditar todos los cursos del plan de estudios, era la línea de formación para las futuras profesoras, con la finalidad de obtener su título para enseñar en las escuelas primarias municipales. Las clases que cursaban eran las siguientes, según datos consultados en la Memoria administrativa del gobernador Rafael Arellano del periodo de 1881-1883: Gramática castellana, Aritmética, Geografía, Historia y Cronología, idioma francés, idioma inglés, Botánica, Moral, Economía doméstica, Pedagogía, Caligrafía, Geometría, Música, Dibujo y labores femeniles. La Pedagogía era un ramo de instrucción indispensable para ejercer como profesora, no obstante, en el plan de estudios de origen, el de 1878, no se incluía, porque la escuela de origen no tuvo como finalidad exclusiva formar

maestras, pero a los pocos años, seguramente se discutió la necesidad de incorporar la ciencia encargada de estudiar la educación y la enseñanza.

Centrándonos en la preparación de profesoras en el Liceo, aquellas que lograron el título se desarrollaron profesionalmente en cuatro espacios educativos: las escuelas primarias públicas, las escuelas particulares, el propio Liceo y, el Instituto Científico y Literario; los dos últimos representaron ir más allá de la docencia y entrar a otros espacios públicos, así como construir las sociabilidades con grupos de hombres como los catedráticos del Instituto, jueces del Tribunal local, políticos locales y editores.

En la memoria administrativa del gobernador Francisco G. Hornedo para el periodo de 1883 a 1887, se incluye la lista de las alumnas del Liceo que se habían recibido como profesoras desde su fundación hasta la fecha del informe, es decir, a lo largo de nueve años. Se presenta el listado de señoritas dedicadas a la instrucción en escuelas primarias (algunas aparecen como postulantes):

Tabla 1. *Directoras y ayudantes en escuelas municipales de niñas, y postulantes que fueron alumnas en el Liceo de Niñas*

| Nombre: | Cargo: |
|--------------------------|--|
| Guadalupe Martínez. | Directora de la escuela de niñas número 3. |
| Celerina Chávez Delgado. | Directora de la escuela de niñas de Rincón de Romos. |
| María Anguiano Mata. | Ayudante de la escuela de niñas número 1. |
| Eloísa Torres. | Ayudante de la escuela de niñas número 2. |
| María Jiménez. | Directora de la escuela de niñas número 4. |
| Isabel Medrano. | Profesora de 1.er orden, postulante. |
| Otilia Silva. | Profesora de 1.er orden, postulante. |
| Micaela Anda. | Profesora de 1.er orden, postulante. |
| Amanda Anda. | Profesora de 1.er orden, postulante. |
| Crescenciana Sandoval. | Profesora de 1.er orden, postulante. |
| Dominga Tejeda. | Profesora de 2º orden, postulante. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Memoria administrativa del gobernador Francisco G. Hornedo, por el periodo de 1º de diciembre de 1883 a 20 de noviembre de 1887*. Anexo 44, p. 64.

Es importante hacer mención del número de escuelas municipales, y las mujeres que estaban al frente en calidad de directoras o ayudantes; para 1887, el estado que guarda la instrucción pública primaria, con respecto a dicho tema era el siguiente: se informaba de la existencia de 43 escuelas,¹ distribuidas en los tres partidos que conformaban Aguascalientes,² es preciso destacar que en la municipalidad de la capital se encontraban 25 escuelas, es decir, más de la mitad. Centrándonos en los nombres registrados de mujeres, se localizan 11 directoras, distribuidas de la siguiente manera: nueve al frente de escuelas municipales y dos con las escuelas de párvulas. Solamente una primaria era del ámbito rural (en Calvillo). Las de parvulitas y tres escuelas municipales se ubicaban en la ciudad de Aguascalientes, el resto en las otras municipalidades. Contaban con una ayudante, tres directoras de los siguientes planteles: la escuela municipal 1 (en la capital), la escuela municipal 2 (en la capital) y la escuela de Jesús María.

Se podría decir, que al frente de las escuelas para las niñas estaban mujeres, a excepción de una escuela urbana ubicada en Calvillo, que contaba con un director, de aquí se desprende una necesidad surgida con la incorporación de las niñas a las escuelas, en un modelo ideal deberían estar al frente de los grupos profesoras, porque había ramos de instrucción destinados solamente a las niñas, que de forma natural serían enseñados por mujeres, ejemplo, en el primer Reglamento del Liceo, publicado en el periódico oficial *El Republicano* el 25 de agosto de 1878, las niñas podrían inscribirse si contaban con 10 años de edad y debían saber costura para ser admitidas. La costura era una labor considerada femenina, una maestra la podría enseñar sin ningún problema a sus alumnas, en las escuelas municipales de primer y segundo orden.

En otro tenor, en el Liceo también se desarrollaron aquellas mujeres

1 Se desglosa el dato de la siguiente manera: la Escuela Normal de Varones, la Escuela de Adultos en Aguascalientes, la Escuela de Adultos de la municipalidad de Rincón de Romos, la Academia de Música y la Academia de Dibujo; además de cinco escuelas de párvulos en la municipalidad de Aguascalientes, el resto eran escuelas municipales para niños o niñas.

2 Partido de la Capital (municipalidades de Aguascalientes y Jesús María), Partido de Rincón de Romos (municipalidades de Rincón de Romos, San José de Gracia y Cosío), y Partido de Calvillo (municipalidad de Calvillo).

que serían parte del cuerpo de catedráticas y directoras de la misma institución. Representan la cantera de las profesoras del Liceo, que paulatinamente propiciaron el cambio generacional con respecto al grupo fundador de catedráticos varones. En la siguiente tabla, se condensa la información que complementa las tablas anteriores, sobre el listado de maestras egresadas del Liceo, desde su fundación hasta 1887:

Tabla 2. *Alumnas del Liceo que después trabajaron en el mismo*

| Nombre: | Cátedra: |
|-----------------|--|
| Rosa Valadez. | Subdirectora del Liceo y catedrática de Geografía e Historia Universal. |
| Teresa Aguilar. | Catedrática de Aritmética, Geometría y Dibujo. |
| Jesús Dávalos. | Catedrática de Cronología e Historia de México. |
| Petra Aguilar. | Catedrática de Gramática castellano y ayudante en la clase de labores femeniles. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Memoria administrativa del gobernador Francisco G. Hornedo, por el periodo de 1° de diciembre de 1883 a 20 de noviembre de 1887*. Anexo 44, p. 64.

La dirección estuvo a cargo de mujeres, a diferencia de la primera, la viuda Antonia López de Chávez (gestión de 1878 a 1895), sus sucesoras sí estudiaron en el Liceo: Rosa Valadez (1895-1910) y Vicenta Trujillo (1910-1921). Las siguientes directoras como Concepción Maldonado (1921-1924) y Concepción Aguayo (1925-1926), su gestión corresponde a la institución transformada en la Escuela Normal, no obstante, fueron alumnas del Liceo (Ramos, 2013).

Otro espacio formativo en el cual se desarrollaron profesionalmente, lo encontramos en las aulas del Instituto de Ciencias, las niñas estudiantes del Liceo y futuras maestras del mismo fueron las primeras maestras del Instituto, un espacio por antonomasia destinado a los varones. Los nombres de algunas maestras que aparecen en las actas de exámenes del Instituto son Vicenta Trujillo, María Antúnez, Concepción Aguayo, Concepción Maldonado y Margarita Terán; entre otras que conformaban un grupo reducido y selecto. Las materias examinadas por sínodos con

integrantes femeninas fueron: teneduría de libros, telegrafía, taquigrafía, mecanografía, geografía y literatura. En una mesa de diálogo celebrada en 2022, la historiadora Marcela López Arellano planteó que al ser parte de sínodos, eran tratadas como iguales por parte de los catedráticos del Instituto, y también esboza la hipótesis de la transición natural de integrantes de sínodos a catedráticas.

En la prensa y documentación de la época, se observan los estrechos lazos de colaboración entre el Liceo y el Instituto, concretados en prácticas culturales que permitieron a las maestras ingresar a otros espacios públicos, dialogar y trabajar con los hombres tomadores de decisiones, y ellas mismas tomar las propias. En los documentos del Fondo: Poder Ejecutivo, Sección: Educación, del Archivo Histórico de Aguascalientes, se localiza una gran cantidad de oficios, en los cuales se observan dichos lazos entre ambas instituciones, para diversos eventos cívicos y educativos, propiciando un tipo de sociabilidad, en la cual tanto profesoras del Liceo como catedráticos del Instituto trabajaron de forma conjunta en diversas actividades: ceremonias de premiación, sínodos de exámenes, dedicatorias de actos culturales y educativos, participación en certámenes, visitas educativas, reuniones de trabajo, uso de los espacios de las escuelas, confluencia en actos cívicos en espacios públicos/políticos, entre otras. En consecuencia, el *Ethos* de la educación “superior” en el Aguascalientes decimonónico, se debe construir en función de ambas escuelas y sus sociabilidades.

Ser profesoras de educación superior significó, además de la cátedra, asumir un rol como ciudadanas en el espacio público, y no como formadoras de ciudadanos desde el hogar, porque no construyeron familias, se mantuvieron solteras (a excepción de la primera directora, viuda al asumir la dirección), y fue por decisión. La consecuencia: se desarrollaron profesionalmente, y se insertaron en un ámbito que les permitió un mayor juego político, el reconocimiento social por parte de la clase gobernante e injerencia en asuntos públicos. Para muestra tres directoras: Rosa Valadez, Vicenta Trujillo (directora a la que le correspondió el tiempo del cambio de nomenclatura del Liceo a Escuela Normal), y Concepción Aguayo.

De Rosa Valadez se encuentra muy poca información, no obstante,

aparece cumpliendo tareas como ser jurado de la categoría de labores femeniles, de los objetos exhibidos en las Exposiciones de industria, minería, agricultura y objetos curiosos que, en algunas de sus emisiones fue incorporada dicha categoría para fomentar la participación de las mujeres; dichos certámenes, de carácter público, se celebraban durante la Función o Temporada de San Marcos (actualmente la Feria Nacional de San Marcos), por otro lado, también participó como expositora en la exhibición de 1891, con un cuadro al óleo del Escudo Nacional (Terán, 2011).

Con respecto a Vicenta Trujillo, le tocó el conflicto revolucionario y la iniciativa de volver mixta la Normal, ella mostró resistencia, una de ellas consistió en la edición del “periódico escolar llamado *La Célula*, publicado por primera vez en abril de 1918 y del cual al menos sobrevivió ejemplar. Con esta forma de expresión y con resistencia activa, en Aguascalientes la Escuela Normal continuó siendo solo para mujeres” (Padilla y Camacho, 2017, p. 272); por otro lado, en Aguascalientes, con la reestructuración del Consejo Superior de Educación en 1919, Trujillo se desempeñó como vocal (Padilla y Sandoval, 2017); las tareas anteriores sin dejar la docencia en diferentes niveles: su escuela de primeras letras en el Barrio del Encino, la Normal y el Instituto de Ciencias.

Finalmente, Conchita Aguayo, en el tiempo de la Revolución entre 1915 y 1916, desempeño trabajo voluntario de enfermería en la Cruz Roja, liderando a un grupo de jovencitas para atender heridos. Después impulsó la profesionalización de la enfermería en la entidad (Padilla, 2014).

Los tres ejemplos expuestos de directoras de la institución, también alumnas de la misma, son una muestra de las actividades realizadas en diversos espacios en los cuales convivían con varones cotidianamente, consolidando relaciones con el poder, como lo aborda Melgar (2008), asumiendo posiciones de toma de decisiones y afianzando sociabilidades. Sus biografías y la historia del Liceo son una prueba de la contradicción en la idea original de instruir a la mujer para desarrollarse en el espacio privado. El Liceo como la primera institución formadora de profesoras, para el caso de algunas, marcó la tendencia contraria al observarlas en los espacios de participación pública.

Conclusiones

La historia de la educación superior en Aguascalientes, desde su origen en el siglo XIX, supone dos instituciones: el Liceo de Niñas y el Instituto Científico, una para mujeres y la otra para hombres, por tal razón, desde una perspectiva de género y poniendo atención en los documentos de archivo, aparecen los nombres de las mujeres y el mismo Liceo en gran cantidad de fuentes, en consecuencia, las mujeres profesoras son parte de esta historia, en la cual se entrelazan diversos ámbitos como el educativo, el político, el cívico y el intelectual, condensados en la esfera de las élites locales. Ellas fueron mujeres activas en asuntos públicos y cívicos, defendieron la educación de la mujer, tomaron el camino de la soltería para desarrollarse profesionalmente, y se reconoció su labor docente. El Liceo como un espacio exclusivo para las mujeres, seguramente significó un lugar en el cual se dieron planteamientos, cuestionamientos, dudas y discusiones sobre el papel de la mujer y su educación, seguramente emergió la idea de una mujer definida más allá del ámbito doméstico, a pesar de tener la encomienda de instruir a las futuras amas de casa, ahí tenemos otra contradicción.

Las directoras y maestras entraron en las arenas de la política, porque el Liceo representó, junto con el Instituto, los proyectos de instrucción pública de mayor calado para la clase gobernante y la opinión pública oficial. Por ende, se observan a estas mujeres formadas como profesoras, insertas en el círculo del poder político de Aguascalientes y de la clase ilustrada local; círculo seguramente muy acotado y reducido en aquella época. En consecuencia, es interesante la historia del Liceo hacia adentro, en la cotidianidad de las clases; y hacia afuera, en su proyección trabajada cotidianamente por mujeres.

Referencias

- Alocución dirigida al Exmo. Sr. presidente de la república, D. Ignacio Comonfort, por las niñas que le presentaron la corona cívica, a nombre de la ciudad de México, cuando llegó S. E. a la tienda de campaña levantada en la calle de Corpus Christi. (5 de abril de 1856). *El Monitor Republicano*, p. 2.
- Alvarado, M. (2003). La educación “secundaria” femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XIX. *Perfiles Educativos*, Vol. 25, Núm. 102, pp. 40-53. En: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2003/102>
- Ballarín, P. (1991). La construcción de un modelo educativo de “utilidad doméstica”. En Duby, G. & Perrot, M. (Coords.), *Historia de Mujeres. El siglo XIX*, Vol. 4, (pp. 599-612). Madrid: Taurus.
- Diario Oficial de la Federación (1867). *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*: Presidencia de la República. México.
- Fraisse, G. y Perrot, M. (1991). Introducción. En Duby, G. & Perrot, M. (Coords.), *Historia de Mujeres. El siglo XIX*, Vol. 4, (pp. 11-21). Madrid: Taurus.
- Galeana, P. (2010). Impacto del liberalismo en la vida de las mujeres. El caso de Margarita Maza. En Galeana, P. (Coord.). *La historia de las mujeres en México*, (pp. 125-133). México: Instituto Zacatecano de Cultura.
- Galeana, P. (2015). De maestras y esposas a profesionistas emancipadas. En *Las maestras de México. Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata*, (pp. 11-19). México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Lafarga, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista História da Educação*, Vol. 16, Núm. 38, pp. 43-62. En: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>
- Lau Jaiven, A. (2015). La historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica. En *Historia de las mujeres en México*, (19-46). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Dirección General Adjunta de Igualdad de Género de la SEP.

- López, M. (11 de marzo de 2022). Mesa de análisis “Las primeras maestras del IACT 1889-1929. Mujeres, educación e Historia”. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Melgar, L. (2008). Introducción. Entre persistencia y cambio. En Melgar, L. (Comp.) *Persistencia y cambio. Acercamientos a la historia de las mujeres en México*, (11-29). México: Colegio de México.
- Memoria en que el ejecutivo del Estado de Aguascalientes, da cuenta a la H. Legislatura, Rafael Arellano Ruiz Esparza, de los actos de su administración ejercidos desde 1881 hasta la fecha.* (1883). Aguascalientes: Imprenta de Trinidad Pedroza.
- Memoria administrativa que sobre los diversos ramos de la administración pública presenta a la Honorable Legislatura, el ciudadano Francisco G. Hornedo, Gobernador Constitucional del Estado de Aguascalientes, por el periodo de 1º de diciembre de 1883 a 20 de noviembre de 1887.* (1888). Aguascalientes: Imprenta de J. Trinidad Pedroza.
- Olvera, L. (2022). El surgimiento de instituciones de educación “superior” para mujeres en México, en la segunda mitad del siglo XIX. En Cedeño Peguero, M.G. (Coord.). *Historia de la educación novohispana y decimonónica, tomo 2*, (pp. 105-124). México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Padilla, Y. (2014). Prácticas femeninas católicas de cuidado del otro. El caso de Concepción Aguayo, enfermera improvisada durante la Revolución Mexicana e impulsora de la profesionalización de la enfermería en Aguascalientes. *Caleidoscopio*, Vol. 17, Núm. 31, pp. 73-92. En <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/536>
- Padilla, Y. y Camacho, S. (2017). Vicenta Trujillo, los carrancistas y los estereotipos de la época. O cuando las maestras debían obedecer en todo al gobierno y no tener hijos. En Rodríguez Reyes, A. (Coord.). *Aguascalientes. La influencia de los años constitucionalistas*, (pp. 263-283). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ramos, C. (1992). La nueva historia, el feminismo y la mujer. En Ramos Escandón, C. (Comp.). *Género e Historia. La historiografía sobre la mujer*, (pp. 7-23). México: Instituto Mora.
- Ramos, M. (2013). La escuela normal de profesoras en Aguascalientes:

- 1910-1934. Una perspectiva de género. *Horizonte Históricos*, Núm. especial, pp. 49-60.
- Reglamento del Liceo de Niñas. (25 de agosto de 1878). *El Republicano. Periódico oficial del Gobierno del Estado*. Aguascalientes.
- Ruiz, O. (2019). Formación de preceptores en Aguascalientes, 1860-1877. *Caleidoscopio*, Núm. 40, pp. 41-62.
- Sledziewski, E. (1991). Revolución Francesa. El giro. En Duby, G. & Perrot, M. (Coords.), *Historia de Mujeres. El siglo XIX*, Vol. 4, (pp.41-56). Madrid: Taurus.
- Stuart Mill, J. (2019). *La esclavitud femenina*. Madrid: Editorial Verbum.
- Terán, A. (2011). *El aparador del progreso. Análisis del discurso político de las exposiciones del siglo XIX en la Feria (Temporada) de San Marcos, 1851-1891*. (Tesis de Doctorado). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Wright, L. (1910). *Mujeres notables mexicanas*. México: Tipografía Económica.

Capítulo **3**

La escuela de párvulos de Cuernavaca, Morelos y su funcionamiento desde la prensa local

Héctor Omar Martínez Martínez

Introducción

La historiografía de la educación en el estado de Morelos, ha puesto énfasis principalmente en algunas biografías de personas vinculadas al magisterio, y la semblanza de instituciones de nivel superior para la entidad. Dejando de lado el estudio de otros espacios educativos, principalmente por la falta de un archivo estatal especializado, y la limitante de fuentes disponibles para temas relacionados con el desarrollo histórico de la educación.

Este trabajo tiene como objetivo mostrar algunas situaciones que enfrentó uno de estos espacios, que no han sido estudiados con anterioridad: la escuela de párvulos de Cuernavaca, Morelos; específicamente, en el periodo conocido como Porfiriato y, para un lapso de tiempo histórico que abarca desde 1889 hasta 1913.

Durante el Porfiriato, se llevaron a cabo dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889–1891) y, en estos eventos, se determinó la importancia de la educación para las y los párvulos. Se emitieron algunas resoluciones y recomendaciones para el funcionamiento de este tipo de escuelas, pues se tenía que implementar una uniformidad basada en la modernidad educativa de aquella época.

La prensa nacional en ese tiempo, de acuerdo con Meneses (2001), emitió distintas posturas respecto con las resoluciones propuestas por ambos congresos, pero debemos acercarnos también a conocer las opiniones de las prensas locales de cada uno de los estados del país, para con esto, conocer la influencia de las decisiones tomadas desde la capital. Pues si bien es cierto que se buscaba uniformizar la educación en todo el territorio nacional, cabe preguntarnos: ¿cuáles fueron las dificultades propias que enfrentó la escuela de párvulos establecida en el estado de Morelos durante la época mencionada?

Para esto, se tomó como referencia la escuela instalada en Cuernavaca, Morelos. Sin embargo, para observar el desarrollo de la misma se tuvo que recurrir —por falta de documentos—, a notas periodísticas de la prensa local; las cuales, hicieron énfasis en la asignación de presupuestos para su funcionamiento, verificación de exámenes y disciplina, como temas de suma importancia y urgencia, que fueron detectados por la comisión

encargada de llevar a cabo las evaluaciones de las y los párvulos.

Las aportaciones con este trabajo residen principalmente, en rescatar la historia y orígenes de la escuela de párvulos de Cuernavaca, pues no se encontraron referencias de la misma, al iniciar una primera búsqueda bibliográfica. También, a mostrar las dificultades que atravesó la instalación de la misma y algunos aspectos que ocurrían dentro de ella, pues los mismos fueron recogidos en dispersas notas periodísticas de la época, las cuales, se convirtieron en fuente importante de estudio para esta investigación.

Aproximación teórica

La modernidad implica principalmente la aparición de un nuevo pensamiento, nuevas ideas que se oponen a lo “tradicional”; es decir, aquello que representa el atraso y, por lo tanto, el estancamiento de una nación. Pionero en este tipo de trabajos sobre educación moderna es François -Xavier Guerra. Este autor escribió que la “transformación de la sociedad pasa a través del desarrollo de la educación” (Guerra, 2003, p. 394) y, así lo consideró la élite política que rodeaba a Porfirio Díaz, quienes buscaban uniformizar la enseñanza en todos los establecimientos.

Para un personaje de la época, como fue Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública, el progreso de la nación residía en la escuela. Por lo tanto, la uniformidad de la enseñanza debía abarcar a todo el país (Hermida, 1975). Estas reformas educativas transmitidas y definidas por los criterios de modernidad recibidos de Europa, en opinión de Guerra (2003), se enfrentaron a la realidad sociopolítica del Porfiriato, donde se marcaba una fuerte distancia entre lo que se enseñaba y lo que existía.

Los niños y las niñas durante el gobierno de Porfirio Díaz, se convirtieron en “objeto principal de la preocupación de los educadores” (Loyo & Staples, 2012, p. 19) e higienistas. Además, durante el siglo XIX, la niñez fue el centro de atención en discursos morales, religiosos, educativos, médicos, políticos y periodísticos, con los cuales adquirió múltiples y cambiantes representaciones. En las sociedades en proceso de transformación, la niñez se erige como “la esperanza más tangible de construir desde la raíz una nación robusta y saludable”. (Alcubierre, 2010, p. 14).

Dentro de estos aspectos, se incluyó el tema de la educación de las y los párvulos. Campos (2013) refiere que la presencia de este tipo de población, comenzó a ser relevante en naciones europeas durante el siglo XIX. Al tener menos de seis años, edad indispensable para comenzar la educación primaria básica o elemental, se recurrió entonces a pedagogos y pedagogas de la época, para con sus aportes, aprovechar y desarrollar características específicas en tan temprana edad, como lo son: lenguaje, dibujo, canto, curiosidad y el juego.

En la actualidad, de acuerdo con datos proporcionados por Miranda (2015), se ha experimentado un interés, por aquellas políticas sobre educación de la primera infancia en países latinoamericanos. Los temas giran en torno al acceso, calidad, aprendizajes, resultados, enfoques, migración y deserción. Para el caso de México, si bien es cierto que se han obtenido algunos resultados, todavía tenemos niños y niñas fuera del alcance de las escuelas preescolares, y la mayoría de esta población se ubica en zonas rurales y marginales del país.

Los temas mencionados en el párrafo anterior, respecto de la educación preescolar no son recientes. Más bien, en otros tiempos históricos ha existido una preocupación, por ofrecer educación a las y los infantes, cuyas edades todavía no les permitían ingresar al sistema de educación primaria. Por lo tanto, es necesario explorar los orígenes de la educación preescolar, para conocer las problemáticas que tuvieron que enfrentar y los procesos por los cuales atravesaron.

El principal objetivo de este trabajo es, por tanto, rastrear esos orígenes en la capital de un estado del país: Cuernavaca. Esto se debe a que la bibliografía que abarca temas históricos–educativos para el estado de Morelos es mínima, para comprender el funcionamiento de este tipo de escuelas para las y los párvulos. Así lo confirma Gallardo (2004, p. 15), quien señala que los pocos trabajos que tocan el desarrollo educativo de la entidad morelense son: “producto del interés o la motivación personal de quienes los realizan”.

La información publicada para el estado de Morelos, que aborda la educación como objeto de estudio desde un punto de vista histórico, por lo regular, está orientada a describir la vida de personajes vinculados al magisterio, así como, la narración cronológica de algunas instituciones

educativas públicas y privadas. A esto, existen trabajos que se enfocan a periodos históricos nacionales como el Porfiriato. Tal es el caso de Martínez (2016), quien recurrió a los archivos de Mazatepec, Tlayacapan y Tepoztlán, para tratar cuestiones educativas al periodo mencionado.

A pesar de esto, no se conoce la historia de la educación preescolar en la entidad, y mucho menos de su ciudad capital. Por lo tanto, reitero que este trabajo se enfocará en explorar los orígenes de la educación preescolar en Cuernavaca Morelos, para un periodo de tiempo que transcurre entre 1889–1913; la cual, se dedicará a la escuela de párvulos que existió durante la época del Porfiriato, y la primera fecha es el antecedente más remoto que hasta el momento se ha encontrado para el tema.

Al final, se proporcionará a modo de conclusión, el cierre del trabajo, donde se mencionarán los aspectos más importantes que abarcaron esta investigación y la importancia de recuperar una parte de la memoria histórica del municipio, que ha permanecido olvidada entre comunicados de periódicos y papeles viejos, pero que resulta fundamental, para comprender el interés que por la educación de las y los párvulos tuvieron algunas autoridades locales y personal docente.

La escuela de párvulos

En 1889, el gobierno morelense imprimió el “Cuadro Sinóptico de la Instrucción primaria en el Estado de Morelos”, el cual, presentaba la situación en que se encontraba la enseñanza para la entidad. En lo que respecta a la municipalidad de Cuernavaca, se hacía mención que contaba con un total de 22 escuelas públicas (una de primer grado para niños, otra para niñas, tres de segundo grado para niños y otras tres para niñas y 14 escuelas mixtas de tercer grado). Todas ellas atendidas por 4 profesores titulados, 18 maestros sin título y 3 ayudantes para una población inscrita de 762 niños y 440 niñas. (Cuadro Sinóptico de la Instrucción primaria en el Estado de Morelos, 1889, p.1).

Mientras que la información proporcionada en ese mismo Cuadro Sinóptico para las escuelas particulares de Cuernavaca, daba un total de 11 establecimientos (cuatro de niños, seis de niñas y una mixta), sin especificar la información de las y los maestros a cargo, pero con menos

alumnado: 295 niños y 335 niñas. Cabe destacar que las escuelas en los datos referidos eran todas de primaria. (Cuadro Sinóptico de la Instrucción primaria en el Estado de Morelos, 1889, p.1).

El hecho de que esta información fuera proporcionada por el gobierno estatal no es algo fortuito, más bien, respondía a una necesidad mayor por la instalación de mesas de trabajo para el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, llevado a cabo en 1889–1890.

En dicho Congreso, se abordó la cuestión de la educación de la primera enseñanza. Para esto, se plantearon tres preguntas: 1. ¿A qué edad ha de comenzarse la instrucción en las escuelas de párvulos y cuántos años debe durar? 2. ¿Cuál debe ser la organización y programa de las escuelas de párvulos? Y, por último, 3. La lectura y la escritura ¿deben o no excluirse de las escuelas de párvulos? (Hermida, 1975, pp. 139 - 140).

Las resoluciones a las que se llegaron, consideraron para la primera pregunta que las y los niños podían concurrir a las escuelas de párvulos desde la edad de cuatro hasta los seis años, con el objeto de favorecer su desenvolvimiento físico, intelectual y moral. La duración de la escuela de párvulos se estableció en dos años. (Hermida, 1975, p. 140).

En lo que respecta con la segunda pregunta, se estipuló que las escuelas de párvulos deberían ser dirigidas por mujeres, y cada profesora debía tener como máximo treinta niños y niñas a su cargo. Se procuraba que los edificios para estas escuelas fueran higiénicos y existiera “el número necesario de criadas”, (Hermida, 1975, p. 140) para atender a la población escolar.

Se establecieron las siguientes asignaturas para este tipo de escuelas: juegos libres y juegos gimnásticos, canto, dones de Froebel, trabajos manuales y de jardinería, conversaciones maternas cuyos asuntos y motivaciones fueran: las cosas y fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral. (Hermida, 1975, p. 140).

Todas estas asignaturas eran para los dos cursos, y el año escolar comprendía 10 meses, las semanas de cinco días y 25 minutos la duración máxima de cada ejercicio. En el primer año eran cuatro las horas diarias de trabajo, y cuatro y media en el segundo. La resolución a la que se

llegó para la tercer y última pregunta, se dictaminó que la lectura y la escritura no debían formar parte del programa de la escuela de párvulos (Hermida, 1975, p. 141).

En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, celebrado entre 1890 y 1891, se acordó que la enseñanza de párvulos debía quedar exclusivamente a cargo de las mujeres. Aunado a esto, se pedía que en las escuelas normales, se instalara una escuela de párvulos anexa, esto para observar y poner en práctica lo aprendido en clases por las alumnas normalistas. (Campos, 2013).

En lo que respecta con la escuela de párvulos para el municipio de Cuernavaca, la información más temprana fue ubicada dos años después de la conclusión del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública. En la prensa morelense, se encuentra un texto que refleja cierto interés por este tipo de educación:

La escuela de párvulos es un plantel de transición entre el hogar doméstico y la escuela primaria y, para llenar debidamente su objeto, debe participar de los caracteres de ambos, para que de una manera insensible vaya preparándose el niño para pasar del hogar á la escuela. (El Orden, 1893, p. 1).

Esta nota señalaba además la importancia de “disciplinar” el juego de las y los párvulos, para quitarles su carácter “caprichoso y voluble”, y adecuarlos en sus facultades físicas, intelectuales y morales. Se puede constatar que estaban tomando algunos aspectos, que se establecieron para las escuelas de párvulos en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. Con esto, se buscaba dotar de conocimiento al y la educanda, de modo que al pasar a la escuela primaria:

Habrá aprendido á subordinar su actitud á una dirección fija, á cooperar con otros á un fin común, á emprender y concluir un trabajo, á meditar, á preguntar lo que no sepa y con esto habrá desarrollado en alto grado todas sus facultades. (El Orden, 1893, p.1).

No fue posible encontrar hasta el momento, algún documento donde se estableciera el año de fundación o inauguración de la escuela de párvulos de Cuernavaca. Se tienen breves referencias en los presupuestos de gastos de 1896 y 1897, donde se asignó en ambos años una subvención a la escuela de párvulos por 600 pesos anuales. Es hasta el presupuesto

de 1899, y en el artículo seis, donde se autorizaba al gobernador Manuel Alarcón establecer en Cuernavaca la escuela Oficial de Párvulos. Un año después, en el presupuesto de 1900, se encuentra las asignaciones de dinero para una directora y tres ayudantes de la escuela mencionada.

Es en la prensa local, donde tenemos noticias de algunas situaciones que aportan datos interesantes en lo que se refiere al funcionamiento de la escuela de párvulos referida. Por ejemplo, en 1901, Delfina Rodríguez, comisionada para formar parte del jurado de los exámenes de párvulos en la escuela central de niñas “Porfirio Díaz” de Cuernavaca, junto con la directora de la escuela referida y las ayudantes encargadas de cada grupo, señaló en su respectivo informe lo siguiente:

Se sujetaron al reconocimiento todos los alumnos inscritos en los cursos que les correspondían, según la lista de inscripción, y solamente en el 2° año se observó que fueron presentados a examen algunos de los que recibieron aprobación en el mismo curso, el año próximo pasado. -Lo que explicó la Directora diciendo que:- la suma torpeza de dichos niños para desempeñar los trabajos educativos del 3er año, le puso de manifiesto la conveniencia de que repitieran los del 2° (Semanao Oficial del Gobierno de Morelos, 1901, p. 2).

Llama la atención que los exámenes se verificaron en una escuela de niñas, y no se mencionara una escuela propia para las y los párvulos, lo que hace suponer que no se contaba con un local respectivo, o quizá fue tomada esta decisión de llevar a cabo el examen en la escuela referida por razones que Delfina Rodríguez no expuso en su breve informe. También es de notar, que se hayan repetido trabajos educativos, debido a lo que calificaron como “suma torpeza” por parte de párvulos más adelantados en los cursos.

Siguiendo con las observaciones, destaca el tema de la disciplina. La cual: “a juzgar por la corrección de los alumnos en el acto, única circunstancia que puede observarse en examen, puede decirse que es buena; siendo mejor la de los años 2° y 3°” (Semanao Oficial del Gobierno de Morelos, 1901, p. 2). En este informe, se hace referencia a tres grados para la escuela de párvulos y, no solamente a dos como se había mencionado en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública.

Al año siguiente, se volvieron a verificar los exámenes y, de nueva cuenta, la elaboración del informe respectivo quedó a cargo de Delfina Rodríguez. En esta ocasión, aportó los siguientes datos, “de los 170 párvulos que fueron inscritos para el examen en primero y segundo año 96 se examinaron y obtuvieron las calificaciones siguientes: 9 de mal, 18 de mediano, 22 de bien y 47 de muy bien”. (Semnario Oficial del Gobierno de Morelos, 1902, p. 3).

El total de párvulos en Cuernavaca para primero y segundo año sumaba 266, aunque las y los examinados no correspondan a dicha cifra. No se presentaron alumnos de tercer grado, aun así, el número de párvulos registrados es alto para el municipio a principios del siglo XX. Por último, el informe cerraba diciendo que la disciplina se establece por “convicción” y se trataba con “afabilidad a los niños”. En lo relativo a instrucción, “pude observar que la Directora la atiende de una manera secundaria ya que el fin del sistema Froebeliano es esencialmente educativo”. (Semnario Oficial del Gobierno de Morelos, 1902, p.3).

No fue posible encontrar más informes relativos a exámenes, pero todo parece indicar que el número de párvulos inscritos aumentó con el paso del tiempo. Esto se deduce de una publicación periodística de 1906, en la cual, se daba a conocer un decreto por parte del gobernador del estado, Manuel Alarcón, para establecer dos plazas de ayudantes auxiliares y señalando una dotación anual de doscientos cuarenta pesos con noventa centavos para cada una. Dichos sueldos de estas ayudantes, se iban a cargar a la partida adicional de los “Gastos Generales de Instrucción Pública” (Semnario Oficial del Gobierno de Morelos, 1906, p.1).

Para el año 1913, todavía existen indicios del funcionamiento de la escuela de párvulos de Cuernavaca. Pues el gobernador interino, Benito Tajonar, señalaba en su informe la existencia de 240 escuelas en Morelos: “12 de primera clase, 40 de segunda, 185 de tercera, una de párvulos –la única para todo el estado- y 2 de adultos” (López, 1981, pp. 43-44). Además de 19 escuelas particulares. Sin embargo, añadía que 85 establecimientos escolares no funcionaban, porque estaban clausurados o no contaban con maestros ni maestras, esto se debía por estar “situados generalmente en pueblos donde la excitación revolucionaria es mayor”. (López, 1981, pp. 43-44).

La Revolución vino a irrumpir en el sistema educativo morelense del Porfiriato y, esto probablemente trajo la suspensión definitiva de actividades en la escuela de párvulos de Cuernavaca. Habría que esperar hasta el fin del conflicto, cuando se reanude de nueva cuenta una preocupación por educar a la primera infancia en el municipio.

Conclusiones

La educación de párvulos en Cuernavaca pasó por un momento importante durante el Porfiriato. Varias fueron las resoluciones a nivel nacional que se dictaminaron, para poner en marcha las escuelas de este tipo en todo el país. Principalmente, en lo que se refiere a duración de los estudios, asignaturas que debían enseñarse y características del personal docente encargado de dichas escuelas.

La poca información disponible solo permitió hacer evidente algunas dificultades de nuestra referida escuela. Principalmente, en lo que se refiere a presupuesto para la misma, ausencia de un espacio propio y durante las ceremonias de exámenes a calificaciones y disciplina de las y los párvulos examinados. Todo esto recogido en las observaciones realizadas por una mujer y publicadas en un periódico local.

Con este trabajo se logró, en primer lugar, recuperar parte de esa riqueza histórica en lo que se refiere a temas educativos para la infancia. En segundo, revelar la importancia de la prensa local como fuente de estudio. Aunque cabe destacar que la misma puede presentar limitaciones, porque no logra registrar todo lo que acontecía dentro de los salones de clases.

De cualquier forma, esto abre nuevas líneas de investigación en torno al desarrollo educativo en el estado de Morelos y su ciudad capital, sobre todo, a otros espacios relacionados con la educación de la infancia, los cuales, han sido escasamente abordados para la entidad.

Referencias

- Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Campos, E. (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México (1881 – 1926)*. México: El Colegio Mexiquense.
- Cuadro Sinóptico de la Instrucción primaria en el Estado de Morelos (1889). México: Imprenta del Estado de Morelos.
- Guerra, F. X. (2003). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallardo, C. (2004). *Escuelas y maestros morelenses hasta el zapatismo*. México: Editorial La rana del Sur, H. Congreso del Estado de Morelos, Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez”, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Hermida, A. (1975). *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889 – 1890*. México: Ediciones el Caballito.
- López, V. (1981). *El cuartelazo. Morelos 1913*. México: Ediciones del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Morelos.
- Loyo, E. & Staples, A. (2012). Fin de un siglo y de un régimen. En Tanck, E. (Coord.) *Historia mínima. La educación en México*, (pp.127 - 153). México: El Colegio de México, Seminario de la Educación en México.
- Martínez, H. (2016). *Instrucción pública en el estado de Morelos durante el porfiriato 1882 – 1912*. México: Libertad bajo Palabra Ed.
- Meneses, E. (2001). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana.
- Miranda, F. (2015). *Preescolares migrantes. Diagnóstico y propuestas de política pública*. México: Editorial praxis.

Hemerografía

Decreto estableciendo dos Ayudantes en la Escuela de Párvulos de Cuernavaca. (30 de junio de 1906). *Semanario Oficial del Gobierno de Morelos*, p. 1.

Escuela de párvulos. (7 de octubre de 1893). *El Orden*, p. 1

Informe acerca de los exámenes en la escuela oficial de párvulos. (2 de noviembre de 1901). *Semanario Oficial del Gobierno de Morelos*, p. 2.

Los exámenes en la escuela oficial de párvulos. (8 de noviembre de 1902). *Semanario Oficial del Gobierno de Morelos*, p. 3.

Capítulo **4**

Higiene y Educación Física. Disertaciones y prensa pedagógica en la Escuela Normal de Xalapa, Veracruz

*Julieta Arcos Chigo
Ana María del Socorro García García*

Introducción

El anhelo liberal de la modernidad estaba permeado por una serie de supuestos en los que la instrucción normalista era un recurso fundamental para lograr el progreso, por ello, la Escuela Normal Primaria de Xalapa, durante el Porfiriato se colocó a la vanguardia en la formación de las y los docentes, que conocían la ideología positivista y los postulados de la pedagogía moderna, también llamada escuela objetiva (García, 2019). La propuesta educativa liberal concebía al individuo como el protagonista del perfeccionamiento de la sociedad, para lo cual se consideraba, que modelar nuevos ciudadanos era una acción indispensable.

Los proyectos educativos del México liberal se construyeron con esfuerzo, debido a la compleja realidad del país que implicaba una diversidad étnica y geográfica, así como, a su pluralidad política y dificultades económicas, que supusieron retos a la consolidación del ramo. Cada administración dejó indicios de sus aspiraciones por construir mecanismos para capacitar a sus docentes, tanto en métodos de enseñanza, como en los medios a su alcance y sus políticas educativas. Los testimonios de las políticas gubernamentales para fomentar el tránsito a la modernidad, en el último tercio del siglo XIX, son diversos y las áreas a las que se avocaron fueron múltiples.

En este trabajo, se realiza un acercamiento al cuidado de la salud y del cuerpo de las niñas y de los niños (higiene y gimnasia) desde el campo educativo, a través de las disertaciones profesionales de las y los normalistas de Xalapa. Para tal análisis, se recurre a la Cultura escolar, herramienta teórica metodológica conceptualizada y definida por Julia (1995) como: “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas que se deben inculcar, construidas en el seno de la institución educativa” (p. 131). Por ello, se aborda el papel otorgado a la higiene escolar y la educación física, para transmitir a la población estudiantil nuevas prácticas sociales, con el fin de modelar ciudadanos que contribuyeran en la construcción de un Estado moderno y civilizado que buscaba el progreso.

Por su parte, Izaquita (2017) describe a las disertaciones como: “pequeños escritos pedagógicos o breves composiciones didácticas” (p. 2), lo

cual es posible enriquecer con calificativos como discursos, narraciones, testimonios, preocupaciones y proyectos educativos de las y los normalistas, en las que ellas y ellos señalaron algunas tensiones sociales del momento, así como, ciertas estrategias para posibles cambios apoyados en la educación.

Hasta ahora se han contabilizado 421 disertaciones, defendidas entre 1890 y 1911, las cuales engloban un amplio espectro temático como: fundamentos pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza, formación docente, formación de ciudadanos, disciplina escolar, organización escolar, pero para fines de este capítulo solamente se retomaron 18, que son las referentes a la higiene escolar y la educación física, y que fueron escritas de 1890 y 1906.

Las y los disertantes, según las directrices de su institución, en sus escritos debían demostrar su contribución para modelar a los noveles ciudadanos, así como, estar al día con las tendencias educativas de la época, entrelazadas con las problemáticas sociales y la vida cotidiana de su espacio inmediato; lo que se observa con la higiene escolar y la educación física, como asignaturas de importancia para las aspiraciones porfirianas de transformación social.

Los cimientos de la higiene

Las historiadoras y los historiadores han reconstruido las intrincadas relaciones que la humanidad ha construido para lidiar con la enfermedad y la muerte, han analizado la unificación de las interpretaciones alrededor de estos fenómenos que atañen a la humanidad (Arcos, 2021). En México, desde la época prehispánica estos pasos de vida se explicaron con base en una cosmovisión mítica, mientras que, en el periodo novohispano imperó la visión católica del mundo, por tanto, desde entonces, se buscó el cómo tratar y enfrentar ambos momentos trascendentales para los creyentes (Matos, 1975).

Una de las principales aspiraciones del movimiento de la Ilustración fue la búsqueda del bien común, debido a su influencia algunos gobernantes fomentaron medidas sanitarias, aparejadas con el auge de la Revolución Industrial, que transformó la fisonomía de las ciudades. Estas

ideas fueron adaptadas en las distintas sociedades de Occidente, con ello, se manifestó la urgente necesidad de enfrentar la enfermedad y la muerte, mediante la comprensión de sus causas y el intento por erradicarlas (Stapples, 2008). A partir de ello, la humanidad ganaría la batalla contra la enfermedad y la muerte, con base en acciones racionales fincadas en la ciencia y auspiciadas por políticas de salud pública.

Con la llegada de los liberales al poder ocurrió una ruptura con las visiones míticas y católicas de las enfermedades y de la muerte, porque ellos acudieron a la ciencia para conservar la salud y construir nuevos cimientos para la higiene apuntalada por políticas sanitarias, combates contra la insalubridad en los espacios públicos y privados, el tratamiento de la enfermedad, sus secuelas y la disminución de la mortalidad. Estas acciones de la salud pública marcaron nuevas pautas de organización, para reducir la propagación de enfermedades y contribuir a la fortaleza de los ciudadanos (Ronción, 2004).

Los hallazgos de Pasteur y Koch, relativos a la transmisión de las enfermedades, posibilitaron la elaboración de programas sanitarios, para promover la higiene en la vida pública y privada, especialmente en las urbes como la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey y Puebla (Carrillo, 2009). De este modo, las élites locales en las ciudades, buscaron evitar la insalubridad presente en los focos de infección, que provocaban las enfermedades, las epidemias y, a la vez, para mejorar el aspecto de los espacios públicos.

La difusión de nuevos hábitos

De cara a la constante alarma por las epidemias y el aumento de la migración hacia las ciudades, que requerían de mano de obra para el tendido de las vías férreas, la construcción de infraestructura, el desarrollo de la industria y del comercio, fue necesario realizar acciones de saneamiento urbano, que contrarrestaran los miasmas (malos olores) perjudiciales. Como consecuencia, se llevó a cabo la limpieza de las calles, mercados, panteones, canales de desagüe, entre otros espacios públicos. Los hogares también fueron objeto de atención, junto con sus habitantes, especialmente los pobres, considerados como la población en la que proliferaban las enfermedades (Carrillo, 2009).

Estas medidas también estuvieron acompañadas por la preocupación en torno a la salud del cuerpo, los espacios para ejercitarlo y la manera de hacerlo, de acuerdo con el género de cada persona, había que enseñar educación física con diferentes objetivos entre las niñas y los niños. Aquí se observa, que las autoridades sanitarias a través de la higiene, de cierta manera, construyeron un disciplinamiento del cuerpo, tanto social como del individuo, convertido en ciudadano que debía adquirir nuevos hábitos, a través de la enseñanza escolar.

Durante el Porfiriato, ante la necesidad de crecimiento poblacional, la higiene dejó de concebirse como medidas emergentes ante la aparición de epidemias, para convertirse en un corpus de disposiciones destinadas a ordenar desde el gobierno, las prácticas sociales de la población. Esto respondió al proyecto modernizador del gobierno mexicano, para competir en los mercados mundiales, por lo tanto, era una prioridad mantener la sanidad de la población. Para poner en marcha sus políticas sanitarias, el régimen porfirista agrupó el gremio de los médicos en el Consejo Superior de Salubridad (CSS), que se convirtió en su eje rector basado en los avances científicos de la época, principalmente la microbiología (Ronzón, 2000; Cruz, 1992).

Los funcionarios del Estado mexicano moderno de finales del siglo XIX, consideraban que el progreso de la nación estaba estrechamente relacionado con la salud pública, por incidir en el bienestar social, que implicaba la salud del pueblo trabajador; por ello, la construcción de una política sanitaria, para mejorar los espacios de labor, tránsito y convivencia en la ciudad. Impulsadas por las referidas ideas, las administraciones públicas, en sus distintos niveles, se abocaron a la limpieza de plazas, jardines, hospitales, cementerios; se canalizaron las aguas negras en el drenaje, se entubó el agua potable, se establecieron baños públicos, se aplicaron vacunas. Es necesario apuntar, que la realización de estas acciones estuvo normada por un conjunto de códigos y reglamentos sanitarios.

Asimismo, la ciudad de Xalapa experimentó el avance de la modernidad, a través de la construcción de infraestructura urbana, que de igual forma buscaba la mejora de la salubridad de los espacios públicos, por ello, el cabildo impulsó el revestimiento de pisos, para evitar la humedad y el estancamiento de aguas sucias, el resultado fue el empedrado de las

calles del centro de la ciudad. Asimismo, el embalse del agua fue pieza clave para su progreso, si bien, se pretendió la introducción del vital líquido, por ser una demanda para el ayuntamiento, ya que, el agua de los manantiales era aprovechada por los particulares que contaban con los medios, para financiar la instalación de la tubería de barro hasta sus hogares, mientras que los pobres, la obtenían de las fuentes públicas, que regularmente se encontraban en condiciones insalubres (León, 2009).

Resulta pertinente destacar que estas propuestas, fueron discutidas en el Congreso Higiénico Pedagógico celebrado en 1882, ahí los médicos tuvieron un papel protagónico en las resoluciones para difundir entre la población, medidas para cuidar y mejorar la salud de las y de los escolares, con el apoyo de las maestras y los maestros normalistas, instruidos en los principios de la pedagogía moderna (Ronzón, 2000; Rodríguez, 2002).

En el discurso médico y educativo del momento, se entrelazaban la enfermedad, la pobreza y la muerte, especialmente, la infantil, convirtiéndose en problemas de salud pública, los cuales se consideraban que tenían sus raíces en los hábitos de quienes padecían, es decir, la falta de higiene.

En síntesis, la suciedad y el vicio eran las causas de las enfermedades y la muerte, a estos factores se le sumaba la aglomeración de personas en espacios oscuros y sin ventilación, lo que aumentaba los riesgos de padecer enfermedades endémicas, focos de infección y epidemias. Por tanto, el objetivo de las políticas educativas y sanitarias era llevar a las personas hacia el progreso con salud, mediante la asepsia de los espacios públicos y de las viviendas, el aseo corporal y de las vestimentas (Ballín, 2008).

El ciudadano liberal moderno

La civilización es un componente característico de las teorías de la evolución social, propuestas por los pensadores del siglo XIX, entre los que destacó Augusto Comte, quien argumentaba que las sociedades evolucionaban con dirección al progreso. Estos teóricos sostenían, que las sociedades avanzaban de forma continua, a partir del desarrollo eco-

nómico acompañado de la civilización colectiva, que en consecuencia lleva al progreso y la modernidad de los Estados modernos. Por la influencia de estas premisas, los hombres convencidos del racionalismo buscaron educar a las nuevas generaciones, con una mirada basada en la experimentación y la observación. Para ello, la escuela fue una institución estratégica que se valió de la educación, como vehículo para alcanzar el progreso (Loyo y Staples, 2010).

El naciente Estado moderno porfiriano, desde el ámbito educativo consideró al individuo como un actor importante de la sociedad, por tanto, debía transformarlo en un ciudadano moderno, con obligaciones y responsabilidades para que contribuyera como trabajador. Los nuevos trabajadores formados en la escuela objetiva serían: responsables, obedientes, sanos y fuertes.

Otro eje rector para modelar al ciudadano moderno, a través de la escuela fue la enseñanza de valores cívicos y morales, por lo que la ciudadanía liberal se destacaría por su patriotismo y laboriosidad. En resumen, pretendían implementar un nuevo orden educativo de tendencia positivista, para apuntalar el régimen a través de la educación objetiva, que dejaba atrás el modelo de instrucción lancasteriana tan criticada. De este modo, el nuevo sistema educativo aspiraba a formar nuevos ciudadanos (Ballín, 2008).

La escuela fue el vehículo de transmisión de la enseñanza liberal, que aspiró a formar individuos con ideales nacionalistas, que además fueran actores económicos independientes, que construyeran juntos a la nación (Guerra, 1991). Para ello, era fundamental una educación con pretensiones de formar un individuo libre y responsable.

El individuo y su entorno

La escuela se tornó en el lugar para formar en la niñez un espíritu basado en la racionalidad y la experiencia, ahí se introdujeron conceptos claves para el desarrollo de un proyecto educativo moderno. La higiene se constituyó en uno de los elementos, que incidirían en el éxito de este proyecto de nación. Según la Real Academia de la Lengua (RAE), la higiene es una parte de la medicina que tiene por objeto la conservación de la salud y la prevención de la enfermedad.

La política higienista del siglo XIX concebía la salud de forma social, para lo cual se requería entender al individuo y su entorno, que incluía el ambiente físico (el suelo, el agua, la vegetación y el aire). De este modo, la higiene social contemplaba las viviendas, los edificios y los espacios públicos, así como, su adecuado funcionamiento, sin perder de vista las epidemias, las enfermedades endémicas y las vacunas (Ballín, 2008). Este elemento era inherente al desarrollo de las ciudades que concentraban las nuevas fábricas, que atraían a los trabajadores y, desde luego, provocaban concentraciones de población en espacios poco acondicionados para habitar. Estas circunstancias preocuparon a los médicos e higienistas de la época, que no dudaron en sugerir estrategias eugenésicas (Cruz, 1992).

Por otro lado, la higiene individual o privada refería al aspecto personal, se relaciona con el cuidado físico y mental. De suma importancia fue la atención prodigada al cuidado del cuerpo, el baño, la limpieza de las ropas, la preparación de la comida, la actividad física e intelectual, así como, el descanso, sin olvidar su relación con la conducta moral, que se creía contribuiría a la consolidación de la higiene pública (Ballín, 2008).

El discurso médico de la higiene promovía valores, que buscaban construir a un individuo civilizado, sano y limpio, en contraposición al salvaje caracterizado por la enfermedad y la suciedad, de tal manera que fortalecía el proceso moralizador de la ciencia y la razón, que aspiraba a integrar al individuo al trabajo en las mejores condiciones posibles, para lograr el progreso del Estado (Ballín, 2008; Viñao, 2000).

El cuidado del cuerpo

La civilización, el progreso y la modernidad fueron las insignias del gobierno porfiriano, por lo que, ante los cambios económicos producto de la segunda Revolución Industrial, el grupo en el poder consideró que su éxito dependía de la transformación de las distintas áreas de la administración, entre las que la política sanitaria era pieza clave del engranaje. Así, el desarrollo dependía del equilibrio de la higiene social, individual y escolar para crear una nueva cultura de la salud, la prevención de la enfermedad y la muerte, la cultura de la higiene difundida por los distintos rincones del país, por medio de la escuela, pretendía contar con

ciudadanos fuertes, sanos, trabajadores y respetuosos de las instituciones.

En este tenor, la escuela se instituyó como un espacio social clave para transmitir a las educandas y los educandos, los hábitos de limpieza y cuidado del cuerpo y, por tanto, del hogar y la convivencia social. Las instituciones de enseñanza fungieron como medio, para intentar modificar las prácticas antihigiénicas y enseñar a las familias nuevos hábitos, como el lavado de manos y ropa, el baño, la vacunación entre otras (Ballín, 2008).

Los planes de estudio de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, incluyeron asignaturas para enseñar la importancia y la utilidad de la higiene y la salud, para transformar la experiencia cotidiana del lugar que se habita, porque se prestó atención a la distribución de los espacios en los edificios escolares, el uso del mobiliario, el cuidado del cuerpo, las medidas sanitarias para prevenir y curar las enfermedades, lo que se hizo notar en las disertaciones de las y de los normalistas, quienes sostenían que la niñez instruida sería el motor de la sociedad moderna, como lo señaló María Dolores Merino:

Pero no llegan hasta aquí los límites de la higiene al relacionarse con la escuela, puesto que el niño debe, más tarde, llegar a ser miembro activo de la sociedad, necesita algo que le lleve a su fin y estos son los consejos que la higiene da y que los recibe el niño en la escuela no tan solo para el bienestar de él, sino también más tarde para el de su familia porque conociendo le da la importancia de las reglas prescritas por la higiene y las observaciones estrictamente (Merino, 1893, p. 9).

Es indispensable analizar la higiene escolar en las disertaciones profesionales de la Escuela Normal de Xalapa desde la historia de la educación, ya que, permitirá indagar los diversos ámbitos en que tuvo lugar y las interacciones que se dan entre estos aspectos. Cabe señalar la importancia de contrastar los problemas de insalubridad que vivía la ciudad de Xalapa, cuna del normalismo en México.

En cuanto a la imagen de las y de los normalistas de Xalapa como faro para la niñez, al promover el amor por la ciencia y el respecto a las instituciones, es necesario destacar, que también fueron conscientes de

la necesidad de transformar el imaginario, en torno a la escuela lancasteriana representada por el castigo y la memorización (García, 2018). Esta misión de las profesoras y los profesores, como agentes de transformación, se dejó sentir a través de la pluma de una disertante, Emma Hernández, quien afirmó:

Pues basándome en los firmes pedestales de la razón justamente podemos afirmar que la escuela moderna es la encargada de sacar al hombre de la nada, a fin de convertirlo en obrero infatigable a cuyos supremos esfuerzos hará más tarde que un soñado y grandioso porvenir se convierta en la halagadora realidad (Hernández, 1896, p. 29).

Este fragmento reafirma la idea, que el prestigio de las y de los docentes se fortaleció con la profesionalización de la enseñanza y el compromiso de las escuelas normales, para incorporar el discurso oficial, convencidas de la necesidad de un cambio en la enseñanza, sus espacios y sus políticas.

La higiene escolar: aula, mobiliario y entorno

Se encontraron 18 disertaciones en torno a la higiene escolar, de este total seis fueron postuladas por mujeres y 12 por hombres. Únicamente, María Dolores Merino disertó para sustentar un examen profesional de Instrucción Primaria Superior, las restantes se remitieron al examen para instrucción Primaria Elemental.

A través de las disertaciones referentes a la higiene escolar, se observó que las y los normalistas, se concentraron primeramente en el análisis del edificio, no solo como un espacio donde la niñez aprendiera a leer y escribir, sino como una obra que representó los ideales de los higienistas de la época, un símbolo de la ciencia y la razón. Su diseño correspondía a las ideas difundidas en torno a la salud pública, contenidas en reglamentos, bandos y leyes. En los ideales transmitidos a las maestras y los maestros, el edificio escolar ejemplificaba el progreso de Estado moderno, que procuraba cuidar los detalles para convertir las aulas y su entorno en santuarios de la razón y la civilidad, para el bienestar de las niñas y los niños; como lo expresa este fragmento de una disertación:

La casa-escuela ha de estar situada y construida con condiciones especialísimas; no se debe creer que cualquier edificio puede servir indistintamente para el caso, pues esta da consecuencias muy malas; si queriendo ahorrar, utiliza un ayuntamiento un edificio que fue construido para servir como cuartel u otro cualquiera por la sola circunstancia de que es grande, sin atender en nada a las condiciones higiénicas que necesita esa casa, en la cual deben pasar los niños la mayor parte del día; si esto hace, digo, dañaría sin saberlo, a todos los seres infantiles que ahí se eduquen, los cuales adquirirán, indudablemente, por el mal cuidado de que son objetos, gérmenes de enfermedades que irán desarbolándose en ellos y de que tal vez, no podrán curarse en toda su vida (Nava, 1890, p.5).

Un elemento que llama la atención en las disertaciones, es la importancia concedida a la ubicación de la escuela dentro de la ciudad, para evitar ejemplos que perjudicaran la formación de los niños y las niñas. A continuación, se retoman unas líneas que ilustran al respecto: “Debe huirse de la promiscuidad de las casas públicas, las tabernas, los carteles, donde los niños adquieran muy a menudo malos ejemplos. Esto como fácilmente se comprenderá es para atender a la higiene del espíritu” (Hernández, 1890, p.7).

Es interesante que en sus escritos, las y los disertantes coinciden en los lugares de riesgo para formar a las niñas y los niños, por lo que debían alejarles de los sitios donde podía obstruirse la formación de una ciudadanía moralizada, aquí otro ejemplo: “La escuela no debe estar distante del centro de la población y si retirada de fábricas, cantinas o cualquier otro lugar cuyo movimiento interrumpa las tareas escolares, o exponga a los niños a presenciar actos inmorales” (Vargas, 1900, p. 19).

La higiene escolar también estaba vinculada con los cuidados particulares de la salud del alumnado, la relación consigo mismos, sus compañeros y los ejercicios escolares. Al respecto, ellas y ellos escribieron que el entorno era un elemento que influía en la enseñanza y, que debía tomarse en cuenta, para incidir en la transformación real y definitiva de las y los educandos.

El medio en que el niño va a encontrarse que es la escuela es distinto de la casa y deben tenerse peculiares precauciones puesto que va estar sometido a la reunión con los otros y obligado a

desempeñar diferentes trabajos en común con ellos. Todas las diferencias que existen entre la escuela y la casa del niño, exigen, por lo que respecta a la escuela, cuidados higiénicos especiales distintos de los que la higiene privada aconseja generalmente (De la Luz, 1906, p. 10).

La escuela es un receptáculo de los vaivenes del entorno familiar y de las dinámicas de los barrios, la vida cotidiana de los hogares se refleja a través de las prácticas, que las niñas y los niños realizan en los salones de clase. La higiene escolar fue un aliado, que se instituyó para llegar al aula y, no solo enseñar higiene, sino también para identificar enfermedades endémicas, epidemias y promover hábitos que beneficiaran la salud, con la finalidad de fortalecer a la futura ciudadanía. En las disertaciones de la Escuela Normal de Xalapa, se encontró un especial interés por la atención a la higiene de las niñas y de los niños para cuidar su salud, primeramente, lo relacionado con su higiene personal, formar un individuo limpio que fortaleciera espíritu. Para ilustrar el comentario, se retoma el siguiente ejemplo:

El maestro para conservar la salud de sus educandos debe hacer lo siguiente: exigirles a los niños que asistan limpios a la escuela de la cara y las manos, así como el mayor aseo de sus vestidos, también es conveniente que les hagan algunas advertencias para evitar los peligros que pueden verse expuestos fuera de la escuela por ejemplo no comer fruta verde, no jugar con pólvora o armas de fuego, cortantes, etc. (Alcaraz, 1896, p. 6).

Para conservar la salud, los hábitos higiénicos debían integrarse a la vida cotidiana, es decir, formar parte del hacer cotidiano, como lo sugirió en su disertación López (1889):

Tanto como por disciplina como por acostumbrarlos a los niños a la práctica de buenas maneras, debe el buen maestro exigir a los niños que a la escuela concurran no solo con los vestidos, sino que también diariamente dediquen un tiempo al aseo de sus cuerpos (p. 8).

Una preocupación latente en la sociedad porfiriana fueron las epidemias y enfermedades contagiosas, que provocaron desastres sanitarios,

y que con la vacuna y las medidas pertinentes en los espacios públicos, junto con la higiene individual pretendían mejorar la situación. Estas contingencias también fueron consideradas en la higiene escolar, el profesor Garizurieta (1889) dejó testimonio de la importancia de la vacunación, como requisito para el ingreso a las escuelas, así como, las medidas tomadas ante los contagios de diferentes tipos, propios de las edades de las y de los escolares: “debería exigirse al niño que estuviese vacunado y que no padeciera ninguna enfermedad contagiosa. El maestro debe ejercer sobre sus alumnos una vigilancia extrema para conservar la salud de estos” (p. 6).

La pedagogía moderna impulsada en México por Rébsamen tuvo una visión de largo alcance, la cual incluía la higiene y sus postulados que debían apropiarse las y los normalistas de Xalapa. Por lo tanto, entre sus ocupaciones las y los docentes debían prepararse, para identificar los brotes de enfermedades que pudiesen encender las alarmas, no solo en la escuela, sino en la población, al tiempo que debían apoyar a la o al estudiante que padeciera la enfermedad. Por tal razón, en su institución formadora se les aconsejaba:

Sí el maestro ve, que a la escuela concurre un niño afectado por la tiña, por ejemplo, debe aislarlo inmediatamente de sus compañeros y designar un lugar especial para que coloque su sombrero porque sucede, muy a menudo, que los niños al salir de clase, tomen otros sombreros en lugar de los suyos y, de esta manera, entraría el contagio en todos ellos. El mismo cuidado debe tener el maestro cuando hay un niño con mal de San Vito, debe ponerlo de manera que sus compañeros no lo vean, para que no suceda que, por el instinto de imitación, (tan desarrollado en los niños), llegue a contagiarse toda la clase (Hernández, 1890, p. 8).

Con este fragmento, se visualiza a una generación de profesoras y profesores que impulsaron, a través de la higiene escolar, el proyecto educativo del Porfiriato.

Educación física: gimnasia y ejercicios militares

El cuerpo, sus cuidados y su disciplinamiento descollaron como aspectos importantes de la enseñanza en las escuelas, con diferencias de género, por ejemplo, la gimnasia estaba destinada a las niñas y los ejercicios militares a los niños. Acorde con el proyecto porfirista y las circunstancias históricas, fue el caso de las constantes intervenciones, revueltas y golpes de Estado, que se habían presentado durante las primeras cinco décadas de vida independiente, era menester despertar en las nuevas generaciones, el sentimiento de lealtad a su patria, así como, procurar fortalecer sus cuerpos, para contar con futuros obreros y soldado que sirvieran a su nación (Chávez, 2006).

Las disertaciones referentes a la educación física sumaron 19, de ellas, seis fueron postuladas por mujeres y 13 por hombres. Solamente Adalberto Nava disertó para sustentar un examen profesional de Instrucción Primaria Superior, las restantes se remitieron al examen para instrucción Primaria Elemental.

Es oportuno observar, cómo el discurso del gobierno porfirista, se refleja en las reflexiones de las y de los normalistas de Xalapa, en dos aspectos nodales de la propuesta de educación física: uno, la necesidad de dotar de la fortaleza el cuerpo de los niños a través de ejercicios militares, dos, formar niñas saludables por medio de la gimnasia para ser madres, cuidar a sus hijos e hijas y a su hogar al mismo tiempo (Galán, 2021).

Por su parte, Cortés (1889) abundó en lo referente a los múltiples propósitos de la educación física, al señalar: “de hecho la educación física no tiene por objeto exclusivo el de hacer a los niños sanos y fuertes. Ella obra poderosamente, de un modo indirecto, sobre las facultades intelectuales, éticas y estética” (p. 9). Por ello, es necesario enfatizar que las y los normalistas de Xalapa concebían a la educación física, como un complemento para el desarrollo de las personas no solamente físico, sino también mental y espiritualmente, tal como lo explicó Genoveva Cortés y lo amplió Leopoldo Kiel:

En los primeros años de vida el hombre tiene sus órganos muy rudimentarios [...]. A la madre corresponde estas primeras uni-

dades en el dulce santuario del hogar. Llega a los 7 años y pasa a la escuela primaria y el niño necesita como siempre, cuidados físicos. El que se encarga de impartirlos es el maestro, quien desde ese momento tiene el deber de velar por el desarrollo físico, intelectual y moral, debiendo interesarse por el físico, puesto que esta demanda mayores atenciones en los primeros años (1896, p. 9).

Estas breves narraciones, respecto a la importancia de la educación física, muestran la función de las y los docentes en el desarrollo de la infancia, con la constante de privilegiar la potencialización del aspecto intelectual, a partir de la educación física. Esta situación deja ver las prioridades de la época, los niños asumirían su papel de futuros obreros y soldados de la patria, mientras que las niñas, en la privacidad de sus hogares debían ser las responsables de la crianza de los hijos y las hijas de la nación.

Reflexiones finales

El proyecto porfiriano de modernización política y de transformación social, para México a través de estrategias educativas, influyó en la formación de profesoras y profesores en la Escuela Normal Primaria de Xalapa. De este proceso histórico, se retomó el aspecto sanitario, como un recurso para alcanzar el progreso material y el estadio de la civilización, apoyado en la difusión de hábitos de higiene y la práctica de rutinas de ejercicios físicos.

La escuela, en sus niveles primaria y normal, se convirtió en una aliada para difundir pautas de conductas civilizadas entre los ciudadanos de la nación, que aspiraba a alcanzar la modernidad, que ingresaba al concierto internacional en un contexto de avances científicos enfocados en el cuidado y conservación de la salud, progresos tecnológicos reflejados en los vertiginosos cambios en las comunicaciones y los transportes, así como, en el dinamismo económico que impulsaba al ajetreo del intercambio comercial.

A lo largo de este texto, los argumentos en torno a la higiene escolar y la educación física, están formulados en dos premisas: la primera, refiere las condiciones higiénicas de la casa-escuela, para el éxito de los principios pedagógicos de la escuela moderna; y, la segunda, remite

a las medidas que se debían tomar para conservar la salud de las y los estudiantes, y cómo estos aprendizajes, necesariamente se veían influidos por el entorno.

Con base en el análisis de las disertaciones profesionales de las y de los normalistas de Xalapa, se encontró que la concepción de los especialistas en la educación respecto a la higiene, tenía una triple dimensión concerniente al edificio escolar, el mobiliario y el entorno de la escuela, por ejemplo, que la escuela debía estar ubicada lejos de establecimientos, que reflejaran conductas poco edificantes y que afectaran la moral de la niñez. En cuanto a las aulas, se aspiraba que estas contaran con iluminación natural, una ventilación adecuada, un pizarrón limpio, muebles que evitaran posiciones incómodas al sentarse.

Por lo que concierne a la educación física, la idea en torno a esta también era multimodal, ya que, las y los disertantes no solamente la pensaban en su dimensión corporal, sino también mental, espiritual y estética. El contenido de estos ensayos pedagógicos muestra el enfoque de género y didáctico, con que la educación física era implementada a las escuelas, ya que, había un currículo con división de género, para impartirla a los niños y las niñas con su enseñanza, además de proporcionar resistencia a los cuerpos infantiles, se buscaba que las y los estudiantes mejoraran sus capacidades intelectuales, fortalecieran su voluntad.

Referencias

- Alcaraz, M. (1896). *Condiciones higiénicas de la casa- escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de los educandos*, disertación en su examen como profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1896, caja 7, legajo 1, exp. 1, fs. 6-7.
- Arcos, J. (2021). Diario de abordó: desde la pantalla y el confinamiento. En Hernández, G., Hernández, E., y Mondragón, L. (coords.), *Narrativas de profesores de educación superior: experiencias y sentires ante la pandemia de covid 19*, (pp. 110-122). Chetumal: Universidad de Quintana Roo.
- Ballín, R. (2008). *El Congreso Higiénico Pedagógico 1882*. (Tesis de maestría). Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Carrillo, A. (2009). Del miedo a la enfermedad al miedo a los pobres: la lucha contra el tifo en el México porfirista. En Speckman, E., Agostoni, C., y Gonzalbo, P. (eds.), *Los miedos en la Historia*, (pp. 113-148). México: El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chávez, M. (2006). *La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928*. (Tesis de maestría). San Luis Potosí: El Colegio de México.
- Cortés, G. (1889). *Medios de que dispone la escuela para la educación física*, disertación en su examen como profesora de Instrucción Primaria Elemental. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 1, exp. 2, fs. 9-11.
- Cruz, N. (1992). La higiene y la política sanitaria durante en Porfiriato. Su difusión y ejercicio en Puebla. *La Palabra y el Hombre*, 83, pp. 255-273. Recuperado el 3 de mayo de 2022, de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/1576>
- De la Luz, C. (1906). *Condiciones higiénicas de la casa- escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de los educandos*, disertación en su examen como profesor de Instrucción Primaria Elemental. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1906, caja 16, legajo 3, exp. 14, fs. 10-21.

- Galán, G. (2021). Ejercitar al cuerpo: la gimnasia femenina en el colegio de la Paz (Vizcaínas), 1875-1915. *Secuencia*, 109, pp. 1-32. Recuperado el 3 de mayo de 2022, de <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1763/2124>
- García, A. M. (2019). La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2, pp. 19-27. Recuperado el 3 de mayo de 2022, de <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/228/302>
- García, A. M., Partido, M., y Malpica, S. (2018). La administración escolar: un saber hacer de los maestros normalistas en Veracruz durante el Porfiriato. *Interconectando saberes*, 5, pp. 1-18. Recuperado el 3 de mayo de 2022, de <file:///C:/Users/UV/Downloads/2553-12106-1-PB.pdf>
- Garizurieta, J. (1889). *Condiciones higiénicas de la casa- escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de los educandos*, disertación en su examen como profesor de Instrucción Primaria Elemental. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1899, caja 3, legajo 1, exp. 8, fs. 5-6.
- Guerra, F. (1991). *Del Antiguo Régimen a la Revolución I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar. En Menegus, M., y González, E. (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, (pp. 131-151). México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, E. (1896). *Condiciones higiénicas de la casa- escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de los educandos*, disertación en su examen como profesora de Instrucción Primaria Elemental. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1896, caja 8, legajo2, exp. 16, fs. 29-30.
- Hernández, F. (1890). *Condiciones higiénicas de la casa- escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de los educandos*, disertación en su examen como profesor de Instrucción Primaria Elemental. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 2, exp. 7, fs. 7-8.

- Izaquita, J. (2017). *Disertaciones. Escritos pedagógicos en las Escuelas Normales del Siglo XIX*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Kiel, L. (1896). *Medios de que dispone la escuela para la educación física*, disertación en su examen como profesor de Instrucción Primaria Elemental. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1896, caja 8, legajo 2, exp. 20, fs. 8-10.
- León, N. (2009). *Los debates por el agua en Xalapa, 1838-1882*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- López, M. (1896). *Condiciones higiénicas de la casa- escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de los educandos*, disertación en su examen como profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1896, caja 2, legajo 2, exp. 20, fs. 7-8.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin de siglo y de un régimen. Tanck, D. (coord.), En *Historia mínima de la educación en México*, (pp. 127-153). México: El Colegio de México.
- Matos, E. (1975). *Muerte a filo de obsidiana: los nahuas frente a la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merino, M. (1893). *La Higiene en la escuela*, disertación en su examen como profesora de Instrucción Primaria Superior. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1893, caja 5, legajo 4, exp. 14, fs. 9-11.
- Nava, A. (1890). *Condiciones higiénicas de la casa- escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de los educandos*, disertación en su examen como profesor de Instrucción Primaria Elemental. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo3, exp. 16, fs. 5-6.
- Rodríguez, A. (2002). Los médicos como gremio de poder en el Porfiriato. *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, 5(2), 4-9. Recuperado el 3 de mayo de 2022, de <https://www.medigraphic.com/pdfs/bmhfm/hf-2002/hf022b.pdf>
- Ronzón, J. (2000) Dominio y control. La participación de los médicos en la construcción de la política sanitaria del Porfiriato. *La Palabra y el Hombre*, 116, 147-157. Recuperado el 3 de mayo de 2022, de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/719/2000116P147.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ronzón, J. (2004). *Sociedad y modernización en los puertos del Alto Caribe 1870-1913*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/ Miguel Ángel Porrúa.
- Staples, A. (2008). Primeros pasos de la Higiene escolar decimonónica. En Agostini, C. (coord), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*, (pp. 17-42). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vargas, F. (1900). *Condiciones higiénicas de la casa- escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de los educandos*, disertación en su examen como profesor de Instrucción Primaria Elemental. AHBENV. Fondo: Estudiantes, año 1900, caja 11, legajo 3, exp. 26, fs. 19-24.
- Viñao, A. (2000). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 9-24. Recuperado el 3 de mayo de 2022, de <https://revistas.um.es/areas/article/view/144631/129571>

Archivos

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV).
Fondo: Estudiantes, 1886-1906.

Capítulo 5

Mujeres-monjas-maestras: problemas relacionados con la docencia de niñas en el Colegio del Verbo Encarnado en Querétaro en la primera mitad del siglo XX

Oliva Solís Hernández

Introducción

La historiografía sobre el monacato femenino en el mundo es muy amplia. Se le ha historiado desde diferentes perspectivas y a lo largo de muchos siglos, pues esta forma de vida comunitaria es una de las instituciones más antiguas dentro de la iglesia cristiana. Esta historiografía incluye desde sus orígenes en los primeros años de la cristiandad, hasta las transformaciones más recientes que ha sufrido, así como la aparición de nuevas órdenes, tanto masculinas como femeninas, sus contextos y sus relaciones con el poder, la educación, la política o sus personajes más representativos.

El tema del monacato femenino ha cobrado ya carta de naturalización dentro de la Historia, y ello queda evidenciado en la cantidad de libros, artículos, tesis y congresos que sobre él se han realizado. Por ejemplo, el *Congreso sobre Monacato Femenino en Latinoamérica* va ya en su quinta edición, y a ello se suman los realizados en otras latitudes, como España. Producto de estos congresos son una enorme cantidad de trabajos académicos que siguen nutriendo y problematizando los conventos femeninos. Sin embargo, pese a la creciente producción historiográfica sobre conventos de mujeres, existe un vacío sustancial en torno a la Congregación de las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado, una orden religiosa relativamente joven en México (sobre todo, si se compara con órdenes como las benedictinas, dominicas, franciscanas, agustinas y carmelitas).

En la segunda mitad del siglo XIX, llegó a México un nutrido grupo de corporaciones religiosas de origen francés. Muchas de ellas, como parte de su carisma, tenían la educación, entendida como una forma útil de formar no solo buenos ciudadanos, sino también, buenos cristianos. La llegada del Verbo Encarnado a México coincidió con un momento de cambio en la política existente entre la Iglesia y el Estado en el mundo. Foulard (2011) ha señalado cómo, a finales del siglo XIX, en el contexto del proceso de laicización de la sociedad, muchas organizaciones congregacionistas tomaron la vía del exilio. Una gran cantidad de ellas estaban relacionadas con la educación, sobre todo, la educación de infantes, tanto en colegios femeninos como masculinos. Con la apertura del gobierno de Porfirio Díaz, a la llegada de nuevas órdenes religiosas que apoyaran la ardua tarea educativa, diversas fueron las congregaciones que se

instalaron en México, entre ellas, el Verbo Encarnado que, procedentes de Galveston y Brownsville (Texas, EU), llegó a nuestro país en 1885 (Origen celebración, 201).

Como parte del apostolado que distinguía a las corporaciones congregacionistas, las hermanas del Verbo Encarnado tenían la atención hospitalaria, el cuidado de huérfanos y la docencia. Sus escuelas, como muchas otras abiertas por los congregacionistas franceses, tanto masculinas como femeninas, gozaron de una amplia aceptación entre las clases medias mexicanas, pues sus valores y creencias estaban en sintonía, al mismo tiempo que se garantizaba no solo una cierta calidad de la educación, sino también el prestigio que se obtenía socialmente, al tener un hijo en sus colegios o ser egresado de ellos (Foulard, 2011).

En 1903 llegaron a Querétaro las hermanas del Verbo Encarnado, estableciendo no solo su convento, sino también un orfelinato y un colegio. Las mujeres que ahí ingresaban, según sus características, podían ser destinadas al trabajo doméstico o a la docencia, pero ello suponía una serie de problemas con los que había que lidiar, desde la formación hasta la personalidad. En este sentido, ¿qué tipo de problemas enfrentaron estas mujeres-monjas-maestras, como parte de su quehacer religioso-formativo?, ¿cómo los enfrentaron?

Para el caso de la congregación del Verbo Encarnado, no hemos encontrado, hasta donde hemos podido avanzar en la revisión de literatura, trabajos académicos que nos den cuenta de su historia y presencia en México. Existen sí algunas páginas en la red que hablan de sus colegios, modelo educativo o ubicaciones, pero desde la perspectiva histórica no hemos localizado más que el trabajo de Díaz y Horta (2019), quienes han señalado algunas características de la transición de ser religiosas a ser maestras en el mismo período de estudio que a nosotros interesa, pero ellos lo han hecho para el caso del Arzobispado de Guadalajara. Para Querétaro, salvo la mención de Armas (2003) sobre la escuela que tenía la comunidad, no existen otras referencias, de donde se desprende no solo la pertinencia, sino también la relevancia de abordar tanto a los conventos femeninos queretanos en general, como al Verbo Encarnado en particular. Armas (2003) da cuenta de las materias que integraban el plan de estudios, así como los costos para internas, medio-internas y externas, especificando que había clases que se cobraban por separado, como las de piano, elaboración de flores y dibujo.

El trabajo que proponemos pretende, a partir de fuentes primarias y desde la perspectiva de la Historia Social, la Historia de las Mujeres y la Historia de la Educación, dar cuenta de los múltiples problemas que enfrentó la comunidad del Verbo Encarnado en su polifacética existencia de mujeres-monjas y maestras, así como las estrategias que usaron para dar respuesta a ellos. Entendemos una estrategia “no como el resultado de una opción racional, sino como una elección entre un conjunto de alternativas disponibles que dejan un cierto margen de acción a quienes se enfrentan a ellas” (Oliveira y Ariza, 1999, p. 100).

La presencia de la orden del Verbo Encarnado, comparte con muchas otras, los avatares que vivió nuestro país en el tránsito del liberalismo reformista y anticlerical, que dio origen a la Constitución de 1857 a la negociación del Porfiriato, para pasar nuevamente al sometimiento de la Iglesia a la potestad del Estado con la Revolución Mexicana y luego, al conflicto armado de la Guerra Cristera (1926-1929) y la Osornuada en Querétaro (1931-1935). A este período convulso corresponde el análisis que aquí presentamos, visto desde la mirada de la hermana superiora del convento, quien da cuenta al señor obispo de los numerosos problemas vividos en la vida cotidiana, de los cuales nosotros retomaremos, para los fines de este trabajo, los que tienen que ver con el ser maestras, específicamente en el año de 1931, correspondiente al primer año del gobierno de Saturnino Osornio, un gobernador anticlerical que, aún después de los arreglos que pusieron fin a la Guerra Cristera (1926-1929), mantuvo cerrados los cultos y la persecución religiosa.

El trabajo está estructurado en tres partes. En la primera, hacemos un esbozo de la organización conventual, dando cuenta de las características de las mujeres que ingresaron al convento y los trabajos a las que fueron destinadas acorde con sus cualidades. En la segunda parte, presentamos algunos de los problemas que, como maestras y encargadas de una institución educativa, tuvieron que enfrentar. Finalmente, presentamos algunas reflexiones a modo de conclusiones.

Aproximación teórica

La perspectiva teórica que utilizaremos se nutre de tres vertientes: la Historia Socio-cultural, la Historia de las Mujeres y la Historia de la Educación. La primera es pertinente para nuestro propósito en tanto que:

La consideración de las mujeres como sujeto y objeto histórico hace que puedan ser analizadas desde una perspectiva doble; desde la Historia Social, que valora las prácticas y los comportamientos, y desde la Historia Cultural, que resalta las representaciones y los modelos; atención, por lo tanto, a las formas de vida y a la identidad femenina forjada como modelo, difundida en los distintos contextos sociales (Franco, 2006, p. 3).

Por otro lado, historiar a las mujeres ha supuesto no solo el visibilizarlas, sino el volverlas sujetos de la historia, es decir, actoras que deciden de acuerdo con una serie de condiciones materiales, ideológicas, políticas, económicas, tratando de entenderlas en su contexto, devolviéndoles su voz para escuchar sus razones, temores, gozos y sufrimientos. En este sentido, siguiendo a Gonzalbo (2006), es necesario identificar esos pequeños detalles en donde se muestra la agencia humana pues, todos hacemos la historia a través de nuestro consentimiento y avenencia o a través de la resistencia. Al ver la historia como un proceso dialéctico, donde se interrelaciona lo macro con lo meso y lo micro, es necesario no perder de vista lo que ocurre en el espacio de lo micro, lo que nos acerca a la microhistoria, en este caso, a la historia de unas mujeres que habitaban un convento de provincia en un momento de crisis social.

Historiar a las mujeres desde la educación, nos permite recuperar los aportes que ellas han hecho a la formación, sobre todo, de infantes, con sus fortalezas y debilidades. El magisterio fue, desde sus inicios, un campo adecuado para el trabajo femenino. Ser maestra era una prolongación del ser madres y para las religiosas, este quehacer femenino fue un espacio de trabajo valorado socialmente como positivo, lo que contribuyó a su aceptación tanto como mujeres laborantes como comunidad religiosa.

Metodología

El conocimiento histórico, como cualquier otro, se construye con los datos que aportan los documentos y los conceptos que nos provee la teoría, estando ambas ligadas dialécticamente. Por lo tanto, es fundamental la adquisición de información y el uso de las técnicas más adecuadas para su tratamiento.

Atendiendo a lo anterior, los pasos a seguir en esta investigación han sido, primero, revisar los trabajos que sobre comunidades religiosas femeninas se han producido en Europa, en nuestro país y nuestro estado para profundizar, por un lado, el estado del arte y, por otro, recuperar los discursos hegemónicos sobre las mujeres, la condición femenina y el papel que la iglesia católica les tenía asignado. Se buscó también historiografía sobre el estado de Querétaro y la ciudad del mismo nombre, durante la primera mitad del siglo XX. Esta segunda búsqueda nos permitió construir un contexto en el cual ubicar la institución y las legislaciones existentes (tanto para las comunidades religiosas en su relación con el Estado, como al interior de la comunidad misma). Luego, se procedió a la búsqueda de fuentes específicas sobre la comunidad del Verbo Encarnado, y los resultados se pusieron en diálogo con el contexto, para identificar especificidades del convento y sus integrantes. De la información obtenida, se recuperó aquella que tiene que ver con las maestras.

Los documentos que son nuestra fuente primaria, forman parte del fondo religiosas, contenidos en la caja No. 5 y agrupados en un expediente titulado Verbo Encarnado. La temporalidad de la fuente va de 1903, fecha en la que se establecen en Querétaro y concluye en la década de los cincuenta. Los documentos no están organizados, aunque existe un cierto orden cronológico. Ahí encontramos, además de la correspondencia, algunos informes de ingresos y egresos, visitas pastorales o documentos oficiales como las constituciones, pero los más, como lo hemos señalado, son cartas escritas por las diversas superioras, dando cuenta de la vida del convento, así como de algunas monjas haciendo solicitudes muy puntuales.

La comunidad

A Querétaro, la congregación del Verbo Encarnado llegó en 1903 y, desde ese momento, comenzó a recibir postulantes. Algunas de las primeras hermanas recibieron el hábito en 1906 y profesaron en el año siguiente. Sus lugares de origen eran diversos: la propia ciudad de Querétaro, San Juan del Río, Morelia (Mich.), y Guadalajara (Jal.).

La mayoría de las jóvenes que profesaron pertenecían a las clases pobres. No todas pudieron pagar sus dotes, que iban desde los 400 pesos hasta los 5,000. Las que no pudieron hacerlo, fueron recibidas porque, como se señala en los propios documentos, podían aportar algo a la comunidad, ya fuera en forma de trabajo doméstico dentro del convento o de trabajo profesoral en la escuela o en el orfanatorio. El trabajo era esencial, pues constituía la base del mantenimiento del convento. Quienes habían aportado dote, pagaban con los réditos su manutención y medicamentos. Estas aportaciones constituían una parte del dinero para el sostenimiento de la orden. La otra parte de los fondos venía del cobro de colegiaturas y, otra más, de donativos realizados por particulares.

En un informe presentado en 1931 respecto de las hermanas, se habla de sus cualidades personales y de sus saberes: saber tejer, coser, usar máquinas (como la de escribir, o las máquinas de tejer medias), hacer labores domésticas como cocinar, lavar, barrer, hacer pan, tocar algún instrumento o poseer algún conocimiento que pudiera ser enseñado a las niñas, así como cualidades docentes (liderazgo, don de mando, energía). Todas estas cualidades eran bien valoradas. En cambio, no eran bien vistas el “andar en la calle”, máxime si no era acompañada y menos con un varón que no fuera de su familia; el platicar mucho (y más con varones), el tener conversaciones impropias, el distanciarse de las cosas de Dios para acercarse más al mundo o no guardar las actitudes que se suponen propias de una monja, como ser reacias a la autoridad o mantenerse alejadas de la vida en comunidad. Frente a estos opuestos conductuales, la superiora debía estar atenta para corregir, amonestar y, de ser necesario, castigar, incluso, con la dimisión del monasterio, como ocurrió con la hermana Rosalía (Verbo Encarnado, caja 5, informe).

Dado que la vida es en comunidad, se supone que todas deben participar del trabajo, sin embargo, no todas hacen todo. Las hermanas que han aportado una dote, pueden sentirse con derecho a no realizar labores domésticas, en cambio, las que no la han aportado, asumen que tienen que trabajar para ganarse el derecho a estar ahí. Para las monjas de coro, su quehacer principal es la oración y el canto en los oficios y las horas canónicas. Las que no son de coro, deben realizar los quehaceres cotidianos. Así pues, aún dentro de los monasterios, se reproduce el orden social y de clase. En el caso de las hermanas del Verbo Encarnado, sus labores giran en torno a la oración (por ejemplo, ser Maestra de Coro), las labores domésticas y la atención a los huérfanos y niñas que atienden en su colegio.

Los problemas como maestras

A decir de Díaz y Horta (2019), las monjas tenían algunos rudimentos en la formación profesoral:

Los miércoles de 11:40 a.m. a 13:30 p.m. las hermanas profesoras tenían en su programación escuchar una conferencia pedagógico-co-práctica en la cual se les hacían notar los defectos en que incurrían al dar sus clases. Tenían estudio teórico de pedagogía durante media hora los miércoles y sábados por la tarde y domingos por la mañana. Algunas hermanas trabajaban con adultos los miércoles y domingos, durante dos horas y media. Las que se encargaban de los años superiores estudiaban también los miércoles y sábados en la tarde y los domingos, y por eso no tenían tiempo de lavar su propia ropa, pero había hermanitas o coadjutoras destinadas para ello. Las que se ocupaban de los grupos de años inferiores tenían más tiempo para hacer la colada y planchar para sí mismas (s/p).

Para el caso de Querétaro, no encontramos algún documento que hiciera alusión a este tipo de preparación. Salvo el caso de sor Rosalía, a quien se le dio el tiempo suficiente para que aprendiera música y se le puso maestro competente, pero no sabemos más sobre los procesos formativos de las maestras.

Algunas de las hermanas del Verbo Encarnado se desempeñaron como maestras en el colegio de niñas que tenían, según sus características. El

informe presentado por la superiora del convento en 1931 da cuenta de algunas cosas relacionadas con la docencia, pero de forma muy breve en tanto que la finalidad del informe era mostrar al obispo las condiciones que guardaban las hermanas, quienes se encontraban dispersas en casas particulares, debido a la persecución religiosa. Así, sabemos que las hermanas desempeñaban varias clases:

Sor María Luisa Gonzaga, de 42 años en 1931, profesó como monja en 1910, pero para 1912 dijo que no tenía vocación. Ello se manifestaba en una serie de conductas poco deseables, tanto para una monja como para una maestra. Según la superiora, cuando había mucha necesidad, se le encomendaba el grupo de parvulitos o la clase que más le gustara, sin embargo, “cuando ella había medio aprendido la materia, abandonaba la clase, aunque fuera a medio año o cerca de los exámenes” (Verbo Encarnado, Caja 5, s/f). El caso de sor Luisa fue muy difícil para la superiora, pues era desobediente e inculcaba la discordia entre las hermanas. Al no cumplir con sus obligaciones, ponía en aprietos a la comunidad, sobre todo, al dejar los cursos a medias, pues había que buscar una sustituta.

Sor Rosalía, había recibido instrucción musical de don Agustín González, uno de los músicos queretanos más reconocidos en nuestra historia. Había aprendido a tocar el armónium y ello le llevó a ser maestra de coro y a impartir la clase de música en el colegio. Sin embargo, no se avenía a cumplir el reglamento: “con algunas [niñas] se encariñaba demasiado, a otras les daba fuertes castigos sin causa suficiente y sin permiso”. Además, “recostaba a una jovencita en sus faldas y perdía mucho tiempo platicando con ella y acariciándola” (Verbo Encarnado, Caja 5, s/f). Para evitar habladurías, la hermana superiora habló con ella, pero al ver que no se corregía, le dijo que sor Asistente estaría con ella durante sus clases. Como sor Rosalía no aceptó, le quitó la clase y le ordenó a sor Rosalía que entregara las cosas de la clase a sor Asistente. El informe no nos dice cuáles eran esas cosas, pero suponemos pudo haber sido el método utilizado.

Sor Ma. Ana de Jesús era la maestra de costura y algunas veces tenía a su cargo el primer y segundo año elemental, sin embargo, tampoco se ceñía a los procedimientos que estaban establecidos, de forma que enseñaba “a su modo”.

Sor María de la Encarnación del Santísimo Sacramento fue una hermana que, cuando llegó al convento, no sabía leer ni escribir, pero “como era inteligente” aprendió a leer, a solfear, a cantar y a controlar a los grupos, por ello se le encomendó la atención del cuarto año elemental. Dice la superiora que hacía adelantar a sus alumnas.

Así como conocemos estas opiniones sobre las hermanas-maestras, también conocemos otras sobre las que, definitivamente, no tenían capacidad para serlo. Por ejemplo, dice la superiora que la hermana María del Refugio del Niño Jesús no tiene facilidad para educar a las niñas y tenerlas en orden, pues no puede siquiera cumplir sus propios deberes, así que menos puede hacer que las niñas cumplan con los suyos. Lo mismo ocurre con sor María de los Dolores de Jesús Crucificado, quien aportó una dote de 5,000 pesos. Dice la superiora que ella no tiene dotes para el colegio, que siempre está enferma y que aduciendo que ella llevó dote, no está dispuesta a participar en los quehaceres del convento. Solo algunas veces ayudaba a cuidar a las niñas, otras a remendar y algunas veces a ir al coro, aunque fuera por corto tiempo.

Así pues, hay monjas que pueden ser maestras. No se han formado para ello. Han aprendido sobre la marcha. Más que los saberes, se valoran ciertas actitudes o habilidades para manejar, disciplinar y enseñar a las niñas. El ser maestras forma parte de los trabajos que las monjas tienen que hacer en su labor social. Ya no solo se pueden dedicar a la oración o la contemplación. Ello no es útil para la sociedad. La educación le da una nueva dimensión a su carisma, haciendo que estas corporaciones adquieran un nuevo sentido en la sociedad, que valora sus aportaciones porque, a través de la educación impartida por órdenes religiosas, reproducen un orden social cristiano deseable, sobre todo, en el contexto que se estaba viviendo en la década de los treinta en México.

Conclusiones

Una parte del carisma de las monjas del Verbo Encarnado, al igual que muchas otras congregaciones llegadas a México en la segunda mitad del siglo XIX, fue la educación. Llegadas a Querétaro en 1903, pronto comenzaron a recibir postulantes. Las mujeres que ingresaron al convento provenían de

diferentes lugares, pero principalmente de la ciudad de Querétaro. A diferencia de lo que parece haber ocurrido en Guadalajara (Díaz y Horta, 2019), las hermanas queretanas pertenecían a los estratos medios y bajos de la sociedad, de ahí que muchas de ellas no aportaron dote. Se les recibía, sin embargo, aludiendo a las capacidades que podían tener para ayudar en el trabajo de la comunidad, ya fuera en el servicio doméstico, el orfanato o el colegio.

Las hermanas que fungieron como maestras no tuvieron una formación como tales, sino que aprendían el oficio sobre la marcha. Se buscaba que tuvieran algunas cualidades como el saber manejar un grupo, mantener el orden y poseer algunos rudimentos mínimos de las clases que impartían, las cuales incluyen la costura, la música y las materias propias de cada año escolar. Sabemos que había monjas que no eran aptas para el colegio, pero aún entre aquellas que sí lo fueron, se presentaron problemas de diversos tipos, como la falta de constancia o el establecimiento de amistades con las niñas que salían de las pautas del decoro.

La educación fue una estrategia utilizada por las corporaciones religiosas para mantener su presencia en una sociedad que se decía laica; sin embargo, al inicio, las maestras no habían recibido una instrucción como tales. En ese sentido, la estrategia era poner el énfasis no en la adquisición de conocimientos, sino de las virtudes propias de una buena cristiana y una mujer, privilegiando así la formación moral y en urbanidad.

Los problemas que enfrentó el convento son variados y tienen que ver tanto con el contexto externo (la persecución religiosa), como con lo interno. En este punto, al igual que en Guadalajara, hubo hermanas insubordinadas, que constantemente desafiaban el orden comunitario y ponían en riesgo no solo a la comunidad, sino también al colegio al comportarse de manera impropia. Estas conductas, supusieron un reto para la autoridad, que actuó con firmeza, separando a quien cometía una falta de su quehacer, corrigiendo y amonestando, pero también hablando y dando oportunidades.

Aún quedan muchos aspectos que habrá que estudiar de estas monjas maestras. Conocemos un poco la mirada de la hermana superiora, pero hará falta mirar, por ejemplo, cómo el Estado vio a este colegio y sus prácticas; profundizar en el programa educativo, los libros de texto, la organización de la vida cotidiana, tanto al interior del convento como de la escuela o el orfanato, en fin, todas aquellas aristas que nos permitan conocer más de cerca a estas mujeres, monjas y maestras.

Referencias

- Archivo de la Diócesis de Querétaro, Fondo Religiosas, Caja 5 Verbo Encarnado
- Armas, L. A. (2003). *Niñas y señoritas en las aulas del Querétaro porfiriano*. Querétaro: Archivo Histórico del Estado de Querétaro, Serie: Historiografía.
- Díaz & Horta (2019). De la contemplación al salón de clases. La vida de las profesoras religiosas en Jalisco (1874-1920). En *Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa, vol.10 no.18 Zapopan, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000100010
- Franco, G. (2009). Mujeres y vida cotidiana. Reflexiones conceptuales y metodológicas desde la perspectiva feminista. En María Isabel del Val Valdivieso, Cristina de la Rosa Cubo, M^a Jesús Dueñas Cepeda, Magdalena Santo Tomás (Coords.), *Protagonistas del pasado. Las mujeres desde la Prehistoria al siglo XX*. Valladolid. Castilla ediciones, pp. 175-199, disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/995-2020-05-06-GFMUJERES%20Y%20VIDA%20COTIDIANA20.pdf>
- Foulard, C. (2011). El apostolado educativo congregacionista francés y la construcción nacional en México: una aproximación ejemplar a la historia religiosa de las relaciones internacionales. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (41), 79-101. Recuperado en 23 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26202011000100004&lng=es&tlng=es.
- Gonzalbo, P. (2006). *Introducción a la Historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México, Serie: Estudios Históricos.
- Origen celebración Verbo Encarnado, recuperado de <https://www.ciw.edu.mx/conoce-el-origen-de-la-celebracion-del-verbo-encarnado/>
- Oliveira, O. & Ariza, M. (1999). Trabajo, familia y condición femenina: una revisión de las principales perspectivas de análisis. En *Papeles de Población*, vol. 5, núm. 20, abril-junio, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 89 – 127, recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/112/11202005.pdf>

Capítulo 6

Neoliberalismo, globalización y alternancia política: narrativas para la educación básica de México (1980-2000)

Julián Antonio Mendoza Lezama

Introducción

El presente trabajo pretende relacionar el paradigma del neoliberalismo y el fenómeno de la globalización con el proyecto educativo del nivel primaria de México durante la alternancia política de 2000. De manera particular, se realiza una descripción sobre algunos criterios contenidos en la perspectiva neoliberal —a partir de 1980— y la intervención de la globalización, para lograr acuerdos de carácter político-económico en diferentes regiones del mundo.

Se vinculan los temas del neoliberalismo y la globalización con el caso mexicano, en cuanto a la construcción discursiva de un plan educativo orientado a la modernización (de infraestructura y de contenidos), que tuvo de base evidencias documentales, y con la mirada puesta en materializar dicha narrativa mediante programas públicos. De modo que, en este texto, la alternancia política de 2000 en México es considerada como un episodio de referencia en razón de las expectativas de cambio, por el arribo presidencial de un partido diferente al hegemónico¹ en medio de la transición de centuria.

Desarrollo

Durante la década de 1980, el orden económico mundial evidenció un paradigma que posibilitó la participación directa (y con mayor peso) del sector privado en la configuración de las decisiones de carácter político-público. En concreto, dos casos ejemplifican esta dinámica económico-política de reorganización y condicionamiento de posesión/uso de recursos —ya sean naturales, espacio-temporales o humanos—. Las referencias son Estados Unidos y Gran Bretaña, dos regiones que durante el siglo XX mantuvieron fuertes vínculos de distinta índole y que, a fines de centuria y en paralelo con Alemania, compatibilizaron la preocupa-

1 Por más de 70 años, durante el siglo XX se constituyó un Estado mexicano caracterizado por una dominación partidista, el cual tuvo su desarrollo por medio de tres organizaciones políticas evolutivas, el Partido Nacional Revolucionario (PNR), el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Escamilla, 2014).

ción por hacer frente a las “amenazas” comerciales, militares-nucleares, sociales, entre otras que se agruparon en un naciente eurocomunismo en Francia, Italia y España, pero con una distancia ante la intervención de la Unión Soviética (Huguet, 2005).

A partir de este contexto, la noción de cambio en la planeación y la ejecución de las políticas públicas —en las que el desarrollo empresarial (privado) se posicionó como el rector— ha sido denominado como un conjunto de prácticas y mecanismos neoliberales. De este modo, países industrializados apostaron por un contraste entre el paradigma keynesiano y el neoliberalismo, en razón de otros términos de aplicación (Huteau, 2020). Así, Estados Unidos y Gran Bretaña, bajo las presidencias de Ronald Reagan (1981-1989) y Margaret Thatcher (1979-1990), respectivamente, sostuvieron un esfuerzo

por crear las condiciones básicas necesarias para lograr un crecimiento económico sostenido. Su estrategia económica se fundamentó en tres elementos principales. Para empezar, el restablecimiento de la estabilidad de precios. En segundo término, la adopción de medidas a medio plazo con la finalidad de limitar la proporción de recursos reales y financieros absorbidos por el gasto y el déficit del sector público. Finalmente, la búsqueda de un mejor funcionamiento del mercado (Huguet, 2005, p. 250).

La tendencia por apelar a una injerencia privada para la ejecución de políticas públicas tuvo su materialización con acuerdos internacionales, cuyo carácter global significó ese acercamiento entre países (regímenes políticos y condiciones culturales), que pusieron en práctica el peso del poder financiero sobre las demás instituciones de los Estados-nacionales. El capital económico —objetualizado desde Bourdieu—² tendría su

2 Primeramente, resulta importante mencionar que capital es un concepto empleado por Bourdieu (2001, pp. 101-131) para describir al “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada”, es decir, un conjunto de atributos apropiados por los sujetos en diferentes contextos sociales, a través del cual son facultados para acceder, socializar, intercambiar, mantenerse, o simplemente modificarse por condiciones variables y que se reproducen de forma histórica. En tal sentido, “el capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo

generación y circulación a partir de una idea liberalizadora de las fuerzas productivas, en la que se complementarían la relación entre empresas transnacionales y el sentido cotidiano de los sujetos: una tensión entre productor-consumidor a partir de ideología (Millones, 2013).

¿Cómo pensar la globalización hacia el siglo XXI?

El neoliberalismo, como una consecuencia del desarrollo capitalista del siglo XX, ha puesto en escrutinio la organización de los Estados-nacionales, percibidos como economías centralizadas chauvinistas. En ese eje discursivo, la globalización potenció el afán por abrir los mercados y realizar acuerdos comerciales de carácter internacional, donde las instituciones financieras lograron posicionarse al centro del paradigma, para la planeación-ejecución de políticas monetarias (Hirsch, 2001). Como antecedente directo de este fenómeno, aludimos a la Conferencia de Bretton Woods (1944), que exhortó a un *laissez-faire*, aunque con una serie de circunstancias particulares del meridiano de siglo.³ No obstante, vale precisar qué es la globalización, en el entendido de que, discursivamente, logró permearse desde las últimas dos décadas del siglo XX en las narrativas políticas del gobierno mexicano en torno al desarrollo de la educación.⁴

sea igualmente posible e imposible”. Por ello, Bourdieu define la presencia de tres tipos de capital: económico, social y cultural. Este primero institucionaliza derechos de propiedad gracias al dinero, que de forma directa permite la apropiación de bienes y accesos socialmente delimitados. Este capital también interviene en los otros dos, para el establecimiento de relaciones sociales y la obtención de títulos de distinción (académicos, laborales, entre otros).

3 Para mayor información, favor de consultar: (Reyes, 2010).

4 Como caso particular de ello fue el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, en el que se propuso una revolución educativa, cuyo eje sería sociedad-educación, esto, en el contexto de una reconfiguración de los criterios de la política escolar para el país durante el sexenio en cuestión: “El objetivo [...] es formar al hombre nuevo, modelar las generaciones venideras, en concordancia con el tipo de sociedad que se propone construir [...] es un hecho innegable que la educación cumple una importante función dentro de la sociedad ya que contribuye a combatir desigualdades. Por ello la educación debe concebirse como un proceso de formación más que de información, de desarrollo de las capacidades del individuo, pero siempre

A decir de una revisión sociológica, la globalización comprende un movimiento centrífugo y otro centrípeto, puesto que se alejan y acercan, respectivamente, los desarrollos de las actividades económicas entre fronteras. Por tanto, se habla de una regionalización que implica la integración de dos (o más economías) por medio de acuerdos gubernamentales. Adicionalmente, dicho fenómeno es caracterizado por una circulación de capitales, gracias al posicionamiento de organismos financieros, cuya intervención resulta fundamental para los débitos nacionales (Salazar, 2004).

La evolución conceptual de la globalización se ha abordado para definir sus características en esta fase del desarrollo del capitalismo (1980 en adelante). Beck (1998) describe tres aspectos intrínsecos de la globalización, procesos derivados de la necesidad de reorganización mundial a nivel financiero, político y social.

Se habla de un *globalismo*, postura ideológica que involucra la participación activa de los sujetos en prácticas derivadas del libre mercado, el fortalecimiento de instituciones financieras y la *eliminación* de los proteccionismos económicos. Por otra parte, la *globalidad* se refiere al conjunto de expresiones sociales y políticas, cuyos objetivos persiguen evidenciar el statu quo de los procesos globalizadores: movilidad social,⁵ protestas civiles, formación ciudadana, entre otros. A decir de la *glocalidad*, se identifica como una constante expansión-alcance del discurso y los productos derivados de los flujos comerciales, de forma que grandes y pequeñas sociedades son receptoras, e intentan equilibrarlo con sus prácticas culturales y económicas (González, 2018). Este campo de fuerzas productivo-ideológicas, insertas en el efecto boomerang,⁶ se encuentra

inmerso en un contexto social” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 1984, pp. 40-41).

5 Fenómeno socioeconómico que implica cambios ascendentes en las oportunidades de calidad de vida de las personas. Primordialmente, se trata de lograr mejores condiciones en salud, ingreso y educación, que estará relacionado con el estatus de pobreza y desigualdad intra o intergeneracional. Asimismo, esta puede ser de tipo horizontal (dentro de un estrato socioeconómico) y vertical (ascenso o descenso de un estrato a otro) (Vélez, Campos & Edith, 2015).

6 Siguiendo a Beck (1998, pp.43-44), “es un modelo de reparto de los riesgos en el que se encierra una buena cantidad de dinamita política: los riesgos afectan más tarde o más temprano a quienes lo producen o se benefician de ellos [...] tampoco los ricos y

en constante cambio, por lo que las expectativas sociales, financieras y políticas, también son propuestas desde la *neoglobalización*⁷ y otros fenómenos sociales (González, 2018).

Una educación básica en transición política

La mundialización de políticas financieras ha reducido la capacidad de ejecución por parte de los Estados-nacionales, por lo que, a partir de la implementación de restricciones, dichos territorios disminuyeron su autonomía frente a la configuración de modelos de orden social (Cruz, 2002). En México, con el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), la política económica y social acogió la idea global de interdependencia comercial y, sobre todo, una intervención del sector privado en las relaciones de producción del país (Salazar, 2004).

Durante 20 años, hasta la alternancia política de 2000,⁸ la rectoría de los asuntos públicos se concentró en un esfuerzo interventor desde afuera hacia adentro, es decir, por las organizaciones empresariales y organismos financieros globales (como el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) para la construcción de narrativas, acuerdos y programas, pero con la principal característica de adecuarse a una normatividad sociopolítica inmersa en el neoliberalismo y la globalización. De modo que se puso en marcha una carrera privatizadora que, según el vaticinio de los mandatarios federales Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de

los poderosos están seguros ante ellos. Los efectos secundarios anteriormente latentes golpean también a los centros de su producción. Los propios actores de la modernización caen de una manera enfática y muy concreta en el remolino de los peligros que desencadenan y de los que se benefician”.

7 El término hace referencia al reacomodo posindustrial de las sociedades desarrolladas (como Estados Unidos e Inglaterra), con respecto a movimientos políticos y económicos. Por ello, hay un constante flujo ideológico-mercantil que indica una mayor aceleración en los centros de las sociedades que en las periferias, pero bajo la consideración de problemáticas de gran visibilización en el siglo XXI, tales como el cambio climático, la privatización educativa y reformas impositivas (González, 2018).

8 Posteriormente, a 70 años de hegemonía partidista, el PAN logró la presidencia de la República, en un proceso electoral histórico para la vida política del país. Se sugiere la siguiente lectura en torno al tema: Bolívar, (2013).

Gortari (1988-1994), generaría la renegociación de la deuda externa — la cual ascendía a más de 80 mil millones de dólares en 1982— y una prosperidad de exportación-importación, con acuerdos como el Tratado de Libre Comercio (TLC) de 1993 (Salazar, 2004).

El fenómeno de la alternancia política en México produjo múltiples cuestionamientos acerca de cómo sería la conducción gubernamental del Partido Acción Nacional (PAN), cuyos principios ideológicos se han denominado de derecha,⁹ lo cual implicaría un replanteamiento en las formas de hacer la política pública del país. De tal modo que el gobierno federal, liderado por Vicente Fox Quesada, construyó una narrativa del Estado mexicano, en aras de la globalización y la sociedad del conocimiento,¹⁰ todo ello, en la transición democrática y de siglo en el desarrollo sociopolítico de México y el orden mundial, respectivamente (Carpio, Pérez y San Martín, 2018).

La educación fue uno de estos campos cuasiobligados de atención a través de una supuesta reestructuración de política escolar,¹¹ con base en la mecánica legislativa, que daría apertura al diálogo con el Ejecutivo Federal, en tenor de la responsabilidad social que implicaba un cambio de régimen a principios del siglo XXI. En este sentido, la educación fue objeto de análisis y (re)configuración, en tanto discurso y políticas públicas materializadas a manera de diferentes programas regionales y nacionales, con ahínco en la educación primaria, para el desarrollo de la denominada educación de calidad.

Tal como se apunta, a partir de 1980 inició este movimiento reformista, no obstante, la alternancia política de 2000 potenció la idea de sintetizar la globalización y la sociedad del conocimiento en la política educativa mexicana, teniendo énfasis en los siguientes lineamientos: “la descentralización de políticas estratégicas para el aseguramiento de la

9 Véase Loyo, (2006).

10 “La sociedad del conocimiento se caracteriza por la importancia que adquiere la educación y el acceso a las redes informacionales. Estos dos factores se constituyen en el principal recurso para formar ciudadanos competentes en un mundo globalizado” (Forero de Moreno, 2009, pp. 40-44).

11 Este concepto puede definirse como “[...] el conjunto de decisiones (lineamientos declarativos y prescriptivos) tomadas por el Estado, para orientar la práctica educativa en contextos específicos” (Hernández, en Carpio, Pérez & San Martín, 2018, pp. 197-212).

calidad, el diseño curricular, los libros de texto, la formación continua de los docentes y la evaluación de la educación” (Carpio, Pérez y San Martín, 2018, p. 200).

Hacia la transición política del país, la apuesta de la mejora para el nivel básico, con énfasis en la primaria, se enfocó en la creación de organismos que acompañaran al orden federal, que tuvieran el objetivo de conservar el rol social de la educación en la práctica ciudadana, por medio de valores y técnicas pertinentes del advenimiento del siglo XXI. La política educativa, comprendida como el “conjunto de planteamientos teóricos, programáticos, enunciativos, declarativos y de concepción o visión educativa que se plasman en líneas centrales de acción manifestados en documentos, declaraciones y actividades a desarrollar sobre el sector educativo en un corto, mediano o largo plazo” (Moreno, 2004, p. 10), permite vincular esta apreciación de significado con la estructuración discursiva planteada por el gobierno de Vicente Fox:

- Desarrollo económico, formación de ciudadanos y personas libres,
- Declaración universal de los Derechos del Hombre,
- Capital humano para la competitividad,
- Formación en valores deseables para la convivencia social,
- Educación pública, laica, gratuita, moderna, de calidad,
- Valores considerados retóricos por las nuevas generaciones por su reiteratividad incumplida: justicia, libertad, democracia, tolerancia, dignidad, medio ambiente respetado (Moreno, 2004, p. 10).

El cambio demográfico¹² del inicio de la centuria y el desarrollo del fenómeno de la globalización no podrían separarse del esquema partidista y administrativo entre el eje rector en turno —el PAN y Vicente Fox como titular del Ejecutivo Federal—, y la construcción de políticas educativas nacionales y regionales (Moreno, 2004).

En medio de dicha transición epocal y política, los indicadores del

12 “se observa una disminución de la natalidad, la mortalidad, y un progresivo aumento de la esperanza de vida de las personas, lo cual se traduce en menos nacimientos de niños, una baja en el número de jóvenes, más adultos, y un acrecentamiento de personas viejas” (González, 2018, p. 993).

nivel primaria de México, mostraron las deficiencias de un sistema educativo segregado social, económica y culturalmente. En este contexto, se evidenció la imposibilidad de un *aparejamiento* en condiciones de acceso, cobertura y aprendizaje (Flores-Crespo, 2018). De modo que para el sector primaria, se planteó la necesidad de aumentar 10 % el egreso de infantes y una eficiencia terminal¹³ de 87.4 % durante el ciclo escolar 2000-2001. Este último indicador, con 86.5 % descendió 0.9 % en el primer año de la alternancia política, lo cual no significó un fracaso para el presidente de la República, sino un móvil para reforzar el discurso centrado en la competitividad y la modernización educativa, a través de la tecnología digital, la reconfiguración de valores socioeducativos y la evaluación docente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001a, p. 14).

El *Plan Nacional de Educación 2001-2006* fue una de las principales evidencias documentales, que presentó los objetivos para la educación básica en el contexto de la alternancia política. Ahí, se expusieron los ejes de acción a desarrollarse durante el sexenio, lo cual sería materializado a través de programas y acuerdos de carácter nacional y/o internacional. Por lo anterior, se presentan algunos fragmentos textuales del *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, que estuvieron centrados en abordar elementos de una modernización educativa pensada desde distintas aristas, pero, con el acento marcado en el neoliberalismo y la globalización.

13 Se trata del “porcentaje de alumnos que concluyen oportunamente un nivel educativo de acuerdo al número de años programados” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2006, p. 111).

Tabla 1. Mensajes del Plan Nacional de Educación, 2001-2006 (SEP, 2001b)

| |
|--|
| <p>“México debe enfrentar [...] los retos inéditos que la nueva sociedad del conocimiento plantea a nuestro país, para que cuente con una población preparada para desempeñar eficazmente actividades productivas que le permitan acceder a un alto nivel de vida y que, a la vez, esa población esté constituida por las ciudadanas y los ciudadanos responsables, solidarios, participativos y críticos que una democracia moderna requiere” (p. 9).</p> |
| <p>“Con el cambio de modelo económico, nuestro país, al igual que muchos otros, ha procurado insertarse en los procesos de globalización económica y ha experimentado un crecimiento explosivo del sector externo [...] la transición económica ha estado determinada por cuatro vertientes de los procesos de globalización económica: las redes mundiales de información y comunicación, la internacionalización del sistema financiero, la especialización transnacional de los procesos productivos y la conformación de patrones de alcance mundial en las formas de vivir, conocer, trabajar, entretenerse e interrelacionarse” (pp. 34-35).</p> |
| <p>“En el campo tecnológico, se observa una clara tendencia hacia la convergencia global de los medios masivos de comunicación, las telecomunicaciones y los sistemas de procesamiento de datos, que determina la emergencia de nuevas oportunidades para la producción y difusión de contenidos culturales, educativos, informativos y de esparcimiento [...] Efecto directo del nuevo escenario, con profundas implicaciones para el futuro de la educación, es la conformación de un mercado internacional del conocimiento [...] Aunque es prematuro anticipar su evolución, el país debe prepararse para participar en este proceso” (p. 35).</p> |
| <p>“En primaria, no obstante que los índices de deserción y repetición se han abatido en la última década, la problemática prevalece: no todos los que ingresan permanecen y terminan el ciclo [...] El rezago escolar comienza a producirse en este nivel” (pp. 59-60).</p> |
| <p>“La calidad aún no corresponde a las expectativas de la sociedad, y no está a la altura del nivel educativo que deseamos para el país [...] En primaria, las mediciones de los logros en matemáticas y español muestran que aproximadamente la mitad de los alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado” (p. 62).</p> |
| <p>“En 2025, el Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México” (p. 71).</p> |

“La información disponible muestra que, en términos generales, el mayor bienestar se asocia con una escolaridad alta y que, por el contrario, aquellos grupos de población o personas que no tienen acceso a la escuela o no concluyen la educación básica viven en situaciones precarias y tienen menores posibilidades de aprovechar las oportunidades de desarrollo” (p.105).

“Una educación básica de buena calidad requiere también de escuelas y aulas en buenas condiciones materiales, con el equipamiento necesario para desarrollar nuevas prácticas educativas” (p. 105).

“Durante la pasada administración se establecieron las bases para la generalización del uso de estas tecnologías en el sector educativo [...] Los mayores retos que persisten en este campo, además de los costos financieros, son asegurar la elaboración de propuestas pedagógicas que permitan un uso de la tecnología como medio para renovar las prácticas pedagógicas y, por otra parte, preparar adecuadamente a los profesores para que en sus labores cotidianas incorporen el uso de estos recursos” (pp. 118-119).

Fuente: Plan Nacional de Educación 2001-2006.

Como se observa en los mensajes, hay una inclinación discursiva hacia prácticas educativas vinculadas con el desarrollo laboral, mediadas por el uso y apropiación de tecnologías, en el que la trayectoria escolar del alumnado estaría guiada por contenidos pertinentes con el fenómeno de la globalización. De forma que su recorrido por los diferentes niveles educativos, le permitiría insertarse y, sobre todo, desempeñarse *adecuadamente* en las coyunturas de trabajo que la sociedad demandara en el contexto de una reorganización mundial, a partir de los mercados financieros.

Subsecuentemente, a la construcción de esta narrativa, los programas públicos sirvieron como dispositivo para ejecutarla a partir de diferentes reglas de operación en cuanto a financiamiento, así como de organización de recursos humanos y materiales. Durante el sexenio 2000-2006, es decir, en el marco de la alternancia política, las partidas para la educación básica (y especialmente del nivel primaria) con mayor proyección gubernamental fueron Enciclomedia, Escuelas de Calidad y la continuación de Oportunidades. En este trabajo, no se abordan dichos programas, sin embargo, cabe señalar que su revisión y análisis no escapa de futuras investigaciones, derivadas de la presente discusión, ello, para dar res-

puesta a preguntas que complementen la literatura del fenómeno de la alternancia política en México durante el cambio de siglo.

Conclusiones

El neoliberalismo y la globalización son formas de pensar y legitimar prácticas económicas, sociales y políticas. Se trata de dos paradigmas vinculados con el desarrollo de las sociedades industriales y, desde luego, de sus acelerados procesos financieros. En este sentido, cabe señalar que ambas miradas ponen de manifiesto una serie de criterios que han normalizado el sentido de muchas instituciones sociales, como la educación; normas que, bajo los objetivos de regular y disciplinar el comportamiento, se han establecido como dispositivos estatales para lograr una capitalización de las ideologías oficialistas.

El periodo de gobierno de la alternancia argumentó en torno a esas necesidades de cambio la idea de una reestructuración, mediada por organismos y políticas en las que intervenga directamente la circulación de los capitales entre fronteras. En adición, la base de tales proyectos descansa en un libre mercado que condiciona el intercambio de bienes, ya sea por medio de tratados internacionales, relaciones de deuda entre gobiernos y organismos financieros, intervenciones (bloqueos económicos) sobre países terceros, entre otros.

¿Cuáles son las narrativas del neoliberalismo que presencian mayor visibilización en la opinión pública? *“Usually the official story tellers of neoliberalism, the official publicists do not even mention Chile, they start the story with Thatcher and Regan because it is much more flattering that way”* (Huteau, 2020, p. 6).

Referencias

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. (2 ed.). Barcelona: Paidós.
- Bolivar, R. (2013). Alternancia política y transición a la democracia en México. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, Vol. 6, Núm. 12, pp. 33-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4741417>.
- Bourdieu, P. (2001). "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social". En Bourdieu, P., *Poder, Derecho y Clases Sociales*, (pp. 101-131). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Carpio, C., Pérez, M. & San Martín, M. (2018). "Calidad de la educación en México: políticas públicas de fortalecimiento en el nivel básico". En Hoyos, G., Mora, P., Baca, N. & Serrano, S. (Coords.), *Dinámicas urbanas y perspectivas regionales de los estudios culturales y de género*, (pp. 197-212). Ciudad de México: UNAM.
- Cruz, L. (2002). Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos. *Contaduría y Administración*, Núm. 205, pp. 13-26. <http://www.ejournal.unam.mx/rca/205/RCA20502.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1984). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*: Secretaría de Gobernación, México.
- Escamilla, A. (2014). Presidencialismo y transición a la democracia en México. En Cuna, E., Pérez, M., & Santiago, J. (Coords.), *México entre siglos. Contexto, Balance y Agenda*, (pp. 167-181) Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana-PRD.
- Flores-Crespo, P. (2018) *¿Por qué las políticas educativas fallan? Diagnóstico y propuestas*. Ponencia presentada en Congreso de la Universidad Autónoma de Querétaro 2018, Querétaro, Querétaro, México.
- Forero de Moreno, I. (2009). La Sociedad del Conocimiento, *Revista Científica General José María Córdova*, Vol. 5, Núm. 7, pp. 40-44. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>.
- González, L. (2018). Neoglobalización y Cambio Demográfico, *Quaestio Iuris*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 987-998. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31724/24020>.

- Hirsch, J. (1996). Estado nacional, nacionalismo y pérdida de los espacios, En Hirsch, J., *Globalización, capital y Estado*, (pp. 71-80). Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana, DCSH/UAM-X, Unidad Xochimilco.
- Huguet, M. (2005). Reagan y el neoliberalismo europeo. En Martín, R., de la Guardia, M., Pérez, G., Beneyto, J. (Coords.), *Europa y Estados Unidos: una historia de la relación atlántica en los últimos cien años*, (pp. 247-260). Madrid: Biblioteca Nueva-Instituto de Estudios Europeos de la Universidad San Pablo-CEU.
- Huteau, A. (2020). *Del keynesianismo al neoliberalismo, el ejemplo chileno y su transformación entre 1970 y 1975* (Tesis de Maestría). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2006). *Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005*, Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública.
- Loyo, A. (2006). El sello de la alternancia en la política educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE). Vol. 11, Núm. 30, pp. 1065-1092. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000301065&lng=es&nrm=iso.
- Millones, M. (2013). Neoliberalismo en América Latina: una interpretación desde la ideología en Žižek. *Sociológica*, Núm. 79, pp. 51-78, en <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n79/v28n79a2.pdf>.
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, Vol. 5, Núm. 10, pp. 9-35. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>.
- Reyes, L. (2010). La Conferencia de Bretton Woods. Estados Unidos y el dólar como Centro de la Economía Mundial. *Procesos Históricos*, Núm. 18, pp. 72-81. <https://www.redalyc.org/pdf/200/20016326007.pdf>.
- Salazar, F. (2004). Globalización y política neoliberal en México. *El Cotidiano*, Vol. 20, Núm. 126, 11 pp. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512604.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001a). *Informe de labores*, Distrito Federal

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001b). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, Distrito Federal: SEP.

Vélez, R., Campos, R., Edith, C. (2015, enero). *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*. Recuperado de: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/01-Vélez-Campos-Fonseca-2015-1.pdf> Ciudad de México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias, fecha de consulta marzo, 2022.

Capítulo 7

Ley General de Educación Superior (2021): una lectura de género

*Norma Gutiérrez Hernández
Beatriz Marisol García Sandoval
Josefina Rodríguez González*

Introducción

Las políticas en materia de igualdad han estado sustentadas en una lucha milenaria, que ha tenido como protagonistas a las mujeres; ello no es gratuito, justamente porque han sido ellas, quienes en relación con los hombres, han padecido más parámetros asimétricos en todos los ámbitos del orden social, tanto en el pasado como en el presente.

En este sentido, un sustento que catapultó esta contienda, inclinando la balanza a aminorar la distancia entre hombres y mujeres, a través de resoluciones que han signado muchos países, han sido los foros e instrumentos internacionales, particularmente, las Conferencias sobre las Mujeres organizadas por las Naciones Unidas. La primera de ellas, se llevó a cabo en 1975 en la Ciudad de México; la segunda en Copenhague, Dinamarca, cinco años después; la tercera en Nairobi, Kenia en 1985; y, la cuarta en Beijing, China, un decenio después. A partir de esta última, el organismo que preside el escenario mundial ha llevado a cabo revisiones quinquenales (Organización de las Naciones Unidas (ONU) Mujeres, s/a).

La IV Conferencia mundial sobre las mujeres tuvo un saldo de singular importancia, en tanto que: “marcó un importante punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, adoptada de forma unánime por 189 países, constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer” (ONU Mujeres, s/a, s/p).

Visto en estos términos, la Declaración de Beijing estuvo sustentada en 38 puntos, de los cuales, para los fines de esta investigación se retoma el 13, que a la letra dice:

La potenciación del papel de la mujer y la plena participación de la mujer en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluidos la participación en los procesos de adopción de decisiones y el acceso al poder, son fundamentales para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz (Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), 2005, p. 96).

Asimismo, la Plataforma de Acción de Beijing estuvo comprendida en 12 esferas “de especial preocupación”,¹ a través de las cuales, se planteó establecer políticas y programas con perspectiva de género. De estas, la de singular importancia para el análisis que nombra este trabajo es la de “Educación y capacitación de la mujer”. Un referente central en este lineamiento es el siguiente:

La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio. La alfabetización de la mujer es importante para [...] participar en la adopción de decisiones en la sociedad (INMUJERES, 2005, p. 116).

La educación abre puertas de empoderamiento y adelanto para las mujeres, particularmente, aquella que tiene como eje central una perspectiva de género, herramienta de análisis que justamente enarbó Beijing; por lo que es importante conceptualizarla. De acuerdo con la *Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres* (2006), esta:

(es un) concepto que se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2006, p. 2).

1 Los 12 lineamientos de la Plataforma de Acción de Beijing fueron: La mujer y la pobreza; Educación y capacitación de la mujer; La mujer y la salud; La violencia contra la mujer; La mujer y los conflictos armados; La mujer y la economía; La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; Los derechos humanos de la mujer; La mujer y los medios de difusión; La mujer y el medio ambiente; La niña (INMUJERES, 2005).

En sintonía con lo anterior, la perspectiva de género tiene como eje central la edificación social de lo masculino y lo femenino, en tanto que como advierte Rocha (2017):

el género se encarna y reproduce en prácticas sociales y discursivas, es decir, hacemos género [...], al acentuar la dependencia y los afectos como parte de la feminidad, se refuerza la idea de que las mujeres son “seres para otros”, mientras que en los hombres se construye un “ser para sí”, es decir, se refuerza el desapego y la independencia (Énfasis en el original, p. 64).

Esta situación disímil entre hombres y mujeres forja un orden de género, de tal forma que tanto uno como otro sexo, en cualquier rubro en el que se desenvuelven y de cualquier condición etaria, tienen conductas y realizan actividades distintas, con base en la construcción de género que han tenido; huelga decir que dicha edificación es como si fueran dos líneas paralelas que nunca se cruzan, con la respectiva impronta social que ello implica, materializada en recursos económicos, acceso en puestos de toma de decisiones, ascenso hacia mejores posiciones laborales,² ejercicio de derechos humanos, vulnerabilidad con todo tipo de violencias, entre otras situaciones.

Finalmente, en este breve seguimiento del tema de género, es relevante considerar la Agenda 2030. En este foro mundial que se llevó a cabo en el 2015, un concierto de países signaron dicho instrumento (incluido México), y tuvieron como premisa central “un plan de acción

² Aquí es oportuno retomar el concepto de “techo de cristal”, el cual “se refiere al conjunto de normas no escritas al interior de las organizaciones que dificulta a las mujeres tener acceso a los puestos de alta dirección. Su carácter de invisibilidad es resultado de la ausencia de leyes y códigos visibles que impongan a las mujeres semejante delimitación. Desde un principio se utilizó para hacer referencia a las barreras que la mujer tiene para avanzar en la escala laboral, que no son fácilmente detectables, pero suelen ser la causa de su estancamiento. El techo de cristal es una metáfora que designa un tope para la realización de la mujer en la vida pública, generado por los estereotipos y las construcciones culturales de las sociedades a través del tiempo. Este límite detiene la ascensión piramidal de las mujeres hacia puestos de alta jerarquía e impide su realización personal en la esfera del reconocimiento público” (Gobierno de México (GM), s/a, s/p).

a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” (ONU, 2015a, s/n). La Agenda 2030 puso en la reflexión mundial 17 objetivos, comprendidos en 169 metas. Dos de ellos son relevantes para los fines de esta investigación: el número 4, denominado “Educación de calidad” y, el número 5, intitulado “Igualdad de género”; no es gratuito que estén juntos ambos lineamientos.

El objetivo 4 “Educación de calidad”, refiere lo siguiente:

La educación es clave para poder alcanzar otros muchos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza [...], la educación contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género. También empodera a las personas [...] para que lleven una vida más saludable y sostenible [...], es también fundamental para fomentar la tolerancia entre las personas, y contribuye a crear sociedades más pacíficas (ONU, 2015b, p. 1).

Ahora bien, el objetivo 5 “Igualdad de género”, centra su atención en la meta que a continuación se anota: “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU, 2015c, p. 1). Dicho propósito está sustentado en el siguiente escenario:

las mujeres y las niñas [...] representan la mitad de la población mundial y también, por tanto, la mitad de su potencial. Sin embargo, la desigualdad de género persiste hoy en todo el mundo y provoca el estancamiento del progreso social [...]. Las desigualdades a las que se enfrentan las niñas pueden empezar en el momento de su nacimiento y perseguirles durante toda su vida (ONU, 2015c, p. 1).

Con base en estos referentes mundiales contemporáneos en materia de igualdad de género, firmados por México, aunque ausentes sobremanera como un eje transversal en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en el que escuetamente solo se señala: “En el presente sexenio el quehacer gubernamental impulsará la igualdad como principio rector: la igualdad efectiva de derechos entre mujeres y hombres, entre indígenas y mesti-

zos, entre jóvenes y adultos” (Presidencia de la República (PR), 2019, p. 33),³ se hará un análisis sobre los contenidos de género que incluye la *Ley General de Educación Superior*, decretada en el 2021.

Ley General de Educación Superior (2021): naciones básicas

La *Ley General de Educación Superior* (LGES) se publicó el 20 de abril del 2021, la extensión del documento comprende 48 cuartillas, en las cuales se abordan 77 artículos y 7 títulos, cuyas denominaciones son: Del derecho a la educación superior; Del tipo de educación superior; De la educación superior en el Sistema Educativo Nacional; De las acciones, concurrencia y competencias del Estado; De la coordinación, la planeación y la evaluación; Del financiamiento de la educación superior; y, De los particulares que impartan educación superior (DOF, 2021).

La LGES es “reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de educación superior. Es de observancia general para toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social” (DOF, 2021, p. 1). En este último punto, se inscribe la reflexión central en esta investigación, en tanto que el contenido de la LGES tiene un fuerte eco con la definición y actuación laboral de la administración federal actual, particularmente, sobre la impronta que deben tener los programas,⁴ políticas públicas y leyes, sobre la atención a las problemáticas centrales del orden social.

3 Llama poderosamente la atención, que no se nombra ningún apartado en política de equidad de género en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, ni se utiliza en él un lenguaje con perspectiva de género (PR, 2019).

4 Un ejemplo elocuente de esto son los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) del CONAHCYT, que centran su atención en el ámbito de la investigación sobre “problemáticas nacionales concretas que, por su importancia y gravedad, requieren de una atención urgente y de una solución integral, profunda y amplia. Van del planteamiento del problema o reto, a la articulación de capacidades científico-técnicas y colaboración con otros actores sociales, del sector público o privado, para establecer metas de corto (1 año), mediano (3 años) o largo plazo (5-6 años) que conduzcan a la solución del problema en cuestión” (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), s/a, s/p).

En este sentido, la aplicación de la LGES asigna a las autoridades educativas de los tres órdenes del gobierno (federal, estatal y municipal), para que sea de su competencia la aplicación de esta normativa, en aras de materializar la obligación del Estado, del derecho de toda la población mexicana a la educación superior y la directriz formativa de esta, centrada en:

Contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que ponga al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos (DOF, 2021, p. 1).

Ahora bien, la LGES plantea que la formación educativa superior tiene una incidencia directa, sobre el bienestar y desarrollo integral de la población mexicana e, incluye los niveles de técnico o técnica universitaria, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado; por lo que le compete los ámbitos universitarios, tecnológicos, normalistas y la que comprende la formación magisterial (DOF, 2021). Sobre estos niveles educativos, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), hay muchas áreas de oportunidad en el terreno formativo; así, en el Informe del 2019, este organismo precisó lo siguiente:

Pese a que no hay datos representativos para evaluar las competencias de los egresados (*y las egresadas*) en México, algunos signos apuntan a unos niveles insuficientes de competencias, tanto transversales como de disciplinas específicas. Incrementar la calidad de la educación superior ha sido una prioridad de las políticas públicas desde hace mucho tiempo, pero los resultados son desiguales. El sistema de aseguramiento de la calidad es voluntario, complejo y fragmentado y costoso, además de carecer de transparencia y coherencia. Por otra parte, un número desconocido de programas de instituciones privadas operan fuera de dicho sistema. Los criterios relacionados con la relevancia en el mercado laboral no se integran en los mecanismos de aseguramiento de la calidad de las instituciones, ni se aplican concienzudamente en los mecanismos de aseguramiento de calidad de los programas (Organización para

la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2019, p. 4).

En sintonía con lo anterior, el Informe también precisa que menos de la mitad del alumnado del nivel licenciatura, está estudiando en programas que han sido evaluados y/o acreditados por organismos externos, en virtud de que “No existe una cultura sólida de aseguramiento de la calidad dentro de las instituciones de educación superior, a excepción de algunas instituciones punteras” (OCDE, 2019, p. 4).

A la par, la OCDE (2019) puntualizó la relevancia de subsanar prácticas educativas tradicionales en la enseñanza-aprendizaje del alumnado y la trascendencia de la formación, capacitación y actualización de las figuras docentes:

Los (*y las*) estudiantes necesitan de un apoyo mayor y mejor para tener éxito en sus estudios y desarrollar las competencias que necesitan en sus futuros empleos. Pese a que existen casos de buenas prácticas en algunos subsistemas, en general no se tiene una clara consciencia del papel fundamental de una educación de calidad ni se reconoce su importancia. Por otro lado, las instituciones se basan en gran medida en la docencia mediante clases magistrales. Por tanto, es escasa la presencia de métodos innovadores más interactivos e implican a los (*y las*) estudiantes en diferentes aspectos, al tiempo que las iniciativas de internacionalización se encuentran en fases tempranas de desarrollo. Se ha incrementado la proporción de personal académico permanente que cuenta con postgrados, pero la proporción de profesores (*y profesoras*) de asignatura es muy alta y no son frecuentes las iniciativas de formación en métodos de enseñanza para el desarrollo profesional del personal (p. 4).

Sin lugar a dudas, con motivo del confinamiento por el COVID-19 por más de dos años, estos rasgos distintivos que precisó la OCDE para el 2019, han acentuado el panorama que precisa con urgencia la educación superior, de la mano de un decremento de la matrícula.⁵

⁵ En relación con esto, se advierte lo siguiente “A pesar de que la matrícula universitaria se incrementó en 66 mil 428 alumnos (*y alumnas*) para el ciclo escolar 2021-2022, el impacto del covid-19 mantiene, por segundo año consecutivo, en un crecimiento

En esta perspectiva, es imperativo desarrollar múltiples acciones, asignadas prioritariamente, a los tres niveles de gobierno⁶ y a las personas protagonistas del terreno educativo: autoridades, profesorado y alumnado; con el objetivo de revertir los señalamientos emitidos por este organismo, que entre sus países miembros revisa las políticas económicas y sociales, dentro de las cuales la educación es piedra angular.

La LGES desde unos “lentes de género”

Una pregunta guiará este apartado central del trabajo: ¿Qué contenidos de género integra la LGES? La respuesta a esta interrogante centra su atención en que la Ley considera de manera directa contenidos en materia de género, pero también de forma indirecta; comenzando por la primera, se retoma la fracción V, del artículo 7, en términos de saberes que debe integrar la currícula de la educación superior, tales como: “La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos” (DOF, 2021, p. 5). Asimismo, la fracción VI habla de:

El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres [...] y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva⁷ entre mujeres y hombres (DOF, 2021, p. 5).

Por su parte, la fracción XX del artículo 8, refiere la incorporación de

moderado el número de quienes logran ingresar a las aulas universitarias en México. Un reporte reciente de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) advierte que, a diferencia del año 2019-2020, cuando se inscribieron 225 mil 800 alumnos universitarios (*y universitarias*), en los dos últimos ciclos escolares sumaron apenas 111 mil, es decir, menos de la mitad” (Poy, 2022, s/p).

6 Por ejemplo, el informe también precisa que “las condiciones de trabajo han empeorado en la última década y los trabajadores (y las trabajadoras) jóvenes con estudios superiores enfrentan dos problemas persistentes y de gran importancia que indican un uso ineficiente de sus competencias: la informalidad y la sobre-cualificación” (OCDE, 2019, p. 3).

7 La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres define la igualdad sustantiva como “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (DOF, 2006, p. 2).

la perspectiva de género “para el nombramiento de autoridades de las instituciones públicas de educación superior, conforme a la normatividad de cada institución” (DOF, 2021, p. 7).⁸

El artículo 10, que centra su atención en políticas educativas de la educación superior, puntualiza lo siguiente: “El incremento en la incorporación de académicas a plazas de tiempo completo con funciones de docencia e investigación en las áreas de ciencias, humanidades, ingenierías y tecnologías, cuando así corresponda, para lograr la paridad de género” (DOF, 2021, p. 9).

La paridad de género es un principio constitucional que está presente en la Carta Magna desde el 2019, año en el que se incorporaron reformas que implicaron la *Paridad en Todo*, específicamente, al plantear que la mitad de los puestos de toma de decisiones sean para las mujeres “en los tres poderes del Estado, en los tres órdenes de gobierno, en los organismos autónomos, en las candidaturas de los partidos políticos a cargos de elección popular [...]” (INMUJERES, 2020, s/p). Visto en estos términos, la paridad de género implica que las mujeres presidan al menos el 50 % en todos los puestos de poder y toma de decisiones en cualquier ámbito del orden social; asimismo, se concibe también como un indicador que da cuenta de la calidad democrática de las naciones.

Las fracciones XVII, XVIII y XIX del mismo artículo 10 de la LGES, también son de singular relevancia para los fines de esta investigación. A la letra estipulan:

XVII. La incorporación de la transversalidad⁹ de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad

8 El subrayado es nuestro, para resaltar cómo no se plantea que de ir a contracorriente la normativa de cada institución en lo propuesto en la Ley, se pueda desarticular, sino que se pone la legislación de un centro escolar, por encima del enunciado nacional. En varios artículos se pondera este señalamiento: “conforme a la normatividad de cada institución”.

9 Este concepto se define como “el proceso que permite garantizar la incorporación de la perspectiva de género, con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene para las mujeres y los hombres cualquier acción que se programe, tratándose de legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales en las instituciones públicas y privadas” (DOF, 2006, p. 2).

y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad;

XVIII. La promoción de medidas que eliminen los estereotipos de género para cursar los planes y programas de estudio que impartan las instituciones de educación superior;

XIX. La promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior (DOF, 2021, p. 9).

De igual forma, en el artículo 36, que hace alusión a la conducción de las autoridades municipales, estatales y federales para la implementación de la LGES, se puntualiza que las acciones que lleven a cabo “se basarán en el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva [...] (y) tendrán una perspectiva de juventudes, de género, así como de interculturalidad” (p. 20). Además, deberán promover “programas basados en el principio de equidad entre las personas”, a la par que “acciones afirmativas¹⁰ que eliminen las desigualdades y la discriminación, por razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra” (DOF, 2021, p. 21).

Sobre las acciones afirmativas con un matiz de género, la LGES hace hincapié en el apoyo a las mujeres para su “acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de los estudios que cursen en educación superior” (DOF, 2021, p. 21).

Asimismo, la LGES especifica que a las Instituciones de Educación Superior (IES), sobre todo, a quienes toman decisiones, les compete atender una de las principales problemáticas sociales que definen la cotidianidad de México. En términos textuales, el artículo 42 detalla lo siguiente:

Las IES, con el apoyo de las autoridades respectivas, en sus ámbitos de competencia, promoverán las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como para la protección del

10 Se refieren al “conjunto de medidas de carácter temporal correctivo, compensatorio y/o de promoción, encaminadas a acelerar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres” (DOF, 2006, p. 2).

bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que labore en ellas. Dichas medidas se basarán en diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para lograr una detección y atención oportuna de los factores de riesgo, violencia y discriminación, estableciendo protocolos de atención y proporcionando, en su caso, servicios de orientación y apoyo de trabajo social, médico y psicológico (DOF, 2021, pp. 22 y 23).

Más aún, el tema de la violencia contra las mujeres, materializado en distintos instrumentos internacionales y la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (2007), así como sus homólogas estatales, es un eje transversal en materia de género en la LGES.

En este sentido, sin lugar a dudas por la lucha feminista de larga data, los informes¹¹ internacionales que se le han brindado a México en esta cuestión, en especial los de ONU Mujeres¹² y los que refieren ampliamente las ONG de la sociedad civil; así como, las cifras desoladoras de esta problemática social, el artículo 43 de la LGES señala:

El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior (DOF, 2021, p. 23).

En razón de esto, la LGES ordena a las IES, una serie de medidas amplias

11 Particularmente, los de marzo y noviembre, respectivamente en el contexto del 8, día internacional de las mujeres, y el 25, con motivo de la fecha de conmemoración contra la violencia de las mujeres.

12 Sobre este organismo, Orozco (2017) detalla que “En 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó ONU Mujeres, la entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres [...]. Con base en la visión de igualdad de la Carta de las Naciones Unidas, ONU Mujeres fija sus esfuerzos, entre otras cosas, en trabajar en pro de la eliminación de la discriminación en contra de las mujeres y de las niñas, en el empoderamiento de las mujeres así como en el logro de la igualdad entre las mujeres y los hombres, como socios y beneficiarios del desarrollo, de los derechos humanos, las acciones humanitarias, la paz y la seguridad” (p. 218).

y detalladas divididas en tres bloques, para hacer frente a la prevención, seguimiento y atención a la violencia de género; dada su importancia, se retoman de manera textual:

En el ámbito institucional:

- a) Emisión de diagnósticos, programas y protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia; en el caso de la violencia contra las mujeres, se excluirán las medidas de conciliación o equivalentes como medio de solución de controversias;
- b) Creación de instancias con personal capacitado para la operación y seguimiento de protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres;
- c) Adopción de medidas para considerar la violencia que se ejerce contra las mujeres como causa especialmente grave de responsabilidad;
- d) Aplicación de programas que permitan la detección temprana de los problemas de los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior, para proporcionar una primera respuesta urgente a las alumnas que las sufren;
- e) Realización de acciones formativas y de capacitación a toda la comunidad de las instituciones de educación superior en materia de derechos humanos, así como de la importancia de la transversalización de la perspectiva de género;
- f) Promoción de la cultura de la denuncia de la violencia de género en la comunidad de las instituciones de educación superior, y
- g) Creación de una instancia para la igualdad de género cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución (DOF, 2021, p. 23).

En el rubro académico, la LGES señala solo dos puntos:

Incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad e inferioridad de

uno de los sexos y, el desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior (DOF, 2021, pp. 23 y 24).

Finalmente, en términos también de atender el tema de la violencia contra las mujeres, la LGES refiere sobre el entorno de las IES y su infraestructura. Así, atendiendo a una mirada parcial con visión de género, se conmina a las autoridades educativas a 6 acciones concretas, para llevarse a cabo en el día a día de las alumnas, académicas y trabajadoras:

a) Fomento de senderos seguros dentro y fuera de las instalaciones de las instituciones de educación superior. b) Promoción del mejoramiento del entorno urbano de las instituciones de educación superior, así como de su infraestructura para la generación de condiciones de seguridad de las mujeres. c) Dignificación de las instalaciones sanitarias con la implementación de medidas que respeten los derechos y la dignidad de las mujeres y se constituyan como espacios libres de violencia. d) Fomento de medidas en el transporte público para garantizar la seguridad de las alumnas, académicas y trabajadoras de las IES en los trayectos relacionados con sus actividades académicas y laborales, respectivamente, y e) Promoción de transporte exclusivo para mujeres (DOF, 2021, p. 24).

De acuerdo con la LGES, estos tres bloques de medidas deben ser encabezados por una instancia “para la igualdad de género” en las IES, con el firme objetivo de que funja también como revisora y monitora del seguimiento de las acciones planteadas (DOF, 2021). Este precepto es el principal acierto de la LGES, naturalmente, confiando en que verdaderamente esta organización sea establecida en las IES y tenga la competencia, recursos económicos y humanos necesarios para navegar por las aguas tan complicadas de la construcción y ejercicio de una igualdad sustantiva; de la mano de la sensibilidad, conocimiento y actuación a la norma de las autoridades de primer nivel en las IES, desde el rector o rectora, hasta su personal administrativo de la última jerarquía laboral.

Finalmente, en relación con la forma indirecta en cómo la LGES com-

prende contenidos de género, se hace alusión a que el alumnado en este nivel educativo adquiriera “una conciencia de solidaridad y compromiso con la sociedad” (DOF, 2021, p. 4). Asimismo, se plantea que la comunidad estudiantil adquiriera un desarrollo humano integral, sustentado en saberes como los siguientes:

I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica,¹³ el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político (DOF, 2021, pp. 4 y 5).

De manera reiterada (artículos 29, 30 y 32), la LGES refiere sobre la importancia de un mejoramiento integral del alumnado de educación superior; más aún, se considera que la educación integral debe ser un eje transversal en la formación de la comunidad estudiantil de este nivel educativo, en aras de que forje un pensamiento crítico y edifique vínculos de impacto benéfico con el orden social. Huelga decir, que la perspectiva de género es parte fundamental de una educación integral, juntamente con otros saberes de singular relevancia como la familia y su relación con la escuela, los valores, el deporte, el cuidado de la salud y la alimentación, las competencias socioemocionales, la construcción de nuevas masculinidades y el ejercicio de la igualdad sustantiva, la cultura de la paz, el desarrollo sustentable y el cuidado del medioambiente, entre las centrales (Gutiérrez, 2021a).

En este tenor, es notable comentar que la LGES habla de una convivencia armónica entre las personas, de reconocimientos de diferencias y derechos, de libertad y transformación social, fortalecimiento del tejido social, la responsabilidad ciudadana, el fomento de valores, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el respeto irrestricto a la integridad de las personas, cultura de la paz, resolución pacífica de conflictos, promo-

13 Para una mayor ilustración sobre esta, véase (Gutiérrez, Castillo & Magallanes, 2022).

ción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos, conformación de una sociedad justa e incluyente, mejoramiento del desarrollo personal y social y vinculación de la IES con el entorno social (DOF, 2021).

A la par, se especifica en la fracción XXI, del artículo 8, “La pertinencia en la formación de las personas que cursen educación superior conforme a las necesidades actuales y futuras para el desarrollo nacional” (p. 7). Mientras que en el artículo 9, que da cuenta de los fines de la educación, se especifica: “Coadyuvar, a través de la generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento, a la solución de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales” (p. 7).

A la luz de los dos últimos párrafos escritos está la línea indirecta, en la que la LGES aborda la perspectiva e igualdad de género, en tanto que no se puede hablar de todas las temáticas enunciadas, sin considerar la condición de las mujeres, el ejercicio de los derechos humanos y la igualdad sustantiva y el derecho a una vida libre de violencia.

Adicionalmente, la LGES determina otras temáticas, tales como: el respeto y cuidado del medioambiente, la formación de habilidades digitales, la responsabilidad en el uso de las TIC, el acceso a la cultura, el arte, el deporte, la ciencia y la tecnología, la innovación y una cultura de prevención y resiliencia. Naturalmente, también precisa sobre becas, subsistemas, distintas funciones administrativas, las atribuciones y responsabilidades de los sistemas locales de educación superior y el que les preside: el Sistema Nacional de Educación Superior (DOF, 2021).

Conclusiones

La LGES (2021) tiene incorporada la perspectiva de género, incluso, refiere un capítulo puntual sobre la prevención, atención y parcialmente sanción de las violencias contra las mujeres. De esta manera, se hace eco a los lineamientos internacionales de política pública en materia de género; así como, a las leyes nacionales que centralmente les compete esto, como la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* (2006) y la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (2007).

No obstante, llama poderosamente la atención que en la LGES no

se incluya o retome, lo que enuncian los artículos 10, 11, 12 y 13 de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, en términos de la violencia laboral y docente que se ejerce en las IES, sobre todo, la que se refiere a la de carácter sexual, que ha sido documentada en gran medida, en virtud de su amplio ejercicio en las IES, en especial, la violencia dirigida a alumnas, administrativas y académicas por razones de género (Castro y Vázquez, 2008; Barreto, 2017; Mingo, 2020; Cerva, 2020; Santillán, 2022, entre otras autoras y autores).

Con base en lo anterior, se plantea que hay avances fundamentales en la edificación de una cultura de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, a partir de algunos contenidos que refiere la LGES; de hecho, se considera una fortaleza el planteamiento de establecer un organismo o instancia dentro de las IES “para la igualdad de género”, tanto para que sea el eje articulador de las políticas y ordenamientos de género al interior de las instituciones, como para que vigile y dé cuenta de los avances y/o áreas de oportunidad en los planteles.

Desafortunadamente, pese a que ya hay avances sustanciales de estas instancias en algunas IES del país, se ha observado que tienen muchas áreas de oportunidad, empezando por su representatividad en los puestos de toma de decisiones en el cuadro protagonista y estratégico de la administración central de las instituciones educativas, de la mano de un presupuesto digno asignado, que permita incidir en la transversalización de la perspectiva de género en los diversos programas académicos, con sus autoridades, profesorado y comunidad administrativa y estudiantil.

Asimismo, con una cantidad y formación de recursos humanos en el tema de violencia por razones de género, igualdad sustantiva, derechos humanos, feminismo, historia de mujeres, sororidad, empoderamiento femenino e, incluso, amistad y acompañamiento entre mujeres,¹⁴ etc., es

14 Esto se considera de vital importancia, en tanto que a veces son las mismas titulares quienes no hacen a un lado sus animadversiones, sentimientos revanchistas o de asignación de culpas (sin indulgencia) entre las propias integrantes de su sexo, todo lo cual, entorpece enarbolar un discurso y desarrollar acciones a favor de la igualdad sustantiva, a la par que fortalece al orden social opresor. En este sentido, son oportunas las palabras de Gargallo (2020), quien a la letra dice: “La amistad entre mujeres es una práctica de protección que nace con el juego y las reglas que se van fijando, para poder jugar libremente, de manera pactada entre jugadoras, a lo largo de la infancia o en cualquier momento de nuestra

decir, personas formadas y capacitadas con una educación con perspectiva de género, entre los lineamientos centrales que se consideran para estas instancias en las IES, que deben presidir todo lo concerniente a la cuestión de género y violencia.

En este tenor, es un buen acierto que la LGES (2021) considere la integración de contenidos de mujeres y género en los planes de estudio; así como, que visibilice y planteé la desarticulación de los estereotipos y roles de género, a la par que establezca cuotas, para alcanzar una paridad al interior de las IES en diferentes puestos laborales; sin embargo, se advierte en ello un matiz tibio, en tanto que la citada normativa puntualiza, que muchos de estos planteamientos se implementen en sintonía con la legislación de cada IES; y las preguntas que surgen al respecto son: ¿qué pasa si la reglamentación de las IES tiene ceguera de género? Si la respuesta es afirmativa ¿qué pasa si las IES no tienen interés o no quieren incorporarla?

Lo anterior es central, porque se ha observado que algunas IES tienen un trabajo notable, incluso con Direcciones Institucionales de Derechos humanos e Igualdad de Género y con Centros de Estudios e Investigación en Género o posgrados en esta línea temática, en tanto que otras están en la retaguardia (o ni siquiera en ella), lo que habla de cómo en algunas IES hay un mayor camino avanzado, una mayor sensibilidad en quienes toman decisiones, un pronunciado feminismo desde sus propias integrantes, que demanda pasar del terreno de la letra a las acciones, un profesorado empoderado en una educación y/o capacitación con perspectiva de género, o bien, una mayor voluntad política, elementos todos que también permean la definición de género en las IES.

A la luz de lo escrito, de manera general, se puede decir que hay un avance sustancial en la LGES (2021) en cuanto a las temáticas de mujeres y género, incluso, que guarda eco con los planteamientos en la línea educativa que desde 1995 enarbó Beijing, así como otros referentes normativos internacionales; sin embargo, se advierten grandes áreas de oportunidad para transitar de la letra a la práctica.

vida. Produce complicidad y fortalecimiento mutuo; su carga es revolucionaria, porque el sistema ha intentado prohibirla o, por lo menos, hacerla lo más difícil posible. Es que la amistad invalida los dispositivos de control social y el patriarcado desea el control total de las conductas femeninas” (Gargallo, 2021, s/p).

No obstante, se pondera crucial el desarrollo que aún de manera aislada han hecho algunos programas académicos en las IES, tanto con la incorporación de contenidos de mujeres y género en los planes curriculares, incorporadas muchas veces como asignaturas especializadas en estos temas, como el llevar a cabo un trabajo administrativo y docente desde una perspectiva de género, comenzando por la utilización de un lenguaje inclusivo y desarrollando acciones desde el programa en términos de fechas de oportunidad, como el 8 de marzo o el 25 de noviembre, entre los centrales.¹⁵

En esta misma tesitura, se hablaría también de las acciones que lleva a cabo día a día el profesorado, en los procesos que encabezan de enseñanza-aprendizaje en distintos seminarios y la impronta que dejan en su alumnado, lo cual incide en la forja de una igualdad sustantiva, en tanto que las semillas sembradas con la comunidad estudiantil dan frutos en un presente y futuro inmediato.

¹⁵ En términos de lo que enuncia este párrafo, se hace alusión a dos fuentes importantes: (Gutiérrez, 2022a) y (Gutiérrez, 2022b).

Referencias

- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 79, Núm. 2, pp. 261-286. Recuperado de: <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57663> Fecha de consulta: 9 de agosto del 2022.
- Castro, R., Vázquez, V., (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Estudio Sociológicos*, Vol. XXVI, Núm. 78, pp. 587-616. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59811148003> Fecha de consulta: 7 de septiembre del 2022.
- Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 49, Núm. 194, pp. 137-157, Recuperado de: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1128> Fecha de consulta: 10 de septiembre del 2022.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (s/a). *Programas Nacionales Estratégicos*. Recuperado de: <https://conacyt.mx/pronaces/> Fecha de consulta: 15 de mayo del 2022.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2 de agosto del 2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf> Fecha de consulta: 11 de mayo del 2022.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1 de febrero del 2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf Fecha de consulta: 4 de mayo del 2022.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (20 de abril del 2021). *Ley General de Educación Superior*. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf Fecha de consulta: 1 de mayo del 2022.
- Gargallo, F. (28 de mayo del 2021). *La amistad entre mujeres es una actitud revolucionaria*. Recuperado de: <https://francescagargallo.com>

- wordpress.com/2021/05/28/la-amistad-entre-mujeres-es-una-actitud-revolucionaria/ Fecha de consulta: 23 de mayo del 2022.
- Gutiérrez, N. (2021a). La educación integral en la formación de las personas: un lineamiento de urgente atención. En Ibarra, M. & Román, A. (Coords.). *Zacatecas y coronavirus: análisis de escenarios y paradigmas educativos*. Zacatecas: UAZ-Cátedra UNESCO.
- Gutiérrez, N., Castillo, I. F. & Magallanes, M. R. (2022). La impronta de la educación en las personas: género, violencia y conciencia histórica. Revista digital FILHA. Julio-diciembre. Año 17. Número 27. Publicación semestral. *Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas*, pp. 1-19. Recuperada de <http://www.filha.com.mx>
- Gutiérrez, N. (2022a). Prácticas de género en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas 2018-2022. En Bellato, L., Pacheco, M. H. & Reyes, A. A. (Coords.). *Experiencias feministas dentro y fuera de los espacios universitarios*. México: Universidad Autónoma de Chipas-ANUIES.
- Gutiérrez, N. (2022b). Auditoría de género en el lenguaje: violencia, educación, feminismo e igualdad sustantiva. En Gutiérrez, N. & Román, A. (Coords.). *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación*. México: Astra.
- Gobierno de México (GM). (s/a). *¿Qué es el techo de cristal y qué pueden hacer las empresas para impulsar la igualdad de género?* Recuperado de: <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-el-techo-de-cristal-y-que-pueden-hacer-las-empresas-para-impulsar-la-igualdad-de-genero?idiom=es> Fecha de consulta: 11 de mayo del 2022.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2005). *Compilación de los principales instrumentos internacionales sobre derechos humanos de las mujeres*. México: INMUJERES.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2020). *¿Qué es la paridad de género?* Recuperado de: <https://www.gob.mx/inmujeres/articulos/la-paridad-de-genero-un-asunto-de-igualdad-y-de-justicia?idiom=es> Fecha de consulta: 9 de mayo del 2022.
- Mingo, A. (2020). “Juntas nos quitamos el miedo”. Estudiantes feministas contra la violencia sexista. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (pp. 5-23), Vol. XI, Núm. 31.

- ONU Mujeres (s/a). Conferencias mundiales sobre la mujer. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women#:~:text=Las%20Naciones%20Unidas%20han%20organizado,una%20serie%20de%20ex%C3%A1menes%20quinquennales>. Fecha de consulta: 14 de mayo del 2022.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Resumen, evaluación y recomendaciones*. Recuperado de: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf Fecha de consulta 15 de mayo del 2022.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (25 de septiembre del 2015a). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> Fecha de consulta: 14 de mayo del 2022.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (25 de septiembre del 2015b). Educación de calidad. Por qué es importante. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf Fecha de consulta: 14 de mayo del 2022.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (25 de septiembre del 2015c). Igualdad de género. Por qué es importante. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf Fecha de consulta: 14 de mayo del 2022.
- Orozco, N. G. (2017). Empoderamiento de las mujeres. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM-IISUE.
- Poy, L. (20 de marzo del 2022). Cae a menos de la mitad cifra de ingresos a universidades. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/03/20/politica/cae-a-menos-de-la-mitad-cifra-de-ingresos-a-universidades/> Fecha de consulta: 9 de mayo del 2022.
- Presidencia de la República (PR) (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. México: PR. Recuperado de: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESA->

- RROLLO-2019-2024.pdf Fecha de consulta: 14 de mayo del 2022.
- Rocha, T. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para general cambios y promover la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM-IISUE.
- Santillán, M. A. (2022). *Violencia de género en la Universidad Autónoma de Zacatecas (2017-2020)*. (Tesis de Maestría). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

Capítulo 8

Entre la culpa y la evasión: desigualdades, género y abandono escolar en Ameca, Jalisco

Soledad de León Torres

Introducción

El abandono escolar en educación media superior es un problema importante en México y en América Latina. Es bien sabido que el rezago académico en este nivel educativo no obedece, ni se reduce a los problemas derivados del confinamiento por la crisis de salud global, ocurrida en el año 2020 por el Covid-19. Si bien, es cierto que esta coyuntura vino a complicar el aprendizaje académico en todos los niveles educativos, los estudios en este campo coinciden en señalar, que la generalizada tendencia al abandono y al rezago escolar en educación media superior, son resultado de procesos estructurales que generan desigualdad y que están arraigados en esta región del mundo (Lorente, 2019).

Reconociendo la importancia de abatir el rezago y el abandono escolar, en este trabajo se quiere poner énfasis, en la importancia de desarrollar la investigación educativa desde una perspectiva de género; se considera que el abandono escolar, no puede entenderse a cabalidad, si no se toma en cuenta las asimetrías que influyen en los procesos académicos, y que dependen de las condiciones específicas de edad y de género del estudiantado. Los potenciales educativos de hombres y mujeres, están sujetos a las formas de desigualdad estructural que caracterizan a Latinoamérica; así como, también a la influencia que las condiciones de género desempeñan en las transiciones vitales de los y las estudiantes. El matrimonio, el embarazo, el nacimiento de los hijos e hijas e, incluso, la violencia intrafamiliar, son entre otros, eventos que impactan de manera diferencial las trayectorias escolares, pues hombres y mujeres desempeñan papeles distintos en estos acontecimientos y transiciones de vida (Moratto, et al., 2015).

Para los estudios de género y feministas, el acceso equitativo a la educación escolar, se mantiene como un objetivo vigente. Si bien, desde el campo de la investigación educativa, se han documentado ciertas desigualdades sociales, poniendo énfasis en las limitaciones estructurales (capacidad de los sistemas educativos, para brindar cobertura y calidad en la educación escolar), que se entrelazan con los recursos y posibilidades de los que disponen las familias, en función de su posición social, es importante tomar en cuenta las desigualdades que surgen, en

función de una condición de género, para el acceso o la permanencia en el sistema escolar.

En México, sí existen estudios que han hecho indagaciones en esta dirección, sobre todo, al examinar el rendimiento de los y las estudiantes en ciertas materias de aprendizaje. Por ejemplo: hay investigaciones, que han examinado el desempeño diferencial de niños y niñas en lectura y matemáticas, en el nivel de educación primaria (Campos y Santillán, 2016; Farfán y Simón, 2017). Del mismo modo, existe una producción considerable de estudios, que han examinado las tendencias y preferencias distintas, para la elección de ciertas profesiones y/o áreas del conocimiento, que se observan entre hombres y mujeres del país (De Garay y Del Valle, 2012).

Se tiene así que, en México, este campo de investigación educativa en el que la variable del género se toma en cuenta, se ha desarrollado de forma “polarizada” o algo desequilibrada: o bien, se han atendido las etapas iniciales de la educación formal (primaria) o, por el contrario, se han examinado los resultados finales de una trayectoria académica idónea (la formación universitaria o, incluso, las tendencias observadas a nivel posgrado).

En contraparte, se observa una cierta debilidad o menor desarrollo de estudios, que consideren variables de género, para examinar lo que ocurre en los niveles educativos intermedios, es decir, en la educación media, y media superior. La débil documentación de la intersección entre género y educación, en estos niveles escolares intermedios, es un vacío que es necesario atender; especialmente, si se toma en cuenta, las particulares vulnerabilidades a las que se encuentran expuestos los y las jóvenes en esta etapa de su ciclo vital (Covarrubias y Caro, 2020).

En suma, estos son los problemas de estudio, a los que esperamos contribuir con los datos y casos incluidos en este capítulo. El análisis que presentamos aquí, se apoya en entrevistas realizadas en un proyecto colectivo, financiado por CONAHCyT, en planteles de tres entidades de México,¹ entre el año 2018 y el 2019.

1 El proyecto financiado por CONAHCyT y coordinado por José Sánchez Jiménez (CIESAS-CDMX), se titula “Trayectorias educativas y aspiraciones de profesionalización de los jóvenes frente a los sistemas de educación media superior en Ameca, Jalisco; Xalapa, Veracruz y Cuajinicuilapa, Guerrero”. Los recursos se obtuvieron del

Escuela y maternidad imprevista: examinando variables en torno al abandono académico²

Si se está de acuerdo en que las transiciones vitales de los y las estudiantes ejercen una influencia notable en el desempeño escolar (Covarrubias y Caro, 2020), es importante atender las diferentes tensiones, circunstancias y dilemas a las que está sujeto el alumnado de estos niveles y, en las cuales, las condiciones de género juegan un papel relevante. Ante una situación de crisis o transición familiar, que ponga en vilo el trayecto escolar, los y las estudiantes tomarán decisiones en las que la identidad de género juega un papel relevante.

La percepción y evaluación subjetiva que el alumnado elabora en torno a sus derroteros escolares, es en gran parte resultado de una identidad de género. La evaluación de la trayectoria escolar y, el papel que a la escuela se otorga, en la expectativa de vida a futuro, tiene que ver sin duda con los potenciales o limitaciones, que en función de determinados papeles de género, las y los jóvenes se atribuyen; de modo que, la desigualdad en el acceso a la educación, no se limita solo a las condiciones estructurales, sino a la manera subjetiva como un o una estudiante, se considera o no una persona candidata idónea para el desarrollo de la trayectoria escolar, como un objetivo prioritario en su trayecto de vida. Bajo estas premisas, se reflexionará sobre la siguiente trayectoria escolar, registrada en el proyecto de investigación ya referido.

En el 2021, Tania debería haber terminado sus estudios de bachillerato en el municipio de Ameca, Jalisco. Su vida se transformó radicalmente, respecto al momento en que inició esta etapa de su trayectoria escolar. A sus 18 años de edad, ella se convirtió en madre, a pesar de que la maternidad, no se encontraba entre sus planes de vida cuando se inscribió en el bachillerato. A diferencia de esta chica, el joven padre de la hija de Tania, no participa en la crianza de la bebé, ni tampoco hace aportaciones materiales para el cuidado de la niña. No obstante, Tania logró

fondo SEDESOL 2016-1-276690, mediante el concurso por fondos mixtos.

2 Agradezco los comentarios a una versión previa de esta sección del documento, realizados por la comunidad académica del Departamento de Estudios en Educación, de la Universidad de Guadalajara, entre octubre y noviembre del 2021.

recuperar sus estudios, gracias al apoyo que le otorgaron su padre y su madre en su transición a la maternidad. La joven estudiante, reconoce que retomar la escuela fue complicado, luego del nacimiento de su hija, pues sus responsabilidades en casa se incrementaron y, el cuidado de su niña le ocupa buena parte de su tiempo. A pesar de ello, Tania ve con entusiasmo y optimismo el desafío que esta nueva etapa de su vida le impone. Incluso, la joven madre considera que, a partir del nacimiento de su hija, ella ha tomado la escuela con mayor compromiso y con un desempeño mucho mejor, que antes de ser mamá. Sus esfuerzos y actitud ante el desafío de combinar escuela y maternidad son notables.

Más allá de todas las posibles formas de vivir esta transición personal, que pueden presentarse en diversas familias y trayectorias estudiantiles, se debe reflexionar sobre la clase de desafíos, que una gran cantidad de mujeres en el país podría estar enfrentando, para continuar con sus estudios escolares, en el caso de asumir un embarazo, que no estaba contemplado en su plan de vida.

De acuerdo con un reporte publicado recientemente por la UNAM (Romero, 2021), México ocupa el primer lugar a nivel mundial en embarazos en adolescentes, entre las naciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con una tasa de fecundidad de 77 nacimientos por cada mil adolescentes de 15 a 19 años de edad. Este rango de edad al que refiere el informe, corresponde justamente al grupo de población que, idealmente, debería estar cursando la educación media superior, de modo que la correlación embarazo-abandono escolar entre cierto grupo de mujeres en México, es una reflexión obligada. Más aún, si se toma en cuenta, siguiendo con las estimaciones de este mismo reporte, que en el país ocurren al año, aproximadamente 340,000 nacimientos en mujeres menores de 19 años.

Sin entrar a un análisis minucioso de las complejidades, que implica el embarazo de las mujeres en este rango de edad o, incluso menores (se sabe que diversas formas de violencia, incesto y abusos sexuales sufridos por las niñas en México, ya forman parte de los fenómenos estimados por diversas instancias gubernamentales y de la sociedad civil), ya la cifra referida por el reporte en sí misma es reveladora y, se plantea como un problema para los proyectos de vida y, para los derroteros escolares

de las mujeres en el país.

Se debe tomar en cuenta que, no todas las adolescentes que ven su vida modificada ante un embarazo no planificado, cuentan con los apoyos materiales, prácticos y emocionales que el padre y la madre de Tania le han otorgado, a la estudiante a la que hemos referido. Algunas, quizá tendrán este hecho, el nacimiento de sus hijos o hijas, como el hito a partir del cual, su trayectoria escolar se ve definitivamente truncada. En cambio, para otras jóvenes mujeres, como fue el caso de Tania, la interrupción de la escuela es un acontecimiento temporal, una transición que acaban resolviendo, pues no pierden la expectativa de retomar su vida escolar y, desean también, como esta joven madre, continuar hasta el desarrollo de estudios universitarios.

No es posible anticiparse a la forma, como cada joven y sus respectivas familias, responderán ante el nacimiento de un nuevo o nueva protagonista en sus vidas, lo que sí es más o menos evidente, es que este acontecimiento constituye un hito en la vida de las jóvenes y que, en general, este acontecimiento seguramente tendrá algún impacto, que se verá reflejado en sus trayectorias escolares. El caso de Tania sugiere, que el nacimiento de una hija, no necesariamente ejerce el mismo impacto en la trayectoria escolar de los hombres. En todo caso, la cifra de 340,000 nacimientos en mujeres menores de 19 años, bien puede leerse como un dato, que ayuda a estimar el riesgo de abandono o de interrupción escolar. Desde esta perspectiva, la condición de género, se convierte en una variable que aumenta el riesgo de abandono escolar y, que marca una diferencia notable con los varones de ese mismo rango de edad, por el “mero hecho” de ser mujer.

No se propone tomar el escenario, como el que estos números plantean desde una visión victimista o derrotista. Pero sí parece importante advertir, la pertinencia que la perspectiva de género puede tener, para ampliar y profundizar en la comprensión de un fenómeno, que es de gran relevancia para el campo de los estudios en educación; este es el fenómeno del abandono escolar.

Por otra parte, cabe enfatizar también que, por lo que concierne a la subjetividad y, a la forma de representar los acontecimientos que interrumpen la trayectoria escolar, las jóvenes (como es el caso de Tania), tienden a asumir la responsabilidad y consecuencias de estas circunstancias y transiciones.

En contraste con ellas, (como se verá más adelante, en la comparación de las trayectorias estudiantiles de la región de estudio), los hombres que interrumpen sus trayectorias escolares, tienden a evocar dificultades de las familias, separaciones y divorcios de los padres y madres, como elementos que influyen en su inconstancia y su bajo desempeño escolar.

Estas formas de referir a la trayectoria escolar, deben examinarse cuidadosamente, pues sugieren formas de masculinidad entre los jóvenes, bastante contradictorias y paradójicas en la zona de estudio: o bien, sé es muy macho (tan macho, como para generar relaciones de violencia desde el noviazgo, como sugieren los casos registrados en este proyecto), o bien, los muchachos se resquebrajan ante las dificultades y transiciones familiares y, se escudan en estos hechos, para justificar los fallos y abandonos escolares. Al menos así lo sugiere el corpus discursivo, contenido en las entrevistas realizadas en esta región de Jalisco; ya que, se trata de expresiones subjetivas y también de valoraciones culturales registradas in situ, no es el objetivo aquí poner en juego su dimensión cuantitativa, ni establecer generalizaciones absolutas, sino problematizar con los casos de estudio, de forma cualitativa y contextualizada, los efectos que estas identidades de género tienen en las trayectorias escolares.

Examinando la triada género-familia-escuela

En el campo de la investigación educativa, hay una notable tendencia a identificar la estructura de familia, como un factor de influencia en el éxito o discontinuidad de las trayectorias escolares. Así, por ejemplo, los llamados “problemas emocionales” o la falta de comunicación y de reforzamiento del proyecto escolar, como resultado de una “disfunción familiar” suelen ser identificados como factores que ayudan a explicar el rezago o el abandono escolar (Díaz y Osuna, 2017; Paz et al., 2009). El estudio de los procesos educativos desde esta perspectiva corre el riesgo de volverse circular, predecible y con poca sensibilidad al cambio social: si la pertenencia a una determinada familia y las dinámicas que al interior de la misma ocurren son decisivos para el desempeño escolar, entonces una gran cantidad de hogares y jóvenes en América Latina, donde más de una tercera parte de los hogares son monoparentales enca-

bezados por una mujer,³ estarían prácticamente predispuestos al fracaso o rezago escolar. De hecho, existen trabajos que proponen abiertamente su inclinación por esta lectura ortodoxa y determinista. Por ejemplo, en su estudio sobre rendimiento académico entre niños y niñas de primaria en América Latina, Cervini (2014) sostiene que:

de dos familias con el mismo nivel educativo, el hijo del núcleo con los dos padres biológicos obtendrá una escolaridad más alta que la alcanzada por el de madres solteras; es decir, las familias con los dos padres biológicos pueden transmitir mejor su estatus a sus hijos que las monoparentales. (...) Entonces, la estructura familiar sería uno de los factores de determinación de la estratificación social (Cervini, et al., 2014, p. 571).

Esta mirada de la familia, como la causa que predispone al éxito o fracaso escolar es reduccionista y desalentadora. Llama la atención que, en la mayoría de estos estudios interesados en la estructura de familia, o en señalar los hogares monoparentales como un factor de riesgo para el desempeño escolar, suelen pasar por alto las desigualdades de género estructurales, que pueden contribuir a explicar esta “disfuncionalidad” desarrollada al interior de los hogares.

Desde una perspectiva de género, este es un razonamiento básico que contribuiría notablemente a las pesquisas relacionadas con un proceso escolar. Si en el interior de una familia, no existen apoyos para el desarrollo académico y tampoco un clima favorable para el desarrollo socioemocional de los y las jóvenes, el estudio de los procesos educativos debería contemplar al menos las siguientes preguntas: ¿Cómo o por qué se originó la monoparentalidad? El cónyuge ausente, el padre de los hijos e hijas en edad de formación escolar ¿se involucra o no en la

3 En el año 2015, más de 1 de cada 4 hogares en América Latina era dirigido por una mujer (Marchionni, et al., 2019). Para el caso de México, por ejemplo, esta proporción creció notablemente en pocos años, aunque, desde luego, presenta variaciones al interior del país. Así, para la zona de estudio, los datos censales del 2020 sostienen que, en Jalisco, el 34 por ciento de hogares son encabezados por una mujer (794 181 de un total de 2,330,706), mientras en el municipio de Ameca, esta clase de hogares representa el 28 por ciento (4,910 hogares de un total de 17,361) (INEGI, 2021).

crianza o en el apoyo a las trayectorias escolares de ellos y ellas? ¿Cuáles son las principales tensiones y conflictos al interior de esas familias? ¿Qué papel juegan las desigualdades de género en la creación de estas tensiones y conflictos, que generan un clima adverso para el proceso escolar? ¿Los hijos e hijas tienen las mismas expectativas y reciben de sus padres y madres los mismos recursos para el desempeño escolar? ¿Sus éxitos académicos son valorados y alentados de la misma manera por sus tutores, tutoras o familiares? ¿Las transiciones vitales ocurridas al interior del hogar afectan del mismo modo a hombres y mujeres? ¿Qué efectos tienen estas transiciones vitales en las trayectorias académicas?

Atendiendo algunas de estas interrogantes, sumando la reflexión sobre las asimetrías de género, al análisis del papel que las dinámicas familiares desempeñan en las rutinas y trayectorias escolares, el resultado sería muy fructífero al análisis de la trayectoria escolar, y se profundizaría en las causas del abandono o rezago académico. Lo que se quiere enfatizar con esta perspectiva, es la importancia de determinar si ser hombre o ser mujer en determinados contextos, se convierte en un elemento decisivo para la trayectoria escolar.

Además, es importante señalar que en el contexto al cual se refiere aquí la subjetividad del estudiantado, está notablemente influida por diversas formas de violencia que envuelven la vida cotidiana. Se requiere examinar los impactos, que estas diversas experiencias relacionadas con la violencia ejercen en las aspiraciones y potenciales educativos. Darle continuidad a la trayectoria escolar, puede volverse una odisea inimaginable, para quienes, además de llevar a cabo los desafíos del proyecto académico en cuestión, enfrentan en su vida diaria problemas de violencia familiar y/o violencia de género. Ignorar la forma como estos fenómenos condicionan el desarrollo académico de los y las estudiantes, otorga una mirada muy sesgada y limitada de las trayectorias escolares.

La violencia de género en Jalisco

A principios del año 2023, un par de mujeres que acudieron a denunciar violencia intrafamiliar, murieron por los disparos que hizo el esposo de una ellas (que era el sujeto de la denuncia), en las propias instalaciones

de la fiscalía del municipio de Poncitlán, Jalisco, donde tendría lugar la demanda legal emprendida por esas mujeres (Zapata, 2023). Unos meses antes, en julio del 2022 (Agencia Reforma, 2022), en la zona metropolitana de Guadalajara, una mujer murió en las cercanías a su vivienda, luego de haber sido rociada con alcohol e incendiada por un hombre que la atacó presuntamente por conflictos de convivencia vecinal; ese mismo hombre ya la había amenazado y atacado previamente. La mujer, que murió a causa de las quemaduras, ya había denunciado las agresiones de su vecino y había solicitado las medidas preventivas contra la violencia de género que marca el protocolo en el estado de Jalisco.

No obstante, las agresiones no se frenaron y, el resultado fue el brutal homicidio de la mujer, cometido a plena luz del día, a unas cuadras de la vivienda de ella. Unos años atrás, en abril del 2019, también en la capital de Jalisco, otra mujer fue atropellada y acuchillada por su esposo, justo afuera de la residencia oficial del gobernador de esta entidad (Ibal, 2019). La mujer que estaba en proceso de divorcio, y había solicitado la custodia de su hijo, no logró salvar su vida después de esta agresión, aun cuando los custodios de la Fiscalía del estado, se percataron del incidente y buscaron intervenir para defender a la mujer.

No puede dejar de sorprender la extrema impunidad, y el despliegue de crueldad con la que se agrede a las mujeres en el país, como los casos referidos. Los agresores aludidos aquí, tienen como elemento común el efectuar sus agresiones como una forma de flagrante desafío al ejercicio de la ley. Se violenta y se mata a las mujeres en espacios públicos, a plena luz del día, en su propio vecindario o, incluso, en las oficinas encargadas de procesar las solicitudes de protección de las propias mujeres. El agravio que causan estos homicidios es material y simbólico. Cualquier aspiración a la justicia, al que tenían derecho las mujeres asesinadas, fue definitivamente aniquilada por las acciones abiertas y explícitas de los agresores.

El estado de Jalisco ha destacado durante varios años, como una de las entidades con los índices más altos de violencia hacia las mujeres en México. En el 2021, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de Relaciones en los Hogares (INEGI, 2022) reportó que 39.9 % de mujeres de 15 años y más en Jalisco, ha experimentado algún tipo de violencia en su actual o última relación de pareja.

Los casos que se han reseñado, así como en las estadísticas relacionadas con los feminicidios y las desapariciones de mujeres, también son indicadores alarmantes de las dimensiones que esta forma de violencia presenta en el estado de Jalisco. Como en el caso de la estudiante que aquí se examina, y que se verá más adelante, la violencia de género fue un elemento presente en la mayoría de las entrevistas realizadas a las estudiantes de bachillerato, en el marco de este proyecto. La violencia de género, la violencia sexual, y la violencia intrafamiliar son aspectos de la vida cotidiana, con los que tienen que lidiar las estudiantes del municipio de Ameca, Jalisco.

En los últimos años, los estudios de género han consolidado reflexiones sobre las formas de violencia que aquejan a las mujeres. Autoras como Segato (2010) y Valencia (2010) ofrecen un marco conceptual para examinar estos fenómenos. De acuerdo con lo que proponen estas autoras, la misoginia, la sobrevaloración simbólica de lo masculino, contrastante con una tendencia a la devaluación de lo femenino, subyace a diversas ideologías y expectativas que, de algún modo, legitiman la denigración y encauzan formas de violencia, específicamente orientadas a las mujeres. Prueba tangible de esta devaluación de lo femenino son los feminicidios, la violación y la violencia extrema cometida hacia las mujeres en diversos contextos sociohistóricos.

Se tiene entonces que los aspectos culturales y simbólicos juegan un papel preponderante, para explicar la violencia de género. Pero, como estas autoras han sido cuidadosas en señalar, las concepciones devaluadas de lo femenino, no se quedan en el terreno de lo simbólico o lo ideológico, sino que alcanzan esta peligrosa materialidad, que llega a traducirse en la pérdida de vida de mujeres, como ha ocurrido en los casos que se ha referido. Si bien, el reconocimiento de esta predisposición ideológica o simbólica a la devaluación de lo femenino, ya había sido señalada por autoras como Ortner y Whitehead (que en su sugerente ensayo propusieron definir al género una como *estructura de prestigio*), los trabajos de Segato y Valencia, permiten reconocer los efectos que esta devaluación simbólica tiene en la práctica y en la vida (o muerte) de las mujeres.

Se ve que hay un trasfondo ideológico que tolera, naturaliza y justifica la violencia de género hasta sus expresiones más extremas y cruentas; tales como las que se desarrollan en la actualidad en el estado de Jalisco,

como muestra del clima de violencia hacia las mujeres que está generalizado en el país, y que tiene diversas manifestaciones. Se considera importante enfatizar, la relevancia que tiene el reconocimiento y el análisis de las diversas percepciones culturales, que complementan y refuerzan este marco cultural, en el que lo femenino puede ser violentado, fragmentado, borrado o aniquilado. Si existe una serie de percepciones culturales, que sobrevaloran lo masculino a costa de una devaluación de lo femenino, ¿qué otros aspectos culturales refuerzan este sistema ideológico?

Muchos estudios antropológicos, han señalado que la culpa, la vergüenza y el arrepentimiento destacan en los complejos ideológicos, en el que se juegan posiciones de prestigio y honor masculino y, en el cual, las mujeres no son consideradas sujetos, sino que más bien son objetos de posesión (Rubin, 1986). Las ideologías que degradan lo femenino y sobrevaloran lo masculino, tienen además este mecanismo de reforzamiento importante, que consiste en crear identidades femeninas autodevaluadas y autodenigradas. La culpa, la vergüenza y el arrepentimiento, no se desarrollan únicamente en torno a comportamientos sexuales (que los estudios antropológicos sobre culturas mediterráneas han documentado de forma espléndida), sino que permean de forma global las identidades de las mujeres, dando como resultado una admiración a lo masculino, que tiene como costo la autodevaluación y autodegradación. Esta suma de elementos, ayuda a comprender el papel que la cultura y los aspectos simbólicos pueden estar jugando en los contextos, donde la violencia de género se despliega con la dimensión que se ha mostrado.

Metodología y casos de estudio

A continuación, se resumen los aspectos más relevantes de 2 trayectorias escolares registradas en el municipio de Ameca, Jalisco entre el 2018 y 2019.⁴ Ambos estudiantes pertenecen al EMSaD 50 COBAEJ (Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco). La información de campo, en la

4 En la región Valles, donde se ubica Ameca, Jalisco, la realización de las entrevistas estuvo a cargo de Marisela Infante Alatorre y Karla Maribel Pérez Nila; ambas egresadas de la Licenciatura en Antropología Social, de la Universidad de Guanajuato y maestras en Antropología Social por El Colegio de Michoacán.

que se apoya el análisis que aquí se propone, se produjo en el marco del proyecto financiado por CONAHCyT ya citado. Si bien, en dicha investigación se desarrolló una metodología mixta, para los fines que se ocupan en esta ponencia, se presentarán únicamente los datos cualitativos, producidos mediante entrevistas a profundidad.

Es importante agregar que el municipio de Ameca, Jalisco, se caracteriza por la alta y antigua migración hacia Estados Unidos. La religiosidad católica, así como la violencia de género son también rasgos destacados en la Región Valles, donde se ubica esta entidad del Occidente de México.



Fuente: elaboración propia a partir de información de Gobierno del estado de Jalisco.

Caso 1. NMI

Trayectoria escolar interrumpida. Con 21 años de edad, N es entrevistada luego de 2 años de haber logrado terminar su bachillerato, no obstante, interrumpió su trayectoria cuando estaba en cuarto semestre. Interrogada

sobre su desempeño académico y las razones por las que su trayectoria académica estuvo en pausa, la joven habla de las carencias económicas y diversas tensiones familiares que enfrentó cuando fue estudiante de bachillerato. Como parte de esas tensiones y carencias, además de que la madre de la joven es quien se encarga del sostenimiento material de la casa, ella misma ha tenido que trabajar al tiempo de desarrollar sus estudios.

Durante la realización de la entrevista, la joven narró varios eventos, que, si bien ella mencionó de manera marginal o “anecdótica”, revelan con crudeza su contexto cotidiano. El primero de estos es la descripción de una pelea que tuvo recientemente con su novio. Como parte del desacuerdo que tuvieron, N contó que su novio la golpeo, la tiró al suelo, la pateó, la jaló del cabello y, al final, la dejó sola en un camino alejado de su casa. Para finalizar su pelea, ella tuvo que regresar sola a su casa, caminando en la madrugada.

Al momento de realizar la entrevista, N se encargaba de cuidar al bebé de su hermana, que, a su vez, interrumpió sus estudios escolares a causa de su embarazo no planificado. Durante las entrevistas, se observaron tensiones entre estas hermanas y, también destacó que el joven padre del niño, no participaba de los cuidados; N señalaba la falta de compromiso de ambos hacia el recién nacido, pero también asumía con resignación y entrega, el cuidado de su sobrino recién nacido.

Otro dato revelador del contexto, en el que N desarrolló sus estudios de bachillerato, refiere a la circulación del video íntimo de una joven cercana, cuyo novio había circulado en redes de internet. Al respecto, N comentó que las imágenes de esa joven estaban circulando incluso por sus propios familiares cercanos, quienes ostentaban el video frente a sus propias esposas, sin ninguna inhibición o reparo. En este clima de absoluta hostilidad, con la carga de los videos y comentarios de índole sexual que denigran a las mujeres, incluso la antropóloga que estaba entrevistando a N, tuvo que sobrellevar la exhortación de los hombres de la familia de la joven, a participar de la sorna y el linchamiento de la joven del video en cuestión.

Si bien, la joven entrevistada a la que se hace alusión aquí, logró retomar y concluir sus estudios de bachillerato, los datos que esta entrevista reveló sobre las relaciones de género y la violencia genérica en su lugar

de residencia, obligan a plantear ciertas dudas, acerca de la relevancia que la trayectoria escolar puede tener para una mujer en un contexto como este. Los embarazos no previstos, la transferencia del cuidado de los niños o las niñas entre diversas mujeres de la familia, la evasión de los jóvenes padres de sus responsabilidades de crianza, así como la violencia simbólica y física hacia las mujeres, destacan en la trayectoria vital de esta joven, como elementos que evidentemente ponen en riesgo la trayectoria académica de las mujeres. No obstante, las condicionantes adversas de su contexto, N logró finalmente concluir sus estudios de bachillerato.

Al ser interrogada sobre los apoyos recibidos en su familia para recuperar sus estudios, la joven respondió:

Mi mamá, a veces me dice que: ¡N esto, N aquello! Digo: ¡hay me enfada! ¡je!, pero lo hace por mi bien. Ella si ve que algo está mal trata de: “¡ya, agarra la onda, entra en razón!”, porque a veces sí siento que yo me meto ideas, digo: “¡no! esto y esto [...]” y ella trata de hacerme entrar en razón, trata de hacerme ver que es diferente. Ella más que nada no quería, cuando me salí de la escuela ella sí [...] como que se decepcionó. Ella me decía: “¡es que yo trabajo mucho para que ustedes no valoren [...]!”, y dije: bueno sí tiene razón, ¿para qué paga uno tan mal?

En este fragmento de la entrevista destacan las tensiones por la autoridad que la madre busca ejercer en la joven; especialmente para los temas que conciernen al desempeño escolar. La chica, finalmente, asume la responsabilidad personal que le corresponde en su proceso formativo. La clausura de este párrafo es contundente en este sentido: “¿para qué paga uno tan mal?” (NM1).

Caso 2. EHI

Abandono escolar. Con 18 años de edad, E es entrevistado luego de haber abandonado el plantel donde estudiaba el bachillerato. Lo hizo apenas iniciaba el segundo semestre. En el caso de este joven, destaca la intensa actividad laboral que él y varios miembros de su familia llevan a

cabo. No obstante, las carencias y las presiones económicas, el joven no reconoce este factor como la razón principal del abandono académico. El muchacho hace más bien alusión a su propia desestructura y, a las tensiones vividas en su familia, que condujeron finalmente a su desinterés en la escuela. Vale la pena aquí introducir un fragmento largo de la entrevista, para revisar estos aspectos:

Sí, es que no le quise echar ganas y por eso me salí (...) Es que yo siempre he sido un cabrón [...] Sí porque, más bien no he valorado, lo que realmente he tenido [...] eh pues sí he tenido oportunidad de, en tiempo pasado he tenido muchos problemas, pero ya, quedan como atrás. Pero es que, como yo digo, es que mi papá es una persona muy [inaudible] ¡mi papá era peor que yo! Ahorita sea lo que sea es muy buen padre, trabaja todos los días y todo eso para darnos todo, pero antes era un asco de padre ¿verdad? [...] tomaba muchísimo, pero o sea él salió adelante solo no ocupó de nada [...] a veces como que se admira (quiere decir que su papá se sorprende de las cosas que el estudiante hace para evadir sus responsabilidades). Y yo, y yo lo entiendo por una parte porque es mi papá y tiene miedo de que yo haga esas cosas porque yo creo que él ha hecho, tuvo muchos errores y se estresa porque dice “chingada madre que él caiga en los mismos errores o que haga esto que lo otro”, yo lo entiendo. Me, me, me cuesta mucho, aceptarlo pero pues, se puede y trato de sobrellevarlo [en 1° y 2° estaba muy tenso el asunto] es que era un poquito yo, era muy egoísta. Yo nomás pensaba en mí. No veía el punto de vista de mis papás, me valía madres todo (EH1).

En la perspectiva que este muchacho presenta sobre su desempeño escolar, se tienen tensiones muy notorias; la posición del muchacho es ambigua. Por un lado, reconoce que ha sido por su propia decisión abandonar los estudios, pero evoca los conflictos que ha tenido con su padre, su alcoholismo, sus inconsistencias y cambios de conducta para explicar, de algún modo, su propia inconsistencia escolar. De modo que, el estudiante, al tiempo que asume de forma implícita su propia debilidad ante el proyecto escolar, sostiene como telón de fondo o como especie de razón subyacente, para explicar la discontinuidad académica, las

tensiones vividas con su padre.

En esta narrativa del joven, destaca su percepción tensa y contradictoria de la figura paterna: señala sus debilidades, al tiempo que reconoce sus cambios positivos y el interés que en el presente su padre tiene hacia la trayectoria del muchacho, pero también encontrando en estas inconsistencias masculinas, la justificación de su inconsistencia escolar. Si bien, el joven parece estar en proceso de reconciliación con su padre, queriendo reconocer sus buenas intenciones hacia el hijo, en conjunto, la debilidad del proyecto escolar es asociada a la inconsistencia paterna. En suma, se tiene una narrativa ambigua, con matices y sutilezas que hay que atender; aquí destaca el conflicto y tensión entre el padre y el hijo, como el escenario en el que se desarrolla la inconsistencia escolar.

Entre la culpa y la evasión: género y contrastes en torno al desempeño escolar

Se ha presentado aquí, la síntesis de dos perspectivas, relacionadas con la discontinuidad escolar. Por un lado, la visión femenina sobre las expectativas maternas del desempeño académico, tienden a reconocer una responsabilidad individual que, al parecer, podría haber influido en que la joven recuperara su trayectoria académica. Finalmente, ella logró concluir sus estudios de bachillerato. En contraste, se revisó también el fragmento que refiere al abandono escolar de un joven del mismo plantel. La situación es divergente, tanto a nivel de su retrospectiva, en torno a la trayectoria, como en el desenlace que, al momento de la entrevista, la situación del joven presentaba. El muchacho reconoce una falta de compromiso personal, en torno a su desempeño académico, estableciendo una suerte de competencia o ajuste de cuentas con la figura paterna, quien según el entrevistado, había sido una suerte de “mal ejemplo” para él.

En esta relación de espejo con su padre, el joven parecía encontrar la justificación para su mal desempeño y para la interrupción de sus propias metas. No se cuenta con información reciente, para saber si en algún momento, este joven decidió recuperar su trayectoria académica, pero los fragmentos de entrevista permiten establecer los contrastes señalados.

Resultados

En las trayectorias educativas registradas en este proyecto, en un municipio del Occidente de México, se nota que las fallas, discontinuidades y los aspectos que podrían adquirir el matiz de “fracaso escolar”, son interpretados de forma notoriamente distinta por hombres y mujeres. Los contrastes en sus narrativas, deben ser objeto de un análisis cuidadoso, pues una mirada ligera a su contenido, podría dar lugar a interpretaciones sesgadas y complacientes.

Las jóvenes de 15 a 20 años, que por diversas razones habían interrumpido, (aunque fuera temporalmente) su trayectoria escolar, se inclinaron a referir a su trayectoria y fallas, reconociendo una responsabilidad personal, que generalmente tendían a sintetizar como “la culpa”. Yo tuve la culpa, o fue mi culpa, fueron frases enunciadas por varias mujeres, para referirse a los eventos o circunstancias que, eventualmente, llevaron a la interrupción de su trayectoria escolar.

En contraste con estas miradas femeninas, los hombres del mismo rango de edad, que en diversas circunstancias abandonaron o interrumpieron sus estudios, tendían más bien a matizar la responsabilidad de sus actos, y se inclinaron más bien por la identificación de eventualidades que, en sus propias palabras, explicaban las razones de su abandono y falla escolar. La inestabilidad emocional ante crisis y transiciones familiares, o sus conflictos con integrantes de la familia destacaron en esta serie de explicaciones.

Estas diferentes formas de aludir a las trayectorias escolares, refrendan el modelo genérico al que se ha referido: las percepciones relacionadas con las trayectorias escolares, parecen evocar una feminidad culposa, fincada en el arrepentimiento; mientras que, el declararse rebasado ante las tensiones y las responsabilidades atribuidas a terceros, parecería evocar una masculinidad evasiva, que tiende a transferir a terceros la responsabilidad de los compromisos familiares y académicos.

Este modelo discursivo corresponde con una cultura, en que las mujeres son educadas para autoflagelarse, para inmolarse y, finalmente, para asumir la responsabilidad moral de los eventos, que consideran parte de sus roles sociales. El mandato de la feminidad sacrificial está

presente en estos discursos, donde las mujeres se autocastigan por su mal desempeño. En contraste, destaca la habilidad discursiva masculina, para evadir las responsabilidades y para acusar en el entorno, o en las acciones u omisiones de otros, la responsabilidad de los hechos que no se han desarrollado de manera exitosa.

Por último, cabe señalar las notorias tensiones de género y familiares, que caracterizan el contexto en el que los y las jóvenes entrevistadas llevaron a cabo sus proyectos académicos. Si bien, las contrastantes formas de referirse al desempeño escolar, obedece a una ideología de género que subyuga y denuncia el fallo académico femenino, no se debe pasar por alto, que ambos estudiantes se desarrollan en medio de las fuertes tensiones que el contexto les impone. Dicho en otras palabras, las jerarquías de género reflejadas en los discursos de los y las jóvenes, tienen un referente importante también en el contexto en el que tales discursos fueron enunciados. Y, esto impacta tanto a hombres como a mujeres, en proceso de formación escolar.

Conclusiones

En los estudios sobre educación y, especialmente, en las investigaciones sobre abandono escolar, es necesario integrar de manera decisiva una perspectiva de género. Tomar en cuenta las asimetrías genéricas, permite una aproximación más profunda a los factores que influyen en la continuidad, la interrupción o, en su caso, la conclusión satisfactoria de las trayectorias escolares. Especialmente, en lo que respecta al desempeño escolar en educación media superior, es importante considerar la intersección particular, que surge entre condicionantes familiares e individuales, que objetivamente inciden en las trayectorias escolares, así como, también examinar las percepciones que los propios estudiantes tienen en torno a dichas trayectorias. Comprender el modo como los jóvenes evalúan su desempeño escolar, ayuda a reconocer paradojas y tensiones, que impactan su formación académica y, el modo como determinadas identidades de género influyen en sus derroteros educativos.

Los datos presentados aquí son pistas de utilidad, para rastrear los modelos de género prevaecientes entre jóvenes estudiantes habitantes de

Ameca, Jalisco; región que tiene el desarraigo, el movimiento poblacional y una marcada religiosidad católica, entre otros elementos culturales destacados. Sin embargo, no es posible con base en estos casos revisados, llegar a conclusiones contundentes. Considero más bien que es importante ponerlo a discusión, y tomar estos hallazgos como indicios a comparar, con los datos reportados por otros estudios semejantes. Es importante examinar, el modo como los modelos de masculinidad y de feminidad inciden en el desempeño escolar y las trayectorias académicas.

Referencias

- Agencia Reforma (20 de julio del 2022) “Murió Luz Raquel Padilla, la mujer que prendieron fuego en Zapopan, Jalisco” *Al día Dallas*. Recuperado de: <https://www.dallasnews.com/espanol/al-dia/mexico/2022/07/20/mujer-quemada-arcos-zapopan/>
- Campos, R. M., & Santillán, A. S. (2016). Análisis de diferencias en puntajes en la prueba ENLACE entre niños y niñas en el sistema escolar mexicano. *Estudios Económicos*, Vol. 31, Núm 1, pp. 65-123. Recuperado el 30 de agosto del 2023, de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72022016000100065
- Contreras, K. A., & Hernández, E. (2019). Redes de apoyo familiares y feminización del cuidado de jóvenes estudiantes universitarios. *REDES. Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, Vol 30, Núm 1, pp. 54-67. Recuperado el 30 de agosto del 2023, de: <https://raco.cat/index.php/Redes/article/view/v30-n1-contreras-hernandez>
- Covarrubias, A., & Caro, N. R. (coords.). (2020). *Jóvenes y vulnerabilidad social en el México actual*. México:El Colegio Mexiquense.
- De Garay, A., & del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, Vol.3, Núm 6, pp- 3-30. Recuperado el 30 de agosto del 2023 de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n6/v3n6a1.pdf>
- Díaz, K. M. & Osuna, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, Vol. 39, Núm.158, pp. 70-90. Recuperado el 30 de agosto del 2023 de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400070
- Farfán, R. M., & Ramos, S. (2017). Género y matemáticas: una investigación con niñas y niños talento. *Acta Scientiae*, Vol.19, Núm 3 pp-427-446. Recuperado el 30 de agosto del 2023 de: <http://funes.uniandes.edu.co/28348/1/FarfanMarquez2017Genero.pdf>
- Gobierno del Estado de Jalisco. *Regiones de Jalisco*. Recuperado el 22 de febrero del 2023 de: <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/regiones>

- Ibal E. (25 de abril del 2019). *Mujer fue asesinada por su esposo afuera de Casa Jalisco; tenía orden de protección*, *El Occidental*. Recuperado de: <https://www.eloccidental.com.mx/policiaca/mujer-fue-asesinada-por-su-esposo-afuera-de-casa-jalisco-tenia-orden-de-proteccion-3369545.html>
- INEGI (2021) *Censo General de Población y Vivienda 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (2022). *Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH)*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, Vol. 17. Núm 27, pp. 229-251. Recuperado el 30 de agosto del 2023 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137480>
- Marchionni, M., Gasparini, L., & Edo, M. (2019). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. Caracas: CAF.
- Moratto, N.S., & Zapata, J.J. & Messenger, T. (2015). Conceptualización de ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *Revista CES Psicología*, Vol. 8, Núm 2, pp. 103-121. Recuperado el 30 de agosto del 2023 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200006
- Ortner, S & Whitehead H. (1996) Indagaciones acerca de los significados sexuales. En Lamas, M. (comp.) *El género: una construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 127-180). México: CIEG-UNAM
- Partidero, El. (26 de abril del 2019). *Difunden video del asesinato de mujer afuera de casa Jalisco*. El Partidero. Recuperado de: <https://partidero.com/difunden-video-del-asesinato-de-mujer-afuera-de-casa-jalisco/>
- Paz-Navarro, L. D. S., Rodríguez, P., & Martínez, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, pp. 5-15. Recuperado el 30 de agosto del 2023 de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Paz.pdf

- Romero, L. (13 septiembre del 2021) *Anualmente, 340 mil nacimientos en mujeres menores de 19 años*. Gaceta UNAM, Recuperado de: <https://www.gaceta.unam.mx/anualmente-340-mil-nacimientos-en-mujeres-menores-de-19-anos/>
- Rubin, G. (1986) El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo” *Nueva Antropología*, vol. VIII, Núm. 30, pp. 95-145.
- Segato, R. (2010) *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Argentina: Prometeo libros.
- Valencia, S. (2010) *Capitalismo gore. Control económico, violencia y narcopoder*. España: Melusina.
- Zapata, B. (2 de febrero del 2023) *Detienen a hombre acusado de asesinar a su esposa y suegra dentro de una fiscalía de México*. CNN Español. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/video/feminicidio-violencia-fiscalia-violencia-mujeres-perspectivas-mexico-alondra-franco-jalisco/>

Anexo: Relación y clave de informantes

| Clave | Edad | Género | Trayectoria |
|-------|------|--------|--------------|
| N | 21 | Mujer | Interrumpida |
| E | 18 | Hombre | Abandono |

Capítulo 9

Percepciones sobre la igualdad de género en docentes del Estado de México

María del Carmen Francisca Sánchez Flores

Diana Karina González López

Susana López Espinosa

Introducción

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, con el objetivo de atender las necesidades de formación continua, actualización y profesionalización del magisterio estatal, pretende incidir en la calidad y excelencia educativa del Estado de México, al proponerse la construcción de un Programa de Especialidad en Igualdad de Género. Dicha propuesta académica, se ha ido estructurando, en apego a lo establecido por la Dirección de Políticas de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, de la Secretaría de Educación Pública.

La normatividad inherente (Secretaría de Educación Pública (SEP), s/f, p.17) establece que se debe realizar un estudio diagnóstico, para reconocer el interés por la temática, la relevancia de la misma, identificar si tiene fundamento, al ser producto de una problemática actual, que se enfrenta en la educación y en la sociedad, en general. Por tal motivo, se realizó el estudio diagnóstico, cuyos resultados se difunden a través de este documento.

El objeto de estudio, se dilucidó a partir de las experiencias de las y los docentes, que participaron en el intercambio de opinión, respecto de la necesidad de afinar su formación sobre la igualdad de género; hecho que dio como resultado avizorar la pertinencia y alcance, de formalizar el conocimiento sobre cuestiones de género, a partir de la creación de una Especialidad en una institución de posgrado, como el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Con la realización de la presente experiencia investigativa, se identificó durante el análisis de los resultados, que no existe claridad y/o consistencia en la idea de la igualdad de género, como uno de los ejes centrales que convocan la enseñanza en educación básica y media superior, a partir del nuevo marco curricular; de tal forma que, las y los docentes configuran al objeto de estudio, a partir de las percepciones que expresan sobre un tema de relevancia global.

Las situaciones de violencia, tanto hacia las mujeres como hacia los hombres, vivenciadas en los últimos tiempos, han dado lugar a la emergencia de acciones, actos, líneas de política y propuestas académicas, que atiendan la necesidad de promover un cambio de cultura, modifica-

ción en las prácticas sociales y culturales al interior de las aulas, en las escuelas, universidades, familias y organismos de la sociedad civil, que contrarresten tales problemas sociales y favorezcan la sana convivencia. A partir del conocimiento y la formación en la temática, podrían gestionarse nuevas tendencias hacia la ruptura de estereotipos, estigmas y roles, además de propiciar cambios en las tradiciones, vicios y conductas no favorables entre los diversos géneros.

En este sentido, el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, en su apartado 4.4.4 establece las orientaciones legales desde la Constitución Política, con la intención de incorporar metodologías inclusivas, que favorezcan el aprendizaje a partir de ambientes respetuosos y significativos (SEP, 2022); de ahí que la propuesta, se encontró pertinente, al considerar la necesidad de ofrecer un Programa de Especialidad, que abra espacios para la investigación, reflexión y diseño de estrategias de intervención en el aula; que de manera gradual, impacten en la mejora de la convivencia entre géneros en todos los niveles educativos.

Así que, en atención a la normatividad federal, la propuesta de la Especialidad en Igualdad de Género, se reconoce como la opción académica viable, para atender una problemática actual que hay que controlar con acciones pertinentes. Pero, para ello, es fundamental contar con datos que den cuenta de la percepción de los profesores y las profesoras al respecto, de tal problema educativo y social. Tal fue el sentido que tuvo la realización del estudio diagnóstico, a través del cual, se encuestaron a 135 profesoras y profesores, pertenecientes a los subsistemas estatal y federalizado del Estado de México.

A través del ejercicio investigativo, se recuperó información relacionada con las expectativas, sobre los posibles contenidos de los módulos que estructurarán la Especialidad, al mismo tiempo que, se explicitaron las propuestas de temáticas, que han resultado del interés de las y los docentes encuestados, a efecto de identificar cuáles podrían ser las nuevas propuestas académicas, que atiendan necesidades y expectativas del magisterio en tiempos tan controvertidos y complejos, como los generados por la pandemia y el confinamiento. Los objetivos del estudio fueron:

Recuperar las percepciones de las y los encuestados, sobre diferentes aspectos relacionados con la igualdad de género en la educación.

Perfilar líneas relacionadas con el interés y relevancia, acerca de la temática sobre igualdad de género desde un enfoque prospectivo.

Identificar necesidades, comentarios y propuestas, para la construcción de los contenidos modulares.

Reconocer la demanda real y potencial de la propuesta académica, como opción de estudios de posgrado.

Advertir el valor social y magisterial que tienen las propuestas académicas, con orientación profesionalizante que oferta el ISCEEM.

Aproximación teórica y contextual

Entre los organismos internacionales, que se han destacado por la atención prioritaria a la eliminación de la discriminación de la mujer y la promoción de la igualdad de género, a partir del establecimiento de los Derechos Humanos, la Organización de la Naciones Unidas (ONU), es quien ha promovido acciones internacionales, con la expectativa de concretar programas que incidan en los territorios de los países miembros.

Resulta conveniente referir que, en 1948, se emitió la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que consagró el *principio de igualdad* para todas las personas. Más adelante, en 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres*. Ello trajo consigo la organización de cuatro conferencias internacionales, realizadas en México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985), y Pekín (1995). Posterior a esto, se realizaron dos Conferencias de Seguimiento en la ciudad de New York (2000 y 2005).

A partir de la cuarta conferencia realizada en Pekín, y de las conferencias de seguimiento (Pekín +5 y Pekín +10), se adoptan dos documentos de gran relevancia, para el establecimiento de disposiciones institucionales y financieras en los planos nacional, regional e internacional, para la puesta en práctica de políticas y acciones en los países miembros de la ONU. El primero fue la Declaración de Pekín y, el segundo, la Plataforma para la acción. En este último, se establecieron doce esferas de

especial preocupación internacional, a saber: pobreza, educación, salud, violencia contra la mujer, conflictos armados, economía, participación en el poder, toma de decisiones, mecanismos institucionales para su adelanto, derechos humanos, medios de comunicación, medioambiente y las niñas (ONU-Mujeres, Comisión Nacional de la Mujer “Plataforma de acción Pekín+5”. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Síntesis del Informe de Ejecución. México, 2000.)

Aludir a igualdad de género es tener presente una temática, una acción, una necesidad, una demanda social, una categoría analítica, una línea de política social y educativa, una tendencia para el bienestar. En tal frase subyace una problemática de impacto mundial. Por la identificación de su presencia como problema sociocultural, de importantes repercusiones políticas, económicas y sociales, es que organismos internacionales han intervenido en favor de su solución o, cuando menos, de contrarrestar su impacto y afectación a la convivencia humana de hombres y mujeres. De manera inicial, al referirse a la “igualdad de género”, se hacía alusión a la importancia de colocar a la mujer a la par de las condiciones y oportunidades que los hombres poseían. Sin embargo, con los años, se ha logrado conceptualizar a la igualdad de género como “la recreación de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres”. Sin embargo, con los años, se ha conceptualizado desde una perspectiva incluyente, en el establecimiento de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres.

De ahí que, durante el diseño de la Especialidad en Igualdad de Género, se perfilaron algunos ejes conceptuales, que muestran el tratamiento histórico, social y antecedente de la temática, como un primer contacto en la comprensión de la igualdad de género, con miras hacia el diseño curricular de los módulos.

A) El género como construcción sociocultural

Discursar sobre la perspectiva teórica del género, marca una tensión epistemológica desde el posicionamiento que se considere, para poder discutir al respecto, es decir, si se habla desde lo biológico, psicológico o sociocultural, también implica dilucidar si se refiere al género, la perspectiva de género o la igualdad de género; de ahí que, con fines de

este escrito y, del mismo diseño del estudio exploratorio, se parte de la idea de pensar al género como el “conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo masculino o femenino” (Colás, 2007 p. 152).

De tal forma que, se sabe del aspecto biológico en el nacimiento (cromosomas, genitales, hormonas), pero considerando la caracterización social y cultural que se establece en una relación dicotómica, por un lado y, también multifactorial, cuando se piensa en el sujeto. Lamas (1996), al hablar sobre género expresa:

Pero lo importante del concepto de género es que al emplearlo se designan las relaciones sociales entre los sexos. La información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. No se trata de dos cuestiones que se puedan separar. Dada la confusión que se establece por la acepción tradicional del término género, una regla útil es tratar de hablar de los hombres y las mujeres como sexos y dejar el término género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género. Son cuestiones distintas. El sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico (Lamas, 1996, p. 3).

Esta discusión, en contraste con las percepciones de quienes participaron en el estudio exploratorio, abren el debate sobre los símbolos que se construyen en torno a la perspectiva de género; invitando a la consideración de la diferencia desde un discurso incluyente, que considera al género como una construcción social, más que una serie de determinaciones fisiológicas o anatómicas. Y, se insiste, que la perspectiva de género es un debate abierto, derivado de las implicaciones que refleja asumir una posición, que deje fuera los símbolos y significados que coinciden o difieren de la composición anatómica de una o un sujeto.

B) La igualdad de género, como punto de llegada a partir de la comprensión de la diversidad

La igualdad de género, desde la perspectiva Internacional de la Organización de las Naciones Unidas, considera que:

El reconocimiento de que históricamente las mujeres han sido discriminadas y es necesario llevar a cabo acciones que eliminen la desigualdad histórica y acorten las brechas entre mujeres y hombres de manera que se sienten las bases para una efectiva igualdad de género, tomando en cuenta que la desigualdad que de facto padecen las mujeres puede agravarse en función de la edad, la raza, la pertenencia étnica, la orientación sexual, el nivel socioeconómico, entre otros (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 3).

Disminuir las posibilidades de discriminación por cuestiones de género, se configura como una condición necesaria, para coexistir y convivir en un mundo con violencia, inseguridad y otros problemas sociales, que dificultan las posibilidades por ejemplo de un acceso igualitario a la educación y al trabajo. Podría pensarse que, en el contexto actual, prácticas no igualitarias de acceso y oportunidades entre hombres y mujeres, han disminuido o se han eliminado. Sin embargo, pensar en igualdad de género, sigue siendo un factor fundamental de la agenda pública, derivado de los problemas sociales que se enfrentan.

Transitar hacia una igualdad de género, tendrá que ver entonces con una modificación gradual de las construcciones culturales y sociales, que históricamente han generado paradigmas, sobre lo que puede y no hacer un hombre o una mujer. De ahí que, entonces, es obligado reflexionar sobre las implicaciones de diseñar y ofrecer para los y las integrantes del magisterio estatal, una Especialidad en Igualdad de Género. Al respecto de ello, algunas preguntas obligadas podrían ser: ¿Cuáles son los propósitos que tal propuesta perseguirá? ¿Podrá emerger el reconocimiento a la diversidad desde la gestión de la igualdad de género?

C) Subjetividades en las percepciones de los y las docentes, desde su ser y hacer

Discursar sobre la construcción subjetiva es un aspecto fundamental, cuando se habla de género. Ya en apartados anteriores, se ha mostrado que el género puede tratarse desde lo psicológico, social, cultural, biológico, entre otras muchas dimensiones interpretativo-explicativas. De ahí que, traer la voz de la o el sujeto, sus construcciones y formas de

posicionarse frente al conocimiento, es consustancial al diseño y trazo de los contenidos a abordarse, en la Especialidad en Igualdad de Género. Para González (2008) la subjetividad refiere:

Esencialmente a los procesos que, desde contenidos a priori del sujeto, significan las estructuras y procesos esenciales que caracterizan la producción del conocimiento, por lo tanto, lo subjetivo aparece mucho más como una referencia genérica para significar procesos del sujeto que conoce y construye, que como una definición ontológica particular de los fenómenos humanos (González, 2008, p. 2).

Es importante señalar que, para realizar la propuesta de diseño de la Especialidad en Igualdad de Género, hasta el momento no se abre el debate en dos categorías: la parte subjetiva, es decir, la carga psicológica que el hombre o la mujer da a los roles que desempeña en función de su sexo; y, el feminismo. Lo anterior, se vincula con la necesidad de ofrecer una opción profesionalizante, que permita al profesorado desarrollar categorías, que impulsen el diseño de proyectos de intervención, para disminuir las desigualdades relacionadas con el género; más allá de ubicarse en las tensiones y discusiones históricas y sociales, sobre lo que puede o no ser esta categoría vinculada con las propias percepciones desde lo subjetivo, social y cultural.

Como se puede identificar, las características y contenidos inherentes a lo masculino y lo femenino al hablar del género, no se pueden leer desde lo individual; sino que, más bien, son conceptos que interactúan y se complementan como construcciones socioculturales, gestadas por las interacciones entre personas con diversas cosmovisiones y tradiciones, producto de la cultura familiar y de los grupos sociales a los que pertenece, o con los que se identifica.

Desde lo que se ha construido hasta el momento, en función de los hallazgos, podría decirse que la intención es ofrecer una opción profesionalizante, que coadyuve al diseño de situaciones de aprendizaje, que, en apego al currículum formal, impulsen el cambio de percepciones desde la educación inicial, sobre las prácticas sociales entre hombres y mujeres, hacia relaciones basadas en el respeto a la dignidad del otro.

Metodología

Los y las integrantes del magisterio estatal, como parte de la sociedad mexiquense, construyen percepciones sobre la realidad social que se vive en cada una de las regiones; identifican problemáticas en el contexto educativo, que son reflejo de lo que sucede fuera de la escuela. Así que, los profesores y las profesoras construyen interacciones con diferentes actores y, a partir de ellas, advierten significados sociales sobre diversos hechos vinculados con la violencia social, con los estereotipos de género, con la falta de una cultura de paz, ante la intolerancia, la ausencia de solidaridad y falta de armonía para la convivencia humana con dignidad. Como propone Gurdián-Fernández (2007):

Investigamos para conocer y conocer es siempre aprehender un dato en una cierta función, bajo una cierta relación, en tanto significa algo dentro de una determinada estructura. A su vez, la forma de conocer, o sea el método para alcanzar ese conocimiento no sólo siempre está ligado a un paradigma, que le fija los rieles por los cuales ha de transitar, sino también a una función ideológica que le determina las metas y a la cual sirve (Gurdián-Fernández, 2007, p. 83).

A fin de contar con información cercana, sobre la percepción de los y las docentes en cuanto a la pertinencia de una Especialidad en Igualdad de Género, se realizó el estudio diagnóstico, entendido como proceso exploratorio sobre la complejidad inherente a la temática, desde la cual se indaga sobre información específica, “los estudios exploratorios se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado” (Batthyány, & Cabrera, s/a, p. 33). Siguiendo a estos autores, se puede argumentar que, en términos del diseño de la Especialidad en Igualdad de Género, no se piensa, necesariamente, como una categoría poco estudiada, ya que, la producción académica que aporta al conocimiento de la temática es realmente vasta.

Algunas especificaciones sobre la información obtenida, se encuentra en los resultados de la aplicación del cuestionario; así que, se puede sostener que la implementación de la Especialidad en Igualdad de Género,

permitiría consolidar desde las perspectivas de los y las docentes sus referentes teórico – metodológicos, y vincularlos con propuestas didácticas relevantes, que de manera específica, coadyuven a la eliminación de las desigualdades, discriminación, violencia, segregación, falta de oportunidades, omisión de derechos humanos, etc., solo por la condición de género.

La estrategia para la realización del estudio fue a través del levantamiento de datos e información, usando la herramienta de Google Forms, para aplicarla a profesoras y profesores con características específicas, pues el magisterio estatal y federalizado, constituyen un universo demasiado grande, para lograr encuestar a todos y todas, además de ser un conglomerado altamente complejo, por la pluralidad de características de quienes lo integran. Ante ello, se definieron varias dimensiones para la recuperación de información personal, familiar, social, magisterial, profesional, laboral, política y curricular. A través del formato, se recuperaron datos cuantificables, además de opiniones, propuestas y comentarios a través de preguntas abiertas, para ser complementadas con argumentos que surgieron desde su acervo de conocimiento, experiencias, percepciones, convicciones y expectativas.

Desarrollo del estudio

Las actividades previas a la realización del estudio, consistieron en la búsqueda de materiales relacionados con igualdad de género como temática central. Los ámbitos de indagación, trascendieron desde lo internacional hasta lo nacional y local; a través de la recuperación y análisis de documentos generados por organismos internacionales, para identificar acuerdos, convenciones, conferencias, compromisos para el trazado de rutas de acción nacional. En México, se recorrió el plano programático, normativo y orgánico funcional, para identificar competencias entre órdenes de gobierno, advirtiendo que la temática de estudio era una línea de acción prioritaria y transversal a diferentes instancias gubernamentales.

La construcción teórico conceptual llevó a identificar instituciones, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), El Colegio de México (COLMEX), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la

Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), entre otras. También, se reconocieron programas y centros dedicados a la investigación sobre estudios de la mujer, sobre feminismo y sobre género. Además, se ha acudido a conferencias, debates, conversatorios, entre otros eventos académicos relacionados con la temática. Una primera idea contundente es que se trata de una problemática mundial, que ha propiciado la gestión de estudios, líneas de acción, políticas y propuestas, para contrarrestar los problemas sociales implícitos. Nada ha sido suficiente. La temática, al igual que la problemática inherente, es inagotable. El conocimiento es limitado, al haber logrado identificar solo los siguientes horizontes de posibilidad investigativa: estudios sobre la mujer; estudios de género, y estudios sobre feminismo o movimientos feministas además de estudios sobre masculinidades.

Todo este panorama previo, advertía la complejidad de la encomienda institucional, relacionada con la construcción de una propuesta de formación académica para el posgrado: proponer un Programa de Especialidad en Igualdad de Género. La asignación de la comisión, no consideró el grado de especialización, que en la temática existía en otros investigadores y académicas de la propia institución, como tampoco se perfilaron intereses particulares, para participar proponiendo reducir las brechas de conocimiento y, contribuir en la construcción de un programa, acorde a las necesidades e intereses tanto de la autoridad de gobierno, como educativa y las expectativas del propio profesorado encuestado.

Se ratifica que la petición expresa de la institución, tuvo que ver con la posibilidad de incidir en la formación en igualdad de género, en atención a una línea de política del Gobierno Estatal, prevista en el Plan de Desarrollo del Estado de México, del Lic. Alfredo Del Mazo Maza, gobernador Constitucional del Estado de México 2017-2023 (GEM, 2018).

Los retos para la consideración en el ámbito educativo de la igualdad de género, es una necesidad global, materializada a partir de las políticas nacionales, estatales y locales; mismas que para poder discutirse en términos de su operación, implican conocer la posición de las y los

docentes del Estado de México, para una implementación curricular desde el conocimiento y el pensamiento crítico, toda vez que para asegurar la concreción de un aprendizaje significativo, es necesario que el o la docente, cuente con el dominio teórico conceptual que la tarea le demanda.

Resultados

Ante la pregunta sobre ¿Quiénes son los y las protagonistas del presente estudio? ¿De quiénes son las voces que pretendemos escuchar? ¿Cuáles son las percepciones que emergen de tales voces? Se puede referir que, en un afán de personalizar a esas voces, baste saber que cerca del 90 % son mujeres. Tal vez, ellas han vivenciado violencia, desigualdad, falta de equidad, cancelación de oportunidades, menosprecio, aplicación de estereotipos o han tenido que asumir roles impuestos por la tradición social y cultural, que impera en la sociedad. Pero, también, se tiene la expectativa de que, entre el mayor porcentaje de voces, se encontrarán discursos y testimonios de atrevimientos, luchas, convicciones e implementación de acciones, para contrarrestar el maltrato e injusticia hacia las mujeres. No se obvia la relevancia de las voces masculinas. En ellas, puede estar presente un deseo de cambio y utopía por convicciones, ante, tal vez, el cansancio de prácticas cotidianas, que pueden ser calificadas como inmorales, al ser aplicadas a hijas, hermanas, madres.

Las y los informantes, que comparten sus voces y percepciones, a través del presente estudio, son realmente jóvenes, pues el mayor porcentaje se logra en el grupo de edad de menos de 30 años. Y, el grupo con menor porcentaje, se localiza entre quienes dicen tener más de 50 años de edad.

En relación con el estado civil que enuncian los y las informantes, es destacable que el 43.6 % es casada o casado, siguiendo el grupo de solteros y solteras (36.8 %). No obstante, un 12.8 % reconoce estar en unión libre y, el resto (6.8 %), se manifiesta como divorciados o divorciadas.

Al ser un grupo poblacional joven, un porcentaje importante de ellos y ellas, reportan no tener hijos o hijas (32.8 %). Sin embargo, no es el grupo mayoritario, ya que, quienes tienen un solo hijo o hija, se concentran en el 35.3 %. El grupo menor lo integra quienes informan que son padres y madres de familia de tres hijos o hijas (31.9 %).

Como parte de las características profesionales de los y las informantes, se advierte que el 100 % reporta estar profesionalmente formados en la educación superior, a través del desarrollo de una licenciatura en campos disciplinarios relacionados con la educación, la pedagogía, las ciencias de la educación y otras ciencias afines.

Entre los datos que arroja el estudio, aparecen licenciaturas en diferentes niveles educativos, como preescolar, primaria, secundaria, media superior y con especialización en diversos ámbitos de la educación. También, se identifica a quienes, habiendo sido formados en otros campos de conocimiento, han encontrado en la educación un espacio de desarrollo profesional, tales como filósofos, administradores, abogados, ingenieros, entre otros.

La multidisciplinariedad que les caracteriza, permitirá construir una mirada múltiple, sobre la complejidad inherente a la desigualdad existente entre los géneros, identificar sus causas, advertir implicaciones y consecuencias, para promover procesos y prácticas que, desde la educación, logren crear una cultura, que promueva el reconocimiento a la diversidad social y cultural, pero, fundamentalmente, se logre el respeto a la dignidad humana.

De acuerdo con lo indicado en el instrumento, el 75 % cursaron o están cursando estudios de Maestría, los campos disciplinarios son diversos. Todos relacionados con la Educación, la Investigación Educativa, las Ciencias de la Educación, la Administración y Gestión, entre otros. Mientras que, solo un 25 % no ha realizado tales estudios. En este rubro, habría que resaltar que casi el total de los y las encuestadas (90.8 %), han realizado algún tipo de estudios de posgrado en el ISCEEM.

Bajo el supuesto de que, a mayor profesionalización, mejores prácticas escolares, se les preguntó sobre la generación de ambientes de aprendizaje, que propicien la interacción entre los géneros. Las respuestas hacen que se encuentre que, 68 docentes sí los propician y 29 no lo hacen. El resto de informantes no contestó. Entre las acciones de los 68 que sí realizan actividades, se encuentran el fomento a la libre interacción de hombres y mujeres, entendida como la participación por ejemplo en equipos de trabajo mixtos y de libre formación, desde la gestión de las y los estudiantes. También se habla de la consideración de las habilidades

de niños y niñas por igual en todas las actividades, por ejemplo, en la distribución de roles o funciones como aseo del salón, jugar fútbol; esto también incluye la participación indistinta en la clase de Artes.

El discurso es otro de los factores que son considerados por las y los docentes como fundamental, para orientar la práctica educativa con un sentido inclusivo, tanto en la conducción de las actividades como en la organización del grupo; así como, ponderar el respeto al diálogo y acciones del otro y de la otra. El uso de portadores de texto, es también una estrategia que promueve la reflexión sobre la colaboración entre géneros: cuentos, relatos, historias, artículos, etc. Generar situaciones de conflicto que impliquen convivir, tomar decisiones, dialogar... también son consideradas estrategias o acciones; sin embargo, se identifica en el discurso escrito, que existen varios posicionamientos que no están relacionados con la colaboración entre géneros, sino más bien con líneas feministas, o acciones de compartir espacios físicos mixtos, así como, acciones en beneficio de la sana convivencia escolar, pero no así hacia la reducción de las desigualdades entre géneros.

Resulta de gran importancia conocer dónde se desempeñan laboralmente los profesores y profesoras encuestadas, pues a partir de ello, se puede inferir el conocimiento y la serie de situaciones que advierten en su práctica docente cotidiana, en relación con los problemas inherentes a las desigualdades entre géneros y, al ejercicio de roles y estereotipos arraigados en diversos contextos estatales.

De los 135 encuestados y encuestadas, dieron respuesta 133, de los cuales los mayores porcentajes trabajan en educación primaria (40.6 %); secundaria (25.6 %) y, en media superior (15 %). Niveles educativos donde se manifiestan mayores problemáticas en las interacciones sociales entre niños, niñas y jóvenes. El 18.8 % restante, se desempeña en educación superior y sector central.

En concordancia con la función principal, que se desempeña en el campo de la educación, es que se tiene conocimiento de primera mano, sobre la problemática relacionada con la falta o, tal vez, ausencia de igualdad de género. Las y los informantes están insertos en una multidiversidad de funciones, dentro de los subsistemas educativos estatal y federalizado. El 56.1 % corresponde a profesoras y profesores frente a grupo; directoras

y directores son 16 (12 %); orientadores técnicos (hombres y mujeres) son 11 (8.3 %); asesoras y asesores son 3 (2.3 %); coordinadoras y coordinadores son dos (1.5 %), al igual que dos investigadoras (1.5 %) y, personal que labora en sector central también son 2 (1.5 %). Quienes se encuentran desempeñando otras funciones son 9 (6.9 %).

Quienes enuncian que sí es necesario profesionalizar, reconociendo la gran problemática inherente, argumentan:

Es necesario reducir o erradicar la violencia que existe hacia las mujeres; evitar discriminaciones y prácticas inapropiadas; algunas personas tienden a ser discriminadas y discriminantes; hay prácticas de discriminación y manipulación hacia el profesorado femenino; se rechaza a los docentes hombres en los preescolares; sobresale mucho el machismo; prevalecen miradas coloniales y androcéntricas; es necesario repensar las masculinidades y la feminidad en la escuela; aún se nota la influencia del machismo en los niños pequeños; es necesario re-mirar al otro; salvaguardar la integridad de las personas; cambiar la realidad social que vivimos; reducir la desigualdad entre mujeres y hombres; eliminar los tabúes; mitigar los radicalismos; acabar con los casos excesivos de feminicidios... (Laura Solalindez, Comunicación Personal, 22 junio 2021)

Quienes creen, que no es necesario profesionalizar en este rubro, lo expresan diciendo que:

Creo que necesitamos equidad, no igualdad. (IG.M.M.15)

No lo creo. (IG.H.M.33)

No creo que sea necesario, si partimos de la idea de humanidad y no a partir de roles sociales o funciones a desempeñar, desde la cultura dominante. (IG.M.M.34)

Aún se divaga sobre el tema, en todos los niveles educativos. (IG.M.M.55)

Moreno, Soto, González y Valenzuela (2017), siguiendo a varios autores, plantean que:

Las creencias y atribuciones sobre cómo deben ser y comportarse cada género corresponden a los denominados estereotipos de género. En general, los estereotipos son simplificaciones dicotómicas que reflejan prejuicios (Colín, 2013) y contienen expectativas que conforman roles. El rol femenino supone atributos asociados con la maternidad, la expresión emocional, el cuidado y la sumisión. Por su parte, el rol masculino destaca el dominio, la capacidad de decisión y el control (p. 724).

A la pregunta ¿Cuáles son los estereotipos de género más recurrentes? Las profesoras y profesores encuestados refieren que, los estereotipos se generan desde la familia y, se fortalecen en la escuela y en la sociedad; y, advierten que desde la misma escuela, se podría contrarrestar su influencia y daño, en las relaciones intersubjetivas que se construyen cotidianamente. Expresan que hay presencia de estereotipos en:

La vestimenta (rosa para mujeres y azul para varones); las tareas en el hogar; la atención hacia la familia, el hogar y los hijos; las labores de la casa; la selección de carreras profesionales; las oportunidades laborales; el uso de juguetes; la manifestación de los sentimientos; la belleza y la fortaleza; el desarrollo de habilidades; la responsabilidad como jefas y jefes de familia; el inicio y establecimiento de relaciones; actitudes de sometimiento frente a conductas represivas y autoritarias; las capacidades intelectuales; la posesión y manifestación de valores; las aspiraciones femeninas y masculinas; las prácticas deportivas; en la delicadeza y la brusquedad; manejo de lenguaje y formas de expresión; el destino vital; entre otros muchos. (IG.M.M.2)

Ante el cuestionamiento sobre si ¿Conocen los organismos, instituciones y dependencias oficiales que promueven la igualdad de género? El 45.10 % contestó que no. Sin embargo, el 32 % refiere que sí conoce los organismos, las instituciones y dependencias que tienen entre su misión, la promoción de la igualdad de género. Las respuestas que se encontraron dan cuenta de un conocimiento importante, pues refieren a la Comisión Nacional de Derechos Humanos; ONU Mujeres; UNESCO; INMUJERES; DIF; Fiscalías; Procuradurías y organismos no gubernamentales como Gentopía

y 50+1. No obstante, es preocupante que un 22.9 % no haya contestado.

En relación con la pregunta ¿Planifica y evalúa tareas que promuevan la igualdad de género? Las respuestas muestran que el 65.2 % de las profesoras y profesores encuestados contestaron que sí realizan actividades de planificación y evaluación, promoviendo la igualdad de género y, solamente el 34.8 % asegura no hacerlo. Algunas expresiones, al respecto, son las siguientes:

Generando ambientes [de aprendizaje] donde todas y todos pueden proponer, expresarse y evitando un lenguaje exclusivo o discriminante; se les brindan las mismas oportunidades a mujeres y hombres; se integran equipos de trabajo mixtos, tratando temas de las asignaturas de Socioemocional, Formación Cívica y Ética y proyectos de Español. (IG.H. M.24)

Mediante actividades que integran las diferencias y nos ayudan a comprender que tenemos los mismos derechos y oportunidades; promoviendo tratos dignos, relaciones interpersonales y equitativas de convivencia sana. (IG.M.M.47)

En el rubro relacionado con: ¿Crea ambientes de aprendizaje que fomentan la coeducación y la colaboración entre géneros? De los 135 cuestionarios aplicados, 131 profesoras y profesores contestaron a la pregunta, resaltando que un 70 % sí promueve la creación de ambientes de aprendizaje, a través de la coeducación y la colaboración. Al respecto, se recupera la propuesta de Salamanca (2014), quien establece que la coeducación debe:

Promover la función social de la coeducación en la escuela, como medio para desarrollar un paradigma de equidad, principalmente entre los niños, evitando así una reproducción y preservación de estereotipos que resalten el equívoco papel de ambos géneros. La escuela es una institución de transformación, dentro de la cual se desvanecen tabúes o clichés del entorno, es por ello que el modelo coeducativo debe ser fomentado como parte de la educación de todos los sectores, sin importar su religión, condición social, grupo étnico, etc. al final todos compartimos la misma naturaleza, la humanidad. (p.90)

Finalmente, un resultado importante tiene que ver con el consentimiento informado que las profesoras y los profesores encuestados otorgaron (95 %), al solicitarles la autorización correspondiente, para el uso de la información que compartieron a través de sus percepciones y datos proporcionados.

A manera de cierre

Se puede concluir que, las percepciones que emanan de las voces, opiniones, acciones, vivencias, características, experiencias, comentarios y sugerencias de las profesoras y profesores encuestados, dan fundamento a la pertinencia de construir una especialidad como opción profesionalizante, que permita el conocimiento teórico conceptual, además de la construcción de propuestas de intervención, que incidan en la práctica docente cotidiana en favor de la igualdad, el rompimiento de estereotipos y el cambio de roles construidos socioculturalmente para cada uno de los géneros.

La construcción social de roles y estereotipos, no solo han propiciado el incremento de feminicidios, sino que ha retardado la posibilidad de un ejercicio de libertad en las decisiones de las mujeres; ha violentado su derecho a la participación, al desarrollo profesional, ha limitado sus capacidades y la ha convertido en objeto de agresión, menosprecio, violencia y hasta muerte. Ante este panorama, los profesores y las profesoras perciben que es posible desde las aulas, a través de nuevas prácticas docentes, se logre irrumpir en tradiciones y cosmovisiones añejas, sobre el ser y hacer de hombres y mujeres.

La insistencia de organismos internacionales podrá concretar en lo local, acciones específicas que sean transversales a diferentes instancias gubernamentales, siempre y cuando se realice seguimiento y evaluación a las políticas de gobierno, para alejar discursos y promover prácticas, a través de cursos de acción, realmente prioritarios.

La recuperación de percepciones a través de estudios exploratorios, permite el acercamiento a necesidades de formación y profesionalización del magisterio estatal, que emerjan con la convicción y expectativa de lograr construir nuevos horizontes de oportunidad, para gestar una nueva

cultura de promoción y respeto hacia la igualdad entre géneros.

Finalmente, fomentar el conocimiento y respeto a la igualdad entre los géneros, forma parte de las necesidades sociales y culturales del mundo que habitamos, reconocer la diferencia y respetarla es progresivamente menester para coexistir; es por ello que, además de considerar algunos contenidos en el plan y programas de estudio de la educación mexicana, es trascendental que los y las docentes tengan a su alcance la posibilidad de profundizar en la temática, a través del conocimiento, la reflexión, la toma de conciencia y decisión de incidir desde las dimensiones curricular y cotidiana de la escuela.

Reducir la violencia que existe hacia las mujeres, para incidir a través de la práctica docente en alumnos, padres de familia y contexto, por el tipo de cultura mexicana y las posibilidades de dar un trato igualitario a todas las personas. (Eduardo Fernández, Comunicación Personal, 22 junio 2021)

El debate sobre la temática es añejo, los esfuerzos son múltiples, pero las convicciones personales, institucionales y de gobierno, podrán sumarse para lograr el aprecio hacia la condición humana y el respeto a la dignidad e igualdad, sin menoscabo de la pertenencia a algún género.

Referencias

- Alfama, E., Cruells, M. & De la Fuente, M. *Medir la igualdad de género. Debates y Reflexiones a partir de una propuesta de Sistema de Indicadores Clave*. Disponible en <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1460>
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (s/a). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. Uruway. Universidad de la República. p.33
- Castillo Quintero, H., Henríquez Coronel, M. & Tubay Zambrano, F. (2021). Validación de un instrumento para evaluar actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes universitarios. *Revista San Gregorio*. Disponible en: <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1256>
- Colás Bravo, P. (2007) La construcción de la Identidad de Género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 25. Pp.151-166
- Conway, J., Bourque, S., & Scott, J. (2000). El concepto de género. En Lamas, M. (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-Miguel Ángel Porrúa Editores.
- De Sola, A., Martínez, I. & Meliá, J. (2021). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *En Anuario de Psicología*, 2003, vol. 34, no. 1, 101-123 Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61637/88510>
- Gobierno del Estado de México. (2018). Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023. México. Gobierno del Estado de México.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Brasil. *Diversitas: perspectivas en psicología*. Vol.4. No. 2.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Agencia Española de Cooperación Internacional. San José, Costa Rica.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de Género. En *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. No. 8. Enero- marzo.

- Miralles, C., Cardona, M. & Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio. En Roig-Vila, R. (Edit.) *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona. Octaedro Ediciones.
- Moreno, J. & Diez-Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Roig-Vila, R. (Edit.) *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona. Octaedro Ediciones.
- ONU (2015) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- ONU-Mujeres. (2015) La Igualdad de Género. Disponible en: <https://www.derechoshumanoscdmx.gob.mx/wp-content/uploads/foll-igualdadG-8pp-web-ok2.pdf>
- ONU-Mujeres Doce esferas de especial preocupación. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/csw59/feature-stories>
- Salamanca López, L. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Revista-red estudios sociales. Colombia*: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6624998>
- Secretaría de Educación Pública, (s/f). *Procedimiento para la autorización federal de programas de posgrado para la profesionalización y superación docente*. DGE SuM. Disponible en: https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/dpe/autorizacion_planes/PROCEDIMIENTO_POSGRADO_2021_V3.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana Disponible en: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Capítulo 10

La axiología de la educación normalista en las materialidades del discurso poético de cuatro escritoras coahuilenses (1941-1944)

Eugenia Flores Soria

Introducción

La literatura escrita por mujeres no cuenta con la misma visibilidad, ni con el mismo reconocimiento que la literatura escrita por varones. Igual sucede en otras esferas de la sociedad: la ciencia, la economía, el espacio doméstico. Sor Juana Inés de la Cruz, desde la época novohispana, reclamaba el derecho de las mujeres al estudio. Unos siglos antes, Cristina de Pizán, en su libro *La ciudad de las damas*, explicaba que negar la educación a las mujeres, o negársela a cualquier persona, era la verdadera causa de la falta de virtud. El binomio mujeres-educación resulta fundamental, para entender las raíces históricas de la desigualdad.

La presente investigación pretende localizar el rastro axiológico de la educación, en la poesía de cuatro escritoras coahuilenses, que produjeron sus obras en la década de los cuarenta del siglo pasado: María Suárez de Alcocer, Victoria Garza Villarreal, Margarita Rodríguez y Enriqueta Montes. Todas fueron profesoras normalistas. No existe, hasta ahora, un trabajo crítico que aborde la historia de las mujeres escritoras en Coahuila. El análisis discursivo de sus poemas podrá dar luces, sobre el pensamiento femenino de la época, en relación con las pautas educativas institucionales.

Victoria Garza Villarreal en 1941, publicó sin firma un álbum titulado *Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses*, donde se reconoce el trabajo de las figuras femeninas más sobresalientes, desde las madres de los hombres ilustres, hasta las dentistas, maestras y pintoras. La publicación estuvo a cargo del Gobierno del Estado. En ese entonces, Pedro Rodríguez Triana, político comunista, era el gobernador. Ese año finalizó su gestión y lo siguió Benecio López Padilla (1941-1945), época caracterizada por un periodo de esplendor cultural. Por eso, se eligió la obra producida por las poetisas durante los años 1941-1944. Además, la existencia del álbum determina que, ya se pensaba en un espacio de reconocimiento a la labor de la mujer en distintas áreas.

Aproximación teórica

La llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia aportó cambios importantes. En materia educativa, de acuerdo con la política socialista de la

administración, se reformó el artículo 3° de la Constitución, el 28 de noviembre de 1934 bajo los siguientes términos:

Artículo 3°. La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Sólo el Estado —Federación, Estados, Municipios— impartirá educación primaria, secundaria y normal (Sotelo, 2001, p. 274).

La reforma estableció que las escuelas privadas podrían ejercer, siempre, que sus planes de estudio correspondieran a los establecidos por el gobierno, lo que generó polémicas y desacuerdos entre el gremio docente. En Coahuila, unos años antes de Cárdenas, se agregaron materias sobre historia de la Revolución Mexicana. En 1935, ante los cambios en el artículo 3° constitucional, las autoridades de la Escuela Normal reformaron los programas (Espinosa, 1964).

La teoría educativa que trabajaban los maestros y las maestras normalistas de Coahuila, hasta poco antes de la reforma de Cárdenas, era el modelo del pensador norteamericano John Dewey. En 1897, el profesor Andrés Osuna y un grupo de estudiantes (futuros catedráticos de la Escuela Normal), asistieron a las “Conferencias Pedagógicas” de Chicago, impartidas por el pedagogo Francis W. Parker. Un año más tarde, el grupo estudió en la Escuela Normal de Bridgewater Massachusetts para completar su formación (Rodríguez, 1944).

La educación socialista en Coahuila se vio alterada por algunos problemas internos. En diciembre de 1937 comenzó el periodo del gobernador Pedro V. Rodríguez Triana, político militante del Partido Comunista y simpatizante de la ideología socialista de Cárdenas. Para seguir las reformas al artículo 3°, el gobernador suprimió la Dirección General de Educación, para crear la Comisión de Educación del Gobierno del Estado, a cargo del profesor José María Hernández, con que no muchos estuvieron de acuerdo (Espinosa, 1964).

En la década siguiente, con Manuel Ávila Camacho en la presidencia de México, el escritor Jaime Torres Bodet, se convirtió en Secretario de

Educación. El panorama internacional con la Segunda Guerra Mundial alentaba a la reflexión sobre la condición humana y los problemas sociales. En su discurso “Planes educativos, programas de estudio y textos escolares”, pronunciado en 1944, el funcionario plantea como deber supremo de los planes educativos lo siguiente:

el de acondicionarlos para la formación moral del tipo humano, democrático y justo, que deseáramos ver fomentado, no solo en México, sino en todas partes, durante los años de la posguerra. Si la victoria que anhelan los pueblos libres ha de garantizar los preceptos en cuyo nombre esos pueblos libres están peleando, la primera norma que las naciones señalarán a su educación será la de convertirla en una doctrina constante para la paz (Bodet, 2013, pp. 132-133).

Entre los valores considerados, Torres Bodet planteó la educación democrática, y la educación como una preparación leal para la justicia. En 1944, el Secretario de Educación estuvo en Saltillo, para celebrar el 50 aniversario de la Escuela Normal. Su discurso, promulgado el 23 de abril de ese año, fue publicado en las memorias de este evento. Gracias al mismo documento, se puede constatar que, al menos dos de las escritoras analizadas en esta investigación, María Suárez de Alcocer y Victoria Garza Villarreal, asistieron y participaron en las actividades culturales del aniversario (Rodríguez, 1944).

La educación de las mujeres

Graciela Hierro, filósofa y feminista mexicana, expone en su libro *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (1990), un problema histórico en la formación académica de las mujeres. Inicia la disertación con una cita de Choderlos de Laclos sobre este dilema. Él concluye que, no se puede mejorar la educación de las mujeres, porque lo que ellas han recibido no puede llamarse educación. Hierro (1990) determina que, las mujeres en realidad reciben una *domesticación*, es decir, un adoctrinamiento que las conduce ideológicamente a aceptar el encierro en la casa, justificando su existencia a los problemas del hogar. A través de esta obra, la autora pretende responder a la pregunta de si hay en realidad algo,

actualmente, que se pueda llamar “educación” de las mujeres, frente a la formación que han tenido los hombres mexicanos.

Para comprobar su supuesto, la filósofa realizó un ejercicio de análisis hermenéutico, de la educación de las mujeres en la historia de México, desde la mitología precolombina hasta las escritoras y teóricas del feminismo en el siglo XX. Al finalizar su tesis, la autora señala dos maneras de educar. La primera es la tradicional, para hombres y mujeres, condicionada a que cada quien cumpla el rol social esperado. La segunda es la educación “nueva” o “activa”, enfocada a descubrir las necesidades e intereses de la y el educando, particularmente, en este caso, de las mujeres. En este apartado comparte la propuesta de “Educando a Emilia” y los ciclos de la vida mexicana. Emilia es una referencia al Emilio de Rousseau, el importante libro de filosofía de la educación, que se centra en el varón, olvidando a las *Emilias*.¹ Para que surja esta nueva educación feminista, se requiere de las siguientes condiciones:

1. Lograr una revolución en la educación tradicional pre-escolar para mujeres.
2. Las tareas del cuidado infantil sean compartidas con el hombre.
3. Que con la nueva educación las niñas, las mujeres desde pequeñas tendrán el mundo más abierto, para elegir el tipo de persona que desean ser.

La nueva educación derribará mitos importantes:

1. Que solo las mujeres poseen capacidad afectiva apropiada para el cuidado infantil.
2. Que es deseable que solo los hombres desempeñen todo tipo de trabajo remunerado.
3. La vieja idea de la vocación por género. Esto expresado en los versos de Díaz Mirón: “Los hombres para el combate, las mujeres para el nido”.

¹ Cabe aclarar que Rousseau, en el quinto capítulo de esta obra, sí contempla un modelo de educación de la mujer a través de “Sofía”. Sin embargo, la presenta en función de Emilio como una “compañera” y la conduce a las acciones de su rol. Por lo tanto, se entiende que la Sofía de Rousseau no puede ser un modelo justo para la educación de la mujer.

La idea de educación que propone Hierro (1990) es que se considere como el proceso, que inicia con el nacimiento y termina con la muerte:

En suma, la educación para la autonomía y la independencia femenina, se propone que en el ejercicio laboral y profesional de las mujeres se derrote el prejuicio del género. Aquel que considera deseable la educación para “ser mujer valiosa” al hecho de poseer juventud y belleza, como una “Sofía” cualquiera, educada para acompañar a un “príncipe azul” de nombre “Emilio”, como diría Rousseau (p. 197).

Desarrollo

En esta investigación, se trabajará con la teoría de las materialidades discursivas de Haidar (2006). Su propuesta está basada en diferentes escuelas de análisis de discurso, particularmente la francesa. Para definir las categorías de la práctica semiótico-discursiva (discurso/texto), la autora acude a las definiciones y planteamientos de disciplinas, como la lingüística, lingüística textual, análisis de discurso y semiótica de la cultura. Así, las categorías se organizan de la siguiente forma:

Práctica semiótico-discursiva (discurso/texto)

1. Conjunto transaccional en donde funcionan reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas.
2. Conjunto transaccional con reglas de cohesión y coherencia.
3. Implica condiciones de producción, circulación y recepción.
4. Contiene varias materialidades y funcionamientos.
5. Es un dispositivo de la memoria de la cultura.
6. Es generador/a de sentidos.
7. Es heterogéneo/a y políglota.
8. Es un soporte productor y reproductor de lo simbólico.
9. Materializa los cambios socio-cultural-histórico-políticos.
10. Es una práctica socio-histórico-cultural-política ritualizada y regulada por las instituciones de todo tipo y por lo no-institucional.
11. Es una práctica subjetiva polifónica. Lo polifónico está integrado orgánicamente en las subjetividades ineludibles en cualquier discurso o semiosis (pp.75-76).

Según la autora, las materialidades discursivas y sus funcionamientos son “componentes constitutivos fundamentales de todas las prácticas semiótico discursivas” (p. 82). Para aplicar esta teoría es importante, como señala la académica, tener en cuenta el enfoque transdisciplinar que se requiere, pues el planteamiento de análisis nace de elementos presentes en diversas disciplinas, como las que se mencionaron párrafos atrás. Para esta investigación, se utilizarán tres materialidades discursivas que, según Haidar, se sintetizan de la siguiente forma:

1. Ideológica. Haidar expresa que a través de la materialidad discursiva de la ideología es como se interpelan y se constituyen los sujetos, por lo tanto es una de las más importantes.
2. Histórica. La autora señala que esta dimensión “se considera tanto en los cambios de los sistemas lingüísticos y culturales, como en las prácticas semiótico-discursivas, destacando el impacto de los acontecimientos históricos sobre la producción semiótico-discursiva y viceversa” (pp. 87-88).
3. Estético-retórico. Se refiere a la producción de cualquier forma, no solo lo bello. Lo retórico está ya en “todas las semiosis verbales o no verbales, a lo artístico y a lo cotidiano” (p. 90).

A través de las materialidades del discurso, se estudiará un corpus constituido por una selección de poemas de cuatro escritoras coahuilenses (1934-1944): María Suárez de Alcocer, Victoria Garza Villarreal, Margarita Rodríguez y Enriqueta Montes. La obra será elegida de los siguientes libros: *Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses* (1941) de Victoria Garza Villarreal, *Luz y piedras preciosas* (1944) de María Suárez y, *Antología de poetas coahuilenses* (1978).

La generación a la que pertenecen las escritoras propuestas para este análisis, presencié cambios históricos importantes. Ellas ya tuvieron acceso a una educación superior y trabajo fuera del hogar. La época fue un florecimiento cultural fuerte para Saltillo, que en ese momento era conocido como “La Atenas de México”, pues la ciudad era anfitriona de los mejores eventos artísticos de la década, como la presencia de figuras de la talla de Manuel M. Ponce, el mismo Torres Bodet y otras celebridades de la élite cultural. Sin embargo, aún faltaba tiempo, para que el

movimiento de liberación de las mujeres se desarrollara en la capital coahuilense. Por lo tanto, estas profesoras, activas en los eventos de la Escuela Normal, se conducían dentro de los estándares institucionales.

Haidar (2006) explica que el poder prohíbe o impone la selección de los objetos semiótico-discursivos. Las mujeres, por su género, históricamente han sido tratadas en subordinación al hombre. Una prueba de ello es, que a la fecha de publicación de las obras de estas autoras coahuilenses, las mujeres en México aún no conseguían el derecho al voto. Las primeras elecciones en las que se autorizó la participación femenina fueron las municipales de 1947, pero fue hasta 1953 cuando se cambió la ley para lograr el voto universal (Cano, 2014). Así que, el trabajo literario de las profesoras, se produjo en un ambiente de desigualdad social, incluso dentro de la élite cultural de la ciudad. Al analizar los poemas con las materialidades discursivas, se pretende estudiar a profundidad su discurso poético y, con ello, que las materialidades puedan revelar más elementos sobre las condiciones de las mujeres que escribían en ese tiempo.

Resultados

Siguiendo las materialidades discursivas, se detectaron en los poemas de las maestras elementos relacionados con la idea de la docencia, la conciencia de lo femenino (empatía con otras mujeres) y el deber ser de la maternidad. En el citado álbum, *Biografías: Mujeres ilustres coahuilenses* (1941) aparece el poema “Recuerdo”, de la profesora Enriqueta Montes, donde refleja su nostalgia por los días como docente.

El inicio conserva cierto aire del modernismo al estilo de Amado Nervo: “Aunque de tristeza fue [sic] mi destino; / recogí muchas flores en mi camino. / ¡Flores divinas que me ofrendaron / las almas puras de tantos niños!” (sección Madres Heroínas de “Escultores de Almas”, poema 1). La escritora refiere que está en una etapa madura de su vida (“llegó la nieve, profusamente / ostentando hace tiempo mis cabellos”) y relata cómo fueron sus inicios en el magisterio: “Maestrilla rural, por vez primera / muy lejos de mis lares / muchacha ingenua, / exenta de pesares, / y con el alma llena / de ilusiones sinceras / con mis dieciocho abriles / y en plena primavera” (sección Madres Heroínas de “Escultores de Almas”, poema 1).

En el poema, la autora continúa recordando a sus primeras alumnas. No lo hace de manera general, sino que las nombra directamente: “Concha, Pepa, Lupe, Inés, / Luisa, Elena, Margarita, / y cien más. Y después? [sic] / Después, las más queridas, / las de mi tierra amada / las que hoy son madres ya / y ayer viera de niñas” (sección Madres Heroínas de “Escultores de Almas”, poema 1). En la siguiente estrofa sigue la numeración:

“Merceditas, María Consuelo, / Carmen, Juventina y Leonila / y otra que no recuerdo / que llamaré Lucila, / Adela, Irene, o Margarita / las que no dieron penas, / y sufrieron las mías / ora se llamen Lauras, / Herminias o Lucías, / las que en el cielo están / porque dejaron esta triste vida: / la pequeña Julita, tan querida; / y Leonor, la bella y dulce sensitiva” (sección Madres Heroínas de “Escultores de Almas”, poema 1).

El cierre del poema habla del anhelo por las dichas del pasado, por “volver a oír las risas / de las chiquillas locas / que fueron mi alegría” (sección Madres Heroínas de “Escultores de Almas”, poema 1). Desde la emotividad, la maestra expresa su cariño especial por las alumnas, manifiesta su nostalgia de verlas crecer y acompañarlas en su formación. El poema presenta versos amétricos. Empieza con endecasílabos y decasílabos. Después, parece una silva, al mezclar versos de once y siete sílabas, aunque a veces se le van versos de doce. La tercera estrofa es de heptasílabos y, el resto vuelve a la ametría. También mezcla al inicio las rimas consonantes con asonantes y, se decide por estas últimas para el resto del poema. Este trabajo se aleja de la rigidez de las formas clásicas, y empieza a distanciarse del preciosismo modernista, del que aún conserva cierto lenguaje en sus imágenes: “de alegres mariposas, / bellas y bulliciosas, / que inundó los pensiles, / para librar las rosas / que ostentaban nectarios, / rebosantes de mieles” (sección Madres Heroínas de “Escultores de Almas”, poema 1). Pero al mismo tiempo no rompe por completo con la tradición, al conservar constantemente las rimas.

Aunque este poema se publicó en el apartado de las maestras del álbum *Mujeres ilustres coahuilenses*, poco se sabe de la profesora Enriqueta Montes. De las escritoras seleccionadas para este trabajo, es de la que menos información se tiene. Actualmente, la investigación sobre sus datos biográficos continúa en curso.

Otro poema incluido en el libro es “Piedras Preciosas”, de María Suárez de Alcocer. La poeta fue una destacada profesora, académica, compositora y pintora coahuilense. Sus versos hablan de la figura de la madre, pero es una madre que sufre. La maestra hace una metáfora de las lágrimas, comparándolas con joyas y piedras preciosas: “Nunca llores, mamá... / Cuando llorabas, / en tu cara de nardos y alabastro, / el cielo se licuaba / por las pestañas de los astros” (sección La mujer en la literatura, poema 3). Según los versos, el llanto “embellece” a la madre: “Tan bella parecías / cuando llorabas, / que a pie de algún calvario / amorosamente nos redimías... / Desde entonces, mamá, / adoro las estrellas, la luz / y las piedras preciosas” (sección La mujer en la literatura, poema 3).

Hasta ese momento del poema, las figuras retóricas retratan al arquetipo de la madre abnegada, que “redime” a los y las demás con su sacrificio. Sin embargo, en las siguientes estrofas hay una derrota escondida, bajo la belleza de las imágenes poéticas: “Como llorabas tanto, / llenamos con tu llanto / un joyel, recamado de luceros, / más grande que el del mar” (sección La mujer en la literatura, poema 3). Casi al final, un par de versos le dan al poema, un curso un tanto enigmático: “Nuestra vida es serena / y está de gemas y de luces llena” (sección La mujer en la literatura, poema 3). Aquí la voz ya cambia de segunda persona a primera persona del plural: “Nuestra vida”. Si el llanto son las piedras preciosas, ¿entonces detrás de la serenidad está el dolor?

El poema de Suárez de Alcocer también es amétrico, pero al igual que el de Enriqueta Montes, conserva, sin orden, rimas asonantes y consonantes, aunque imperan estas últimas. Su estética presenta un lenguaje preciosista y una propuesta tradicional de poesía, aunque no apegada a formas métricas clásicas. En este texto, se utiliza el tópico común de comparar a las mujeres con las flores (“de tus ojos de orquídea”) y, al referir a una madre “sufrida”. Sin embargo, los últimos versos conducen a lo sugerente, al referir de forma implícita a un dolor compartido, incluso, dentro de la supuesta “serenidad” femenina.

La maestra Victoria Garza Villarreal, también en el mismo álbum, escribió el poema “La madre del soldado” y, aclara en un cintillo, “Con todo respeto a las madres de los héroes anónimos” (sección La mujer en la literatura, poema 7). Este texto tiene un carácter más cívico y relata

la historia de una anciana, que espera desde hace años a su hijo soldado que no ha regresado de la guerra. En el fondo, ella sabe que el joven murió, la incertidumbre y el dolor la mantienen expectante: “Pero se yergue orgullosa / pensando que el hijo amado / que es un bravo entre los bravos, / que con valor denodado / sabrá siempre defender / a la patria venerada, / contra todos los traidores, / hasta morir o vencer” (sección La mujer en la literatura, poema 7).

El hijo representa el arquetipo de un buen soldado, dispuesto a dar la vida por su deber; mientras que, la madre es otra vez Penélope a la espera de que se clarifique su destino: “Tarde a tarde... tarde a tarde... / Siempre se le ve en la puerta / en el rincón el fuego arde. / ¿Cómo ha de apagarse el fuego / si su hijo ha de llegar? / tiene fuego y alimento / tiene todo preparado / pues si llega su hijo amado / no ha de faltarle el sustento” (sección La mujer en la literatura, poema 7).

De los poemas presentados, este tiene un tono más impersonal. La maternidad aquí va, en orden de importancia, abajo del deber. La estructura es de un romance español: octosílabos con rima asonante en versos pares. Está mucho más apegado a la tradición, incluso posee el tono de los poemas del siglo anterior que hasta presentaban una moraleja, como algunos de José María Gabriel y Galán o Salvador Díaz Mirón.

Conclusiones

En este documento, se presentó una muestra de tres poemas de la época, aunque hay más obra y autoras, que se retomarán en las siguientes etapas de la investigación. La expresión poética, al igual que en otras disciplinas artísticas, revela el contexto, la ideología y los recursos de quienes produjeron el trabajo. En este caso, a través de las materialidades discursivas propuestas por Haidar (2006), la ideológica, la histórica y la estética, se puede apreciar con mayor claridad las valoraciones, ideales e inquietudes de las profesoras. El estudio de su producción poética, en relación con los ideales educativos del momento, ofrece una trinchera diferente de análisis para comprender una época marcada por la cultura como eje fundamental de la formación docente.

Referencias

- Bodet, J. (2013). Planes Educativos, Programas de estudio y Textos escolares. En Muñoz, V. (Coord.), *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección antológica)*, (pp. 129-140). México: Editorial Torres Asociados.
- Cano, G. (2014). Sufragio femenino en el México posrevolucionario. En Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México & Secretaría de Educación Pública, *La revolución de las mujeres en México*, (pp. 33-46). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México & Secretaría de Educación Pública.
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Garza, V. (1941). *Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses*. Coahuila: Gobierno del Estado.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. (2 ed.). México: Editorial Torres Asociados.
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México & Secretaría de Educación Pública. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México & Secretaría de Educación Pública.
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México & Secretaría de Educación Pública. (2014). *La revolución de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México & Secretaría de Educación Pública.
- Lois, M. (2005). Mary Wollstonecraft: La fuerza de las ideas. En Wollstonecraft, M., *Vindicación de los derechos de la mujer*, (pp. 7-30). España: Itsmo.
- Muñoz, V. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección antológica)*. México: Editorial Torres Asociados.

- Rodríguez, J. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Rousseau, J. (2008). *Emilio, o de la educación*. México: Editorial Veracruzana.
- Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. (2001). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. (2 ed.). México: Fondo de Cultura Económica & Secretaría de Educación Pública.
- Sotelo, J. (2001). La educación socialista. En Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. (Coord.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. (2 ed.), (pp.234-236). México: Fondo de Cultura Económica & Secretaría de Educación Pública.

Capítulo 11

Prácticas educativas y estrategias para leer, ser, y soñar: lectura del cuento “La partida del tren”, de Clarice Lispector

Elsa Leticia García Argüelles

En algún lugar hay algo escrito para mí en el muro. Y es para mí, pensó Ángela. De las llamadas del infierno vendrá un telegrama fresco para mí. Y mi esperanza no será defraudada nunca más. Nunca. Nunca más.

Clarice Lispector

Introducción: la experiencia docente y del lector o lectora

En este ensayo, se alude al trabajo docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en el programa de Maestría Literatura Hispanoamericana, donde impartí materias sobre literatura escrita por mujeres. La experiencia docente, se extiende en el tiempo, a través de la vida académica y las publicaciones, mismas que van de la mano con el crecimiento personal, moldeando el ego y los aprendizajes de lo que es escribir y vivir literariamente. La educación formal en el aula trasciende y, se conecta con las narrativas del alumnado, compañeros y compañeras de trabajo, personas diferentes, que a veces, prefieren quedarse a vivir en un cajón estrecho. No obstante, aquí se sigue un pensamiento que intenta fluir hacia la conexión entre la lectura y la integración de lo leído, para expandir las limitaciones culturales, sociales, e incluso, didácticas.

La línea de investigación, se ubica en los estudios literarios y crítica literaria, en torno a textos escritos por mujeres, con el fin de emprender lecturas, escribir sobre la postura y perspectiva del discurso de lo femenino y, de este modo, estudiar líneas que tocan el feminismo y rutas alternas, para “ponerse” la identidad del *ser mujer* con todas las posibilidades. Ser mujer es un constructo histórico, que en cada época ha brindado rasgos sobre lo que significa vivir en un cuerpo de mujer, y construirse con determinados esquemas mentales, culturales, y morales. Según Simone de Beauvoir, se trata de convertirse y llegar a ser, es decir, no verse como alguien ya prestablecido por la cultura, la sociedad, la familia y las instituciones, sino como un sujeto en construcción constante. En este contexto literario, pensar en un sujeto en proceso y transformación a través de la escritura y la lectura, actividad que se vuelca hacia la dignidad y la voluntad de ser, para crear variables para soñar; allí donde se crean caminos para desaprender y crear algo nuevo, diferente en cada narrativa de vida:

A fuerza de escuchar lo que decían unos y otras descubrí muy pronto el placer de la lectura. Fue el hábito de oír observando esa representación el que me llevó a la literatura. Leer es oír otras

voces, es estar siempre en compañía. Es habitar un cuerpo que sea capaz de migrar de su condición inicial, siendo hombre y mujer, es resistir a la tentación de resolver esa discrepancia o cualquier otra. Es poder disentir; es poder decir no. Es ser Ana Karenina y arrojar y no arrojar bajo las vías del tren. Es ser el Quijote y el marqués de Sade y soñar sueños imposibles o prohibidos. Es ser un alma sin género, un alma degenerada para desde allí explorar los límites del conocimiento como quiso Sor Juana. Leer es un acto de travestista. Es un acto radical, también. [...] Pero leer no te exime de vivir desde una sexualidad y un género, y menos aún desde la conciencia de que es como mujer como serás vista y como serás vivida. Por ser mujer tu cuerpo ocupará un papel central en tu vida. No obstante, toma años aprender que decir “mujer” es así no decir nada: que es apenas un atisbo. Nos es lo mismo ser mujer en la sierra de Oaxaca que ser mujer en Oslo. (Beltrán, 2016, pp. 64-65).

En este breve ensayo, se reflexiona en torno a un cuento de Clarice Lispector, titulado “La partida del tren”, mismo que se incluye en el libro *Donde estuviste anoche* (1974). Este cuento forma parte de las lecturas lispectorianas, que me han ocupado los últimos años de mi trabajo como investigadora, ya que, en el aula he analizado varios cuentos y novelas de esta entrañable autora brasileña. El año pasado coordiné un libro titulado, *Clarice Lispector. Rostros, voces y gestos literarios* (2021), que es un amplio compendio de estudios críticos sobre los archivos de La Fundación Casa de Rui Barbosa y Archivos-Museo de Literatura Brasileña (AMLB). Este libro, otras publicaciones previas, y las que siguen en transcurso, valoran la recepción de Lispector en México, entre otros asuntos como los personajes femeninos y el erotismo, la corporalidad femenina y sus desplazamientos, la autoría, la crítica genética, entre otros. Esta amplia trayectoria, permite analizar y pensar en torno a un cuento de Clarice para leer, soñar, y ser a través de un espiral hacia el yo femenino.

En esta experiencia didáctica, las estrategias a poner en práctica consisten en compartir la forma de enseñar literatura, así como sumergirse en la lectura hasta y volverla parte de *un cambio* en las lectoras y lectores a un nivel intuitivo, es decir, más allá de analizar con lápiz en mano, de diseccionar con calma y cuidado, de modo que todos estos contenidos

cubran la piel y lleguen al interior. En el campo de la educación, se pueden aplicar varias estrategias de lectura y transformación, trazando puntos de contacto de narrativas literarias y narrativas de vida. Clarice Lispector da forma y crea con las palabras laberintos y rutas extrañas, mismas que a través de la inteligencia y la belleza enfatizan una técnica literaria, desde la vivencia y la conciencia poética del lenguaje. La palabra trasciende hacia una vibración que busca confrontar al lector o la lectora.

Hay momentos en los que el lector o lectora no comprende la misma historia, ese es el momento en que el lenguaje se prodiga de manera generosa. El sonido y la fuerza de la palabra provocan un movimiento del lector o la lectora hacia un espacio “incómodo”, fuera del espacio confortable conocido. De este modo, la literatura sostiene varias funciones textuales: comunicar, lo lúdico y el placer, así como, una forma de crear consciencia y cambios para ser mujer; en este caso, hacia formas posibles de ser en libertad, parafraseando a Octavio Paz, vivir en *Libertad bajo palabra*. Escribir lleva a mirar de modos diferentes la realidad, que pareciera única, pero la realidad se puede romper como frágil espejo; recuerdo a *Alicia más allá del espejo*, texto que evoca mundos alternos, a lo que se nos han enseñado a creer, entonces, el espejo como metáfora se rompe en mil fragmentos. La postura de la literatura escrita por mujeres devela rupturas y nuevos comienzos.

Las palabras son entendidas y escuchadas en instantes dispares, no se tiene el mismo alcance en las diferentes etapas de la vida. Asunto importante en la literatura escrita por mujeres, por ejemplo, los personajes que encarnan protagonistas niñas, jóvenes, maduras, y viejas. Mujeres sin tiempo, que se miran una a la otra para conectarse con la figura de la hija, la madre, y la abuela, a través de la herencia de mujeres, de la estela que recibimos y heredamos a su vez. Todo remite a la experiencia vital e intelectual del lector o la lectora, su postura, su momento, el equipaje de lecturas, su apertura o sus resistencias para conectarse con lo leído. Finalmente, en este ensayo, se propone compartir la trayectoria de la palabra desde la escritura del autor o autora hacia la prodigiosa lectura. Leer a Clarice en voz alta, genera un tono que propaga ondas sonoras, que arrastran belleza y arrojan verdades. La pregunta es ¿Quién puede sentir las y verlas? ¿Quién se permite apropiarse de palabras en libertad, para dejarlas dentro del corazón o expulsarlas?

La escritura inicia con *un cuarto propio*, donde la mujer puede escribir sus textos literarios y no depender de un hombre, o alguien más para realizar dicha actividad. A lo largo de los años, las mujeres escritoras han pertenecido a clases acomodadas, y han tenido la posibilidad de acceder al conocimiento a través de bibliotecas heredadas; sin embargo, posteriormente, también se habla de escritoras marginales, dentro de las tradiciones literarias de la escritura de mujeres, tales como las mujeres del tercer mundo o mujeres de color como las chicanas, que a medida que fueron incursionando en el ámbito educativo, han logrado llegar a ser escritoras:

Exactamente cincuenta años después de la publicación de *Un cuarto propio*, nos encontramos debatiendo las mismas cuestiones que la autora ahí planteó. ¿Qué barreras, tanto hacia el interior como al exterior, enfrentan las mujeres en su intento por producir literatura? ¿Cómo afectan estas barreras el carácter del trabajo que producen? ¿Cuáles son las consecuencias, para la mujer autora de los cambios históricos en la posición de las mujeres dentro de la sociedad? (Lee. Cit. en Lucotti, 2014, p. 26).

El tema de la escritura femenina ha pasado por varias etapas, entre las dudas de en cómo definirla, muchas investigadoras han discutido estas ideas. Tópico que se fue abriendo camino en la medida en que, las escritoras han tomado una fuerza editorial y un lugar vital en las diferentes tradiciones literarias, que ya no se puede cuestionar, y si acaso lo hacen, solo muestra la ignorancia y el desconocimiento, lo cual no es motivo de debate alguno, más bien de pérdida de tiempo y oxígeno.

Didáctica del rizoma y las conexiones humanas

El acto de comunicación entre la escritora y el lector o lectora, entre el texto literario y el efecto estético, pretende lograr una propuesta intelectual/sensorial rizomática, porque los pliegues acompañan el verso, la apertura y fragmentación del verso de la línea se desborda, y prolifera en la elección de palabras. La metáfora de Deleuze y Guattari en el libro *Rizoma* (2003), el cual aborda la diferencia entre elegir vivir/escribir como

un árbol, o vivir/pensar como una planta rizomática. La metáfora surge de la botánica, creando un pensamiento no jerárquico, que se conecta con las raíces que van surgiendo de manera espontánea; entonces, cómo se da el ejercicio de la lectura, ya seamos lectores o lectoras comunes, ingenuas, o privilegiadas:

El sentido de conexión movimiento y transformación pudieran explicarse como: “Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad). Los hilos de la marioneta, en tanto que rizoma o multiplicidad, no remiten a la supuesta voluntad del artista o del titiritero sino a la multiplicidad de las fibras nerviosas que forman a su vez otra marioneta según otras dimensiones conectadas con las primeras. “Denominaremos trama a los hilos o las varillas que mueven las marionetas. Podría objetarse que su multiplicidad reside en la persona del actor que la proyecta en el texto. De acuerdo, pero sus fibras nerviosas forman a su vez su trama. Penetran a través de la masa gris, la cuadrícula, hasta lo indiferenciado [...] el juego se asemeja a la pura actividad de los tejedores, la que los mitos atribuyen a las Parcas y a las Normas. Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en la multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones (Deleuze, 2003, p. 14).

La lectura rizomática se vuelve una clave de lectura, pues da pie a la interpretación rizomática, como también vemos en un poema de Coral Bracho, “sobre la mesa: destellos”, poema clave en la estética brachiana, (el poema sucede entre el ensayo y lo narrativo, con un carácter de experimento de laboratorio):

El rizoma como tallo [...] tiene, en sí mismo, muy diversas formas: desde su extensión superficial ramificada en todos sentidos, hasta su concreción en bulbos y tubérculos. El deseo es un creador de realidad [...] produce y se mueve mediante rizomas. Un rasgo intensivo comienza a actuar por su cuenta [...] Deleuze y Guattari, *Rizoma* (Bracho, 2019, p. 78).

Desde finales del siglo XX y las andanzas del XXI, las identidades se han desplazado y dispersado, ya no se pueden contener más en cajones estrechos y mentalidades fijas. Si pensamos en filósofos como Deleuze y Guattari, la mirada arbórea del rizoma lleva a pensar entre la literatura, la libertad y la palabra, como formas de raíces que se prolongan por debajo de la tierra, siguiendo rutas inesperadas y alternas. Así el yo femenino emerge del silencio, de la tormenta, de la angustia que acompaña la vida cotidiana, cuando tomamos el libro entre las manos, para crecer y crear rutas posibles, pero siempre lo soltamos para cuidar los hijos e hijas, lavar la losa, arreglar la casa, ya sea que tengamos 20, 40, 60 u 80 años. Si las posibilidades de educar y realizar cambios fuera una garantía de libertad, el mundo ya sería distinto, con certeza más justo y equitativo, pero esto no es así. Lo cual me deja pensando que la lectura es un acto de introspección, que media nuestra historia personal y aquello que ha sido escrito por alguien, un autor o autora que expande universos ficcionales. Estas reflexiones surgen de la práctica en la docencia, al enseñar literatura en el aula, y desde luego, más allá del espacio educativo, siempre atenta a las narrativas de vida.

Si bien, mi carga laboral incluye conferencias, congresos, tesis, publicaciones, y docencia, reconozco que de alguna forma todo lector o lectora termina por compartir su trabajo en todo lugar. Hace un mes recibí una invitación para hablar de *Lispector* y analizar el cuento “La partida del tren” de Clarice; ellos lo habían elegido. Esta experiencia seduce por el poder de la palabra, la libertad para leer, y la libertad para ser. Un grupo de jubilados se reunieron y tuvieron la amabilidad de invitarme, por una sesión de Meet en la ciudad de Xalapa. Primero las dificultades técnicas, segundo un grupo numeroso de personas curiosas y atentas que pasaban de 60 años. Sentí que mi trabajo podía cambiar vidas de mujeres a cualquier edad, sentí que no era necesario ser una intelectual con una trayectoria impresionante, sentí que el diálogo y las miradas de sorpresa se iban disipando entre el asombro y un pequeño dolor que punza entre mujeres; así como, el paso del tiempo para reinventarse, para ser a pesar de todos los esquemas rígidos y fijos.

“La partida del tren”: más allá del espejo

El cuento titulado “La partida del tren” coloca varios aspectos a tomar en cuenta; la anécdota nos presenta a dos mujeres que se sientan una frente a la otra en un viaje que inicia. No sabemos a dónde se dirigen y solo tenemos dos nombres de dos mujeres que, poco a poco, se convierten en un espejo, una frente a la otra. Quizás no sabemos a dónde van a llegar, porque a medida que el cuento avanza nos damos cuenta que lo importante es el recorrido y la manera en cómo se miran a sí mismas, cómo se definen, desde luego, la voz del narrador brinda mucha información, quizás más de la que ellas mismas conocen. Entonces, este viaje en tren consiste en un viaje hacia el interior de las protagonistas y del lector o lectora, mientras el relato va tomando forma, cuerpo y consciencia; cito el inicio del primer párrafo:

El tren partiría de la central con su reloj enorme, el más grande del mundo. Marcaba las seis de la mañana. Ángela Pralini pagó el taxi y tomó su pequeña valija. Doña María Rita Alvarenga Chagas Souza Melo bajó del Opala de su hija y se dirigieron al andén. La vieja, bien vestida y con joyas. De las arrugas que la disimulaban salía la forma pura de una nariz perdida en la edad y de una boca que otrora debía haber sido gruesa y sensible. Pero qué importa. Se llega a cierto punto, y lo que no fue no importa. Empieza una nueva raza. Una vieja no puede comunicarse. Recibió el beso helado de su hija que se fue antes de que el tren partiera. Antes la había ayudado a subirse al vagón. Como en este no había un centro, ella se había puesto a un lado. Cuando la locomotora se puso en movimiento, se sorprendió un poco: no esperaba que el tren fuera en esa dirección y se había sentado de espaldas al camino (Lispector, 2020, p. 325).

El cuento inicia con esta introducción y con un diálogo entre las dos mujeres, que van sentadas una frente a la otra en el tren; la conversación inicia por la inquietud de verse cercanas, una mujer vieja y la otra joven. La situación se vuelve equidistante y como lectores o lectoras asistimos a un relato que va modificando la situación, a medida que los personajes van tomando diferentes puntos de vista, o sienten que algo se modifica

al conocerse una a la otra. Clarice pone un narrador intermediario entre las dos mujeres, una frente a la otra en un cruce del destino. La cuestión es si siguen la misma ruta ya establecida, o si son capaces de cambiar el rumbo de sus vidas, su destino como mujeres y los roles que deben vivir, por eso el tema del tiempo y el viaje en tren, se transforma en una metáfora del vivir, donde siempre tomamos elecciones. La primera acción es mirarse una a la otra, el acto de mirar se prolonga entre los personajes; el narrador, y a su vez el lector o la lectora, miran desde los ojos de cada personaje.

De ese modo, la idea o metáfora del espejo adquiere materialidad, al mirarse en la otredad; en este caso, a la “otra mujer”, al evidenciar las diferencias entre una y otra. Hábilmente, el manejo del narrador permite que vayamos sintiendo las expresiones, los rostros, y los gestos de cada mujer, una frente a la otra. La mujer joven le dice a la mujer mayor para cambiar el lugar, la mujer vieja no acepta. Ella siente que es por su persona que quiere cambiar el lugar, y la joven dice que no es así, es solo por amabilidad:

Hubo un movimiento de inquietud porque Ángela Pralini también se rio, y la vieja seguía riéndose, mostrando su dentadura bien pulida. Le dio discretamente un tirón hacia debajo de su faja, que le apretaba demasiado.

—Qué amable—repitió.

—Se recobró un poco, deprisa, cruzó las manos sobre la bolsa, que contenía todo lo que podría imaginarse. Sus arrugas, mientras se reía, habían cobrado sentido, pensó Ángela. Ahora eran otra vez incomprensibles, sobrepuestas en un rostro otra vez inmoldeable. Pero Ángela le había robado la tranquilidad. Ya había visto a muchas jóvenes nerviosas [...] Ángela había puesto a la vieja en guardia. Ahora era una de esas viejecitas que parecen creer que siempre están atrasadas, que se les hizo tarde. Al cabo de un segundo, ya no se contuvo. Se levantó y se asomó a su ventana, como si no pudiera mantenerse sentada (Lispector, 2020, p. 326).

En el cuento, los datos y biografías de cada personaje, se van dando de manera fluida y fragmentada, es decir, poco a poco se advierte que ambas mujeres se sienten infelices, que siguen el viaje de ser mujeres con

una fórmula previa que no pudieran cambiar. La mujer mayor vive una situación económica privilegiada y parece de una familia aristocrática, lo que Lispector resuelve desde su nombre largo y rimbombante, pero tiene una hija, que la deja en el andén y apenas si le habla, y en otro lugar la recibirá un hijo que casi nunca ve. La mujer mayor se siente sola y se cobija en su situación económica, y le es imposible cambiar la ruta de su viaje. Por otro lado, el nombre de Ángela Pralini es un comodín de varios textos de Clarice, significa libertad en el sentido más amplio, libertad de ser, de hablar, de vivir, de respirar, pero incluso, este personaje en toda su obra sigue una ruta de aprendizajes y crece en su novela *Un soplo de vida* (1978), donde es protagonista de su última novela póstuma. En este cuento, Ángela parece indecisa, inmersa en un dolor, pero al mirar a la mujer mayor y su vida, ella no quiere ese futuro. El personaje joven vive en fuga, ella huye de un marido y de la violencia; se dirige a la finca de sus tíos, huyendo de una situación que vive con Eduardo, con quien se sentía “vacía por dentro”.

El tren y el tiempo

Las prácticas educativas y estrategias para leer, soñar, y ser fue título de este trabajo, pensando en la literatura femenina y la transformación de quienes leemos y hacemos elecciones. Si bien, en el aula es importante brindar contenidos, bibliografías, organizar temas, y asuntos diversos para conocer a las escritoras y sus obras; también es vital advertir, cómo en las clases las discusiones en torno a la literatura tocan puntos cruciales de las subjetividades, los recuerdos, las narraciones de vida, las corporalidades y, desde luego, una proyección del futuro, una posibilidad de enlazar la lectura, los sueños, y la conexión con la palabra y la libertad.

El tema del tiempo es un asunto importante en el cuento que nos ocupa, pues la confrontación de las dos mujeres nos lleva al pasado y al futuro de cada una de ellas; de alguna manera, pareciera como si el pasado y el futuro se suspendieran, esto en el momento de continuar sentadas una frente a la otra, mientras todo sucede en el interior y el paisaje cambia afuera, pero ellas siguen sentadas en el mismo vagón, a la expectativa de decidir o elegir. Este cuento es más complejo en el manejo de imágenes

literarias del espacio interior y exterior, pero aquí se hace notar las fricciones, al mirarse de frente, incluso, al *mirar* su pensamiento:

Doña María Rita pensaba: después de hacerse vieja había empezado a desaparecer para los demás, solo la veían de paso. La vejez: momento supremo. Era ajena a la estrategia general del mundo y la suya propia era parca. Había perdido los objetivos de mayores alcances. Ella ya era el futuro.

Ángela pensó: yo creo que si yo encontrara la verdad, no podría pensarla. Sería lentamente impronunciable (Lispector, 2020, p. 329).

Elegir el tren para evocar este viaje femenino es un acierto de Lispector, pues en primer lugar, identifica la experiencia del viaje en el tren, que parece ir más lento que en auto o un avión, en este viaje entre el pasado y el futuro. El tren tiene varios vagones, muchas veces dividido por clases sociales, pero el tren avanza, solo avanza hacia al frente, no puede ir hacia atrás. En este cuento la reflexión es ¿Qué sentido tiene este viaje para ambas mujeres?, ¿Qué sentido tiene llegar, a dónde?, ¿Cuál es el destino que ya está trazado entre un punto y otro?, ¿Hay alguna manera de cambiar ese destino?

Entonces el tren de pronto se sacudió y sus ruedas se pusieron en movimiento. Iniciaba la partida. La vieja dijo bajito: ¡Ay, Jesús! Se bañaba en las cálidas aguas de Jesús. Amén. Por el radio de pilas de una señora supusieron que era las seis treinta de la mañana, una mañana gélida. La vieja pensó: Brasil mejoraba la señalización de sus carreteras. Un tal Kissinger parecía mandar en el mundo parecía mandar en el mundo.

Nadie sabe dónde estoy, pensó Ángela Pralini y eso le asustaba un poco, era una fugitiva.

--Me llamo María Rita Alvarenga Chagas Souza Melo. Alvarenga Chagas el apellido de mi padre --añadió como pidiendo perdón por tener que pronunciar tantas palabras solo para decir su nombre--, Chagas --añadió con modestia-- eran las Llagas de Cristo. Pero puede decirme María Ritita. ¿Y usted? ¿Cómo se llama? [...] Guardaron silencio. Ángela Pralini se entregó al ruido cadencioso del tren (Lispector, 2020, pp. 326 y 327).

El tema del tiempo y la trayectoria de los personajes es visto a través de metáforas, la música, el ruido, el silencio y el movimiento. Al final, de la historia Ángela se baja del tren y decide cambiar la ruta sin tener un mapa de su vida:

Con el largo silbido aullado llegaron a la pequeña estación donde Ángela Pralini se bajaría. Tomó su valija. En el intersticio entre la gorra de un cargador y la nariz de una joven, estaba la vieja durmiendo inflexible, con la cabeza muy derecha bajo el sombrero de fieltro y un puño cerrado sobre el periódico. Ángela bajó del vagón (Lispector, 2020, p. 337).

Conclusiones

Parece como si las voces de las protagonistas fueran desvaneciéndose, mientras alguien más, desde otras realidades abriera inusitadamente puertas, cruzando los bordes y las fronteras de un fragmento a otro, abriendo posibilidades en un lenguaje. En este cuento, como en la experiencia con el grupo de jubilados y jubiladas, las lecturas se expanden de acuerdo con la experiencia del lector o la lectora; en ese encuentro, las personas tenían más preguntas que respuestas, sobre todo, tratando de entender los caminos clariceanos y su escritura literaria, pero también era una manera de confrontar las generaciones y las posibilidades de cambiar la ruta de vida.

El tiempo es un tema que Lispector maneja muy bien en el cuento. El tiempo del pasado y del futuro, se convierte en un juego de elecciones entre dos mujeres con diferentes cuerpos e historias, la señora vieja y la mujer joven. El tiempo de las mujeres, se mide también en fragmentos y en sueños, en instancias de luminosidad y de pérdidas de su propio yo:

Las mujeres, tal vez por dividir su tiempo en actividades múltiples y dispersas, por no concentrarse en un poder jerárquico unívoco, por no poder desde ese poder lineal y público, han podido estar más cerca de todo lo que promueve la energía del movimiento de búsqueda, esa energía que es activada en las fronteras: entre lo privado y lo público, lo exterior y lo interior, lo alto y lo bajo, lo visible y lo invisible, lo afectivo y lo racional, lo legítimo y lo ilegítimo. La forma en que las mujeres dividen su tiempo, su

habitación en estas fronteras, lo hace incompatible con la dedicación que requiere el éxito y el poder lineal. Viven en un tiempo inadecuado para lo público y lo político en términos convencionales. Las mujeres que han tenido que convertirse en luchadoras sociales, en políticas de la toma de la palabra, ocupan un lugar marginal, un espacio y un tiempo fronterizo y excéntrico. [...] Si el tiempo se mide por una relación ente el movimiento y la velocidad: el tic tac del reloj, el bum bu del corazón (como midió el tiempo Hipócrates), un planeta que gira... una mujer que camina a la escuela a dejar los hijos, que interrumpe el doctorado para criarlos cuando están enfermos, a ellos y a quién haga falta, la que ocupa parte del sabático para animar, apoyar, y consolar ¿Cómo se mide l tiempo de las mujeres? ¿cuánto tiempo pasa para que una mujer tenga un doctorado, maestría y postdoc? ¿cuánto para que publique, concerte, concerté sabáticos donde en los lugares que a ella le convienen? El tiempo de las mujeres es—en general—un tiempo interrumpido, un tiempo disperso e inadecuado para el éxito académico (Belausteguigoitia, 2016, pp. 51-53).

Si bien, el acto de lectura genera una introspección de modo general, según mi punto de vista, al leer novelas o cuentos de mujeres y sobre mujeres, es una forma de reflexión que profundiza la herida para mirarla sin miedo, con todas las oscuridades que habla desde el dolor que crea el preludio de un cambio, de algo que trasciende el pasado conocido hacia un futuro incierto: creando nuevas facetas, roles, enigmas, y trazos acerca del *yo femenino*. Entonces, el cuento de Clarice es una forma de compartir la idea de ir más allá de los parámetros que han limitado el ser mujer desde fuera, pero que se quedó anquilosado en el interior del yo femenino.

En este texto, se piensa en la mirada de los lectores y las lectoras y la tesitura de la experiencia, en torno a las representaciones del yo femenino en la literatura. Se advierte un amplio compendio, que sigue trayectorias inusitadas, pues el discurso literario crea juegos del lenguaje, expande en el mundo los límites de la lógica, lo normal, las miradas fijas, los esquemas limitados dentro de la sociedad. La literatura se aventura en un reconocimiento de lo universal, visto a través de un autor, autora y de un lector o lectora, más allá de los estereotipos. La literatura escrita

por mujeres tiene un fuerte reconocimiento por la crítica literaria y por las editoriales, lo que ha impulsado a teorías interdisciplinarias, que han alimentado la discusión teórica. En los últimos años, se habla de narrativas prácticas, que han impulsado a la crítica feminista, enfatizando las diferencias y las voces femeninas de la literatura, algunas veces a través del grito postergado y, en otras, en medio del silencio ensordecedor.

La docencia permite escuchar las voces a través de generaciones de alumnos y alumnas, ya sean jóvenes de licenciatura, maestría o posgrado, para advertir las interpretaciones y cómo lo leído “afecta” al lector o lectora de un modo distinto. Estas percepciones llevan a pensar que lo didáctico sigue una postura de jerarquía del profesorado al alumnado, pero está dinámica que se propone aquí conlleva una comunicación que permite escuchar al otro, independientemente de los roles asignados, que permite pensar en una *lectora o lector rizomático*, para abrir posibilidades entre el viaje del texto literario, el autor o autora, y el lector o lectora. El conocimiento real se da, cuando ambos sujetos en la práctica educativa se escuchan uno al otro, es allí cuando el conocimiento empieza a transformar estructuras desde adentro hacia afuera.

Referencias

- Beltrán, R. (2016). Mujeres que importan. En Gómez, N., et al. *El cuerpo femenino y sus narrativas*. México: UNAM.
- Belausteguigoitia, M. (2016). Tiempo y movimiento. Mujeres, jóvenes, y la literatura Go. En Gómez, N., et al. *El cuerpo femenino y sus narrativas*. México: UNAM.
- Bracho, C. (2019). *Poesía reunida 1977-2018*. México: Ediciones Era.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2022). Introducción: Rizoma, en *MIL MESETAS Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos. Traducción de José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta, pp. 9-32.
- Lispector, C. (2020). *Cuentos completos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lucotti, C. (2014). Las mujeres en la obra de Virginia Woolf. En Rodríguez, A. (Coord.). *Escribir como mujer. Ensayos sobre la obra de Virginia Woolf*. México: UNAM.
- Paz, O. (1960). *Libertad bajo palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 12

Vitrales violetas, expresiones de sororidad e inclusión

*Patricia Islas Salinas
Ana Adeliz Enríquez González*

Introducción

Cuauhtémoc es una ciudad pequeña que se encuentra al noroeste del estado de Chihuahua, México, se trata de un contexto multicultural conocido como la tierra de las tres culturas, donde se interrelacionan tres etnias: mestizos, rarámuris y menonitas; esta convergencia permite analizar los procesos socioculturales, para conocer las percepciones de cada una de ellas, respecto a los desafíos que enfrentan y el abordaje de acuerdo con su cosmovisión.

Impactar en el imaginario social en cuestiones de género e interculturalidad, es una agenda pendiente en la comunidad cuauhtemense, de aquí la importancia del análisis de la cotidianidad de las mujeres de estas etnias, lo cual permitirá la generación de propuestas educativas, que impacten en escenarios reales desde la perspectiva universitaria.

El objetivo de esta investigación fue realizar una intervención educativa con perspectiva de género, en la comunidad universitaria para reforzar conocimientos, así como, la concientización y participación activa de las y los estudiantes de las licenciaturas de educación, enfermería y médico cirujano, quienes pueden proponer acciones de solución a las problemáticas de género, observadas en cada una de las áreas de incidencia, especialmente en salud y educación comunitaria, que puedan visualizarse y difundirse en la comunidad desde el contexto educativo.

El arte es un espacio de libertad, que posibilita la creación de alianzas entre la comunidad, mediante el conjunto de perspectivas individuales, que permiten generar un intercambio creativo de conocimientos, a través de las expresiones que reflejan las manifestaciones sociales, para la construcción y deconstrucción de la visión acerca de la sororidad, la inclusión y la equidad de género.

El presente trabajo da cuenta de una intervención comunitaria, bajo la metodología del arte colectivo, a través de la pintura y la escritura en un mural, que simulaba la pared de un edificio de vitrales violetas y ventanas con la silueta de tres mujeres: menonita, mestiza y rarámuri. Cada uno de los elementos en el mural tenía un significado específico, que contribuyó a la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones de la comunidad estudiantil de la Universidad Autónoma de Ciudad

Juárez, en donde se exponen perspectivas de la realidad vivida por las mujeres de diferentes etnias en una sociedad patriarcal. En el cierre de la actividad, se realizaron entrevistas a las y los asistentes, para conocer sus percepciones acerca de la misma.

Los resultados indican que, en la búsqueda por la justicia, una herramienta a la que los y las estudiantes pueden recurrir es su imaginación y creatividad, para representar su perspectiva acerca de la realidad cotidiana, no solo en el contexto universitario, sino también en el sociocultural.

El arte les brinda voz y visibilidad a las mujeres y, al mismo tiempo, ofrece la oportunidad al género masculino, de conocer la historia bajo la mirada crítica que ofrecen las gafas violetas, término utilizado por primera vez en el libro *El diario violeta* de Carlota, por la escritora y activista Gemma Lienas, como una metáfora respecto al estereotipo de los colores azul para el hombre y rosa para la mujer, que indica que se puede tener una perspectiva desde el color violeta, resultado de la mezcla de ambos, para mirar el mundo desde otra perspectiva y resolver la inequidad y la violencia de género (Fraga, 2022).

El violeta es el símbolo del feminismo, de las personas que luchan por conseguir que las mujeres tengan los mismos derechos que los hombres. Se tomó este color en memoria de unas obreras de Estados Unidos que, por defender sus derechos, murieron quemadas en una fábrica mientras cosían telas de color violeta (Lienas, 2012. p. 8).

Este tipo de acciones dinámicas y académicas sirven de inspiración, para proponer acciones comunitarias frente a problemáticas de violencia de género, compartidas por mujeres de las tres etnias (mestizas, rarámuris y menonitas) con tintes distintos, tomando en cuenta sus creencias y costumbres, pero bajo la perspectiva del feminismo y la sororidad.

Aproximación teórica

La construcción del diseño de esta investigación utilizó como ejes teóricos los conceptos de interculturalidad, sororidad, diversidad social, género e inclusión.

La transversalización del concepto interculturalidad en la educación es significativa, para el desarrollo equilibrado de las sociedades, especialmente en contextos multiculturales, donde la interacción ocurre cuando se comparten los mismos espacios e intereses.

Los contextos universitarios, en regiones en donde se hace presente la multiculturalidad, la conjunción de diversas personas con bagajes culturales y sociales, permiten el intercambio de aprendizajes. En este sentido, Bernabé (2012), indica que la interculturalidad “promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos” (Bernabé, 2012, p. 70).

Cuando se convive cotidianamente en la universidad, los actores de la educación son influenciados por diferentes factores sociales, culturales, económicos y políticos. En este estudio, se abordan los dos primeros con respecto a problemáticas de género patriarcales y vigentes.

Actualmente, el país se enfrenta a un paradigma social, heredado de la estigmatización de los roles de género, el cual violenta a las mujeres, provocando una brecha de desigualdades normalizadas que terminan en actos brutales.

La violencia de género afecta a toda la sociedad, especialmente a la latina, ya que se trata de países más tradicionalistas y donde las leyes difícilmente protegen a las mujeres. La sociedad que las rodea, por lo general, no cree en ellas. Y si nuestras mujeres son violentadas, nuestra sociedad también lo es, nuestra cultura y país (Sánchez, 2020, p. 4).

Las instituciones de educación formal deben ser espacios seguros y libres de violencia, en donde las y los estudiantes tengan acceso a la igualdad de oportunidades para su formación académica, y puedan ser partícipes de las actividades culturales que les acercan a las problemáticas contemporáneas, para crear un sentido de responsabilidad social y participación de género. “La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Lamas, 1996, p. 5).

Ante la necesidad de dar respuesta a las cuestiones de género, como organismos públicos que brindan servicios educativos, las escuelas crean protocolos para la prevención y erradicación de la violencia, desarrollan investigaciones para la creación de conocimiento en el tema, y se rigen por las políticas que defienden los derechos humanos; sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se realizan, los índices de violencia siguen siendo alarmantes.

En el 2019, el estado de Chihuahua ocupó el lugar 11 según el SES-NSP al reportar una tasa de 1.52 casos por cada 100 mil mujeres. Las ciudades de Juárez, Chihuahua y Cuauhtémoc aparecen dentro de las 100 ciudades del país con presuntos delitos de feminicidios registrados de enero a diciembre de 2019; con una tasa de 1.65, 1.87 y 3.26 delitos – respectivamente – por cada 100 mil mujeres (Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana (FICOSEC), 2020, párr. 4).

Dentro de la corresponsabilidad de la educación institucional, es necesario reivindicar los derechos de las mujeres, activando las normativas, los aportes de las investigaciones, protocolos, y cualquier medida que ya esté enmarcada, como parte del compromiso académico y formativo en los procesos de enseñanza, a través de actividades de expresión, que le den seguimiento al problema de manera tangible.

Tal como se menciona en el documento *Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social*. “Los movimientos sociales tienen una dimensión pre política, ya que operan en la vida cotidiana dentro de redes informales y a su vez tienen cualidades meta políticas, al no quedar reducidos a una dimensión práctica de escenificación pública” (Cerva, 2020, párr. 43).

Los encuentros que apoyan el movimiento social feminista ejecutados con estrategias pedagógicas y artísticas, permiten la convivencia de la comunidad, para crear redes de apoyo, en donde se difundan los conocimientos individuales, historias, propuestas de intervención, y espacios seguros para alzar la voz. En el cual, se observan algunos fenómenos que complementan la formación de los y las estudiantes.

La sororidad, como una consecuencia de la convivencia, es un con-

cepto que vincula a las mujeres en una alianza de empatía específica, que reconoce las diferencias individuales y sirve de apoyo para enfrentar el orden patriarcal.

Se trata de un concepto inspirado en las prácticas de solidaridad tejidas tradicionalmente entre amigas, parientas..., que, aún sin desarrollar conciencia política feminista, construyen relaciones de apoyo mutuo, no siempre conscientes, que sirven para sostenerse (y sobrevivir) en el seno del sistema patriarcal (Royo, et al., 2017, p. 227).

Por otra parte, la inclusión es la toma de medidas y acciones, en la que se contempla el hecho de reconocer la participación de todas las personas. Cuando es reconocida como subyacente del concepto diversidad, cobra sentido en el proceso de adaptación a las necesidades educativas de cada cultura, en el camino al aprendizaje con perspectiva de género.

La atención a la diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias. La diversidad es consustancial a la educación (Rodríguez, 2005, p. 1079).

En este trabajo, se resalta la importancia de reconocer el valor de la inclusión y la diversidad, para el aprendizaje colectivo y los valores compartidos de los y las jóvenes, los cuales aun cuando han sido aprendidos en su núcleo familiar, posiblemente deban de reforzarlos durante su formación ciudadana y académica.

La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde TODOS debemos aprender a compartir nuevos significados y comportamientos entre las personas. La cultura de la diversidad es una nueva manera de educar que parte del respeto a la diversidad como valor (Adirón, 2005, p. 5).

Por consiguiente, la perspectiva de la inclusión se realiza en sentido bidireccional, es decir, de un género a otro, aun cuando las actividades

realizadas tengan que ver con uno de ellos, el otro deberá de incluirse para crear nuevos aprendizajes conjuntos, y tomar acciones transformadoras, que permitan universidades y sociedades equitativas.

La perspectiva de género da la posibilidad de comprender y analizar la situación de la mujer desde su especificidad, desde su cultura y desde su propia cosmovisión de las cosas o del mundo, inmersa en una sociedad que está planteada y conformada por sistemas sociales-culturales-económicos-políticos, y es aquí, en estos sistemas de organización social, donde se han de abrir los espacios para la integración de género (Alegre, 2006, p. 61).

En la actualidad, las sociedades interculturales como Cuauhtémoc requieren instituciones comprometidas, para formar estudiantes que comprendan con empatía y solidaridad los procesos socioculturales generados de la diversidad, esto puede ser un factor para mejorar la convivencia y las acciones dirigidas a la equidad de género.

Metodología

Para esta investigación de corte cualitativo, se siguieron dos vertientes, las cuales se describen a continuación: la intervención comunitaria se basa en aspectos socioeducativos, que tienen que ver con la participación de las personas pertenecientes a una comunidad o grupo social, que comparte una serie de elementos simbólicos y dan sentido de pertenencia e identidad cultural.

La intervención comunitaria deberá de inducir cambios, que sean significativos para las y los miembros de la sociedad, que conlleven la reconstrucción constante y la transformación individual y colectiva (Ramos, 2005).

Por otro lado, la metodología del arte colectivo, para esta actividad se basó en aspectos que tienen que ver con el sentido de pertenencia de la comunidad cuauhtemense y universitaria: 1) la concientización de la realidad cotidiana de las mujeres cuauhtemenses, independientemente de su cultura. 2) El deseo compartido de los y las estudiantes de expresar sus deseos y creencias, acerca de la conmemoración del día internacional de la mujer. 3) El dolor por la exclusión y la violencia de género, las muertas

y desaparecidas a nivel municipal, estatal y federal. 4) El compromiso por la educación comunitaria.

Se utilizaron dos técnicas para recoger información: la observación participante y la entrevista semiestructurada. Las investigadoras llevaron como instrumentos un diario de campo, para registrar la actividad, actitudes y comportamientos de las y los participantes, así como, también el guion para la entrevista semiestructurada. Las y los sujetos participantes en la actividad fueron 80 estudiantes de la Licenciatura en educación y 10 estudiantes de las Licenciaturas en Médico Cirujano y Enfermería, así como 15 docentes de la Licenciatura en Educación.

El análisis de los datos para las entrevistas y diario de campo, se realizó por categorización, el método de la comparación constante y la saturación de los datos.

Se conjuntó un acervo fotográfico y videográfico, como evidencia de la actividad de los y las participantes.

Se complementó la actividad, realizando carteles con láminas de acetato para las expresiones artísticas, haciendo referencia a la transparencia de los vitrales, en donde los y las estudiantes utilizaron la creatividad para alzar la voz.

Se utilizaron y cantaron las canciones Arroz con Leche Feminista y Canción sin miedo, de la autora Vivir Quintana, para lograr la concientización de las y los presentes.

Descripción de la actividad

- Mural que simula la pared de un edificio intercultural, conformado por vitrales color violeta en diferentes tonalidades. Simulando un edificio con ventanas, siluetas, vitrales y expresiones artísticas.
- La pared del edificio representa la lucha de todos y todas por los derechos y el desarrollo de las expresiones, que se han construido a través de la historia ladrillo a ladrillo.
- Las ventanas representan las diferentes perspectivas, bajo las cuales se piensa en la sororidad y la inclusión, mientras que las siluetas representan cada una de las culturas de la región noroeste del Estado de Chihuahua.

- Los vitrales individuales representan la responsabilidad social de cada ciudadano y ciudadana, para la conformación de un mundo más inclusivo.
- Los dibujos o expresiones artísticas representan la contribución de cada mujer y cada hombre, para la construcción y transformación de la realidad social.
- Las canciones generan empoderamiento en las y los participantes.

Desarrollo

Ciudad Cuauhtémoc se localiza al noroeste del estado mexicano de Chihuahua, conocida como la tierra de las tres culturas, es la puerta a la sierra tarahumara. En este contexto geográfico confluyen tres grupos culturales: rarámuris, menonitas y mestizos, cada uno con tradiciones, lenguaje, creencias, costumbres, y valores que impactan en un incipiente proceso de interculturalidad.

Algunos aspectos compartidos por las mujeres de las tres etnias son el rol y estereotipos de género, así como la violencia y discriminación ocurridas dentro del modelo social patriarcal, sin embargo, entre las mujeres mestizas el empoderamiento y la sororidad son notorios, mientras que las mujeres menonitas y rarámuris son mayormente vulnerables, debido a sus creencias y costumbres.

Una de las instituciones de mayor impacto en la región es la División Multidisciplinaria de la UACJ en Cuauhtémoc, el programa de Licenciatura en Educación y el grupo de investigadores e investigadoras que conforman el Cuerpo Académico 113 Estudios sobre prácticas educativas e interculturalidad, comparten la visión de contribuir a solucionar las necesidades educativas comunitarias de la región, la sororidad como herramienta para este propósito es importante en una sociedad multicultural.

En este sentido, el presente trabajo aborda la educación inclusiva y de género, como eje de convergencia entre las mujeres de las distintas etnias, que conforman el tejido social cuauhtemense.

Uno más de los propósitos de la intervención fue concientizar a las estudiantes universitarias, acerca de la construcción de la sororidad intercultural y a los estudiantes sobre la importancia de practicar la equidad de

género desde una visión de la masculinidad. “Es difícil que la juventud se identifique y se una a la acción feminista si no comparte algunos de sus objetivos principales, ni comprende el alcance de la transformación social necesaria para alcanzar una sociedad realmente igualitaria” (Morgan, 1996. Cit. en Martínez, 2016. p. 74).

Las instituciones de educación formal deben ser espacios seguros y libres de violencia, en donde las y los estudiantes tengan acceso a la igualdad de oportunidades para su formación académica y, sean partícipes de las actividades culturales, que les acerquen a las problemáticas contemporáneas, para crear un sentido de responsabilidad social.

Se resalta la importancia del desarrollo de un sentido comunitario dialógico y reflexivo, donde se practique la inclusión dentro de ambientes de aprendizaje diseñados con este propósito, que además impacte en el discurso patriarcal existente, donde la discriminación e inequidad de género es vivida y percibida, especialmente por las mujeres en las tres culturas.

Sin embargo, a menudo el discurso se antepone a la acción y, aquellos espacios que deberían ser cuna de la igualdad quedan desaprovechados. “Años de investigación y de producción de conocimiento sobre violencia contra las mujeres promovidos y desarrollados en las universidades cohabitan con la falta de atención a la problemática en el mismo espacio donde ese conocimiento se produce” (Cerva, 2020, párr. 20).

En contextos multiculturales, donde algunos grupos son vulnerables como es el caso de Cuauhtémoc, Chihuahua, es importante que se aprovechen otros espacios aparte de la universidad. Dentro del contexto urbano, algunos lugares como las plazas, las colonias, los mercados y entornos de las comunidades rarámuri y menonita, podrían ser alcanzados por metodologías como la propuesta en este documento, de esta manera, podría ser probable encontrar puntos de convergencia para la educación de género, intercultural y sororaria.

Resultados

Los resultados de la intervención y el análisis de los datos instan a reflexionar sobre los siguientes aspectos, en una sociedad multicultural como Cuauhtémoc, Chihuahua:

La necesidad de concientizar a las nuevas generaciones acerca de las situaciones de opresión, que se viven desde diversos niveles de consciencia, los cuales, pueden ser intencionados o desapercibidos, pero presentes.

La lucha que enfrentan día a día las mujeres menonitas, rarámuris y mestizas, por la erradicación de la violencia de género desde su individualidad, enmarcadas por los cristales de la ventana de su cosmovisión, su historia de vida e identidad cultural, pero que a la vez confluyen en un espacio geográfico y sociocultural, que puede reflejar escenarios posibles de empatía, solidaridad y sororidad, tomando en cuenta no solo el género, sino también la etnia.

El ambiente universitario es ideal para gestar nuevos aprendizajes sociales, que lleven a la inclusión y la equidad de género, tales como sororidad, empoderamiento, diversidad y otredad, los cuales pueden desembocar en una sociedad más justa y equilibrada, cuando los y las estudiantes propagan y practican este conocimiento en su ambiente cotidiano fuera de la institución.

Las entrevistas a las y los sujetos participantes reflejan la incoherencia sociocultural, vivida día con día en este contexto geográfico, pues mientras las mujeres mestizas pugnan por la equidad de género y la sororidad, sus pares menonitas y rarámuris aún son sumamente vulnerables.

Una realidad social percibida dentro de la comunidad cuauhtemense es la discriminación e inequidad de género, vivida por las mujeres menonitas y rarámuris en sus contextos cotidianos, el aislamiento social es común, ya que, la mayoría no participa en los procesos de la ciudadanía.

De igual forma, estas mujeres en muchos casos son discriminadas y limitadas, para ejercer su derecho a la educación formal, una prueba de ello es que la universidad tiene en su matrícula muy pocas o ninguna mujer de alguna de estas etnias, las razones y factores que tienen que ver con esto serán motivo de otra investigación futura.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, existe un proceso intercultural en las calles de la ciudad, la mayoría de las personas mestizas conoce o trata a alguna mujer de otra etnia, esto genera que los aprendizajes y conocimientos de los y las universitarias incidan en las otras culturas.

La interpretación del análisis de los datos, con respecto a los testimonios de las y los docentes y estudiantes que participaron en la interven-

ción, reflejan la convicción de que la educación es la mejor herramienta para deconstruir las creencias y costumbres patriarcales, y reconstruir una comunidad con mayor bienestar y equidad, tanto para mujeres como para hombres.

Al finalizar la actividad, se realizaron entrevistas a docentes y alumnado pertenecientes al programa de Educación, quienes externaron su sentir, en relación con la creación de espacios de intervención educativa con perspectiva de género dentro de la universidad:

“En realidad, pienso que es como un encuentro de varios sentimientos y emociones, y usar el arte como una forma de sensibilizar precisamente de lo que es la cuestión de la violencia de género, o la lucha constante de los derechos de las mujeres es una forma de expresión sensible, amena” (Docente 1, Comunicación personal, 8 de marzo de 2022).

De igual forma, se observó la concientización de la necesidad de espacios, para realizar intervenciones que conlleven la escucha y la lucha por los derechos de las mujeres.

“si no se hiciera así no se les pondría atención, y no lograría tener el impacto que tiene hoy” (E.L.E. 2, Comunicación personal, 8 marzo de 2022).

“en parte me siento contenta, porque estamos viendo que en alguna parte ya estamos haciendo un avance, por ejemplo, también las protestas, son una forma para nosotros gritar lo que sentimos como mujeres” (E.L.E. 8, Comunicación personal, 8 de marzo de 2022).

“nos sentimos orgullosas, al alzar la voz para que se nos escuche” (E.L.E. 4, Comunicación personal, 8 de marzo de 2022).

La participación de miembros del género masculino dejó entrever el cambio de paradigma, respecto a temas sensibles como la violencia de género, las mujeres desaparecidas, la vulnerabilidad de las mujeres de las tres etnias representativas y la necesidad de la educación de género para la población en general, partiendo de la concientización de las y los estudiantes universitarios.

El sentimiento de unión y solidaridad se maximizó, cuando se entonaron las canciones de protesta por la inequidad y violencia de género que se sufre en nuestro país.

Figura 1. Secuencia gráfica actividad vitrales violetas



Fuente: Elaboración propia.

Algunos de los y las participantes solicitaron el uso de las expresiones artísticas plasmadas en los acetatos al finalizar la actividad escolar, para llevarlas a las manifestaciones que se realizaron en diferentes puntos de la ciudad por colectivas feministas, lo que demuestra el impacto de la actividad, con respecto a los aportes sociales que los y las estudiantes realizan como motor de acción comunitaria.

Conclusiones

La metodología a través del arte colectivo crea un efecto mediador, sororario y empático en los y las estudiantes universitarias, impulsa el deseo de comunicar los pensamientos y las emociones y lleva el mensaje hacia la comunidad, para reflexionar acerca de la necesidad de la educación de género para hombres y mujeres, de las culturas menonita, rarámuri y mestiza.

En las instituciones educativas de nivel superior, en donde los y las estudiantes se ven envueltas en el compromiso de transformar la sociedad, a partir de recursos atractivos y significativos, resulta conveniente efectuar actividades artísticas y lúdicas, que provoquen redes de apoyo, en donde las mujeres se sientan incluidas y empoderadas, utilizando la información masiva, que emerge especialmente en el mes de la lucha internacional por los derechos de las mujeres.

Tomar en consideración el contexto en donde se realizan intervenciones educativas, para la inclusión de las diferentes perspectivas y vivencias de la diversidad de las mujeres en pro del interculturalismo, que mejore su calidad de vida, resulta ser un esfuerzo de corresponsabilidad de las instituciones educativas, cuando se crean espacios de aprendizaje colectivo, que atienden las problemáticas sociales de violencia de género. No solamente como un compromiso social, sino reconociendo la influencia que se tiene como organismo, para prestar la voz a quienes, por una doble discriminación y desigualdad de oportunidades por cuestiones culturales, todavía no se les escucha dentro de este movimiento social.

La acción comunitaria a través del arte muralista resultó ser una vía excepcional, para crear conciencia y sentido de acción en los y las estudiantes, indudablemente, el trabajo colaborativo es una de las mejores estrategias para lograr aprendizaje y transmitir valores, que puedan socializarse más allá del contexto áulico, cuando los y las jóvenes contribuyen a la difusión de nuevos conocimientos, y permean actitudes hacia los núcleos familiares y, posteriormente, a la sociedad, utilizando sus propios medios como por ejemplo las redes sociales.

El esfuerzo comunitario hacia la inclusión social y la sororidad es importante en el contexto de ciudad Cuauhtémoc, la universidad crea conciencia y cambia realidades.

Referencias

- Adrión, F. (2005, marzo). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Academia.edu. Recuperado de: https://www.academia.edu/11130320/Qu%C3%A9_es_la_inclusi%C3%B3n_La_diversidad_como_valor.
- Alegre, O. (2006). Cultura de paz, diversidad y género. *Investigación en la escuela*, Vol. 59, 57-68. Recuperado el 9 de enero de 2023 de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60986/R59_5.pdf?sequence=.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa HEKADEMOS*, Vol. 1, Núm. 11, pp. 67-76. Recuperado el 5 de abril de 2022 de <file:///C:/Users/danie/Downloads/Dialnet-PluriculturalidadMulticulturalidadEInterculturalid-4059798.pdf>.
- Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *SciELO*, Vol. 49, Núm. 194. Recuperado el 18 de abril de 2022 de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200137.
- Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana. (2020, febrero, 21). *Los delitos de feminicidio y violencia familiar en el estado de Chihuahua*: FICOSEC. Recuperado de: <https://ficosec.org/los-delitos-de-feminicidio-y-violencia-familiar-en-el-estado-de-chihuahua/>, fecha de consulta 5 de mayo de 2022.
- Fraga, T. (2022, marzo, 18). *Gafas violetas para el discurso público*: Consejo Cívico. Recuperado de: <https://consejocivico.org.mx/noticias/2022/03/18/gafas-violetas-para-el-discurso-publico/>, fecha de consulta 9 de enero de 2023.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, Vol. 47, Núm. 8, pp. 216-229. Recuperado el 7 de abril de 2022 de https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf.
- Lienas, G. (2012). *O diario violeta de Carlota*. Editorial Galaxia.
- Martínez, A. (2016). “No soy feminista, pero...”: mitos y creencias de la juventud universitaria sobre el feminismo. (Tesis de Doctorado).

- Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 18 de abril de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=119022>.
- Ramos, V. (2005). Una revisión sobre algunas metodologías de intervención socioeducativa. *Revista de educación*, Vol. 7, Núm. 2, pp. 25-41. Recuperado el 5 de abril de 2022 de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1961/b15162163.pdf>.
- Rodríguez, M. (2005). *CONCEPTO DE DIVERSIDAD*. España: Universidad de Vigo. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/134.pdf>.
- Royo, R., Silvestre, M., González, L., Linares, E. & Suarez, M. (2017). Mujeres migrantes tejiendo democracia y sororidad desde el asociacionismo. Una aproximación cualitativa e interseccional. *Investigaciones Feministas*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 223- 243. Recuperado el 16 de marzo de 2022 de <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/54496>.
- Sánchez, A. (2020). La violencia de género en México, ¿en qué vamos?. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 21, Núm. 4, pp. 1-10. Recuperado el 7 de abril de 2022 de https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a1_v21n4.pdf.

Capítulo 13

Las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes: agencia y subjetividad. Más allá de las visiones psicobiológicas

*Susana López Espinosa
María del Carmen Francisca Sánchez Flores
Diana Karina González López*

Introducción

El objetivo de esta contribución es aportar a los procesos de formación de las y los educadores, investigadoras e investigadores educativos, para superar las visiones pedagógicas prescriptivas, orientadas a dar forma al ser y hacer presente y futuro de los y las estudiantes, con base en modelos prestablecidos que no consideran su dimensión subjetiva.

El tema que se presenta, se sitúa en el contexto de los debates actuales, en torno a la complejidad de las transformaciones de la sociedad contemporánea, en muy diversos órdenes de la vida social (Castells, 2001), cambios que han contribuido a generar y, que a la vez son producto, del gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, cuyas implicaciones trascienden a la cotidianidad de la vida de la humanidad y de las instituciones, entre ellas la escuela, afectando las regularidades de la vida escolar. Sin embargo, los cambios en las dinámicas escolares y en las relaciones profesorado-alumnado, no solo están dados por las transformaciones científicas y tecnológicas, sino como lo señala Dubet (2010), influyen también el capitalismo y sus crisis, los medios de comunicación, el desempleo, los cambios en la vida social que han transformado instituciones como la escuela, la familia y la alianza entre ellas.

A pesar del movimiento constante en la vida social, en la escuela predomina un orden escolar construido históricamente (Dubet y Martucceli, 1998), que fincado en la función socializadora de la escuela, establece reglas, programas y relaciones pedagógicas, encaminadas a que los alumnos y las alumnas interioricen normas, desarrollen aptitudes y, se apropien de los conocimientos necesarios, para integrarse productivamente a la vida social.

Es un orden escolar coincidente, con una visión pedagógica adultocéntrica, que toma como base el principio durkhemiano, desde el que la educación constituye la acción de los y las adultas sobre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Durkheim, 1991). En este sentido, la función de la escuela es socializar metódicamente a la generación joven. En un sentido similar, desde una perspectiva bio-médico-psicológica, Mata y Ortiz (2012) analizan cómo la relación educativa de los y las adultas con las generaciones jóvenes en la escuela, debe orientar también el

crecimiento de los y las educandas, conforme a las características de desarrollo corporal y mental, basadas en estándares universales respecto a la edad y al género.

La visión trazada por Durkheim es descrita por Dubet y Martucceli (1998), como correspondiente a una tradición humanista, que pauta en buena medida las relaciones pedagógicas, desconoce a los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes como personas con expectativas, condiciones y necesidades propias (Mata y Ortiz, 2012), así como, el hecho de que la subjetividad de la y el sujeto, expresada en sus representaciones, aspiraciones y valoraciones, está en relación con contextos socioculturales variables, a partir de los cuales las y los sujetos construyen su mundo simbólico.

En este contexto, investigaciones educativas realizadas en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, por egresadas de los programas maestría (Ayala, 2017) y doctorado (Cruz, 2021), tutoradas por el equipo docente que participamos en la presente contribución, permiten trascender las visiones pedagógicas de desarrollo incompleto de los niños, las niñas y adolescentes, al reconstruir la subjetividad de adolescentes de sexto grado de primaria y de secundaria, dimensión desde la que constantemente reconfiguran las normas, valores y reglas, encaminadas a moldear su comportamiento dentro y fuera de la escuela primaria (Ayala, 2017), y protagonizan diferentes modos de relacionarse con sus pares y con los y las adultas, con quienes si bien reconocen relaciones asimétricas en constante tensión, también los valoran como parte constitutiva de sus necesidades y afectos (Cruz, 2021). En ambas investigaciones, las subjetividades se sitúan en contextos socioculturales particulares.

Aproximación teórica

El telón de fondo de lo que aquí se presenta son los enfoques psicológicos y sociológicos, que explican el desarrollo humano, a partir de etapas por las que las personas transitan para llegar al desarrollo pleno, entre ellas, la infancia y la adolescencia. Dentro de estos, se destacan las aportaciones de Stanley Hall (1905. Cit. por Mata y Ortiz, 2012), sobre

la adolescencia como una etapa de moratoria social y de crisis, previa a la edad adulta, idea que se constituyó en la base, para situar las etapas precedentes a la adultez, como etapas de incompletud: niños, niñas, adolescentes y jóvenes, eran concebidos como seres incompletos y, por tanto, no confiables, a quienes habría que asegurar la correcta transición a la adultez a través de la educación, la represión y el control (Stanley, 1905. Cit. por Mata y Ortiz, 2012).

Estos elementos teóricos permiten reconocer, además de las bases de las relaciones pedagógicas predominantes en las escuelas, la existencia de toda una estructura normativa y de configuración de esquemas sociales, que regulan la vida de las personas, ya que establecen como Glockner (2017) plantea: normas, convenciones y formas institucionales de poder; no obstante, como la misma autora señala citando a Wells (2014), la subjetividad es un proceso de doble cara, se refiere tanto a estar sujeto a algo como al proceso de entrar a la existencia de la vida social; implica, simultáneamente, la condición de ser moldeados por las prácticas sociales y la condición de agencia, de ser, de hacer, de transformar.

Metodología

Las investigaciones referidas coinciden en tomar como categorías teóricas Sujeto, Subjetividad y Adolescencia, que les permiten provisionalmente ubicarse en ventanas, para mirar desde ahí las relaciones conceptuales y empíricas, implicadas en una realidad que intentan comprender; también constituyen posibilidades de avanzar en el proceso de construcción de categorías intermedias (Buenfil, 2008), a las cuales se hará referencia en el siguiente apartado, categorías que les permitieron transitar de la generalidad de las teorías, a la especificidad de las realidades estudiadas.

En relación con la adolescencia, Ayala (2017), reconociendo los debates entre las perspectivas biologicistas y psicológicas, así como de aquellas que intentan valorar los aportes de ambas, señala la conformación sociocultural de la identidad, destaca la amplia influencia del contexto local, que provee y da sentido a las acciones individuales y sociales. Cruz (2021), refiriéndose no a la etapa, sino a la y el sujeto, reconoce al o la adolescente como un sujeto histórico, diferenciable por la etapa

biológica que transita, pero esa transición aclara “se presenta desde variadas características geográficas, sociales, económicas y subjetivas que producen la diferencia” (p. 67).

En relación con la o el sujeto, apoyada en Touraine (1996), Ayala (2017) destaca: su deseo y el despliegue de acciones para ser parte de un grupo, de conquistar su espacio, sin dejar de ser; esto implica la identidad y la diferencia entre lo que sé es y se comparte. Tomando como referencia a De la Garza (2018) y Zemelman (2010), Cruz (2021) destaca su capacidad potencializadora, así como el despliegue de procesos constitutivos de sí, a partir de un movimiento constante entre lo que la y el sujeto es e intenta ser y, el lugar que ocupa en la dinámica de su espacio social y la representación que hace de ese lugar.

Ambas, a partir de los autores y autoras de referencia, coinciden en comprender las subjetividades como procesos de apropiación de lo existente, en el mundo externo a partir del ser de la o el sujeto.

En cuanto a la perspectiva metodológica, la investigación sobre la identidad de los y las adolescentes, se sitúa en el paradigma cualitativo-interpretativo, emplea como estrategia la etnografía y como recursos la observación participante (Ayala, 2017). Construye una categoría de estrategia metodológica, a la que denomina “del observador al cómplice”, y realiza conversaciones que, a diferencia de las entrevistas que están previstas o predeterminadas, surgen de manera inesperada, en la relación cotidiana con las y los sujetos de investigación, su orientación, contenido y sentido, se va configurando a lo largo del diálogo y, generalmente, permiten al investigador o investigadora aproximarse más al encuentro intersubjetivo.

Este tipo de encuentros, a la distancia, se pueden comprender desde la visión gadameriana, que destaca la existencia de un vínculo, no solo entre las personas, sino también respecto a los temas tratados (Contreras, 2018); se reconoce que es un recurso, que solo puede darse en situaciones y relaciones que se han ido construyendo en el trabajo de campo. Este lo desarrolla en una colonia del Estado de México, que se ubica en la zona conurbada con la Ciudad de México, los padres y madres de los y las adolescentes que asisten a la primaria, no son originarios de ahí, llegaron de muy diversos estados del país en busca de trabajo, predominan los

hogares monoparentales, incluso, de niños, niñas y jóvenes que viven al cuidado de sus abuelos y abuelas; además de las condiciones de descuido y deterioro de las calles y de la carencia de servicios públicos, se agrega la regularidad de la venta de drogas. Los y las adolescentes que participaron en la investigación fueron 35, con edades entre los 11 y 12 años, predominan los de 11 años; 19 hombres y 16 mujeres.

La investigación de Cruz (2022) sobre la experiencia subjetiva de la violencia, se desarrolló desde la perspectiva de las metodologías horizontales, que privilegian el diálogo y atienden la relación intersubjetiva en el proceso de investigación, que pretende hablar con el otro, no sobre el otro (Corona y Kalmeier, 2012). La estrategia metodológica que prioritariamente se empleó, para acceder a las experiencias de vida de los y las jóvenes en las que se entremezclan hechos, historias familiares de pérdidas de seres queridos, separaciones, distanciamientos, peleas, soledades, fue la narrativa, para acercarse a los distintos modos de estar y ser, desde las diversas voces de los y las protagonistas.

En congruencia con la perspectiva teórico metodológica, el diseño de investigación incluyó una etapa preliminar, que consistió en la realización inicial de dos entrevistas colectivas, con estudiantes de segundo y tercer año de secundaria, en ambas, hubo una pregunta que pretendió establecer un rapport entre la investigadora y los y las estudiantes ¿Cuáles son las experiencias gratas y no tan gratas de la secundaria? A lo largo de las conversaciones con cada grupo, ella explicitó la intención de la investigación y, al mismo tiempo les invitó a participar de manera voluntaria en esta aventura, sin presionar mediante condicionantes (calificación, puntos extras) para no forzar su decisión, por lo que dos mujeres y tres hombres adolescentes, de entre 13 y 14 años que cursan segundo año de secundaria, accedieron a participar por decisión de ellos y ellas mismas.

Para lo que constituyó propiamente la primera etapa de investigación, se previeron dos encuentros con cada joven, para propiciar narrativas sobre sí en los espacios escolar y familiar, utilizando guiones semiestructurados de entrevista. No obstante, la horizontalidad metodológica asumida, constituyó una constante apertura de las y los jóvenes al diálogo, constituyendo así la posibilidad de reencontrarse consigo mismos y mismas, al escuchar y ser escuchados en torno a pensamientos, sen-

timientos, proyectos (personales y académicos), dolencias familiares y escolares, charlas donde cada uno o una expresó de manera voluntaria cosas íntimas, que les motivó a compartir con la investigadora escritos personales como poemas, cartas, dibujos, canciones.

Desde esta dinámica de interacción, en la última etapa del trabajo de campo, se solicitó a las y los jóvenes adolescentes que escribieran una carta, que supuestamente le enviarían a algún o alguna familiar, amiga o amigo real o imaginario.

La investigación se desarrolló en la secundaria de una colonia del municipio de Nezahualcóyotl, al oriente del Estado de México, se configura como un contexto de violencia, caracterizado por las agresiones, amenazas, situaciones constantes de peligro, el narcomenudeo. También cobraron relevancia los contextos familiares desintegrados, expuestos continuamente a condiciones vulnerables en lo afectivo, material, económico, que marcan las relaciones familiares de los y las jóvenes que participaron en la investigación.

Desarrollo

De manera distinta a la lógica que subyace en la idea de la función socializadora de la escuela, los trabajos de investigación referidos aportan elementos para identificar tensiones en tres sentidos: una institución escolar, que se empeña en producir un tipo de persona adaptada a la sociedad en la que vive; la inserción de las y los sujetos en un orden jerárquico de posiciones sociales; y, la interiorización de comportamientos y conocimientos, conforme a los proyectos educativos y sociales vigentes en una sociedad determinada. Se reconocen como tensiones, en tanto aún permanecen vigentes en las realidades escolares, y condicionan el tipo de relaciones y de contenidos formales e informales que la escuela transmite.

No obstante, su acción es relativa, ya que, a través de la capacidad de agencia de las y los sujetos, de modos particulares de apropiarse de las culturas escolar y local, de insertarse y, a la vez tomar distancia de relaciones violentas, que vulneran las subjetividades juveniles, de estar y no estar en los espacios escolares dominados por los y las adultas, del simultáneo cumplimiento e incumplimiento de normas, de la atención

a las restricciones de comportamiento y a la expresión de las estéticas corporales, los y las adolescentes trascienden, en las prácticas escolares cotidianas, las lógicas dicotómicas que les sitúan como objetos de la acción escolar.

Ambos trabajos contribuyen a cuestionar los estándares establecidos por las visiones psicobiológicas de desarrollo, aportan elementos para relativizar las transiciones entre las diversas etapas del ciclo vital, de acuerdo con las percepciones de los contextos locales y familiares, objetivadas en prácticas de comportamientos y usos de elementos culturales como vestimenta, estilos estéticos propios de cada grupo de edad, son las prácticas locales las que marcan posibilidades de acción y participación para los niños, niñas y adolescentes. A diferencia de lo que las visiones predominantes aportan, los trabajos de investigación referidos coinciden en situar a la infancia, la adolescencia y la juventud como construcciones culturales, al igual que otras construcciones sociales, no son naturales, no tienen límites etarios preestablecidos, ni pueden ser definidas de manera universal, sino que devienen de un largo proceso histórico de elaboración que las va configurando (Álvarez, 2011).

Resultados

A través de la categoría que Ayala (2017) construye a lo largo de la investigación “Identidad desarticulada”, representa una comprensión de las y los sujetos y las subjetividades en contextos escolar y cultural particulares, la desarticulación se da desde la confrontación de las culturas escolar y local. La identidad es articulada y desarticulada, ambas cosas a la vez. Por un lado, es desarticulada porque son procesos de integración esencialmente distintos, pero también es articulada, porque el o la adolescente articula las culturas escolar y local, resuelve las diferencias entre ambas en su hacer cotidiano; las reconstruye en su experiencia, es un trabajo de sí para configurar su identidad.

La primera les convoca a adoptar un rol de estudiantes, portar un uniforme limpio, tener un corte de pelo escolar, no maquillarse, relacionarse entre compañeros y compañeras de un modo respetuoso, bailar música folclórica, festejar sin alcohol, preparar para roles futuros como

ser padre o madre con pareja, cuidar de su cuerpo, no usar accesorios que no estén permitidos, ni uso de tintes para el cabello, escuchar música en inglés, etcétera.

La vida en su localidad les llama a vestir a la moda, pintarse el cabello, usar accesorios que en la escuela no se permiten, maquillarse, bailar perreo, festejar con alcohol, a escuchar música de banda y reguetón, considerar la posibilidad de ser madre soltera, simulaciones de drogadicción, o realizar prácticas como cortarse partes del cuerpo. Las tensiones entre ambas culturas, así como las acciones que despliegan los y las adolescentes, las capta Ayala (2017) en situaciones que observó, como la siguiente:

En una clase inician a trabajar con el proyecto número tres de Español en el cual los estudiantes van a escribir un guion de radio, primero hablan de programas que han oído.

Hugo: Yo oigo la Ke buena, esa está chida, más el programa del abogado del amor, trata de reconciliaciones, ayer oí a una pareja, el muchacho echó apuesta con su amigo de que iba a enamorar a la muchacha, pero se enamoró de ella pero ella lo mandó bien lejos cuando supo.

Zaira: O el del panda Show que hacen bromas, dicen groserías.

Maestra: Si, ese no me gusta trata a las personas como taruguitos. ¿No lo han oído?

Varios contestan que sí y otros que no porque escuchan la estación Ke buena.

Después la maestra les pone un programa de radio y les pide que lo escuchen y capten cuántas personas hablan, de qué, qué música, cuántos comerciales, etcétera.

Escuchan por alrededor de 20 minutos un programa de noticias con los locutores Villalvazo e Iñaki. (Los le ponen atención los primeros minutos después comienzan a jugar con sus tablets o a platicar).

La maestra le pide a Hugo que ubique otra estación en el radio y escuchan una donde transmiten canciones en inglés y tampoco hacen mucho caso. Después escucharon la Ke buena y en esa estación prestan atención (REG.OBS.3-02/10/2015).

En las diversas situaciones de la vida escolar descritas y analizadas en esta investigación, la relación pedagógica unidireccional, vertical, de transmisión de un saber escolar válido, es interpelada constantemente por adolescentes, que al mismo tiempo que son objetos de los procesos de socialización institucionales, subjetivan la cultura escolar y, se adaptan a lo que esta les demanda, pero sin deshacerse de sus conocimientos y prácticas sociales, de las que se apropia en el contexto cultural de su familia y su localidad.

El conocimiento reconocido como válido por el sistema escolar, incluidos los valores que la maestra intenta transmitir, por ejemplo, evitar prácticas que conduzcan al aborto y hacer conciencia en los y las adolescentes, de las implicaciones que tiene para las parejas el cuidado de una nueva vida, asume para los y las estudiantes significados distintos a lo previsto por la escuela, quienes proponen diversas maneras de enfrentar los hechos, relacionados con el cuidado de un nuevo ser, desde lo que han observado en las prácticas culturales de la localidad.

En la investigación sobre la experiencia subjetiva de la violencia, lo que la autora, apoyada en las aportaciones de Foucault (2004) denomina “Tecnologías Normativas”, constituyó una categoría intermedia, que da oportunidad de hacer una lectura de cómo, a través de diversos mecanismos, la escuela condiciona y fija la identidad de la y el sujeto, asigna roles a través de dispositivos disciplinarios y normalizadores, con el fin de producir personas obedientes, sumisas y funcionales. Desde esta lógica, se teje una visión de las relaciones jerárquicas al interior de la escuela, encaminadas a uniformar pensamientos y conductas, desde las valoraciones y preferencias de los y las adultos, quienes imponen criterios, cuyo incumplimiento excluye a los y las adolescentes de la oportunidad de acceder al conocimiento escolar, tal es el caso de los y las estudiantes, a quienes la profesora no les evalúa los ejercicios de matemáticas, porque no utilizaron el color de tinta azul que ella indicó, o de la profesora que al advertir un error en el trazado de los márgenes, tira a la basura la libreta de la estudiante.

En relación con las y los sujetos, las subjetividades y los procesos de subjetivación, esta investigación deja ver que los y las adolescentes están sujetados por un orden escolar que ejerce violencia, a través del castigo,

la agresión y la exclusión. Sin embargo, ese orden se valora por ellos y ellas mismas como natural, una estudiante expresa “tiene que haber quién nos oriente, no es tanto que nos vigilen, sino que nos ayuden en este ámbito a tomar decisiones que en un futuro nos ayuden para lograr nuestros cometidos” (LUC, 03-06-19). En un sentido similar, un estudiante señala: “Al ser menores de edad debemos estar en un entorno en donde no solo nos cierren, sino que nos guíen más bien, que nos hagan personas de bien y no solamente por hacer nuestra voluntad caigamos en errores” (DAV, 03-06-19).

Las subjetividades también se observan en otros modos de resistencia al orden escolar, a través de la configuración propia de lo que Reguillo (2007) denomina espacios de fuga: tiempos y lugares del espacio escolar, de los que los y las adolescentes se apropian, para expresar ahí sus pensamientos, sentimientos o los usan solo para escaparse de manera subrepticia del orden escolar: “antes cuando llegaba a mi casa les contaba a mis perros mis penas, ahora las escribo aquí, me dio por escribir, busco un lugar y escribo cuando siento algo, tristeza, felicidad o cuando estoy muy muy enojada” (AME, 17-09-19).

- En los procesos de socialización instituidos por la escuela, los profesores y las profesoras intentan reducir el riesgo de la imagen construida socialmente de la violencia en los y las jóvenes, quienes deben ser vigilados y encauzados conforme a su edad, como resultado del proceso transicional, caracterizado por una maduración psicosocial incompleta y una búsqueda e incertidumbre. Como acción preventiva, se imponen castigos como LES relata “Debemos estar callados, y si alguien habla, nos regaña que para que hablamos si no es nuestro recreo, o también nos regaña si no tenemos el trabajo como ella lo pidió”, nos regaña y nos saca mala calificación” (LES, 17-09-19).

Conclusiones

Las y los sujetos adolescentes y sus subjetividades: la capacidad de agencia

En las relaciones en las que los y las adolescentes de sexto grado de primaria y de secundaria participan con sus profesorado, a partir de las expresiones de su subjetividad y de estrategias que, a partir de esta, ellos y ellas mismas generan, trastornan todo un orden escolar que les invisibiliza como sujetos y sujetas, situándoles en un rol pasivo en la vida escolar: al mismo tiempo que crean estrategias, para mantenerse dentro de ese orden, también construyen sus propios espacios para ser, estar, relacionarse, expresar sus gustos y deseos.

Los modelos biopsicológicos en educación definen etapas de desarrollo humano, con base en ellos, los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes son considerados seres que no han completado su pleno desarrollo, por lo que es necesario moldearles, para que en un futuro se integren productivamente a la sociedad. De ahí que los recursos pedagógicos que aún permanecen vigentes, son el castigo, el maltrato, estrategias que implican el control y la sumisión. En este orden de ideas, son los y las adultas, las personas portadoras reconocidas de un saber escolar y del mundo social, que evitará a los y las adolescentes el riesgo de recibir las influencias, provenientes de las relaciones que las generaciones jóvenes establecen en los contextos culturales en los que participan.

Las investigaciones realizadas en el ISCEEM por estudiantes de posgrado, que constituyen la base para la presente ponencia, permiten concluir que se hace necesario transitar hacia relaciones que den mayores posibilidades a los y las estudiantes, de participar activamente en los procesos de apropiación del conocimiento escolar. Relaciones que, al mismo tiempo, se orienten a ampliar la participación real de los y las estudiantes en sus procesos formativos, y les reconozcan como sujetos y sujetas con capacidad de agencia que poseen necesidades, expectativas intereses y motivaciones por sus procesos formativos en el aquí y en el ahora.

Referencias

- Ayala, A. (2017). *La identidad en la experiencia escolar de los adolescentes de sexto grado: des-articulaciones entre la escuela y el contexto local*. Tesis de Maestría en Investigación de la Educación, Toluca: ISCEEM.
- Buenfil, R. (2008). La categoría intermedia. En Cruz, O. & Echavarría, L. *Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*. México: Casa Juan Pablos.
- Castells, M. (2001). *La Era de la Información*. Vol. 3. Barcelona: Alianza Editorial.
- Contreras, A. (2018). El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer en Eidos, no 28, 2018, págs. 128-156.
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodología horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Cruz, J. Y. (2021). *La configuración de la experiencia de adolescentes-jóvenes de secundaria en contextos de violencia: entre las estructuras y las subjetividades*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Toluca: ISCEEM.
- De la Garza, E. (2006). *Subjetividad, Cultura y Estructura*. Consultado en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- Dubet, F. & Martucceli, D. (1998) *En la escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, É. (1991). *Educación y Sociología*, México: Colofón.
- Glockner, V. (2017). *Políticas, infancias y subjetividades*. en *Seminario Estudios y políticas de infancia y juventud en América Latina* (2018). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Mata, L. & Ortiz, L. (2012). *Antología del Diplomado en Mundos Juveniles*, Seminario de Investigación en Juventud. México: UNAM.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Noema.

Zemelman, H. (2010). *Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico, en serie de seminarios y conferencias*. México.

Anexo 1. Relación y claves de informantes

| Clave | Edad en años | Género | Escolaridad |
|---------------|--------------|--------|------------------|
| LUC, 03-06-19 | 14 | Mujer | 2° de secundaria |
| DAV, 03-06-19 | 13 | Hombre | 2° de secundaria |
| AME, 17-09-19 | 13 | Mujer | 2° de secundaria |
| LES, 17-09-19 | 14 | Mujer | 2° de secundaria |

Semblanzas curriculares de autoras y autores

Ana Adeliz Enríquez González

Egresada de la licenciatura en Educación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), institución en donde elaboró la Tesis titulada “Los cuentos como apoyo para la educación inicial tras las rejas”, un proyecto de investigación educativa que le ayudó a realizar las prácticas profesionales como docente en la Primaria Benito Juárez #2455, implementando proyectos para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Participación en el IV congreso de educación y desarrollo profesional docente UAZ, para la presentación del proyecto de intervención comunitaria denominado “Vitales violetas expresiones de sororidad e inclusión.” Encargada desde el 2018 en el área de marketing para redes sociales en empresas del sector agrícola de la ciudad, y auxiliar contable en funciones de facturación y manejo de recursos económicos. En 2022 obtuvo constancia de estudios en el área de diseño gráfico en el Centro de Capacitación para el trabajo Industrial No. 138.

Ana María del Socorro García García

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de México. Maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Académica de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana e integrante del Cuerpo Académico 78 Estudios en Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuenta con perfil deseable PRODEP. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus cuerpos académicos (RENALIHCA). Líneas de investigación Historia de la educación con énfasis en Veracruz, e Historia de las mujeres y género siglos XIX y XX.

Aurora Terán Fuentes

Oriunda de Torreón, Coahuila. Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, maestra en Humanidades-Historia

y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Aguascalientes. Con más de 25 años de experiencia como catedrática. Líneas de investigación y publicaciones centradas en la segunda mitad del siglo XIX, sobre estudios culturales, historia de la educación, historia de mujeres, análisis de prensa, festividades y análisis simbólico/mitológico. Diversas publicaciones en libros y revistas. Últimos libros publicados como autora única: Jesús Díaz de León. *Creyente fiel del progreso*, *Mujer y educación*. *El Liceo de Niñas*, Aguascalientes, siglo XIX, y *Aguascalientes y su feria*. *La Feria de San Marcos*. *Signos de identidad y pluralidad de miradas*. Experiencia editorial en publicaciones de divulgación sobre historia y cultura. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Diana Karina González López

Doctora en Ciencias de la Educación - Mención Honorífica- ISCEEM. Se ha desempeñado como asesor de formación continua de personal docente, directivo, de supervisión y académico, cuenta con más de 15 publicaciones Indexadas en Revistas Nacionales e Internacionales, así como un libro y capítulos del libro. Ha coordinado de cursos y talleres sobre práctica educativa, planeación institucional y de aula, evaluación y seguimiento de los aprendizajes en colaboración con la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente y la Universidad de Valle de México Campus Toluca. Líneas de investigación y actualización: Planeación, Evaluación y Seguimiento del aprendizaje, Gestión Escolar y Políticas Educativas. Ha realizado corrección de estilo y ajuste técnico editorial en Tesis de maestría y doctorado. Experiencia docente, directiva y académica en educación preescolar, primaria y secundaria, licenciatura y maestría, es docente-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y asesor en DIDEPA de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). diana.gonzalez@isceem.edu.mx

Elsa Leticia García Argüelles

Nacida en Xalapa, Veracruz, es licenciada en Letras Españolas, maestra en Literatura Hispanoamericana y doctora en Literatura Iberoamericana. Actualmente es profesora e investigadora en el doctorado en Estudios Novohispanos y en la maestría en Literatura Hispanoamericana (UAZ), y miembro Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores, cuyo ejercicio se centran en estudios de la literatura mexicana y latinoamericana contemporánea con énfasis en la literatura escrita por mujeres, estudios chicanos, migración, identidades y la Nueva España en la literatura contemporánea. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y ha publicado en diversas revistas nacionales y extranjeras. Asimismo, es autora de los libros *Mujeres cruzando fronteras. Estudio sobre literatura chicana femenina* (2010) y *Las seducciones literarias en la literatura femenina en América* (2014), y coordinadora de *Palabras vivas. Ensayos de crítica literaria en torno a María Luisa Puga* (2016) y *Clarice Lispector. Rostros, voces y gestos literarios. Archivos de la Fundación Casa Rui Barbosa* (2021). Por último, es importante destacar su participación como organizadora en eventos como la «XVI Reunión de Investigadores de la Frontera: una Nueva Concepción Cultural» (2012) y el Coloquio Internacional «Clarice Lispector. Autoría, representaciones y recepción de su obra (Archivos de la Fundación Casa de Rui Barbosa)» (2018).

Eugenia Flores Soria

Estudió la licenciatura en Letras Españolas y la maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Coahuila. Autora del libro de ensayos *Al sur de la literatura* (Anónima Editores, 2021) y del poemario *Plegaria de la aurora* (Instituto Municipal de Cultura de Saltillo, 2016). Su trabajo en poesía y cuento aparece en diversas antologías como *Cartografía a dos voces*, *Tiempo fuera*, *Mínima* y en la revista *UNAM Internacional*. Desde hace más de una década publica artículos en periódicos y revistas culturales de Coahuila y México. Recibió el Premio de Periodismo Cultural Armando Fuentes Aguirre en las categorías de nota, artículo, columna y trayectoria. Es profesora en la licenciatura en Letras

Españolas de la Universidad Autónoma de Coahuila y actualmente cursa el doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León en convenio con la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.

Héctor Omar Martínez Martínez

Doctor en Educación por el instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAEM. Sus artículos más recientes son: “La modernidad educativa del Porfiriato en una región del estado de Morelos: los Altos, publicado en el tomo II volumen 3 de la obra *La educación en México desde sus regiones*” (2022). Así como del artículo “Enfermedades en los niños durante el Porfiriato. Un acercamiento a través de la instrucción pública en el estado de Morelos, en la revista *alter Enfoques Críticos*” (2022). Actualmente es docente en la Escuela Particular Normal Superior del Estado, ubicada en Cuernavaca, Morelos.

Julián Antonio Mendoza Lezama

Licenciado en Comunicación por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y maestro en Historia, Opción Historia de México, por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesor de asignatura B de la Facultad de Letras de la UMSNH. Ha impartido asignaturas en los programas de licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas, y Comunicación. Galardonado con la Medalla Dr. Ignacio Chávez UMSNH. Ha publicado reportajes a nivel nacional en la Revista *Buzos de la Noticia. Cultura y Comunicación: transdisciplinariedad textual* (2020); *Comunicación y Discursos cotidianos* (2021); y, *Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos* (2022). Ponente en distintos congresos estatales, nacionales e internacionales, cuya línea de investigación se ha enfocado en el espacio escolar como objeto histórico y comunicativo.

Julieta Arcos Chigo

Doctora en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Históricas Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV). Profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia e integrante del Cuerpo Académico 78 Estudios en Educación del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES) de la casa de estudios referida. Cuenta con perfil deseable PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Integrante de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus cuerpos académicos (RENALIHCA) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Sus líneas de investigación son Historia, Cultura y Políticas Educativas en contextos femeninos, así como Espacios, prácticas y movimientos religiosos.

Laura Rangel Bernal

Maestra en Educación (UPN) y Doctora en Estudios Socioculturales (UAA). Candidata al Sistema Nacional de Investigadores y profesora de tiempo completo con Perfil Deseable (PRODEP). Ha laborado en varias universidades públicas de México como profesora de nivel de pregrado y posgrado. Actualmente se desempeña como docente investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es autora y coautora de varios artículos y capítulos de libros sobre temas educativos y ha participado en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Entre sus líneas de investigación se encuentran la historia de la educación en México y la educación sexual.

María del Carmen Francisca Sánchez Flores

Es doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Las líneas de investigación en las que se ubica su desempeño profesional son: Educación, Sociedad y Cultura además de Política y Administración de la Educación. Es integrante del Cuerpo Académico “Sujetos y Prácticas Escolares Cambiantes en el Contexto de la Sociedad del Riesgo”. En el

ejercicio de la docencia, ha coordinado seminarios de investigación y dirigido tesis de maestría y doctorado que focalizan la dimensión socio-cultural de la educación, problematizan subjetividades e interacciones subjetivas en educación preescolar, primaria y secundaria. Colaboradora en la Gestión institucional siendo Responsable del Área de doctorado; titular de la Coordinación de Investigación y la Coordinación Académica, encargada de la Dirección General del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México durante 2019 y 2020. mcfsf50@hotmail.com

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Principales distinciones: Medalla “Alfonso Caso” al Mérito Universitario en Estudios de Doctorado UNAM; Perfil PRODEP; Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”; Integrante del SNII; Integrante del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE); Integrante de la Red contra la Violencia en Instituciones de Educación Superior; Integrante de la Red Nacional de Académicas Feministas; Integrante del Sistema para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas. Líneas de investigación: historia de las mujeres y de género e historia de la educación (siglos XIX-a la actualidad). Es docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP del CONAHCYT) y la Licenciatura en Historia (COAPEHUM), ambos de la UAZ.

Oliva Solís Hernández

Profesora-Investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Perfil deseable PRODEP y miembro del SNII. Sus líneas de investigación giran en torno

a la Historia de las Mujeres con perspectiva de género, Historia de la Educación, Historia de la prensa e Historia de la vida cotidiana, temas en los que ha dado conferencias, tanto a nivel nacional como internacional y escrito libros, artículos y capítulos de libro.

Patricia Islas Salinas

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Investigadora Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro del Cuerpo Académico 113 Estudios sobre prácticas educativas e interculturalidad. Miembro de comité editorial en la revista *Health Systems and Policy Research*, New York, USA. Colaboradora de la página web *Anabaptist Historians* de la Universidad de Lancaster Canadá y de la *Revista Preservings* de la Fundación Plett. Autora *Libros Menonitas del Noroeste de Chihuahua*, historia, educación y salud, *La colonia menonita en Chihuahua*, escenarios para el bienestar social. Coordinadora libro *Mujeres menonitas, miradas y expresiones* y del libro *Sororidad Intercultural* y el libro *Facetas de la Sororidad, experiencias y visiones cotidianas desde el feminismo*, Autora *Revista Hombres y Mujeres Menonitas Destacados*, caminos inspiradores. Conferencista en México, España, Estados Unidos, Colombia y Canadá.

Soledad de León Torres

Investigadora de tiempo completo de la Universidad Veracruzana, adscrita al Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT, nivel 1. Doctora en antropología por el CIESAS-DF; maestra en antropología social por El Colegio de Michoacán y socióloga egresada de la Universidad de Guadalajara, Soledad de León se interesa principalmente en los problemas relacionados con las identidades de género y las relaciones de familia, privilegiando el análisis de la cultura. Más recientemente se ha interesado también en el estudio de la vulnerabilidad de la infancia en México y en

los problemas de la educación media superior. Sus publicaciones están relacionadas con este conjunto de temáticas.

Susana López Espinosa

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Programa Interinstitucional, PNPC-CONACYT). Maestra en Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Licenciada en Pedagogía con especialidad en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior No. 1 del Estado de México. Especialista en Políticas educativas para jóvenes y adultos por el CREFAL y en Enseñanza de las ciencias sociales por el Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Autora de investigaciones sobre la formación práctica en educación técnica, dimensiones conceptuales y empíricas de lo comunitario; programas compensatorios, exclusión y jóvenes. Autora de artículos, capítulos de libros y libros. Docente de posgrado en Ciencias de la Educación e Investigación de la Educación. Perfil Deseable PRODEP, candidata a Investigadora Nacional SNI. Representante del Cuerpo Académico Sujetos y Prácticas Escolares Cambiantes en el Contexto de la Sociedad en Riesgo. susana.lopez@isceem.edu.mx

Tejiendo historias: mujeres, género y educación.
Se terminó de editar en enero de 2024 en los talleres gráficos de
Astra Ediciones
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorialshop.com

La coordinación de un libro, como la tejeduría, es un arte que requiere de perspicacia e inteligencia para identificar hebras en común entre investigaciones y tejer de manera coherente y sólida lo hecho por colaboradores y colaboradoras. Como investigadora y coordinadora de este libro, Norma Gutiérrez Hernández es una tejedora diestra, pues es posible identificar en los trabajos aquí compilados vasos comunicantes con un sentido global sobre la necesidad de dar mayor realce a disciplinas como la historia de la educación, la historia de las mujeres y la perspectiva de género.

Este volumen reúne trece capítulos que abarcan una temporalidad que va desde el Porfiriato hasta las primeras décadas del siglo XXI. En ellos se reflexiona sobre patriotismo, ceremonias escolares, labor docente, abandono escolar, educación de las infancias, planes y legislaciones educativas, igualdad de género, enseñanza de la literatura, expresiones de sororidad e inclusión, entre otros. Los acercamientos se dan desde la investigación documental, el análisis del discurso, la intervención educativa y comunitaria y el análisis literario.

Arlett Cancino Vázquez

ISBN: 978-607-8964-01-7



9 786078 196401 7



OEI

