

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

EXCLUSIÓN SOCIAL: JUVENTUD GUATEMALTECA EN FINCAS CAFETALERAS DEL SOCONUSCO CHIAPAS

Laura Itzel Ramírez-Ramos; Austreberta Nazar-Beutelspacher y Emma Zapata-Martelo
Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 37- 54



e-revist@s

EXCLUSIÓN SOCIAL: JUVENTUD GUATEMALTECA EN FINCAS CAFETALERAS DEL SOCONUSCO CHIAPAS

SOCIAL EXCLUSION: GUATEMALAN YOUTH WITHIN COFFEE PLANTATIONS AT SOCONUSCO CHIAPAS

Laura Itzel **Ra mírez-Ramos**¹; Austreberta **Nazar-Beutelspacher**² y Emma **Zapata-Martelo**³

¹Investigadora Asistente del Departamento de Salud. El Colegio de la Frontera Sur. Carretera Panamericana y Periférico Sur s/n, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. C.P. 29264. laurait@hotmail.com. ²Investigadora Titular del Departamento de Salud, El Colegio de la Frontera Sur. Carretera Panamericana y Periférico Sur s/n, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. C.P. 29264. anazar@ecosur.mx.

³Profesora Investigadora Titular del Área Mujer Rural, Departamento de Socioeconomía, Estadística e Informática, Colegio de Postgraduados. Carretera México-Texcoco Km. 36.5, Montecillo, Texcoco, Estado de México. C.P. 56230. emzapata@colpos.mx.

RESUMEN

La frontera sur de México es el punto de entrada de diferentes flujos migratorios, provenientes principalmente de Centroamérica, los cuales se desarrollan en contextos y condiciones socioeconómicas que exigen a las personas, la búsqueda constante de estrategias de subsistencia. El presente trabajo focaliza a las y los jornaleros agrícolas de origen guatemalteco en fincas cafetaleras del Soconusco, Chiapas.

El objetivo, es argumentar cómo la falta de acceso o acceso restringido a la educación, la inserción al trabajo precario y la migración, posicionan a la población juvenil de migrantes jornaleros, de origen guatemalteco, en procesos de exclusión social y vulnerabilidad. Se concluye que las condiciones generadas a partir de estos procesos, imposibilitan la generación de expectativas laborales diferentes, el acceso a una mayor calidad de vida y la movilidad social en una etapa crucial del desarrollo de hombres y mujeres.

La información presentada procede de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos. Se aplicó una encuesta no probabilística a 129 familias; 20 entrevistas semiestructuradas a niños, niñas y adolescentes dentro de las fincas y 25 a actores involucrados con el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos de la infancia migrante, en el territorio fronterizo mexicano.

Palabras clave: migración, educación, trabajo precario, vulnerabilidad, Chiapas, Guatemala.

SUMMARY

Mexico's southern border is the entry point for different migratory flows, mainly from Central America, these flows have taken place under socioeconomic contexts and conditions which demand the constant livelihood strategies pursuit from people. This paper is focused on the agricultural laborers from Guatemalan origin, within coffee plantation farms at the Soconusco, Chiapas.

The main objective is arguing how the lack of access -or restricted access- to education and the precarious inclusion to work and migration, have positioned youth population of migrant laborers, from Guatemalan origin, into social processes of social exclusion and vulnerability. It is concluded that conditions generated from these processes, preclude the generation of different work expectations, the access to a higher quality of life and the social mobility in a men and woman development crucial stage.

The exposed information comes from quantitative and qualitative research methods. A nonrandom survey was applied to 129 families; 20 semi-structured interviews for children and adolescents within farms and 25 to actors involved in the recognition and performance of the human rights of migrant children in the southern Mexican border area.

Key words: migration, education, precarious work, vulnerability, Chiapas, Guatemala.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Casillas (2010), la frontera sur de México se caracteriza por ser un espacio donde se mezclan diferentes culturas, lenguas, formas de vida y experiencias laborales. Cinco son los flujos migratorios más reconocidos en este territorio: 1) migrantes, hombres y mujeres provenientes de Guatemala, que se emplean como jornaleros agrícolas en fincas cafetaleras, de caña de azúcar, plátano, mango, entre otras; 2) migrantes, niños, niñas y adolescentes empleados en el comercio informal (boleros, vendedores ambulantes); 3) trabajadoras sexuales; 4) trabajadoras domésticas y 5) quienes son reconocidos (as) por cuestiones políticas o de violencia de Estado como refugiados (as).

La diversidad construida en un contexto de intensa migración transnacional, como la que se presenta en este territorio, genera un abanico amplio de expresiones culturales locales, regionales y nacionales; pero también, muestra un escenario complejo de necesidades diversas y específicas.

El estado de Chiapas está compuesto por 15 regiones socioeconómicas. En el año 2010 aportó 1.9% del total del Producto Interno Bruto Nacional (PIB), ocupando la posición 17 entre los 32 estados de la República por su participación en la economía mexicana (UNICEF, 2013). Destaca por la producción y venta de café, tanto para consumo nacional como para su exportación. Es un importante polo de atracción de mano de obra, por lo que existe un permanente intercambio de sueños e ilusiones; pero también desilusiones, sobre todo para aquellos (as) que toman como destino la migración.

El movimiento migratorio objeto de este estudio se desarrolla en un contexto donde el país de origen, Guatemala, cuenta con serias limitaciones económicas, educativas, sociales, laborales y de protección ciudadana. Ante tal situación, hombres y mujeres de sus departamentos fronterizos, principalmente, encuentran en la migración una opción a la búsqueda constante de satisfacer sus necesidades. Con la migración, estas poblaciones se insertan en condiciones de alta vulnerabilidad; pero además, se desmantela la fuerza de trabajo en sus lugares de origen y por lo tanto disminuyen las oportunidades para generar opciones de desarrollo.

En este contexto, el presente ensayo tiene como objetivo desarrollar el concepto de exclusión social a partir de tres procesos fundamentales: a) el acceso limitado a espacios educativos; b) la inserción al trabajo precario y c) la migración. Se argumenta como éstos posicionan a los y las jornaleros ante la exclusión social, pues imposibilitan la generación de condiciones de vida dignas y debilitan los lazos comunitarios y de ciudadanía de mujeres y hombres en una etapa crucial de su desarrollo: la juventud.

Se hizo uso de metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa, que permitieran abordar de manera integral el problema de estudio. Se aplicó una encuesta no probabilística a 129 familias de migrantes jornaleros agrícolas en tres fincas cafetaleras del Soconusco, Chiapas, durante 2012¹. Para esto fue diseñado un cuestionario compuesto por tres partes: la primera dirigida al jefe o jefa de familia (n=129); la segunda a niños y niñas cuyas edades fueran de cinco a once años (n= 26) y la tercera a niños y niñas mayores de 12 y menores de 18 años (n=40).

Los datos obtenidos a través de este instrumento permitieron reconocer las características sociodemográficas de la población de estudio, además del cumplimiento íntegro, nulo o restringido de tres derechos fundamentales: la protección contra el trabajo infantil, acceso a servicios de salud y acceso a una educación formal. Este cuestionario permitió comparar las respuestas obtenidas en los diferentes grupos de edad, lo cual ayudó a identificar espacios y grados de vulnerabilidad desiguales, asociados a la exclusión social, entre la población de estudio.

Los datos cuantitativos que se presentan son complementados a través de información cualitativa, generada a partir de 45 entrevistas semiestructuradas. Estas fueron aplicadas a diversos actores involucrados con la problemática de estudio: 20 niños, niñas, adolescentes, 3 responsables administrativos de las fincas y 22 funcionarios públicos relacionados directa o indirectamente con el cumplimiento de los derechos humanos de la infancia migrante en esa zona fronteriza.

¹ Para seleccionar las fincas se consideró la existencia de trabajadores y trabajadoras de origen guatemalteco empleados (as) en la producción de café.

Propuesta conceptual: exclusión social

En los años 90 del siglo XX, ante las transformaciones ocurridas con las reformas sociales y la restructuración macroeconómica asociada a la globalización, al cambio de los regímenes de bienestar y a la inserción del modelo de desarrollo neoliberal, aparece en Europa, el concepto de *exclusión social*. El objetivo de este concepto era caracterizar las raíces estructurales de la desigualdad social que producen y reproducen las situaciones de pobreza; por ejemplo, el empleo precario y el subempleo, la falta de inserción económica, política y cultural de las y los inmigrantes o la desintegración social producto de diferencias étnicas (Serna s/f; Gacitúa, 2000; Makowski, 2004 citado por Saraví, 2009).

Desde entonces, el concepto de la exclusión social ha sido entendido como una serie de procesos donde las y los individuos van acumulando desventajas; con lo cual se minan y debilitan sus lazos comunitarios o de ciudadanía. La exclusión social es por lo tanto una categoría relativa; nunca una condición absoluta, ahistórica o desvinculada de circunstancias sociales específicas (Sojo, 2000).

Cuando las personas se insertan en los procesos de exclusión social, de manera sistemática aumentan su vulnerabilidad, pues estos repercuten no sólo en el individuo, sino en los grupos sociales a los cuales pertenece. La exclusión social, entonces, puede ser entendida como aquella que imposibilita participar efectivamente de las relaciones económicas, sociales, políticas, culturales e institucionales. Es además un indicador del grado en el que una sociedad se aproxima o no a la realización plena de los derechos (Sojo, 2000).

La exclusión social también se define por los mecanismos institucionales que determinan de manera directa o indirecta, que ciertos sectores sociales no tengan las mismas oportunidades de integración que otros (Sojo, 2000). Los excluidos y excluidas se encuentran fuera de lo establecido como ciudadanía social; es decir, imposibilitados para poder ejercer derechos básicos que aseguren su bienestar (trabajo, salud, educación, cultura, economía, política, vivienda, calidad de vida) (Jiménez, 2008).

... la exclusión social puede ser entendida como una acumulación de procesos concluyentes, con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, de la política y la sociedad, van alejando a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y valores dominantes (Estivill, 2003:19, citado por Hernández, 2008:29).

Retomando la matriz presentada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI, 2012), donde aglutina de manera sistemática y clara, algunos de los principales ámbitos y factores de la exclusión social; es posible observar que los factores que la integran se pueden traslapar, además de que de manera irrefutable se encuentran intervenidos por cuatro ejes transversales que potencializan su incidencia: *la edad, el género, la etnia y/o lugar de residencia* (pp: 18).

La matriz original; sin embargo, no cuenta con algunos elementos teóricos que son fundamentales, por lo cual, se presenta modificada en este documento. En ella se agregó como eje transversal de la exclusión, la nacionalidad y como ámbitos de exclusión, el civil y el personal (*Cuadro 1*). Esta adhesión permite caracterizar de mejor manera la situación de hombres y mujeres cuya condición es la de migrantes.

Cuadro 1.- Matriz 1: Ámbitos, factores y ejes de la exclusión social (INEI, 2012 y Lázaro 2014)

Ámbitos	Factores de exclusión	Eje transversal
Económico	Pobreza, bajos ingresos, ausencia de protección social, migración, desarticulación de la producción agrícola, debilitamiento de infraestructura de producción, debilitamiento de las fuerzas colectivas del trabajo.	Edad Género Etnia nacionalidad y/o lugar de residencia
Laboral	Desempleo, subcontratación, no calificación laboral o descalificación, precariedad laboral.	
Educativo	Falta de cobertura, acceso y calidad de los sistemas educativos, analfabetismo o bajo nivel formativo, fracaso escolar y abandono prematuro.	
Civil	Falta de acceso o acceso restringido a la ciudadanía, ausencia de participación política y social. Falta y ausencia de documentos de identidad y de estancia legal en un territorio extranjero.	
Cultural	Acceso restringido a normas, usos y costumbres que generen pertenencia o identidad cultural. Discriminación determinada por la distancia entre lo propio y lo ajeno, lo que pertenece y lo que debe ser rechazado.	
Socio-sanitario	Falta de acceso al sistema y a los recursos sociales y sanitarios básicos.	
Residencial	Sin pertenencia a la tierra, sin vivienda propia o con, acceso precario a ella, malas condiciones de habitabilidad (hacinamiento), espacio urbano degradado, con deficiencias o carencias básicas. Segregación territorial.	
Personal	Ruptura del afecto, la comunicación y la ausencia de expectativas sociales. Erosión de los dinámismos vitales (confianza, autoestima, identidad, reciprocidad, etcétera). Pérdida del sentido de la vida y de su significado. Consumo de drogas y alcohol. Falta de oportunidades de desarrollo, acceso a conductas sociales desfavorables o delictivas.	
Relacional	Deterioro de las redes familiares (conflictos o violencia intrafamiliar), debilidad de redes sociales, rechazo o estigmatización social, falta de cooperación y solidaridad social, discriminación.	

Las dimensiones expuestas se encuentran interrelacionadas y se refuerzan e incrementan en diferentes magnitudes, siendo proclives a generar importantes problemas sociales, debido principalmente a que de manera cotidiana, la exclusión social crea condiciones de fragmentación y polarización que se expresan en profundas desigualdades y en el debilitamiento y fractura de lazos sociales. El deterioro provocado no es sólo material, sino también de valores, lo cual termina por erosionar el tejido solidario entre las personas y los grupos (Lázaro, 2014).

Como proceso, la exclusión social se puede presentar en todas las etapas de la vida de hombres y mujeres, su incidencia es significativa en las edades más tempranas donde se determinan y se van configurando las posibilidades futuras de quienes la viven y la posible transmisión generacional de ésta. En dicho sentido, la infancia y la juventud son de los grupos de edad más desfavorecidos y que sufren, en mayor medida su impacto.

Así, la juventud es un espacio de tiempo decisivo para perpetuar o revertir la dialéctica inclusión-exclusión. Desafortunadamente en las sociedades contemporáneas, la juventud y sus supuestas ventajas, en cuanto a capacidades físicas y de desarrollo, se van minando cada vez más con el aumento de la pobreza y la marginación (INEI, 2012; Lázaro, 2014).

La exclusión social para las y los jóvenes implica la imposibilidad de desarrollar los tránsitos propios de la etapa juvenil, determinantes de la vida futura adulta. Entre los principales procesos de exclusión social a los que se enfrentan se pueden observar: una preparación educacional incompleta, inserción laboral informal e inestable, identidad formada desde la marginalidad, entre otras. Estas expresiones de la exclusión social para las y los jóvenes tienen efectos definitivos y poco alentadores (Tohá, 2000).

De acuerdo con el Centro de Información de las Naciones Unidas (CINU, 2014), en el mundo hay aproximadamente mil millones de jóvenes (18%) y 19.8% de niños y niñas de 5 a 14 años. De las y los jóvenes 57 millones de hombres y 96 millones de mujeres son analfabetas; para el año 2010, el índice mundial de desempleo juvenil alcanzó 12.6%, mientras que el índice mundial de desempleo adulto era de 4.8%. Cerca de 152 millones de jóvenes trabajadores en 2011, vivían en hogares por debajo de la línea de pobreza, conformando 24% del total de trabajadores pobres en el mundo (Naciones Unidas, 2011).

Los datos mostrados dan cuenta de características sociales que hacen cada vez más difícil que las y los jóvenes se apropien significativamente de algún proyecto de vida individual y/o colectivo debido a la incertidumbre que enfrentan, lo que genera una situación en la que aparecen como desprovistos (as) de referentes que les acerquen a la satisfacción de sus necesidades primarias.

Paradojas y barreras de la inserción educativa

La educación es un derecho establecido como fundamental para el desarrollo de las sociedades. Ésta permite ingresar a espacios que mejoren las condiciones sociales, culturales y económicas de las personas. Contar con espacios educativos de calidad, en teoría, permite la movilidad social, además del fortalecimiento de mecanismos de desarrollo y bienestar. Kliksberg (2007) señala que la educación es una palanca estratégica para el desarrollo de las personas y por lo tanto de los países.

Bajo esta lógica, en América Latina se han implementado políticas fuertes, cuya finalidad es asegurar el acceso universal a este derecho. En el marco de estas políticas, la situación actual de la educación presenta algunas paradojas; entre ellas, la brecha existente entre las nuevas exigencias del mercado de trabajo y los niveles educativos alcanzados por la población; lo cual significa que lograr la educación primaria no permite ni asegura la movilidad social. Al respecto, la baja tasa de cobertura en la educación secundaria sigue siendo uno de los principales retos para las naciones (OIT, 2013).

Un reto más, en el ámbito educativo, es disminuir los niveles de deserción originados en las condiciones económicas de las familias, siempre que éstas son fundamentales como factores de exclusión social. De acuerdo con la CEPAL (2010) citada por la OIT (2013), el nivel de ingresos económicos de las familias determina el acceso pleno o restringido de las y los jóvenes a espacios educativos. Así lo muestran los siguientes datos: sólo la cuarta parte de las y los jóvenes en América Latina de 20 a 24 años que finalizaron la secundaria, pertenece al quintil de menores ingresos. Estas diferencias son mayores entre los jóvenes de 25 a 29 años que logran concluir al menos cinco años de educación superior: 0.6% en el de menor ingresos, en comparación con 22% en el de mayores ingresos.

El 80% de los jóvenes urbanos proviene de hogares cuyos padres cuentan con un capital educativo insuficiente (menor a 10 años de estudio). De éstos, entre 60 y 80% no alcanza el umbral básico para acceder al bienestar, esto significa que un 48% y 60% de los jóvenes latinoamericanos de zonas urbanas, ven restringidas sus oportunidades futuras desde el seno materno, ya que el nivel educativo de los padres está íntimamente correlacionado con las trayectorias educacionales de las y los hijos. Si se compararan estas tendencias con las zonas rurales; sin duda los resultados serían aún más desalentadores (CEPAL, 2004).

El acceso restringido a una educación de calidad va generando cadenas causales que aumentan las condiciones de vulnerabilidad. La gran proporción de jóvenes que heredan una educación insuficiente se verán inmersos en condiciones a lo largo de su vida tendientes al desempleo o empleos mal remunerados. La acumulación reducida de capital educativo no superior al de su entorno familiar anterior, el embarazo adolescente y en muchos casos la migración; son condiciones que pueden ser traducidas en un alto grado de rigidez de la estructura social; Kliksberg (2007), denomina este proceso como la *trampa de hierro intergeneracional*.

En este contexto pese a la importancia fundamentada del derecho a la educación, la escuela y el acceso que la población pueda tener a ella, aparecen como acotadas, vacías de sentido y desligadas de las realidades sociales de las y los jóvenes. La ausencia de referentes en ámbitos educativos avanzados y exitosos, genera alrededor de la educación un mundo desconocido, confuso, lejano y carente de sentido. Postula Saraví (2009) que la educación más allá del nivel secundaria, para ellos y ellas, no es parte de sus experiencias cotidianas y mucho menos plausibles.

Saraví (2009) menciona que al vislumbrar como poco probable la posibilidad de ingresar a espacios educativos, más allá de la escuela primaria, las prioridades de las y los jóvenes se sintetizan en tres ámbitos: la familia, el trabajo y la migración. Estos espacios se vislumbran como los de mayor competencia, factibles y de oportunidad.

La idea se reafirma con las concepciones culturales que rodean a las juventudes, donde; por ejemplo, para hombres y mujeres la construcción de una nueva familia hace carecer de sentido la opción de seguir estudiando porque socialmente la unión conyugal, sobre todo para las mujeres, sigue teniendo mayor aceptación que seguir una carrera académica.

En el caso de los hombres, la necesidad de contribuir con ingresos económicos y la solvencia económica sustentada en las connotaciones simbólicas de su identidad, hacen de su ingreso a fuentes de trabajo una necesidad inminente. La migración en este contexto adquiere también mayor relevancia, sobre todo cuando se idealiza como una forma de alcanzar mayores oportunidades para mejorar sus condiciones de vida.

Trabajo precario y juventud

Como un producto, casi natural, de la falta de acceso a sistemas educativos, de las exigencias de los mercados de trabajo y de las condiciones económicas tendientes a abaratar los costos de producción y de mano de obra, la inserción al trabajo precario es una condición casi inevitable para las juventudes.

El trabajo es socialmente reconocido como el fundamento principal del ejercicio de la ciudadanía; de acuerdo con Castel (2005), da sentido de identidad a las personas y es sobre él que se generan las bases de los derechos y deberes sociales. La incorporación al mercado laboral, tiene repercusiones no sólo en la capacidad económica, sino en el sentido de independencia y autonomía, en la

formación de identidades, de relaciones y de dinámicas; constituye en sí, un factor clave en la integración social.

Las características de la inserción de las y los jóvenes en el mercado de trabajo, determinan en gran medida su futuro y difícilmente pueden modificarse de manera significativa a lo largo de su vida adulta (CEPAL, OIJ, 2004, citados por Saraví, 2009).

El trabajo juvenil en América Latina tiene las siguientes características: aproximadamente las y los jóvenes desempleados representan el 40% del total regional. De manera específica, las mujeres jóvenes tienen una tasa de desempleo que alcanza 17.7% con respecto a 11.4% de los hombres. Entre los jóvenes que trabajan sólo 37% cotiza a un seguro de salud y 30% a un sistema de pensiones. Por último, más de la mitad (55.6%) tiene un empleo informal que por lo general significa bajos ingresos, inestabilidad laboral, desprotección y violación de sus derechos laborales (OIT, 2013).

El desempleo al igual que la educación tiende a ser estratificado entre los diferentes quintiles por niveles de ingreso; esto refleja el impacto desigual de los procesos económicos mundiales de la actualidad. Datos emitidos por la Organización Internacional del Trabajo (2013), indican que a mayor desempleo se concentra una mayor falta de oportunidades y el incremento de la exclusión.

En estas condiciones jóvenes, hombres y mujeres, ven su presente y futuro marcado por la falta de oportunidades que les permitan desarrollar condiciones para lograr acceder a una vida de calidad. Guy Ryder, Director General de la OIT, menciona que *La falta de acceso a oportunidades de trabajo decente genera frustración y desaliento entre los jóvenes [...]* (OIT, 2013).

Como se ha mencionado el desempleo es una de las tantas circunstancias que aquejan a la población juvenil. El trabajo informal y precario son dos condiciones en las que la violación o incumplimiento de sus derechos impactan de manera sistemática a las sociedades actuales. Estas condiciones generan circunstancias en donde la juventud es marginada y excluida y, en ocasiones expuesta a condiciones extremas de explotación. Dicho entorno impide y limita su pleno desarrollo y por lo tanto la construcción de seres humanos adultos, física, social y culturalmente sanos (Liwski, 2012).

Migración

Las condiciones resultadas de la falta de educación y de acceso a un empleo digno, suelen generar una gran desesperanza social. Ante estos procesos las y los individuos se ven en la necesidad de introducir a sus vidas estrategias de subsistencia. Entre ellas se encuentran las migraciones, las cuales se caracterizan por surgir ante la ausencia de políticas de desarrollo y oportunidades de empleo digno. Quienes migran son literalmente forzados a abandonar sus países o lugares de origen (Márquez y Delgado 2011).

Actualmente se estima que 175 millones de personas en el mundo son migrantes, de estos la mitad aproximadamente, son laborales, 15% se encuentra en situación irregular y casi la mitad son mujeres (OIT, 2013). En el año 2011 se estimaba que 33 millones de niños, niñas y jóvenes menores de 20 años habían migrado, bien con sus progenitores o solos (UNICEF, 2011). Un hecho de este tipo de migraciones es que quienes lo hacen son personas en busca de mejores condiciones de vida o de las oportunidades que no tienen en sus lugares de origen.

La característica principal de estos movimientos son los riesgos a los que se enfrentan, de manera específica, los grupos más vulnerables, para quienes la realidad de los fenómenos migratorios contrasta con las ilusiones iniciales, pues generan cambios que trastocan la cotidianeidad y

reposicionan las relaciones de poder no sólo al interior de las familias, sino entre la comunidad a la que pertenecen (Klein y Vázquez, 2013).

Los fenómenos migratorios durante la juventud representan de manera indiscutible una nueva condición y posición social, caracterizada por las prácticas y discursos enfocados en la necesidad de *supervivencia*. Significa enfrentarse a una gran diversidad de identidades; pero además se fundamenta en las exigencias de éxito planteadas en la propia comunidad de origen (patrones de consumo, roles sociales, incremento de patrimonio, etcétera) y la carencia de oportunidades existentes en la misma (desempleo, bajo nivel de escolaridad, salarios precarios).

Las migraciones de los y las jóvenes no existen sin que ocurra algún proceso de transformación social, cultural y mental en las personas migrantes y su contexto. Suelen generar múltiples consecuencias a nivel de la identidad, en la unión o integración familiar, en el desarrollo de lazos comunitarios o de pertenencia social y representa, además, la fuga de capital humano con serias implicaciones para el desarrollo de las regiones y con ello para la mejoría en la calidad de vida de hombres y mujeres.

Desde la perspectiva teórica de la exclusión social, los tres procesos descritos: la falta de acceso educativo, el ingreso a un trabajo precario y la migración, son fundamentales. Con ellos se van generando otras condiciones que encierran a quienes los viven en situaciones de alta vulnerabilidad, que se incrementan y son continuamente reproducidas.

Una población altamente expuesta a vivir dichos procesos es la de jornaleros y jornaleras agrícolas de origen guatemalteco que migran a fincas cafetaleras del Soconusco, Chiapas y se insertan de manera continua en la *trampa de hierro intergeneracional* descrita por Kliksberg.

La juventud guatemalteca y su inserción en procesos de exclusión social

La población guatemalteca es predominantemente joven, 55% del total se encuentra en edad de trabajar; es decir, entre 15 y 64 años de edad. Esta característica es una ventana de oportunidad demográfica única, denominada *bono demográfico* (PNUD, 2012).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2012), menciona que para que un país aproveche de manera real esta oportunidad, debe generar las condiciones suficientes de desarrollo que impacten de manera directa a dicha población. Son necesarias, por lo tanto, inversiones que fortalezcan las capacidades humanas, incentiven la inversión productiva, aumenten las oportunidades de empleo digno y promuevan un ambiente social y económico estable. Pese a estos argumentos, Guatemala en el año 2011 sólo contaba con una inversión para este sector poblacional de 6% respecto al total del presupuesto ejecutado y 1% del Producto Interno Bruto para el mismo año.

Las consecuencias de esta reducida inversión se ven reflejadas de la siguiente manera: Guatemala se encuentra entre los países que menos invierten en educación, sólo por encima de Nicaragua y Haití. De acuerdo con UNICEF (s/f), en el periodo de 2004 a 2007, se estimaba que 657,233 niños y niñas no asistían a la escuela primaria, lo que corresponde a 26% de la población total entre 7 y 14 años de edad.

El PNUD (2012) recopila en *Básicos de la Nación* de 13 a 24 años, un total de 16 razones de inasistencia escolar reportadas para jóvenes. De acuerdo con estos datos, la principal causa de inasistencia escolar entre hombres y mujeres de 13 a 18 años, se concentra en la falta de dinero.

Para los hombres, el ingreso al trabajo es decisivo en el rompimiento con su trayectoria académica, para las mujeres lo es el trabajo doméstico, como se muestra en el *Cuadro 2*.

La segunda causa de inasistencia y abandono escolar, para hombres y mujeres, es la falta de interés, ante estos datos sería bueno preguntarse: ¿Qué tan agradable puede ser caminar, en algunos casos más de una hora, para llegar a la escuela, encontrarse cansada (o) por haber realizado sus trabajos domésticos, mal desayunados, asoleados y en dichas condiciones llegar a un salón de clases mal acondicionado y en donde los contenidos temáticos no se encuentran adecuados a las características culturales y lingüísticas de la población? ¿Qué tan motivante puede ser continuar con los estudios sin la menor posibilidad de concluir una formación técnica o profesional?

El derecho a la educación no puede ser ejercido por las y los individuos sin que existan las condiciones pertinentes para ello, por lo tanto, en este contexto, la inasistencia o el acceso restringido a la educación, en Guatemala es uno de los principales factores de exclusión social que como proceso va generando de manera sistemática otras consecuencias. Entre ellas, la imposibilidad de acceder a espacios laborales que permitan una mayor movilidad social y una mejor calidad de vida. Perpetuando los patrones laborales más cercanos y mejor conocidos, reproduciendo condiciones de pobreza y marginación.

Cuadro 2.- Motivos de inasistencia escolar en Guatemala (PNUD, 2012)

Población que no asiste	13 a 15 años		16 a 18 años	
Sexo	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Total	126, 073	156, 618	248,601	277, 253
%	100%	100%	100%	100%
Causa de Inasistencia				
Falta de dinero	49.9	48.4	46.1	42.9
No le interesa	21.8	25.6	21.1	21.5
Trabajo	15.3	5.1	22.3	7.9
Enfermedad o discapacidad	3.2	2.6	1.6	1.6
Edad	3.1	1.5	4	3.5
Oficios de la casa	0.9	10.7	0.5	14.7
Termino los estudios	0.5	0.4	1.2	1.2
Embarazo	0	1.3	0	3.9
Otra causa	5.3	4.5	3.4	2.7

Si bien Guatemala ya no es un país que dependa en su totalidad de la producción agrícola; de acuerdo con Caballeros (2013), 30% del PIB de su economía se fundamenta directa e indirectamente en las cadenas agropecuarias-forestales y pesqueras, lo que muestra la importancia del sector. Para quienes se emplean en dicho ámbito, el salario mínimo mensual en 2013 rondaba los 1,911 Quetzales. Dicho presupuesto no es equiparable con el costo de la canasta básica alimentaria, cuyo precio para ese mismo año era de 2,440 Quetzales.

La Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI, 2011) refleja que 58% del trabajo rural de las y los jóvenes de 15 a 24 años es trabajo agrícola, 92.1% no recibe ni siquiera el salario mínimo y la mitad de las y los nuevos ocupados es menor de 17 años.

El PNUD (2012) realizó un monitoreo de la inclusión- exclusión social, donde de acuerdo con el empleo, los ingresos y la protección social, se determina el grado de inclusión-exclusión de las y los

jóvenes en Guatemala. Los datos son significativos y muestran la alta vulnerabilidad de la juventud en estos procesos, donde menos del 30% de hombres y mujeres pueden considerarse como plenamente incluidos a la sociedad a través de empleos seguros, con ingresos y protección social; mientras que un alto porcentaje de mujeres (66.1%) se encuentran tácitamente excluidas (*Cuadro 3*).

Cuadro 3.- Monitoreo de la inclusión- exclusión social (PNUD, 2012)

Parámetros de inclusión- exclusión	Hombres	Mujeres
Jóvenes incluidos: con empleo, ingresos, con protección social	29.1	26.5
Jóvenes incluidos: con empleo, ingresos, sin protección social	64.2	29
Jóvenes parcialmente excluidos: con empleo, sin ingresos, sin protección social	19.2	10.1
Jóvenes excluidos: sin empleo, sin ingresos, sin protección social	3.3	66.1

Los datos presentados muestran los altos costos de vida para las y los ciudadanos de Guatemala; pero además la alta vulnerabilidad de la población juvenil. La dinámica resultada de estos procesos genera un círculo vicioso que tiende a excluir de manera sistémica a las y los jóvenes.

En este contexto, para muchos de ellos (as) migrar es una de las opciones más favorables. De acuerdo con Caballeros (2013); de las personas emigrantes, 51.7% lo hicieron con la finalidad de mejorar sus condiciones económicas, 37.2% para conseguir un empleo, el resto se distribuye entre quienes pretenden reunirse con sus familiares, construir una vivienda, iniciar un negocio, o como consecuencia de los desastres naturales y la violencia.

La Encuesta sobre Migración en la Frontera Sur de México (EMIF-Sur, 2014) en el 2012, contabilizó un total de 11,257 personas procedentes de Guatemala, de 15 a 82 años, intentando cruzar la frontera con México, de estos 11,081 tenían como finalidad trabajar, 10,710 lo harían en México. El 60% de estas personas se dedicarían a la agricultura, 9.2% eran hombres y mujeres de 15 a 18 años. En total había 53% de hombres y mujeres menores de 30 años.

De las y los encuestados 61.7% manifestaba haber cursado algún grado de primaria, 17% secundaria, 2.9% bachillerato y sólo 0.1% la universidad, 18% declaró no tener estudios. Estas características migratorias se conjugan con la precariedad del trabajo que se puede encontrar en la frontera sur de México (EMIF-Sur, 2014).

Los datos revelan que la migración en esta zona fronteriza es de personas jóvenes que salen de sus lugares de origen ante la ausencia de oportunidades de estudio y empleo y se insertan en trabajos precarios que no les aseguran una mayor calidad de vida, pero si una posibilidad de subsistencia.

Al ser una zona primordialmente dedicada a la agricultura de exportación, el mercado de trabajo, en específico el cafetalero, se sostiene gracias a la disponibilidad de mano de obra barata y su habilidad, capacidad y entrenamiento para la recolección del grano. Los trabajos ofertados se caracterizan por la llamada flexibilidad laboral que permite el trabajo familiar, el trabajo por destajo, por tarea o por día y la ausencia de contratos establecidos que aseguren a las y los trabajadores el cumplimiento de sus derechos laborales.

En las fincas cafetaleras del Soconusco este tipo de trabajos tiene componentes que sitúan a la infancia y a la juventud ante serias condiciones de vulnerabilidad. Una de las principales es la falta de acceso a servicios educativos de calidad, en donde por su condición de trabajadores migrantes, dentro de las fincas, sin documentos de identidad y por no tener una residencia permanente, se limita o restringe su ingreso.

Esta limitante y las necesidades familiares de obtención de recursos para su subsistencia, promueven la inserción laboral no reconocida o disfrazada como *apoyo o ayuda* familiar de la infancia. Estas circunstancias destinan a niños, niñas y adolescentes a desempeñar funciones de personas adultas con la finalidad de complementar o reemplazar el trabajo de sus cuidadores (as).

Los procesos migratorios para la infancia y juventud de Guatemala tienden a eliminar cualquier posibilidad de romper con el círculo de pobreza y marginación en el que se encuentran inmersos, pues debilita toda posibilidad o mecanismo de cambio; por ejemplo, la educación o la inserción en un trabajo de calidad; también debilitan los lazos sociales y sus posibilidades de participación social y política en sus lugares de origen, a la vez que se mantienen en condición de pobreza y de exclusión social en *ambos lados* de la frontera.

RESULTADOS

La migración, trabajo y escasas oportunidades educativas dentro de las fincas

Del total de las familias jornaleras migrantes entrevistadas, se encontró que 65.8% de niños y niñas presentes en las fincas, realizan algún tipo de trabajo ya sea en los cafetales o en los espacios asignados como lugares de descanso. Las actividades laborales que desempeñan se encuentran divididas de acuerdo a la edad y género de quienes las lleven a cabo. Por ejemplo, los trabajos relacionados con el cultivo y cosecha de café se concentran en jóvenes varones de 12 a 17 años, mientras las actividades relacionadas con el cuidado y mantenimiento del hogar son realizadas, en mayor medida, por mujeres adolescentes y niñas menores de 12 años; sin que esto las exima de realizar trabajos en los cafetales.

La migración, la falta de acceso o el acceso restringido a espacios educativos y el trabajo que realizan dentro de las fincas cafetaleras, son factores que de manera inminente generan condiciones de exclusión social, proceso que es acumulativo y mediante el cual se aumenta la vulnerabilidad de quienes la viven.

La estancia dentro de las fincas cafetaleras para las y los adolescentes va estructurando sus expectativas de vida, para ellos y ellas crecer en un medio aislado y con las características descritas restringen cualquier posibilidad que les lleve a pensar un futuro diferente al de jornaleros o jornaleras agrícolas del café.

Esta situación se hace evidente en el testimonio de dos adolescentes mujeres quienes refirieron que ellas sólo tenían tres opciones *estudiar, buscarse hombre o trabajar en la finca* (Cecilia y Mónica adolescentes, 14 años, *ayudantes jornaleras*, Chiapas, 2012). A su edad, estudiar, era casi imposible por la inexistencia, el costo y la distancia de los centros de educación secundaria, por lo tanto sus opciones reales eran dos.

Se cierran en su propio mundo porque los papás les van sembrando esas costumbres que ellos han tenido de, ahora sí de sus papás, que solamente a trabajar: tú mujer a la casa, tú hombre a trabajar [...] y eso no les permite a los niños que se abran, conozcan un mundo nuevo, conozcan de que no solamente es

trabajo [...] digo tienen sus obligaciones, sí pueden trabajar pero todo a su debido tiempo (Instructora Educativa PRONIM, Chiapas, 2012).

Como ya se mencionó, en Guatemala las principales razones por las cuales las y los jóvenes abandonan sus estudios son las económicas y las denominadas *por falta de interés*. En la población estudiada estas tienen nombres diferentes y tienen que ver con violencia, pobreza, incorporación temprana a las actividades laborales, acceso limitado a servicios educativos, discriminación, abandono, y, desde luego, la migración. En el *Cuadro 4*, los testimonios presentados hacen referencia de ello.

En los procesos de inclusión-exclusión social de la juventud, una parte fundamental es la posibilidad de las y los jóvenes de contar con los recursos suficientes para la construcción de planes o proyectos de vida. Los proyectos de vida pueden ser observados como los sistemas, modelos o planes principales que las personas pretenden llevar a cabo con la finalidad de dar dirección a sus vidas; en ellos se plantea lo que se espera o quiere ser y hacer (D'Angelo, 1999).

Cuadro 4.- Motivos de inasistencia escolar dentro de las fincas cafetaleras (Trabajo de campo, fincas cafetaleras, Chiapas, 2012)

Nombre	Estudios cursados	Motivo de inasistencia escolar
Grace 12 años	Sin estudios	"No voy a la escuela porque no me gustó, nunca fui a la escuela, a mí sí me gusta la escuela pero mi papá no le gusta que entre una a la escuela, sólo deja que uno hace su oficio lo que uno hace ahí adentro"
Glendi 15 años	Primero de primaria	"No me gustó la escuela, mi mamá y mi papá quisieron que siguiera estudiando, pero es algo realmente que ya no quise [...] me vine con mi mamá"
Dulce 12 años	Cuarto de primaria	"Mi mamá me trajo y ya no seguí estudiando"
Rosa 14 años	Primero de primaria	"Dejé de ir porque mi mamá estaba trabajando de este lado y yo estaba con mi tía estudiando y mi tía cobraba 400 de la renta y 400 de mi gasto, eran 800 Quetzales, son como 1,100 pesos, entonces por eso mi mamá ya no quiso, yo tampoco ya no quise porque era mucho"
Florinda 14 años	Cuarto de primaria	"Ya no me gustó el estudio, ya no me gustó porque regañaba mucho el maestro"
Ana 16 años	Quinto de primaria	"Ya no me gustó, estaba muy lejos y cuando se olvidaba algo costaba mucho trabajo"
Roxana 17 años	Sexto de primaria	"Ya no quise seguir a la escuela porque me embaracé"
Dionisio 16 años	Segundo de secundaria	"Me salí porque no me gustó, tenía que caminar mucho, como media hora caminando para llegar"
Uriel 17 años	Segundo de primaria	"No seguí porque ya no me gustó la escuela, me importaba el trabajo"
Antonio 17 años	Sexto de primaria	"Dejé de ir porque ya no me gustó, la verdad se enfermaron mis padres y ya no pudieron"
Sergio 17 años	Sexto de primaria	"Por la muerte de mi papá"

Cuadro 4.- Motivos de inasistencia escolar dentro de las fincas cafetaleras (Trabajo de campo, fincas cafetaleras, Chiapas, 2012). Continuación

Nombre	Estudios cursados	Motivo de inasistencia escolar
Víctor 16 años	Secundaria terminada	“Dejé de ir porque fue muy costoso, muy duro y ya no quise seguir.”
Milton 13 años	Sexto de primaria	“Dejé de ir porque mi papá ya no tiene dinero de como entrarme ya no me gustaría ir a la escuela porque mi papá me saco.”
Daniel 17 años	Sexto de primaria	“Ya no me gustó.”
Pedro 17 años	Sexto de primaria	“Dejé de ir por ayudar a mi padre.”

Este esperar toma forma concreta en la disposición real y las posibilidades internas y externas de lograrlo; define su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. La construcción de un proyecto de vida se construye en el ámbito de la vida personal, familiar, grupal, institucional y también en la interacción-reconstrucción de los Proyectos de Vida Sociales (D'Angelo, 1999).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida y Población Joven (2011), los proyectos de vida de la juventud guatemalteca caracterizados a corto y largo plazo se centran en dos rubros principalmente: la búsqueda y acceso a oportunidades laborales (a corto plazo es una prioridad para 34%, a largo plazo lo es para 57%) y la conclusión de estudios (43% a corto plazo y 19% a largo plazo). En ambos casos 15% indica no tener un proyecto de vida.

Una característica a resaltar de los datos presentados por esta encuesta, es que tanto a corto como a largo plazo, para la mitad de la juventud guatemalteca (54.1%) el apoyo familiar es el factor principal para el logro de sus objetivos. Esta información contrasta con sólo 7.6% de quienes los atribuyen a la existencia de becas de estudios; es decir, para la población joven de Guatemala terminar sus estudios y conseguir un trabajo depende de ellos como individuos, exclusivamente. Incluso para 90.9% de la población joven, la *municipalidad*; es decir, el gobierno en Guatemala, hace poco o nada por ellos.

Estos hechos demuestran la ausencia de políticas públicas que garanticen los derechos y el desarrollo humano de la juventud, son un ejemplo de la reducida inversión que se hace en este sector por parte de las instancias gubernamentales; pero además, muestra la ausencia de exigencias sociales que pugnen por políticas públicas enfocadas en ella.

Entre las expectativas de vida y el cumplimiento de las mismas, existen importantes brechas que limitan su cumplimiento. Por ejemplo, si bien a corto plazo 43% de la población joven de Guatemala vislumbra como proyecto de vida la conclusión de sus estudios, 70.6% los abandonó debido a la necesidad de emplearse, ya sea con particulares, estableciendo un negocio propio o trabajando para la familia. Para quienes buscan acceder a un espacio laboral de calidad, la situación no es diferente, se enfrentan a la falta de oportunidades, bajos salarios y la falta de experiencia laboral.

¿La construcción del futuro? O un futuro dado, heredado...

Los datos que se presentan muestran aspectos de vulnerabilidad y exclusión generalizados, éstos se incrementan en las poblaciones migrantes de jóvenes en las fincas cafetaleras estudiadas. Para esta

población existe incertidumbre por el futuro: de las y los jóvenes encuestados 77.5% no sabe qué pasará con su vida dentro de los próximos cinco años, 7.5% señala que trabajarán, 5% manifiesta el deseo de seguir estudiando, la idea de conformar una familia representa 5%, e independizarse 2.5%. Es relevante observar la idea de la vejez y la muerte en sus respuestas (2.5%) cuando se está hablando de un periodo de tiempo de sólo cinco años, donde ellos y ellas estarán rondando los 22 años.

Si bien hay 5% de jóvenes que tienen como proyecto de vida terminar sus estudios, para ellos y ellas la brecha entre sus expectativas y la realidad es aún mayor. Este es el caso de adolescentes mujeres que cursaban el segundo grado de secundaria al momento de la encuesta y tenían expectativas de continuar sus estudios, las cuales se iban diluyendo debido a costos económicos pero sobre todo de seguridad, dobles jornadas laborales, el recorrido de largas distancias por caminos solitarios, el ingreso formal a trabajos en el campo o la falta de aprobación de los padres y madres, dada su condición de género y la inexistencia de referentes exitosos, de mujeres y hombres, con un título universitario.

Me gustaría ser chef, para poder hacerlo tendría que ir a Tapachula. Mis papás no me dejan porque mi mamá se quedaría solita, no lo he platicado con ellos, me gustaría ser chef para cocinar. Lo más pesado de ir a la escuela es la caminata (Lesly, 14 años, “ayudante jornalera”, Chiapas, 2012).

Los siguientes testimonios permiten distinguir las perspectivas del futuro que esta población tiene respecto a sus vidas. Éstas no difieren de las actividades que realizan en la actualidad y en cambio sí muestran la perpetuación de su condición de trabajadores y trabajadoras migrantes en fincas cafetaleras (Cuadro 5).

Cuadro 5.- Expectativas de vida de jóvenes de 12 a 17 años dentro de las fincas (Trabajo de campo, fincas cafetaleras, Chiapas, 2012)

Nombre	¿Qué te gustaría ser cuando seas más grande?
Grace 12 años	"Cuando uno esté grande tal vez mande uno lo que es de él [sic.], tal vez vaya a la escuela"
Glendi 15 años	"Creo que he cambiado mucho, no me imagino más grande, me gustaría tener bebés, unos dos tal vez, yo quiero trabajar cuando sea grande, trabajar para ayudar a mi mamá. A mí todos los trabajos me gustan, me gustaría trabajar en casa o en campo también me gustaría trabajar, en las dos partes me gustaría trabajar"
Dulce 12 años	"Me gustaría seguir estudiando para aprender más, cuando sea grande me gustaría aprender hacer trabajo, así en casa"
Rosa 14 años	"No sé cómo seré dentro de cinco años, me gustaría trabajar en el campo o en una ciudad, en un restaurante de mesera o en casa. Es más fácil el trabajo en el campo que en la ciudad porque es más rápido"
Florinda 14 años	"Yo trabajo para sacar mi vida adelante. Me gustaría ir a trabajar en los pueblos, en el restaurante o en limpieza o algo así"
Ana 16 años	"Cuando sea grande voy a trabajar a un pueblo, en casa o hacer comida, eso me gustaría"
Roxana 17 años	"Cuidar a mi familia"

Cuadro 5.- Expectativas de vida de jóvenes de 12 a 17 años dentro de las fincas (Trabajo de campo, fincas cafetaleras, Chiapas, 2012). Continuación

Nombre	¿Qué te gustaría ser cuando seas más grande?
Dionisio 16 años	“Cuando sea grande me gustaría ser cualquier cosa, seguir trabajando en lo mismo. Para mi es bueno trabajar porque gana uno dinero para comer”
Uriel 17 años	“Cuando esté más grande buscaré mujer y seguiré trabajando aquí en las fincas”
Antonio 17 años	“Seguiré trabajando en la agricultura. A mí me gustaría vivir en Guatemala. Mientras Dios me da vida seguiré viniendo a las fincas”
Sergio 17 años	“No sé cómo seré dentro de cinco años”
Víctor 16 años	“No me imagino lo que será de mi cuando sea más grande”
Milton 13 años	“Me gustaría trabajar y ahorrar un poco de dinero, ayudar a mi papá y a mi mamá, me gustaría trabajar aquí en las fincas”
Jhony 13 años	“Dentro de cinco años no me veo también, pero ahí vamos, cuando sea grande quiero ser campesino porque no estudié para llegar a ser algo”
Daniel 17 años	“No sé”
Pedro 17 años	“No sé qué quiero ser cuando sea más grande”

CONCLUSIONES

La exclusión social como teoría, al ser multidimensional permite observar cómo en diferentes contextos sociales, las personas pueden de manera progresiva verse inmersas en sus procesos; debido a la ausencia de mecanismos que permitan desarrollar mejores condiciones de vida y romper con los círculos de vulnerabilidad y pobreza. Apreciar estos factores contribuye a identificar los diferentes espacios donde las y los individuos encuentra limitados o trasgredidos sus derechos.

En este documento se enfatiza la ausencia o imposibilidad de acceso educativo, el ingreso a trabajos precarios y la migración como tres factores de exclusión social que afectan particularmente a la juventud guatemalteca. Los datos presentados permiten observar su vulnerabilidad y destacan cómo ésta se incrementa para la juventud migrante que labora dentro de fincas cafetaleras del Soconusco, Chiapas.

La migración laboral, en el contexto estudiado, determina sus vidas. Los inserta en un círculo de exclusión en Guatemala y en México, por el cual van limitando sus posibilidades de romper con esquemas laborales y sociales debido a la falta de referentes y opciones que les permitan imaginar y construir futuros diferentes al de jornaleros y jornaleras agrícolas empleados en la producción de café.

En este escenario la juventud se torna en una de las principales víctimas del capitalismo. La globalización que beneficia a los capitales y a las mercancías cierra oportunidades para las personas en todos los espacios territoriales, especialmente en aquellos donde la juventud se convierte sólo en una mercancía devaluada, reemplazable pero indispensable en un contexto de flexibilidad laboral y empleo precario para incrementar o mantener la acumulación de capital a costa de la violación de diferentes derechos humanos de las personas.

LITERATURA CITADA

- Caballeros, Á. (2013). Perfil migratorio de Guatemala 2012, Guatemala, Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Caballeros, Á. (2012). Migraciones con rostros de niños, niñas y adolescentes, *Encuentro No. 90*, p.p. 84-93.
- Casillas, R. R. (2010). Auge y forja de identidades sociales en el sur de México, en: Roberto Blancarte (Coord.), *Los grandes problemas de México*, XVI, Culturas e Identidad, 1a. ed., México, El Colegio de México, pp. 295-318.
- Castel, R. (2005). El proceso de individualización: fragilización de los soportes de identidad frente a las transformaciones del capital y del trabajo, en Guillermo Pérez Sosto (Coord.) *Las manifestaciones actuales de la cuestión social*. Argentina, Instituto Di Tella, Cátedra UNESCO, pp.27-36.
- Centro de Información de las Naciones Unidas (CINU). (2014). La juventud y las Naciones Unidas. Disponible en: http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/, consulta 12 de abril, 2014.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2004). La juventud en Iberoamérica Tendencias y urgencias, Chile, CEPAL, Organización Iberoamericana de Juventud.
- D'Angelo, H. O. (1999). Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos, *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, Núm. 1, La Habana. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43221999000100004>, consulta 16 de mayo, 2014.
- Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI). (2011). *Pobreza y desarrollo*. Disponible en: <http://www.ine.gob.gt/np/encovi/encovi2011.htm>, consulta 10 de julio, 2013.
- Encuesta Nacional de Condiciones de Vida y Población Joven. (2011). Disponible en: <http://www.ine.gob.gt/np/encovi/encovi2011.htm>, consulta 10 de julio, 2013.
- Encuesta sobre migración en la frontera sur de México (EMIF- Sur) (2014). Tabulados EMIF- Sur, Serie Histórica 2004-2012, México, el Colegio de la Frontera Norte. Disponible en: <http://www.colef.mx/emif/tabuladossur.php>, consulta 12 de abril de 2014.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2011). Estado Mundial de la Infancia 2011. La adolescencia una época de oportunidades, UNICEF.
- Gacitúa, E. y Shelton, H. D. (2000). Introducción Pobreza y Exclusión Social en América Latina y el Caribe, en: Estanislao Gacitúa, Carlos Sojo y Shelton H. Davis (Editores), *Exclusión social y Reducción de la Pobreza en américa Latina y el Caribe*, San José Costa Rica, FLACSO, Banco Mundial, pp. 11-21.
- Hernández, P. M. (2008). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento, en: Manuel Hernández Pedreño (Coord.), *Exclusión social y desigualdad*, España, Universidad de Murcia, pp. 15-58.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2012). Perú. Inclusión y exclusión social en la juventud, 2011, Perú, INEI.
- Jiménez, R. M. (2008). Aproximación Teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo, *Estudios pedagógicos*, Vol.34, N.1, Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, pp. 173-186.
- Klein, A. y Vázquez, F. E. (2013). Los roles de género de algunas mujeres indígenas mexicanas desde los procesos migratorios y generacionales, *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, Vol. 5, Núm. 1, México, UNAM, pp. 25-39.
- Klikberg, B. (2007). Mitos sobre la juventud latinoamericana, en: Amartya Sen y Bernardo Kliksberg (2007), *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*, España, Ediciones Deusto.
- Lázaro, G. I. (Coord.), (2014). Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión, *Cuadernos para el debate* 3, Barcelona, UNICEF, Huygens Editorial.
- Liwski, N. I. (2012). Migración de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de los derechos, *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en la Lucha por sus Derechos*. Niñez y Migración, Año 3, Núm. 5, noviembre- mayo, México, Ednica IAP, pp. 83- 91.
- Márquez, C. H. y Delgado, W. R. (2011). Una perspectiva del sur sobre capital global, migración forzada y desarrollo alternativo, *Migración y Desarrollo*, vol. 9, Núm. 16, México, Universidad de Zacatecas, pp. 3-42.
- Naciones Unidas. (2011). Informe sobre la Juventud Mundial. El empleo juvenil: Perspectivas de los jóvenes al buscar un empleo digno en tiempos cambiantes. Disponible en: http://www.un.org/es/publications/pdf/WYR2011_Quotes-Facts_FINAL_Spanish.pdf, fecha de consulta 3 de mayo, 2014.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2013). Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción, OIT, Perú.
- Organización Internacional del Trabajo OIT (2014). Trabajadores Migrantes. Disponible en: <http://www.ilo.org/global/standards/subjects-covered-by-international-labour-standards/migrant-workers/lang--es/index.htm>, 24 de Mayo, 2013.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2012). Guatemala: ¿un país de oportunidades para la juventud? Informe nacional de desarrollo humano 2011/2012. Guatemala, PNUD
- Saraví, G. A. (2009). Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Serna, M. (Coord.) (s/f). Exclusión y vulnerabilidad social: qué hay de nuevo en los debates contemporáneos, en: Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales. Ministro de Desarrollo Social, MIDES, Red temática Desarrollo, desigualdad y protección social en Uruguay.

Sojo, C. (2000). Dinámica sociopolítica y cultural de la Exclusión Social, en: Estanislao Gacitúa, Carlos Sojo y Shelton H. Davis (Editores), *Exclusión social y Reducción de la Pobreza en América Latina y el Caribe*, San José Costa Rica, FLACSO, Banco Mundial, pp. 49-87.

Tohá, M. C. (2000). Jóvenes y exclusión social en Chile, en: Estanislao Gacitúa, Carlos Sojo y Shelton H. Davis (Editores), *Exclusión social y Reducción de la Pobreza en América Latina y el Caribe*, San José Costa Rica, FLACSO, Banco Mundial, pp. 187-248.

UNICEF. (2013). Los derechos de la infancia y la adolescencia en Chiapas, UNICEF México.

UNICEF. (s/f). Guatemala invierte en su niñez y adolescencia. Propuesta de Compromisos con la Niñez y Adolescencia Guatemaltecas (2004-2007). Disponible en: http://www.unicef.org.gt/1_recursos_unicefgua/publicaciones/guatemala_inv_ierte.pdf

Síntesis curricular

Laura Itzel Ramírez Ramos

Maestra en Ciencias, especialidad: Género y Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados. Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Autónoma del Estado de México. Participó en el Proyecto Salud Mesoamérica 2015 para México. Trabajó en el Consejo Estatal de la Mujer en el Estado de México como Promotora de Bienestar Social atendiendo diferentes grupos vulnerables (mujeres, adultos mayores e infancia). Actualmente es Investigadora Asistente en El Colegio de la Frontera Sur en el área de Sociedad, Cultura y Salud. Áreas de interés: Género, Migración, Derechos Humanos, Derechos Sexuales y Reproductivos, Grupos Vulnerables, Infancia y Adolescencia.

Austreberta Nazar Beutelspacher

Médica por la Universidad Autónoma de Chiapas, Maestra en Medicina Social por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Especialista en Epidemiología Aplicada por los Centros para el Control de Enfermedades de los Estados Unidos y de la Secretaría de Salud de México, y Doctora en Estudios del Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados en México. Tiene 21 años de trabajo en El Colegio de la Frontera Sur, realizando investigaciones sobre salud, género y desarrollo, temas sobre los que ha publicado y formado recursos humanos de licenciatura y posgrado. Es Investigadora Titular C. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (nivel III) y a la Academia Mexicana de Ciencias. Ha sido consultora del Banco Interamericano de Desarrollo en el tema de Salud Reproductiva para Chiapas, y ha participado en numerosos proyectos de investigación y propuestas de políticas públicas en salud para esta entidad.

Emma Zapata Martelo

Estudió maestría y doctorado en Sociología en la Universidad de Texas en Austin. Ha trabajado durante 33 años en Estudios del Desarrollo Rural en el Colegio de Postgraduados, en Montecillo, Estado de México, en donde es actualmente Profesora Investigadora Titular. Recibió el premio Internacional de Investigación en Países en Desarrollo, otorgado por la Universidad Justus-Liebig, en Giessen, Alemania. Coordinó con la Maestra Blanca Suárez varias emisiones del Programa de Estudios Microsociales Aplicados (PEMSA), auspiciados por la Fundación Ford y la Fundación Rockefeller. Resultado de esta coordinación es el libro: *Ilusiones, sacrificios y resultados. El escenario real de las remesas de emigrantes a Estados Unidos*. Numerosos artículos de su autoría han aparecido en revistas nacionales y extranjeras. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III, y a la Academia Mexicana de Ciencias. En 2006 obtuvo el Premio Nacional María de Laval Urbina y en 2010 el premio Estatal de Ciencia en Tecnología.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

APRENDIENDO VALORES DESAPRENDIENDO VIOLENCIA, UN ESTUDIO CON NIÑAS Y NIÑOS DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO DE HIDALGO

María Elza Eugenia Carrasco-Lozano y Aly Veloz-Méndez
Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 55- 70



e-revist@s

APRENDIENDO VALORES DESAPRENDIENDO VIOLENCIA, UN ESTUDIO CON NIÑAS Y NIÑOS DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO DE HIDALGO

VALUES LEARNING UNLEARNING VIOLENCE, A STUDY WITH CHILDREN FROM ELEMENTARY SCHOOLS IN THE STATE OF HIDALGO

María Elza Eugenia Carrasco-Lozano¹ y Aly Veloz-Méndez²

¹Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación, Posgrado en Educación. Avenida Ocotlán No. 40, Tlaxcala Tlax., CP 90000, +52 (246) 4624452. Profesora Investigadora caleza2003@yahoo.com.mx. ²Pasante de Maestría en Educación lilaaly@hotmail.com.

RESUMEN

La violencia en las escuelas es un tema preocupante para la política educativa del país, con efectos físicos, psicológicos y socioeconómicos negativos. En este contexto, la enseñanza de los valores en niñas y niños en educación básica apunta a ser una opción de reivindicación de los ideales de una mejor sociedad. El objetivo de esta investigación fue identificar cómo las niñas y los niños de una escuela primaria pública y una privada religiosa aprenden valores. La metodología fue de corte cuantitativo con una muestra de cien alumnos a quienes se les aplicó un cuestionario con preguntas "abiertas" y escala tipo Likert. En los resultados se describen los valores de respeto, responsabilidad, honestidad, amistad y amor, todos ellos implícitos en las asignaturas de Formación Cívica y Ética y Educación de la Fe que se imparten en nivel básico en los contextos de escuela, entre compañeros y en casa. En las conclusiones se observó que el aprendizaje de los valores está en función del tipo de escuela, y que el género también determina la percepción de esos mismos valores.

Palabras clave: aprendizaje, valores, violencia.

SUMMARY

Violence in schools is a concern for educational policy, with negative physical, psychological and socio-economic effects. In this context, teaching values in children in basic education aims to be an option to claim the ideals of a better society. The objective of this research was to identify how girls and boys in public and private elementary schools learn values. The methodology is quantitative with a sample of one hundred students who answered a questionnaire with "open" questions in Likert scale. The values of respect, responsibility, honesty, friendship and love are described in the results, all implicit in the subjects of Civics and Ethics and Education Faith taught in basic level training, in school, classmates and house context. Conclusions noted that the learning of values depends on the type of school, and gender also determines the perception of those same values.

Key words: learning, values, violence.

INTRODUCCIÓN

Desde el principio de la historia las sociedades del mundo han experimentado todo tipo de crisis, ya sean económicas, sociales, políticas y culturales; en esta descomposición, los valores -concepciones moldeadas por la misma sociedad- han buscado siempre diferenciar lo bueno de lo malo, lo aceptado de lo no aceptado, por lo que si alguno de los dos extremos se agudiza, las alarmas se encienden y se considera entonces que se ha llegado a una *crisis*. En el tema de los valores es común asociar esos niveles altos de lo *malo* a una crisis de valores como una realidad presente en el ámbito personal, social, ambiental, familiar y educativo, generalmente asociada a la preferencia o inclinación de determinadas conductas Alduncin (2011), Díaz-Barriga (2006), Penas (2008), Esquivel (2006), Pérez (2010).

Los valores, aún cuando debieran ser personales, se construyen desde el entorno social, influenciados por factores externos en diferentes proporciones; estudios indican que actualmente los medios de comunicación modifican en 43% las apreciaciones del individuo, le sigue el sistema educativo en un 20%, la familia en un 18%, el medio ambiente 14% y en menor peso la religión en un 5%. Lo que nos lleva a afirmar que la crisis de valores no es resultado de la casualidad sino que obedece al actuar, pensar y sentir (bien o mal) de cada ser humano, de acuerdo con los valores vigentes, (formales o informales) y a las condiciones socioeconómicas (Valle, 2011).

Hoy día, los niños y niñas de educación básica –primaria- enfrentan todo tipo de situaciones estresantes o de crisis; al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su informe *Educación para Todos 2010*, advirtió sobre los graves efectos de la violencia escolar o bullying¹ que enfrentan 7 de cada 10 niños con actitudes violentas como la intimidación física, la actitud agresiva, violenta e intencionada de sus compañeros; no distingue raza, religión, posición social, ni estructura física, señalan que es un mal que ataca cada vez, a más temprana edad y a todo sector de la sociedad fortaleciendo con esto la crisis de valores (Valle, 2011).

Estos problemas de violencia escolar tienen efectos colaterales graves en el sistema educativo uno de ellos es la deserción escolar y los indicadores de desempeño escolar bajos, entre los factores que contribuyen a la deserción escolar esta la pobreza, la que, según registros del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), en el 2009 obligó a más de 700 mil niños y adolescentes de todo el país a dejar primarias y secundarias (INEGI 2009).

Adicional a estos malestares sociales, se generan situaciones de violencia y exclusión al momento de publicar resultados de evaluaciones y pruebas estandarizadas o masivas de carácter nacional e internacional, como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) o la Evaluación Nacional del Logro Educativo, (ENLACE), con estos indicadores -nada halagadores para nuestro país- se reflejan las alarmantes deficiencias en conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias, pero además en ninguna de ellas se alerta sobre la carencia que se enfrenta en la formación intencionada de valores como componente fundamental de un desarrollo integral de las personas con quienes están comprometidas las escuelas y el sistema educativo del país (Vidales, 2005).

En este tenor, los valores en el sistema educativo apuntan a ser una de las mejores opciones de reivindicación contra la violencia, y es que en el ideario oficialista en nuestro país siempre ha permeado la idea de inculcarlos, lo que para Márquez (2009) es la única opción, es decir, concuerda en que la educación seguirá siendo el vehículo más efectivo para lograr los propósitos y objetivos que en materia de valores se establezcan, por ello, advierte, la importancia de la educación y los valores radica en contrarrestar los problemas de violencia escolar o bullying que amenazan a los niños y las niñas, y que gradualmente permitan minimizar esta crisis a través de una formación o aprendizaje valoral.

La violencia escolar y los valores

La violencia escolar es un tema urgente de atender, un esfuerzo que debe estar acompañado de una crítica integral hacia las formas de convivencia que se producen entre los alumnos, pero también con los maestros. Esencialmente la violencia es una conducta que tiende a causar daño a otros seres humanos, es un sinsentido para la supervivencia, sin embargo se ha convertido en un instrumento de dominio y control que la sociedad ha ido construyendo desde su historia, su cultura, su identidad, la cual es ejercida por diversos actores en los espacios de convivencia diaria, principalmente el hogar y la escuela, es decir, las instituciones más importantes para el desarrollo óptimo del individuo se han convertido en escenarios en los que se genera violencia de manera continua, la cual se traduce en desempeños agresivos de niños y niñas con impactos en la educación, la economía y la política, por mencionar algunas (Gómez, López y Zurita, 2013).

Se dice que desde hace algunos años la violencia escolar en México y el mundo adquirió mayor visibilidad, si bien múltiples actores dirigieron su atención hacia esta situación, dicha atención se

¹ Se traduce la palabra bullying por matonismo, que es intimidación física al tratarse o no de actitudes agresivas, violentas, intencionadas y repetidas, adoptadas por uno o más en contra de otro u otros estudiantes; a diferencia de mobing que alude a un acoso de naturaleza psicológica (Lomas, 1997; Valle, 2011)

centró en la educación básica y, en especial, en las escuelas públicas, sin embargo, tanto en escuelas públicas como privadas la violencia es un flagelo vigente (Gómez, López y Zurita, 2013).

De esta manera, la investigación y la preocupación pública sobre el problema ha pasado de aquellas primeras experiencias poco relevantes a estar en un primer plano internacional, y este interés no deja de extenderse. La incidencia de este fenómeno es más alta en los niños que en las niñas. El porcentaje de alumnos de primaria que agreden a otros alumnos al menos una vez a la semana ronda el 5%, y es dos o tres veces mayor en el caso de los niños que en el de las niñas (Roland en Ortega, 2010).

Una de las características de la violencia escolar o bullying, es que se presenta reiteradamente con el fin último de conseguir la intimidación de la víctima, lo que implica un abuso de poder, ya que es ejercida por un agresor más fuerte (esta fortaleza puede ser real o subjetiva), en este caso el sujeto maltratado queda expuesto física y emocionalmente ante el maltratador, generándose como consecuencia una serie de secuelas psicológicas. En problemas como este es común que el acosado viva aterrorizado con la idea de asistir a la escuela y que se muestre muy nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana. En algunos casos, la dureza de la situación puede acarrear pensamientos sobre el suicidio e incluso para la desfortuna de la familia llegar a su materialización, consecuencias propias del hostigamiento hacia las personas sin límite de edad y sin límite de consecuencias (Ortega, 2010).

La gravedad del problema exige acciones contundentes, para Salmivalli y Peets (en Ortega, 2010), un programa contra el bullying escolar debe incluir acciones universales y generales y también actuaciones concretas. Es decir, protocolos de actuación aplicables en todos los casos y con todos los actores, estas acciones universales se refieren a los esfuerzos que se realizan para influir en las normas del grupo y desarrollar en todos los niños la capacidad de comportarse de forma constructiva, es decir, se deben formar en los niños y niñas valores de igualdad, solidaridad, justicia. De tal suerte que en las aulas no se favorezca su presencia y por otro lado que se refuercen acciones de apoyo a las víctimas.

En suma, la violencia escolar es una realidad cotidiana en las instituciones educativas que no puede ni debe quedar al margen de las interacciones diarias y, en este caso, del rendimiento académico de los alumnos, es decir, enfatizar en la necesaria formación y gestión de valores en las personas, valores que más allá de los contenidos educativos reflejen una disminución de un fenómeno que flagela la sensible barrera de lo bueno y lo malo que puede ser una sociedad (Gómez, López y Zurita, 2013).

La formación en valores es un tema que acompaña la complejidad de las relaciones humanas, en este caso violentas, por tal motivo ha sido abordado desde diferentes enfoques. Beltrán et al., (2005) señalan que los valores se van aprendiendo en función de cómo intervienen en los procesos educativos, los que debieran orientar hacia la generación de determinadas estrategias, herramientas, métodos de formación en los niños y en las niñas con retos derivados del conocimiento, como son la estimación, la enseñanza, la elección y la realización del valor con sentido de ser un patrimonio personal en el que se trate de construir y usar la experiencia axiológica para decidir y realizar el proyecto personal de vida a través de una formación valoral (Touriñán, 2006).

En este sentido Ortega y Mínguez (2001), subrayan la importancia que tiene desmitificar el valor en todos los campos y en especial en el de la pedagogía como medio de alejarse de modelos fantásticos y acudir a modelos humanos conectados con las necesidades y aspiraciones de todas las personas, como se menciona en la teoría de Kohlberg y la de Bandura.

Los valores en educación según la teoría de Lawrence Kohlberg

Una de las perspectivas para estudiar la formación de valores es el desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo norteamericano y discípulo de Piaget, quien basó sus estudios en el desarrollo de la conciencia partiendo del análisis de los juicios morales, especialmente a partir del razonamiento de dilemas morales. Kohlberg estableció que no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica. Las etapas del desarrollo moral están sujetas a la interacción que se establece con el contexto. Por ende, el desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente; agregando que no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores.

Para Kohlberg, la formación de valores pasa de una etapa a otra, es un proceso de aprendizaje irreversible y progresivo en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción que actúan conjuntamente. Por tanto, es necesario que en cada etapa no haya un aprendizaje deficiente para evitar desequilibrio, dando la impresión de un retroceso en el desarrollo moral (Portillo, 2005).

Por tanto, la moralidad es producto de una interacción creativa del sujeto con los factores biológicos y culturales del medio en donde está inmerso junto con los principios morales de carácter universal que son el resultado de un juicio racional que se adquiere con la maduración del juicio cognitivo. Este es un proceso que se da desde la niñez hasta la adultez a través de una serie de estadios (Martínez, 2008).

Para Kohlberg (1984), el elemento determinante de cada uno de estos estadios es la maduración del juicio moral, proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando el individuo se enfrenta a un dilema moral, por lo cual establece seis etapas de desarrollo del juicio moral dentro de tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional (Rodas, 2007; Torres et al., 2007; García, 2009).

1er. nivel, Preconvencional (de 4 a 9 años de edad)

Existe sensibilidad a las reglas culturales y a las calificaciones de bueno y malo, correcto e incorrecto. Se interpretan estas reglas en términos de las consecuencias físicas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o en términos de poder físico. Se comprenden las reglas de la sociedad. El origen del valor se da antes de los diez años de edad, se tiende a evitar el castigo y a obtener recompensa. Este nivel se divide en las dos etapas siguientes:

- Etapa primera: Heteronomía (etapa del castigo y la obediencia). Los agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no se debe hacer. Se centra en el egocentrismo.
- Etapa segunda: Individualismo (etapa del propósito y del intercambio). Se deben seguir las normas cuando va en interés la reciprocidad de las necesidades propias de modo equitativo.

2do. nivel, Convencional (de 10 a 20 años de edad)

Se busca responder a expectativas -independientemente de las consecuencias- y cumplir con el deber autoritario. La actitud no es sólo de conformidad, sino de lealtad, apoyo, justificación e identificación con las personas implicadas. De ahí que se valoren las cosas, los actos propios y de los otros, considerando la aprobación y aceptación. En este nivel se encuentran las etapas siguientes:

- Etapa tercera: Mutualidad (etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonal). Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas. Hacer lo correcto significa vivir de acuerdo con lo que las personas esperan, asumiendo diferentes roles pero manteniendo las relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.
- Etapa cuarta: Ley y orden (etapa del sistema social y conciencia). La moral se ejerce a partir de relaciones interpersonales que definen los papeles individuales y las reglas de comportamiento social. Hacer lo que está bien es mantener el funcionamiento para propiciar el bien común. Kohlberg considera que éste es el estadio en el cual se encuentra la mayoría de la población.

El nivel Postconvencional, Autónomo (mayor de 20 años)

Sólo se da en una pequeña cantidad de adultos. Hay una búsqueda de la definición de los propios valores, independientemente de la autoridad. Se ubican la Utilidad (etapa de los derechos previos y del contrato social) y la Autonomía (etapa de los principios éticos), etapa en la que se alcanza la moralidad a partir del compromiso de acuerdos sociales, de tratar a las personas como fines y no como medios. En este estadio impera la regla de oro de la moralidad.²

Para Torres et al., (2007) el aporte de Kohlberg ha sido de gran interés e importancia en el campo educativo, pues representa una pauta en cuanto a la comprensión de cómo los niños y las niñas van incorporando dentro de sus estructuras mentales y emocionales los valores que regirán su comportamiento frente al mundo de relación con el resto de los objetos, las ideas y las personas. En este sentido, se considera un aporte significativo y un referente fundamental en la planificación de cualquier actividad cuya intención esté centrada en el aprendizaje de valores.

Los valores y la psicología conductista de Bandura

Otro enfoque que permite estudiar los valores en la educación es la Psicología Conductista, la cual, desde la perspectiva del aprendizaje social, niños y niñas aprenden conductas a partir del moldeamiento del refuerzo, del castigo y de la observación e imitación de modelos. Si las personas ven consecuencias deseables y positivas en la conducta observada imitan, tomando así un modelo de adaptación; es decir, a partir de un contexto social cada individuo va formándose un modelo teórico que permite explicar y prever su comportamiento, en el cual adquiere aptitudes, conocimientos, reglas y actitudes requiriendo de su atención, retención, producción y motivación para llevar a cabo lo que se ha aprendido referido a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de la observación de esos modelos (Vielma y Salas, 2000).

El modelo psicológico conductista define a la moral en términos de comportamiento; entendida como la capacidad de resistir a la tentación de infringir normas y reglas. La moralidad es un comportamiento como cualquier otro que puede ser atendido según el clásico esquema conductista de estímulo-respuesta, que se adapta a la posición de Bandura, que va en línea de que la conducta social supone no solo la adquisición de respuestas apreñadas sino también de normas, valores y juicios; es decir, la moralidad es el conjunto de normas y valores que los adultos y la sociedad en general imponen a niños y niñas (Martínez, 2008). Por tanto, Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica: las interacciones recíprocas de conductas variables, ambientales y factores personales como las cogniciones. En suma, la aportación de este modelo es enseñar a los observadores cómo comportarse ante una variedad de situaciones y contextos específicos sin salirse del contexto.

²Es considerado también como el estadio moral supremo, con la regla de “hacer al otro lo que quiero para mí”, en el cual las personas viven profundamente la moralidad como Gandhi, Martin Luther King, Madre Teresa de Calcuta, entre otros.

Aprender valores para desaprender la violencia

El aprendizaje de los valores forma parte del devenir histórico de todo ser humano, sin embargo, en la escuela se ha descuidado e incluso operado sin acierto. De manera especial atañe a la educación formal en cada ciclo escolar promover ciertos valores de acuerdo con la edad del alumnado, los fines educativos, las aspiraciones de la sociedad y la propia institución (Rugarcía, 2005).

La coherencia entre los objetivos de la escuela y los objetivos de la familia, forman espacios importantes para minimizar la creciente crisis de valores. No obstante que la formación de valores en la escuela es uno de los pilares fundamentales de la educación mexicana, en los planes de estudio se les encuentra con diversos nombres y en diversas actividades (Vidales, 2005).

Villegas (1996) manifiesta que lamentablemente, en Latinoamérica, así como en el resto del mundo, el tiempo y énfasis que se le ha dado a la educación, a los valores y al conocimiento es realmente insignificante, reflejado en el número de horas que se dedican a asignaturas como Educación Cívica y Educación Moral. Esta realidad, por supuesto, es uno de los factores que afecta el nivel de conocimientos, destrezas y valores democráticos de los individuos. Conllevando a que, en varios estudios se evidencia el poco conocimiento que tienen los ciudadanos latinoamericanos sobre la vida democrática y la falta de valores en sus creencias y comportamientos diarios.

Para Yuren, (2005), esta situación se atribuye a la escasa articulación entre educación y valores la cual ha puesto más énfasis en los contenidos de aprendizaje y en la adquisición de conocimientos, pero en poco a contribuido a reforzar los valores, esto a pesar de estar implícitos en los idearios y proyectos educativos, arrojando con ello tan pobres resultados que derivan en situaciones mas complejas como la violencia o la exclusión educativa, fenómenos dentro del aula que no permiten propiciar el desarrollo de las facultades humanas y de una sociedad más justa e igualitaria (Schmelkes, 1999).

En este sentido Esquivel (2006) advierte que el aprendizaje de los valores permite al individuo saber qué cosa es, o no saberlo, de tal modo que significa un gran reto para la vida. Por tanto advierte que la educación no es una técnica, sistema, método, aprendizaje, transmisión o enseñanza; sino que se trata de un constitutivo esencial de nuestro modo de ser y de nuestra vida.

Educación, por lo tanto, tiene que ver con la existencia, con el pensamiento, con la cultura, con el quehacer y, finalmente, con el ser. Educar y ser son dos términos inherentes: se educa para ser y se es de acuerdo a la educación adquirida para pensar, sentir y actuar, para constituir nuestro vivir y no al margen de las condiciones o circunstancias sociales, económicas y políticas. Dentro de esta perspectiva, una verdadera educación conlleva a transformar nuestras circunstancias familiares, sociales, políticas, religiosas, morales, éticas, cívicas, democráticas que acepta, asume y vive su realidad y respeta la alteridad (Esquivel, 2009).

En la educación está la riqueza y el potencial para hacer cambios positivos de por vida en la población, fortaleciendo el respeto, los derechos y obligaciones (Vargas, 2004). La educación es, por tanto, una de las herramientas en la sociedad que desempeña un papel decisivo en el aprendizaje de valores y en el rechazo a la violencia.

El marco de referencia de la enseñanza de los valores en educación básica

Desde 1999, la Secretaría de Educación Pública, (SEP) propició la distribución de materiales que formaran en valores a los niños y niñas de educación básica con programas complementarios en las

asignaturas de Educación Cívica, y en ese entonces con el Calendario de Valores³. Posteriormente en el periodo 2001-2006, se enunció en el Programa Nacional de Educación el propósito de garantizar que todos los niños y niñas adquirieran conocimientos, desarrollaran habilidades intelectuales, valores y actitudes que les permitieran alcanzar una vida personal y familiar plena, para de este modo ejercer una ciudadanía competente y comprometida. Para cumplir con este objetivo, la Sub-Secretaría de Educación Básica se propuso instituir un Programa Integral de Formación Cívica y Ética para Educación Primaria (SEP, 2011).

En 1993 la SEP diseñó un nuevo programa de Formación Cívica y Ética con el objetivo de que niñas y niños encontraran en la escuela un ambiente propicio para el desarrollo de su potencial humano y la adquisición de competencias para la vida. Para ello convocó a las escuelas, padres de familia y en general a la sociedad para ofrecer a la niñez experiencias cotidianas que favorecieran el desarrollo del juicio moral (Vidales, 2005).

En el año 2002, se revisó la asignatura de Educación Cívica y se propuso atender las necesidades de Formación Cívica, Ética y Ciudadana. En el mismo año, junto con el Instituto Federal Electoral (IFE) y la Secretaría de Gobernación (SEGOB) se diseñaron e instrumentaron acciones y estrategias de promoción, desarrollo y fortalecimiento de la educación cívica, la formación ciudadana, la cultura democrática y la participación social; estableciendo los lineamientos generales del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria (PIFCyE) (SEP, 2011).

Este programa, en esencia, buscaba relacionar aspectos personales, sociales y educativos para lograr una convivencia basada en la adecuada toma de decisiones y compromisos desde una postura ética. Para ello proponían que esta asignatura desarrollara en los niños y niñas la conciencia nacional, el amor a la patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera, fundada en los valores de respeto y aprecio por la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad, el apego a la verdad, la pluralidad, la participación, el diálogo, la inclusión, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica; todo ello basado en los mandatos establecidos en el artículo Tercero Constitucional (SEP, 2011).

METODOLOGÍA

La investigación fue de corte cuantitativo con un nivel de análisis exploratorio descriptivo y explicativo para identificar cómo aprenden los valores los niños y niñas de dos escuelas, una escuela pública multigrado en la que se imparte la asignatura de cívica y ética, y una escuela privada religiosa, en la que además de cívica y ética, se imparte la materia de *educación de la fe*; ubicadas en el municipio de Apan y Almoloya en el estado de Hidalgo. En ambas escuelas se buscó identificar los procesos a través de los cuales la formación cívica y ética, moral y religiosa construyen aprendizajes o desaprendizajes de los valores: respeto, responsabilidad, amor, compañerismo, tolerancia y justicia, -todos ellos con el propósito de no dar cabida a la violencia-determinables en la escuela, la casa y entre compañeros.

La hipótesis de trabajo se formuló para determinar si la influencia de las asignaturas de cívica, ética y educación de la fe fomentan el aprendizaje de los valores y cómo inciden en el amor, respeto, responsabilidad, compañerismo, tolerancia y justicia entre niñas y niños.

³ Consistió en la réplica de un calendario tradicional en el que se insertaba la definición de un valor cada mes y adicionalmente se ofrecía capacitación y algunos otros impresos auxiliares; así como el valor de la semana, en el que se privilegiaba el coloreado de un dibujo que presuntamente representaba un valor. Estos materiales fueron cuestionados por algunos investigadores, acusándolos de carecer de fundamentación teórica sólida. Sin embargo su uso persiste, -con ligeras modificaciones- hasta la fecha (Vidales, 2005).

La población de estudio fueron ambas escuelas en los grados cuarto, quinto y sexto de primaria. La muestra fue de 100 alumnos, 85 en la escuela privada y 15 en la escuela pública.

El cuestionario se organizó en dos secciones: una de identificación con datos personales, familiares y escolares y la segunda con preguntas específicas en las que se identifica el aprendizaje de los valores y el rechazo de la violencia. En las preguntas de identificación se conoció la edad, el género, residencia, grado escolar y promedio general de calificaciones de los niños y niñas.

De acuerdo con el promedio de la población escolar de la muestra, las preguntas de contenido se relacionaron con cuatro dimensiones de aprendizaje integradas por 24 ítems positivos y 24 ítems negativos de los seis valores. Los rangos u opciones se presentaron en escala tipo Likert, la que permitió hacer una triangulación de la información de tal modo que con los datos cuantitativos, además, se pudieron identificar aspectos cualitativos del aprendizaje de los valores y desaprendizaje de la violencia.

RESULTADOS

Primera parte

Género, edad, grado escolar y calificaciones de la muestra de estudio. El total de cuestionarios fue de 100, los cuales fueron aplicados a 44 niñas y 56 niños de las dos escuelas, un dato que llama la atención es que la escuela privada-religiosa registra mayor población en su matrícula -85- a diferencia de la primaria pública multigrado, en la que por cada grupo están matriculados 5 alumnos, por lo que la muestra de esta última escuela fue de 15 alumnos, de los cuales el 66.6 por ciento son niñas.

En cuanto a las edades de los niños y niñas se encontró que la media para los grados cuarto quinto y sexto es de 10 años y medio, sin embargo, cada grado se mantiene en un estándar de edad acorde a los estipulados para el sistema educativo. El grado que están cursando nos permitió saber el número de cuestionarios contestados, por lo que la mayor parte fueron de quinto grado. En cuanto a Calificaciones destaca que casi 40% obtiene calificaciones de entre 9.6 y 10 y solo un escaso 9% obtiene calificaciones menores a 8, por lo que la media en las dos escuelas fue de 9.0 en promedio (Cuadro 1).

Cuadro 1.- Datos de identificación de la muestra por género, edad, grado y calificaciones (en base a cuestionarios aplicados a la muestra)

Variable		Escuela Privada		Escuela Pública		Total	
		Numero	Porcentaje %	Numero	Porcentaje	Numero	Porcentaje %
Género	Niña	34	40	10	67	44	44
	Niño	51	60	5	33	56	56
		85	100%	15	100 %	100	100 %
Edad	9 años	14	16	4	27	18	18
	10 años	25	29	2	13	27	27
	11 años	33	39	4	27	37	37
	12 años	13	15	5	33	18	18
		85	100%	15	100 %	100	100%

Variable		Escuela Privada		Escuela Pública		Total	
		Numero	Porcentaje %	Numero	Porcentaje	Numero	Porcentaje %
Grado	Cuarto	24	29	5	33	29	29
	Quinto	32	37	5	33	37	37
	Sexto	29	34	5	34	34	34
		85	100 %	15	100 %	100	100%
Calificación	<8	6	7	3	20	9	9
	8.1 a 8.9	16	19	9	60	25	25
	9.0 a 9.5	25	29	2	13	27	27
	9.6 a 10	38	45	1	7	39	39
		85	100 %	15	100 %	100	100 %

El lugar de residencia de los niños y las niñas. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas primarias ubicadas en el municipio de Apan, Hidalgo, la primaria Cuauhtémoc y el Colegio Plancarte, en consecuencia, 75% de niños y niñas tienen como lugar de residencia Apan y solo 15% se trasladan unos kilómetros ya que declararon ser residentes de la localidad de Ocotepéc de Morelos, perteneciente al mismo municipio.

Segunda Parte

Los valores en la escuela. Los procesos educativos que se dan en la escuela propician el aprendizaje de los valores, al respecto los resultados indicaron que para 53% de los niños y niñas el *Respeto* al personal docente, directores y compañeros son uno de los valores más importantes, le siguieron la honestidad con 17%, este valor para los niños y niñas se asocia directamente a *decir siempre la verdad*; para otro 10% la solidaridad entre compañeros es importante; en cuanto a la responsabilidad el 10% estuvo de acuerdo que cumplir con sus tareas escolares y tener un buen comportamiento en salón de clases es substancial para lograr una convivencia con sus compañeros y maestros; para 7% la amistad con sus amiguitos o amiguitas les resultó muy importante; y solo 3% consideró que el amor es un valor significativo en su vida.

En el análisis por género, para 33% de las niñas de la escuela privada el respeto inicia en su casa con sus padres y hermanos, el cual se relaciona directamente a la responsabilidad para realizar sus deberes escolares y familiares en 13%, el amor hacia sus seres queridos y la solidaridad de apoyo en determinadas actividades tuvo una respuesta del 7 %. Estos porcentajes bajaron significativamente en la escuela pública en la que 20% de las niñas dijeron respetar a sus mayores, la amistad ocupó 13% y la solidaridad junto con la responsabilidad el 7% respectivamente.

En cuanto a los niños, se observaron significativas diferencias ya que solo para 7% de los de escuela privada el respeto es significativo, un mismo 7% para amor y solidaridad. Llamó la atención que para 46.6% de los niños de la escuela pública el respeto estuviera por encima de los otros. *Entonces, uno de los valores más significativos para desaprender la violencia se basa en el respeto hacia los demás, solo que este cambia significativamente por tipo de escuela (Figura 1).*

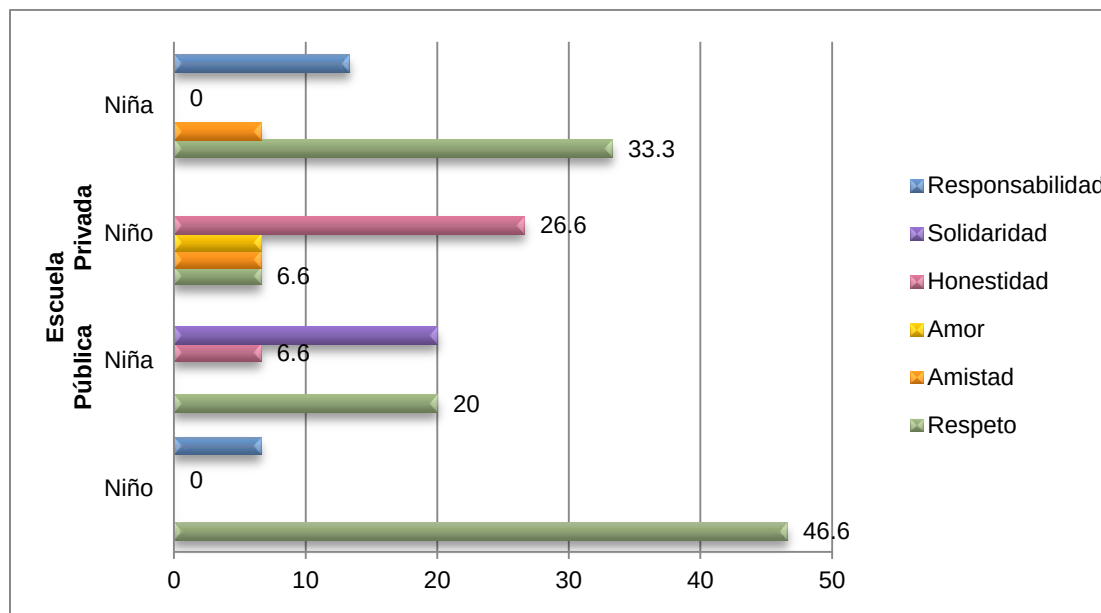


Figura 1.- Aprendiendo valores por género en la escuela pública y privada.

Lo que se observa en este gráfico es que los niños y las niñas han aprendido que una de las mejores formas de convivencia consiste en evitar todo tipo de agresiones, ser más tolerantes, obedecer a los mayores, lo que trae aparejada la actitud de rechazo a la violencia (Gallardo, 2008; García, 2009; Reyes, 2010). Aún cuando los porcentajes cambian de una escuela a otra, el valor respeto en el ámbito escolar y familiar ante alguna autoridad ya sean padres de familia, docentes o simplemente respeto hacia las personas (Vielma y Salas, 2000; Bandura y Walter, 1963).

Los valores entre Compañeros y Compañeras. La practica de valores entre niños y niñas es decir entre “pares” al igual que en la escuela es el respeto, con ello señalan se evita la violencia en forma de agresión física o verbal manifestada en 37%. Entre pares la amistad significa establecer interrelaciones de mutuo afecto en 30%, y solo 10% se refirió al amor para evitar situaciones agresivas, llamo la atención que para el 10% la justicia significara equidad de género entre niñas y niños; en cuanto a la honestidad referida a decir siempre la verdad con un 7%, la solidaridad en tener disposición para ayudar y la tolerancia hacia las diferencias físicas, económicas y/o intelectuales entre compañeros con 3%.

En el análisis por género. (Figura 2) El 27% de las niñas de la escuela privada reiteraron el respeto y la amistad en igual proporción como sus valores de referencia, a diferencia de las niñas de la escuela pública que respondieron practicar valores como el amor (20%), la amistad (13%) y el respeto y la justicia en solo 7%.

Entre compañeros, los niños de la escuela privada y pública coincidieron en 30% en el respeto como valor preponderante, 19% amistad y 14% la honestidad, valores que se sobreentiende son necesarios para la convivencia. Lo que se observa en la grafica es que el valor mas aprendido por niñas niños de ambas escuelas es el respeto hacia los demás, englobando dos aspectos: hacia alguna autoridad –padres o docentes- como forma de obligación y obediencia; o hacia sus compañeros de manera equitativa y tolerante hacia las diferencias.

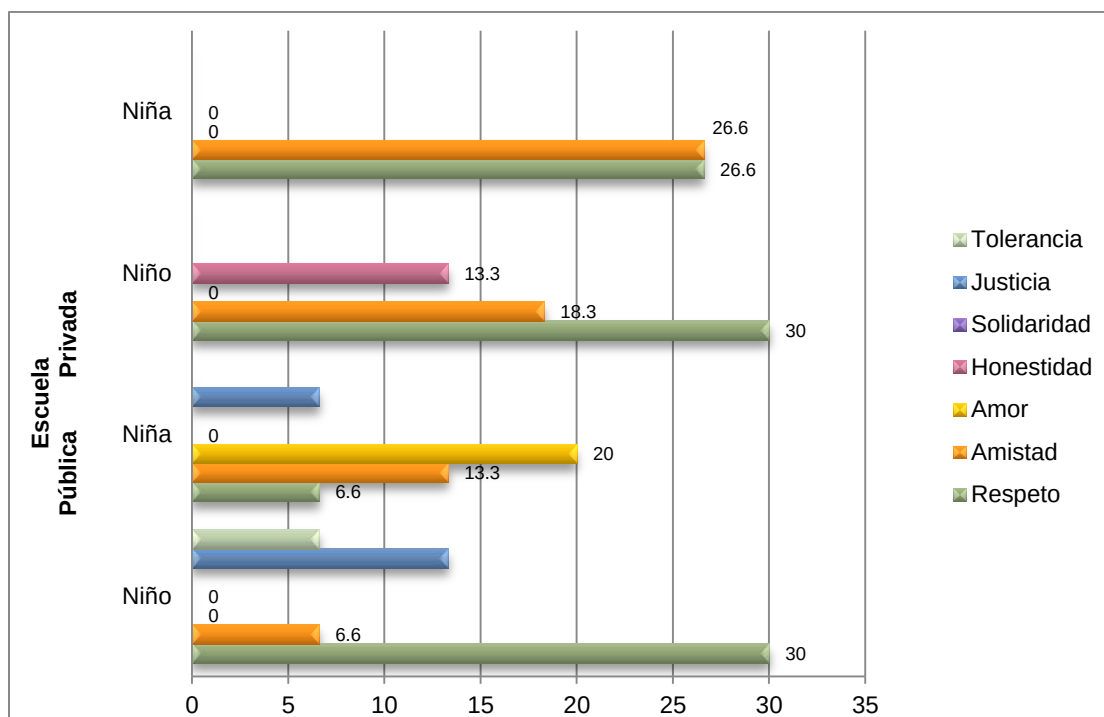


Figura 2.- Aprendiendo valores por género entre compañeros.

Los valores en Casa. Los resultados indican que niños y niñas de escuelas públicas y privadas han aprendido que también en casa el valor respeto es el más importante para tener una relación cordial entre la autoridad de los padres, maestros y directivos de la escuela; y aunque no en las mismas proporciones que en la escuela y entre compañeros, para el 40% de niños de escuela pública y 27% en niñas de escuela privada; fue el que mas respuestas positivas tuvo.

En el análisis por género. (Figura 3). Las niñas de la escuela privada aprenden el valor del respeto hacia sus padres y hermanos en 27%, la responsabilidad para realizar sus deberes escolares y familiares en 13%, y 7% el amor hacia sus seres queridos y solidaridad de apoyo en determinadas actividades. En cambio para las niñas de la escuela pública el respeto se mantiene casi como en los otros contextos en 20%, la responsabilidad le sigue con 13.3%, solidaridad y amor en 6% y se infiere que por tratarse del contexto casa, el valor de amistad tuvo cero respuestas.

En este análisis, el comportamiento del valor respeto es notoriamente bajo comparado con los otros contextos, el decremento va del 40% de niños de escuela pública, al 13% niños de escuela privada, lo que significa que el refuerzo con educación de la fe de la escuela con mayor población matriculada de corte religiosa esta teniendo escaso impacto en la formación de valores.

A manera de cierre, los resultados revelan que el aprendizaje de los valores como instrumento para desaprender violencia con asignaturas como formación cívica y ética y educación de la fe, incluidas en los programas de estudio de escuelas de educación básica ya sean de índole pública o privada, ha direccionado sus estrategias a formar en los niños y niñas el valor respeto, como esa posibilidad de relacionar la autoridad de los padres los maestros o directivos en convivencia en los contextos de desarrollo, sin embargo los resultados indicaron que el comportamiento de niños y niñas no es homogéneo en las dos escuelas, lo que lleva a considerar pertinente que los espacios en los que habitualmente interacciona y crecen los alumnos y alumnas debe fomentar el aprendizaje de otros valores como la responsabilidad, amor, amistad, justicia, honestidad, solidaridad, tolerancia y cariño

con fin último de mantener una convivencia pacífica y de paz rechazando con ello la violencia (Fernández, et al., 2008; Reyes, 2010; García, 2009).

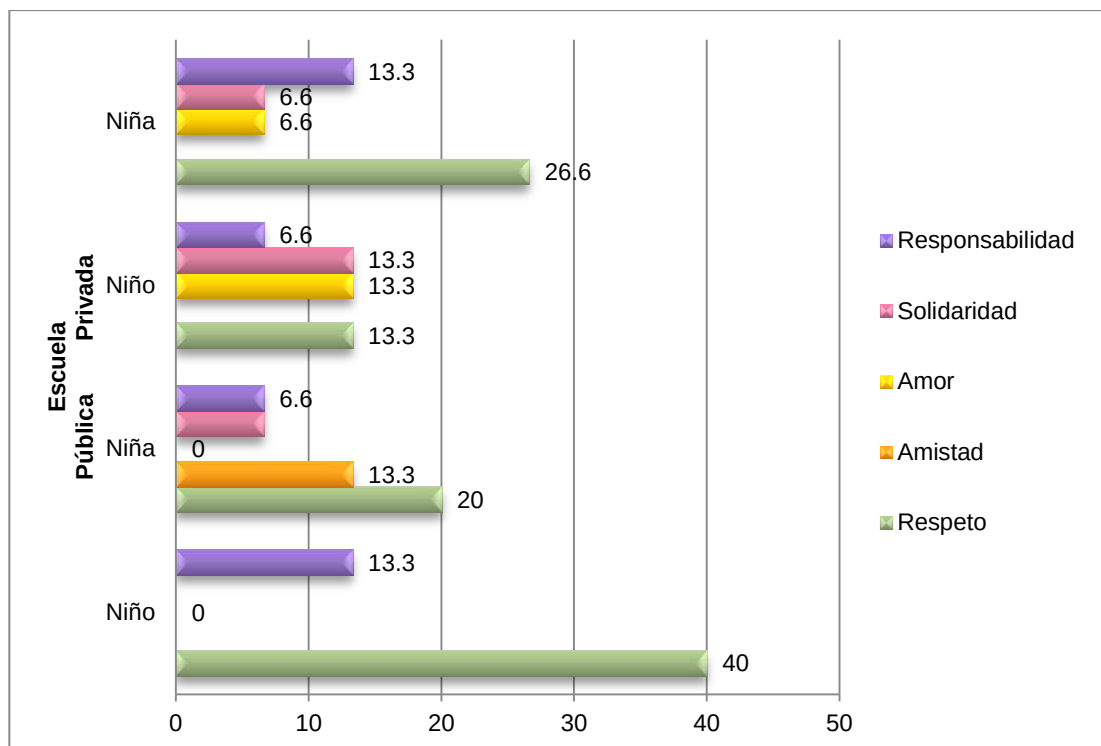


Figura 3.- Aprendiendo valores por género en casa.

CONCLUSIONES

El valor que más respuestas positivas tuvo por tipo de escuela pública o privada, fue el respeto entre compañeros, en la escuela y en casa, este valor resultó más alto en niños que en niñas y preponderantemente en la escuela pública.

La Honestidad es el segundo valor que más se aprende en los contextos escolares, entre compañeros y compañeras, lo que resulta preocupante es que no se mencione como un valor importante para las relaciones en casa. En cuestión de género -masculino o femenino- fueron los niños de la escuela privada quienes mas respuestas positivas dieron a este valor.

La amistad entendida como ese amor a los padres y familia, solo se registró entre compañeros, con mayor frecuencia en niñas de escuela privada y en niños de escuela pública. El valor amor únicamente se detectó entre compañeras –niñas- de escuela pública; y en casa, en niños y niñas de escuela privada, valor que para este estudio, se asocia a las materias que como escuelas de corte religioso adicionan a los programas educativos.

Lo anterior llevó a la conclusión: de que la escuela pública a través de la formación cívica y ética esta incidiendo en el aprendizaje de valores como el respeto, que en este caso la escuela privada que tiene la mayor cantidad matriculada esta reforzando con materias afines a su credo el tema de los valores, pero que aún debe trabajar para reforzar su aprendizaje, además es importante mencionar que el comportamiento no es lineal, es decir el aprendizaje de un valor es radicalmente opuesto entre niños y niñas incluso de la misma escuela.

En conclusión aprender valores para desaprender violencia significa poner en práctica todo lo bien aprendido en casa, entre compañeros y en la escuela; en estos contextos de desarrollo y aprendizaje en los que desde pequeños las niñas y los niños se interrelacionan con normas de convivencia establecidas, la escuela pública o privada con las asignaturas oficiales y adicionales puede coadyuvar creando las condiciones para formar efectivamente ciudadanos respetuosos y responsables que rechacen la violencia en las escuelas, con sus compañeros y con su familia para la construcción de sociedades mejores.

LITERATURA CITADA

- Alduncin, A. E. (2011). Los valores de los mexicanos. México editorial Trillas.
- Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. [Consultado el: 25/02/2012] Disponible en: <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/adolescentes/0086.doc>
- Bandura, A. y Walter, R. (1963). Social learning and personality development. New York: Holt, Rinchart and Winston.
- Beltrán, G. F. J., Torres, F. I. A., Beltrán, T. A. A. y García, D. F. J. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios. México: Enseñanza e Investigación en Psicología. [Consultado el: 01/02/2013] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29210213>
- Díaz, B. Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa. [Consultado el 26/10/2011] Disponible en: [http://redie.uabc.mx/vol8no1/conteni do-diazbarriga2.htm](http://redie.uabc.mx/vol8no1/conteni%20do-diazbarriga2.htm)
- Esquivel, E. N. H. (2006). Ética cívica: una alternativa más para la educación. México: tiempo de educar. [Consultado el 26/08/2011] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31171303>
- Esquivel, E. N. H. (2009). Reflexiones sobre el valor de la educación y educación en valores. México: La Lámpara de Diógenes. [Consultado el 21/10/2011] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84412860010>
- Fernández, O., Lúquez, P., Ocando, J. y Liendo, Z. (2008). Eje transversal, valores en la educación básica: teoría y praxis. Educare. [Consultado el 27/03/2012] Disponible en: [http://redalyc.uaemex.mx/redayc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp; iCve=35604008](http://redalyc.uaemex.mx/redayc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35604008).
- Fierro, E. M. C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. España: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [Consultado el 26/10/2011] Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Fierro.pdf>
- Gallardo, R. I. M. (2008). Aprendiendo a convivir: actividades para la acción tutorial en educación primaria. [Consultado el 26/10/2011] Disponible en: <http://www.cprceuta.es/PubliCPR/Archivos/CE07-048.pdf>

- García, R. A. M. (2009). Como fomentar los valores en segundo año de preescolar. México: Universidad Pedagógica Nacional. [Consultado el 26/10/2011] Disponible en: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/25845.pdf>
- Gómez, A., Zurita, Ú. y López, S. (2013). La violencia escolar en México. Primera ed. México. SINED-UCOL.
- INEGI., (2009). Anuario de estadísticas por entidad federativa 2009. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aepef/2009/aepef09.pdf
- Márquez, G. C. V. (2009). Diagnóstico de bullying en escuelas primarias del estado de Colima: identificación de valores y estrategias de afrontamiento en niños. México.
- Martínez, R. J. G. (2008). Desarrollo moral: su medición y sus factores determinantes en un grupo de estudiantes de grado decimo. Colombia: Universidad Sergio Arboleda. Consultado el 26/10/2011] Disponible en: www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/.../desarrollo-etico-estudiantes.pdf
- Ortega, R. P. y Mínguez, V. R. (2001). Los valores en la educación. España: Ariel Educación. [Consultado el 10/12/2011] Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=_UudAOJUmNcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbgbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Penas, C. S. (2008). Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de Coruña. España: Universidad de Santiago de Compostela. [Consultado el 26/10/2011] Disponible en: <http://books.google.com.mx/books?id=SYIIUaHlr>
- Pérez, S. S. (2010). La laicidad en la regeneración de las relaciones educativas. En Hirsch Alder, Ana. Ética, valores y diversidad sociocultural. Estudios. Posgrado en pedagogía. UNAM. México: Díaz de Santos.
- Portillo, F. C. (2005). Para poder referir a la formación en valores es preciso distinguir claramente entre: principios, valores y convicciones. [Consultado el 08/01/2012] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?i>
- Reyes, A. (2010). Cartilla moral. Alcaldía Mayor de Bogotá: libro al viento. [Consultado el 08/01/2012] Disponible en: http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/alzate_cartilla_moral_abril_19_ID.pdf
- Rodas, S. M. T. (2007). La complejidad en el tema de los valores. Revista Semestral Humanidades y Educación. [Consultado el 08/01/2012] Disponible en: <http://ciudadaniavirtual-digital.wikispaces.com/file/view/G7+La+problematica+de+la+educacion.pdfCve=34003807&iCveNum=5616>
- Rugarcía, T. A. (2005). Los Valores y las Valoraciones en la Educación. México: Trillas.

- Schmelkes, S. (1999). La investigación en la innovación educativa. México: UPN. [Consultado el: 01/02/2010] Disponible en: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_1.pdf
- Secretaría de educación pública. (2011). Plan y programas de estudio 2011. Educación Básica. [Consultado el 08/01/2012] Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Torres, J., Padrón, F. y Cristalino, F. (2007). El juego: un espacio para la formación de valores. Venezuela Omnia. [Consultado el: 17/03/2012] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73713104>
- Touriñán, L. J. M. (2006). El sentido de la educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. En Hirsch Adler, Ana. Educación, valores y desarrollo moral. Tomo I. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado.
- Valle, H. T. (2011). ¿Cómo prevenir el bullying? México: Fundación en Movimiento, A. C. [Consultado el: 01/03/2012] Disponible en: <http://www.fundacionenmovimiento.org.mx/blog/articulos/83-icomo-prevenir-el-bullying>
- Vargas, C. Z. R. (2004). Desarrollo moral, valores y ética: una investigación dentro del aula. Costa Rica: Educación. [Consultado el: 01/02/2012] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44028206.pdf>.
- Vidales, D. I. (2005). La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León. México. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica. [Consultado el: 01/02/2012] Disponible en: <http://www.caeip.org/docs/investigacion-pedagogica/valores.pdf>.
- Vielma, V. E., Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. [Consultado el 14/11/2012] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19513/1/articulo5-4-9.pdf>
- Villegas de Reimers, E. (1996). Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: la situación actual en Latinoamérica. Boston: Pensamiento educativo. [Consultado el: 01/05/2012] Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/59/public/59-149-1-PB.pdf>
- Yurén, C. M. T. (1997) reseña: Eticidad, valores sociales y educación. Perfiles educativos, México, vol. 19, núm. 75, México, págs. 73-75
- Yuren, C. M. T. (2005). Ethos profesional, Eticidad y dispositivos de formación. En Hirsch Alder, Ana. Educación y valores. Tomo III. Elementos filosóficos y teórico-metodológicos para la investigación en educación y valores, educación y valores de los mexicanos, valores y educación multicultural, valores de género y educación, valores ambientales y educación. México: Gernika

Síntesis curricular

María Elza Eugenia Carrasco Lozano

Doctora y Maestra en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C. y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Desarrolla las líneas de investigación en Políticas Educativas, Ambiente, Sustentabilidad, Género y Violencia, pertenece a la Red de Estudios Temáticos de Agua RETAC-CONACYT y a la Red de Investigadores Sociales Sobre Agua RISSA. En 2010 la Universidad de Málaga, España, publicó su tesis de doctoral, ha participado en congresos nacionales e internacionales. Docente por más de 15 años en la UATx en las Facultades de Sociología y Trabajo Social. Actualmente es Profesora Investigadora del Posgrado en Educación, forma parte del Cuerpo Académico Gestión y políticas Educativas, es Perfil Deseable PROMEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores SNI CONACYT en el nivel C.

Aly Veloz Méndez

Licenciada en Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), tiene el grado de Maestra en Psicopedagogía y Tutoría del Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma Universidad, ha participado en congresos nacionales relacionados al área de lingüística, literatura, escritura, historia, inglés y educación.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

VULNERAR LOS ESPACIOS FEMENINOS: SUAVIZAR LA VIOLENCIA A TRAVÉS DE LA CANCIÓN MEXICANA Y SU DIFUSIÓN RADIOFÓNICA

Rosario Eliud Velázquez-Barba

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial

Universidad Autónoma Indígena de México

Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 71- 82



e-revist@s

VULNERAR LOS ESPACIOS FEMENINOS: SUAVIZAR LA VIOLENCIA A TRAVÉS DE LA CANCIÓN MEXICANA Y SU DIFUSIÓN RADIOFÓNICA

VIOLATE THE FEMALE SPACES: SMOOTHING VIOLENCE BY MEXICAN MUSIC AND RADIO BROADCASTING

Rosario Eliud Velázquez-Barba¹

Productor Radiofónico en Radio Udeo. Catedrático de Licenciaturas de Ciencias de la Comunicación en el área de Periodismo.

RESUMEN

En el siguiente trabajo se aborda el tema de la violencia de género implícita en las canciones tradicionales mexicanas y su difusión a través de la radio. Es un acercamiento a la devastación de la dignidad humana de las mujeres por medio de los compositores de canciones que han suavizado la agresión para su libre radiodifusión. Desde las canciones de antaño, hasta nuestros días, los compositores, intérpretes y comunicadores, con plena complacencia gubernamental y una relación estrecha con una formación machista, han creado y difundido el androcentrismo de la música y han vendido un antecedente: la mujer no es digna del hombre. Para el análisis del presente trabajo, se parte de posturas feministas; historia de la radio como fenómeno social, la legalidad olvidada; la música como elemento de socialización para llegar a un punto de acuerdo: eliminar de la radiodifusión cualquier tipo de violencia hacia las mujeres.

Palabras clave: feminismo, música, medios de comunicación, radio, machismo, violencia de género, perspectiva de género.

SUMMARY

In this paper the topic of implicit gender violence in Mexican song and its dissemination through radio addresses. It is an approach to the devastation of the human dignity of women by songwriters that have softened the aggression for free broadcasting. From oldies to present day, composers, interpreters and communicators, in full government complacency and a close relationship with a male training, have created and disseminated androcentrism music and have sold a premise: women are not worthy of man. It is part of feminist positions; history of radio as a social phenomenon, the forgotten law; music as an element of socialization to reach a point of agreement: remove broadcasting any kind of violence against women.

Keywords: feminism, music, media, radio, sexism, violence, gender.

«La radio marca los minutos de la vida; el diario, las horas; el libro; los días»
Jacques de Lacretelle²

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación son un factor determinante en el desarrollo de las sociedades; transmiten formas de vivir y patrones de comportamiento que son reafirmados o determinados por los usuarios, en muchos de los casos de manera arbitraria (Navarro, 2013). Esto se adhiere al concepto de cultura, porque es la materia prima con la que se construyen las visiones del mundo señala Arizpe (2006). Y cada uno de los patrones que los medios de comunicación establecen *arbitrariamente*, han sido posibles, en efecto, porque la cultura ha tenido un rol principal en la vida de una comunidad (Clarac, 2002). De los medios masivos de comunicación que reafirman y establecen un sentido de apoderamiento cultural e identidad colectiva es la radio. Castell (2009) establece que la identidad es un producto de la cultura: *por un lado, las identidades culturales específicas se convierten en trincheras de autonomía, y a veces de resistencia, para colectivos e individuos que se niegan a disiparse...* en esta lógica, los mensajes transmitidos a través de la radio son forjadores de la identidad, y es de gran relevancia en la ayuda del establecimiento de patrones

¹ El presente artículo expone avances de investigación de la tesis de Maestría en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Indígena de México bajo la asesoría de la Dra. Emma Zapata Martelo.

² Escritor y miembro de la Academia Francesa a la que fue electo en 1936 para el asiento número 39. Falleció en 1985.

culturales. La radio es el único *mass media* que transmite información por medio de formatos sonoros y su importancia radica en que es el medio que consigue la información con más facilidad, además de tener un proceso de producción más sencillo y penetrante. Y a pesar del creciente desarrollo tecnológico, para comienzos del siglo XXI, sigue conservando su capacidad de emocionar e informar al mismo tiempo, y en la ayuda de la reafirmación sistemática de los comportamientos.

Desde su aparición a principios del siglo XX, los productores radiofónicos se han enfocado en la transmisión de información basada en la creación sonora de imágenes y escenarios. Posteriormente, la industria discográfica encontró la mina de oro: la música, como elemento central para su difusión y la canción como unidad central de entretenimiento. Desde la *creación* del fenómeno de la radio por Marconi en el siglo antepasado hasta nuestros días, muchas cosas han evolucionado. Con el paso del tiempo, el medio se ha visto obligado a asumir nuevos formatos de distribución, a crear nuevos y alternativos segmentos de audiencia y a relacionarse de manera distinta con su entorno social y económico (Ripoll, 2002). Los medios de comunicación, en gran medida, han perdido su fin primigenio: informar, entretener, educar, persuadir, orientar y formar opinión. Y es este último el que más se ha trastocado en ambos polos. Asimismo, al reafirmar conceptos y contribuir con sus productos al establecimiento de identidades, la radio, ha cooperado al desenlace del binomio hombre-mujer, no en un sentido práctico, si no de sometimiento. Ortner (1976) sostiene que la masculinidad y la feminidad están condicionadas (en el sentido de percepción social) uno por el entorno cultural y otro por la naturaleza o la biología como lo ha establecido los promotores del androcentrismo. Eulàlia Lledó Cunill (2011:8) describe el concepto de la siguiente manera:

El androcentrismo consiste en un punto de vista orientado por el conjunto de valores dominantes en el patriarcado o, dicho de otro modo, por una percepción «centrada» y basada en normas masculinas. Es tomar al hombre como medida de todas las cosas; todo discurso que presenta aspectos de la vida de las mujeres como una desviación (a la norma) es androcéntrico. Consiste fundamentalmente en una determinada y parcial visión del mundo que considera que lo que han hecho los hombres es lo que ha hecho la humanidad o, al revés, que todo lo que ha logrado la especie humana lo han realizado sólo hombres, consiste también, por tanto, en la apropiación de los logros femeninos por parte de los hombres.

Por otro lado la *asimetría sexo-social* presupone siempre diferencias sociales en las que cada sexo ocupa una posición (...) subordinada respecto del otro o de la otra (Clarac, 2002:90) La radio no ha salido bien librada, por lo menos en nuestro país con respecto a los conceptos anteriores. Cabe señalar que la radio, no en su esencia creativa, pero si en su transmisión de productos, llamase spot, música instrumental, canciones, voces y silencios, incluso, ajenos a su condición mediática es lo que la ha dejado entre estos dos polos.

La canción en nuestro país, la cual goza de una enorme tradición centenaria, ha acudido a la radio como el elemento esencial de su difusión, para llegar a las grandes audiencias. La explotación ideológica como premisa: si una canción que se transite por las ondas hertzianas lo dice, entonces es cierto. Y es ahí donde el patriarcado musical se establece como la materia prima. Someter a través de la palabra que se canta, en un claro centrismo masculino. Entonces es necesario establecer que el vínculo de la canción con la violencia de género es estrecho. *Los medios siguen dibujando los destinos y roles sociales de las mujeres encuadrándolas en un contexto de desigualdad que hoy en día debemos superar de una vez por todas* (Ríos, 1997: 90) Radio y canciones, factores del determinismo social en México: *hombres y mujeres no somos iguales, pero ellas son menos que nosotros* rezaría la vox populi masculina. Desde las descabelladas canciones que nuestras abuelas

han cantado, hasta la modernidad que ha entrado por el lado de la vanguardia no se escapan al olor penetrante de una radio que emite mensajes violentos a través de la canción.

En el primer apartado se describe el concepto de suave violencia a través de la canción, en el segundo el vacío legal en México con respecto a los medios de comunicación y la violencia de género, en el tercero el caso algunos ejemplos de esta situación comprometedora de la canción machista y en el cuarto la música con perspectiva de género.

La violencia suave en la canción mexicana y los medios de comunicación

La mayoría de las civilizaciones, han tenido la oportunidad de expresar sus historias, vivencias y situaciones por distintos medios. La música aunada a la lírica narrativa es una de las herramientas más utilizadas. El paso del tiempo a través de la palabra, al parecer no tiene paternidad-maternidad y la canción nació como el elemento de sostenimiento de la historia, aunque arcaico, perfeccionándose con el andar de los siglos. Perpetuar la memoria inmediata es el fin. *El canto cumple un propósito colectivo: por medio de él se busca integrar* (Muñoz, 2005:371) Y es a la canción a la que le corresponderá un fuerte protagonismo como ámbito discursivo y pantalla de proyección de toda una cosmovisión social, que no por menos hegemónica en la sociedad occidental deja de ser una referencia constante en el imaginario social dice Muñoz-Hidalgo (2005). La música y el canto, son tan antiguos como la humanidad misma. Se le ha cantado a todo: a la guerra, al amor, al desamor, al encuentro, al desencuentro, a la magia, el poder, la belleza y la mujer no es la excepción. Recordemos los cantares de gestas donde el argumento del héroe era regresar a casa, donde su mujer, esperaba ansiosa, por él. Desde lo rudimentario de lo que conocemos históricamente como amor entre la guerra en un sentido social. Ahí la mujer, en espera, siempre, sin valor. Ortnier (1976) se pregunta *¿Cómo vamos a explicar la desvalorización universal de las mujeres?* Y es una pregunta difícil de responder. Pero las canciones deben tener algunas respuestas en el sentido histórico de la narrativa y la oralidad de su esencia que la ha llevado hasta nuestros días.

La canción mexicana, específicamente desde mediados del siglo pasado, y hasta la fecha, está inmersa en esta situación de género: *las mujeres son malas, cantemos en contra de ellas* sería, en un imaginario colectivo. (...) *la mujer ha desarrollado una diferencia en el cerebro que le ha dado grandes cualidades cognitivo-lingüísticas así como una flexibilidad mayor para el cambio y la aculturación lingüística* (...) (Clarac, 2002) ¿Y por qué son los hombres los que más escriben en contra de la mujer? ¿Qué nos hace superiores a ellas, si desde siempre han demostrado un proceso social más enriquecedor que los hombres? La lucha es constante. Las mujeres desde distintos frentes nos hablan. María José de los Ríos (1997) nos dice: *Hay que suprimir la proyección constante de imágenes negativas y degradantes de las mujeres en los medios de comunicación, ya sean electrónicos, impresos, visuales o sonoros*. Dicha exposición es lo que Massimo Ragnedda (2012) llama *violencia suave*: no te agredo físicamente, lo que hago es casi invisible que juega un rol fundamental en muchas situaciones y relaciones humanas. Los medios de comunicación masiva son evidentemente solo uno de los elementos de un problema mucho más complejo y articulado. Construyen la realidad percibida por los integrantes de la sociedad, salvan un espacio ontológico, ocupan el vacío existente entre la realidad producida, objetiva (la existencia), y el individuo. Los marcos interpretativos de los medios de comunicación son pautas persistentes de cognición afirma Peña (2006). ¿En qué términos los medios de comunicación masiva activan la creación y fomento del desequilibrio de género que alimenta la espiral de violencia contra las mujeres? Constituye, asimismo, los diferentes ámbitos de la vida colectiva y se ejerce, con modalidades peculiares, en cada relación de poder que se establece en los intercambios sociales, ese es el poder, ese es el ejercicio de la violencia.

A continuación, un ejemplo claro del espacio violentado de las mujeres por los compositores mexicanos a través de las canciones, de las historias, de los sonidos que día a día crean para la radio:

Yo en Cuba me levantaba a las 5 y 30 de la mañana y oía la emisora aquella de rancheras. A mí me gustaba, sobretodo, las rancheras de despecho amoroso. Y siempre que las escucha llegaba a la misma conclusión ¡Qué malas deben ser las mexicanas, (risas del público) mira que hacen sufrir a los pobres mexicanos! y tenían razón; de 100 canciones rancheras de despecho amoroso que yo escuchaba, 99 eran de hombres que eran abandonados por mujeres... Llego aquí a México y me doy cuenta que el fenómeno es completamente diferente; que son mucho más los hombres que abandonan a las mujeres (...).

El anterior texto, forma parte del espectáculo cómico-musical *Comes y te vas*, de la autoría de Virulo³ quien nos cuenta con soltura, la historia cotidiana, de su natal Cuba y la relación con las canciones mexicanas impregnadas de machismo a través de la radio. El medio de socialización entre países, el punto de unión entre naciones. Narra, con precisión, lo importante de la música mexicana en el desarrollo de su pueblo: Virulo, en su espectáculo, pasa a interpretarnos –con sorna, con risa, con injuria inducida– *La otra mejilla* un tema musical de su autoría:

Si te atropellara un tren amada mía convirtiéndote el hocico en un sartén yo te juro que no me alegraría pero sé que te haría mucho bien. Yo traté de poner la otra mejilla pero tú me escupiste el corazón hoy a palos te parto las canillas⁴ como dictan las leyes del talión.

El humor es parte de su trabajo; la construcción de la risa como el complemento de la satisfacción. Y aunque parezca una simple historia de un comediante, retrata significativamente la realidad de la radio en México desde mediados de siglo pasado y hasta nuestros días. ¿Pero qué sucede cuando alguna de las frases anteriores se vuelven verdaderas?, ¿cantautores con sentimientos reales?, ¿canciones con tonos despreciativos? El maquillaje sonoro es notorio. Se bromea con los golpes, el desprecio, el desencanto de la ruptura como justificación. Los medios de comunicación, específicamente la radio, se han encargado de sostener esta relación enferma entre el poder masculino y el desprecio a la dignidad humana de la mujer; obviamente la canción y su difusión mediática van de la mano. ¿Dónde está la fuerza para detener el sometimiento de la mujer, desde el ámbito de la cultura transformada en canciones? ¿Dónde la llave legal que detenga el desgarramiento social de las mujeres? Tendremos que respirar profundamente, acompañar nuestra existencia, al tiempo que modulamos la voz, el más perfecto de los instrumentos como propone Fernández (2006).

El espacio legal de la radio en México

La Ley Federal de Radio y Televisión en México, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de enero de 1960; en su concepción y a más de 50 años de su promulgación, poco o nada ha establecido sobre la violencia contra las mujeres en los mensajes cotidianos, digamos canciones o mensajes simples. Cabe destacar que los conceptos: *mujer, género, sexo, perspectiva de género, machismo, sexismo*, no aparecen o no son tomados en cuenta por la ley. Su ausencia denota el desconocimiento en materia de equidad de género. A través de las distintas etapas de las reformas estructurales a la Ley de Radio y Televisión, se ha dejado de lado este asunto, que no es nada menor. No es un secreto que los medios de comunicación han hecho de la Ley, promulgada por el

³ Alejandro García Villalón, más conocido por Virulo, es un humorista de profesión.

⁴ f. Cualquiera de los huesos largos de la pierna o del brazo, y especialmente la tibia.

entonces presidente Adolfo López Mateos, un vacío. ¿De quién es la responsabilidad? ¿De los medios, de los legisladores, de una sociedad absorta en su función, indigna de tener los medios que merece? Día tras día se violenta el espacio de la mujer (...) hasta tal punto que una de las hipótesis de los teóricos de los *mass media* (...), *es que han desempeñado un papel fundamental en el proceso de instalar la violencia sobre la mujer en la más urgente actualidad* (Salicio, 2001). Las leyes, reglamentos o estatutos, creados por *hombres* no son la excepción, y la de medios tampoco. Martell (2007) menciona que el servicio público de radio es aquel servicio que ofrece, a una audiencia plural y diversa, contenidos y formatos estéticos y de calidad que contribuyen a la reflexión, a través de una barra programática articulada. De acuerdo con Quijano (2010) los medios de comunicación indudablemente se han vuelto parte de nuestra vida cotidiana, parte de nuestra cultura visual y más cotidiano ha sido el contenido de tipo violento que se presenta en los medios y eso hace que pocas veces se reflexione entorno a él y además se deje de lado los efectos que pueda tener. Afirmación que se lleva de paso al entorno en el que convivimos, por igual, hombres y mujeres. *La gran paradoja del siglo XX es que las mujeres siguen siendo noticia fundamentalmente como sujetos negativos, es decir, como víctimas de algunas agresiones* (Ríos, 1997). ¿Dónde quedó el concepto de calidad propuesto por Martell? Señalemos que hasta hoy, no existen estudios de caso sobre la violencia y machismo impregnado en las canciones que escuchamos a diario y menos que sean sancionadas por el ejercicio de la Ley de Radio y Televisión. Sencillamente porque no se han estipulado sanciones. Si la Ley no lo menciona, simple y sencillamente lo permite. Lo más cercano al detenimiento de los mensajes que rompen, lo que Gobernación conoce como corruptible u ofensivo, es el artículo 63 de esta ley:

Quedan prohibidas todas las transmisiones que causen la corrupción del lenguaje y las contrarias a las buenas costumbres, ya sea mediante expresiones maliciosas, palabras o imágenes procaces, frases y escenas de doble sentido, apología de la violencia o del crimen; se prohíbe, también, todo aquello que sea denigrante u ofensivo para el culto cívico de los héroes y para las creencias religiosas, o discriminatorio de las razas; queda asimismo prohibido el empleo de recursos de baja comicidad y sonidos ofensivos.

No hay una definición exacta de lo que se busca rescatar por un lado y proteger por el otro. La locución *contraria a las buenas costumbres*, si nos damos a la tarea de reflexionar, se asemeja más al entorno que describe Carlos Fuentes en su novela de los años 50, *Las buenas conciencias*, cuando el boom literario crecía: *La treta, con el tiempo, había de convertirse en la característica del hombre. Y la inocencia de la mujer, que en una relación normal hubiese sido sexualidad corriente, sin relieves, se transformó en una violencia interna, concentrada y primitiva*, en un personaje de ficción que se puede acercar a la realidad.

El 11 de junio de 2003 una nueva Ley fue publicada en el Diario Oficial de la Federación: Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. Su expedición surgió de la necesidad de buscar mejores condiciones para *prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona (...), así como promover la igualdad de oportunidades y de trato*. Es una ley sugerente e inclusiva; la situación, podemos afirmar, se sale del contexto tratado en este trabajo, cuando nos damos cuenta que los medios de comunicación son incluidos de manera ligera. El capítulo II en su artículo 9 fracción XV establece que discriminación es: *Promover el odio y la violencia a través de mensajes e imágenes en los medios de comunicación*. Por otra parte, es deber de los medios masivos de comunicación en el capítulo V en su sección segunda, artículo XXXII: *Elaborar, difundir y promover que en los medios de comunicación se incorporen contenidos orientados a prevenir y eliminar las prácticas discriminatorias*. Hasta ahí lo correspondiente a los medios de información, esto sin contar que el concepto mujer tan sólo aparece en tres ocasiones, la más significativa es la que se muestra en el Artículo 15 Ter.- *Las medidas de nivelación son*

aquellas que buscan hacer efectivo el acceso de todas las personas a la igualdad real de oportunidades eliminando las barreras físicas, comunicacionales, normativas o de otro tipo, que obstaculizan el ejercicio de derechos y libertades prioritariamente a las mujeres y a los grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad. Las otras dos menciones no someten algún juicio sobre la violencia de género o discriminación femenina. Cualquier compositor podrá alegar que una canción de su autoría se apega a los órdenes de Libertad de expresión ¿Por qué tan endeble conjeturas legales para las mujeres? ¿No son dignas de tener leyes más específicas y sin tantos vacíos? Por último y referente a esta Ley, en el Artículo XXVIII se puede leer: *Realizar o promover violencia física, sexual, o psicológica, patrimonial o económica por la edad, género, discapacidad, apariencia física, forma de vestir, hablar, gesticular o por asumir públicamente su preferencia sexual, o por cualquier otro motivo de discriminación;* esto como medida para promover la discriminación. El resultado es el mismo. Si bien es cierto se delimita el concepto de discriminación, el concepto de cultura está alejado de su atenuante, y según la Unesco (1982) establece que la cultura: *...puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo.* Quizá el término de canción quede fuera de esto que llamamos principios de discriminación, marginación social o violencia de género. Al no ser, la ley, tan específica, todo se vale.

Y terminamos en lo particular: el lenguaje sexista permea en los medios de comunicación. Desde la frase cotidiana *vieja el último* hasta *los hombres no lloran* son el devenir diario de los medios de comunicación con ese tipo de lenguaje y de sus representantes; la Conapred (Consejo Nacional para prevenir la Discriminación) emitió en 2009 un libro-folleto titulado *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje* y establece la siguiente definición:

El sexismo se produce cuando estas distinciones se tornan jerárquicas y excluyentes, valorando a una de las partes sobre la otra. El problema se ubica en las sociedades y culturas cuando a la representación y significación de lo masculino se le asigna un valor superior y universal que invisibiliza y descalifica lo femenino.
(p.9)

Es bastante clara la exclusión de términos como violencia y perspectiva de género en los anteriores vericuetos legales. Castell (1998) reafirma que existe un rechazo explícito de los derechos de las mujeres, y su fijación hostil contra los valores liberales difundidos por los medios de comunicación convencionales. Agregaríamos que la instauración legal de la violencia se puede ver y escuchar desde hace un tiempo.

Un pequeño repaso sonoro y literario: el machismo en la canción mexicana

México, país que desde otras partes del planeta han denominado a menudo *cuna del machismo* afirma Lang (2003), y esto no es más que el termómetro de una realidad tajante. El problema del *machismo*, es en cierto modo una expresión cultural del concepto tradicional del hombre en los países de América Latina (Kohany, L.de Bertoni, & Adamovsk, 1970). En igual acomodo el machismo, como construcción cultural, es un modo particular de concebir el rol masculino, modo que surge de la rigidez de la mayor parte de las sociedades del mundo contemporáneo, para establecer y agudizar las diferencias de género entre sus miembros. Es así como se generan expectativas de comportamiento (Kauth, Marín de Magallanes, & Leone de Quintana, 1993) que son refirmados a diario. En apartados anteriores hemos establecido el rol que juegan los medios de comunicación en la proyección de la inequidad y la mirada androcentrista del poder.

Te vas porque yo quiero que te vayas reafirmaría, con totalitarismo, el compositor guanajuatense José Alfredo Jiménez en su conocida canción *La media vuelta*. El autor de *Camino de Guanajuato*, *Ella*, *El rey*, *Para morir iguales* y *El caballo blanco* es quizá uno de los cantautores que más canciones escribió y cantó en la reafirmación de su machismo que se inicia dentro del propio individuo actor de la conducta (Kauth, Marín de Magallanes, & Leone de Quintana, 1993); todas ellas (canciones) desfilaron por la radio e incluso por la televisión, bajo la mirada endeble de la autoridad. El despecho con que las interpretó lo demuestra en *La que se fue*

Puedo comprar mil mujeres y darme una vida de gran placer...

Las características sobresalientes del macho con su heterosexualidad y su agresividad son: en relación con la heterosexualidad el énfasis es tanto en el carácter sexual como en el hetero. El hombre debe resaltar y demostrar su capacidad fálica dice Giraldo (1972) y hoy siguen siendo válidas dichas acepciones conceptuales del machismo.

También podemos encontrar frases machistas en *Te solté la rienda* con demarcada apariencia que presenta (a) la mujer de ocupar una posición más intermedia con respecto a la dicotomía naturaleza / cultura (Ortner, 1976).

Te solté la rienda de mi mano izquierda, voy a dejarte el mundo para ti solita, como al caballo blanco le solté la rienda, a ti también te suelto y te me vas ahorita. Te solté la rienda (José Alfredo Jiménez)

Su *natural* asociación al contexto doméstico (motivado por sus funciones naturales de amamantamiento) tiende a corroborar su potencialidad para ser vista como más próxima a la naturaleza (...) similar a la de los animales: el caballo que representa la animalidad de la mujer, y la rienda el sometimiento al poder, se convierte en deber para los hombres, que permanentemente compiten entre ellos en una escala simbólica donde el grado de hombría ostensiva determina el reconocimiento social (Lang, 2003). Al compositor guanajuatense se le ha considerado, en estudios anteriores (no rigurosos), como un machista consumado que derramó toda su esencia en ya *clásicas* canciones de despecho. Jiménez pasó la mayor parte de su vida cantando canciones y bajo los influjos del alcohol (su biografía dice que murió de cirrosis hepática a causa de ingerir grandes cantidades de alcohol). No es culparlo de las atrocidades de la extraña mezcla entre desamor y alcohol, pero ha contribuido bastante a la desigualdad social entre hombres y mujeres. (...) *los diversos modelos de dominio cultural y social en que los valores del dominante se imponen por medio de leyes y normas sociales a los dominados, quienes los aceptan como inevitables* (Ragnedda, 2012). Un ídolo nacional es intocable, reafirmarían las masas. *El sonido de los instrumentos más sagrados se entendía como la voz de los dioses* (Both, 2004:37). ¿Por qué no habrían de sonar en la radio?

En otra parte de la historia y en otros entornos, ha surgido un innumerable grupo de creadores musicales, cantores del pueblo, que han llenado de *suavidad y violencia* los medios de comunicación con sus canciones. Es larga la lista de canciones que la radio y las disqueras, crearon, produjeron y transmitieron a favor de la *hombría* y en contra de las mujeres. Muchos compositores contribuyeron, y la actualidad no está exenta, a la reafirmación de lo masculino por medio de sus canciones:

Que a naiden le sé rogar ¡ay! Que la chancla que yo tiro, no la vuelvo a levantar.
La Chancla (Cuco Sánchez)⁵

⁵ José del Refugio Sánchez Saldaña compositor y cantante mexicano reconocido musicalmente como Cuco Sánchez (1921 - 20001)

Por medio de la lírica (...) *se establecen redes simbólicas de apropiación y expresión que nos brindan una significación de las músicas en contextos culturales determinados* (Muñoz, 2005). Con esto se fomenta la cultura de la desigualdad con sus letras y sentimientos reprimidos. Señalemos que muchas canciones en contra de las mujeres viajaron a otros países desde México. Ahora sí que la frase *De México para el mundo* se volvió verdadera.

Sé bien que has comprendido el mal que tú me hiciste, y que tal vez por eso te niegas a volver... Injusticia (Pablo Beltrán Ruiz)⁶

Importamos lo que realmente hemos cultivado en este país: desigualdad, maltrato, desprecio, desprecio, soledad, aburrimiento, violencia, insatisfacción y la palabra etcétera toma otras dimensiones. El problema surge cuando se ve a la mujer como una necesidad económica. Todos sabemos que la mayoría de los medios en este país lucran con sus señales, con sus imágenes, con sus sonidos.

Por otra parte, el sistema educativo, familiar y social, contribuye al deterioro de la visión totalizadora de la mujer. Los estudios de género relacionados con la formación de especialistas en educación musical, deben indagar en el significado social de la música y en la organización social de la producción y recepción musical, esto en Mohedo (2005).

A mediados del siglo pasado el crooner⁷ mexicano Fernando Fernández lanzó un disco de acetato que –obviamente no para los hombres– causó una revolución desorbitada: de los 11 boleros⁸ que conformaban la producción, 5 de ellos eran canciones de desprecio contra mujer. Títulos como *Perdida, Arrabalera, Flor deshojada e Hipócrita*.

Callejera es el primer ejemplo:

Si eres la callejera que me importa si eres una cualquiera, yo bien lo sé... Callejera (Carlos Crespo)

La identidad (...) a partir de cuerpos femeninos, ponen en relación la típica actitud ambivalente de adoración/desprecio hacia la mujer con la ambigüedad entre orgullo y (...) amor que nos permite analizar las maneras en las cuales el género es fuente de diferenciaciones y de relaciones (Castellanos, 1996:39):

Hipócrita, sencillamente hipócrita, perversa te burlaste de mí, con tu savia fatal me emponzoñaste y sé que inútilmente me enamoré de ti. Callejera (Carlos Crespo)

¿En qué radica que un hombre desprecie a la mujer a través de la lírica y la fuerza de la música? A continuación les presentamos uno de los temas musicales de mayor emblema de la violencia de género: *El preso no. 9* del compositor Roberto Cantoral. El tamaulipeco –que irónico– fue creador de grandes piezas musicales dedicadas a la mujer. *El reloj* es un claro ejemplo. Esta canción encierra la fortaleza extrema de matar. Lleva la violencia, ya no al desprecio, ya no al insulto, pero sí a la muerte.

Al preso número nueve ya lo van a confesar. Está rezando en la celda con el cura del penal. Porque antes de amanecer la vida le han de quitar. Porque mató a su

⁶ Compositor mexicano nacido en Los Mochis en 1915. Su éxito ¿Quién será? Le dio la vuelta al mundo.

⁷ Dicha palabra se impuso en Estados Unidos para calificar a los cantantes que se hicieron famosos interpretando melodías dulces con voz aterciopelada y susurrante.

⁸ El bolero es un género musical de origen cubano, muy popular en todos los países hispanoamericanos.

mujer y a un amigo desleal. Dice así: al confesor. Los maté sí señor. Y si vuelvo a nacer. Yo los vuelvo a matar. Preso no. 9 (Roberto Cantoral)

Y todo con el consentimiento de la iglesia, de Dios y supremos valores de ser hombre en el tiempo y lugar de ser *hombre*. Con referente a la violencia extrema que los medios de comunicación han socializado, Berlanga (2009:35) manifiesta:

La agresividad del neoliberalismo se puede apreciar de manera nítida (...) en los contenidos de ciertas campañas publicitarias (...) La publicidad, estrategia comunicacional directamente ligada al mercado, no solamente reproduce sino que pareciera estar sustentada en la agresividad en contra de la psique y el cuerpo de las mujeres. Las mujeres expuestas como objetos sexuales en muchos de los casos suelen ser los ejemplos menos nocivos, pues las ideas del abandono, la vergüenza y la muerte frecuentemente refuerzan los mensajes de que las mujeres son objetos (...).

Lo que primeramente anhela y detesta el hombre en la mujer, tanto amante como madre, es la imagen fija de su destino animal, es la vida necesaria a su existencia, pero que la condena a la finitud y la muerte (Beauvoir, 1949) y quizá esto nos haga referencia al corporativismo del hombre sobre la mujer en todos los terrenos de la vida, e incluso de la muerte.

La música con perspectiva femenina

Estudios psicológicos han demostrado que la música es parte fundamental del desarrollo de las personas. Reafirma el sentimiento, el apego, la empatía. Entonces ¿dónde y cuándo se desvirtuó esta premisa con respecto al desempeño de la mujer en la música; como objeto de posesión y de violencia, ya no como protagonistas de historias? también se demuestra el menosprecio del hombre hacia el trabajo femenino: (...) *entendiendo que el rol femenino siempre es protagonista, pero muchas veces silenciado, aunque no silencioso* menciona Becker (2011). Sin embargo, los estudios de la música *femenina* son pocos. *Los estudios centrados en las mujeres y la música son escasos si los comparamos con el predominio de la investigación de lo masculino en el campo musical* (Mercado, 2009,). La mujer como ente de creación y no de objeto. *Sólo con una adecuada y efectiva intervención educativa que considere la potencialidad de los mensajes audiovisuales podrá lograrse un equilibrio de derechos entre géneros* (Ríos, 1997: 97). La mujer es un ser racional. Es preciso ser hombre irracional para negarlo.

El número de compositoras conocidas públicamente es notoriamente menor al de los hombres, y este hecho se ha reflejado en la inexistencia de la discusión sobre el tema de las mujeres como sujetos activos en la creación musical como lo señala Becker (2011). Hecho que se manifiesta en los países de Latinoamérica de manera significativa. En el 2001, la investigadora Clara Meierovich⁹, publicó el libro titulado *Mujeres en la creación musical de México*. En entrevista para la Revista Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM (González, 2004), la autora habla sobre su línea de investigación y lo de ello emana:

La sola mención de la temática de este libro puede generar, a priori, la noción o la idea de que se trata de una propuesta de restitución franca a la causa feminista (...). Sin embargo, la interrogante de por qué se abocan en este momento tantas investigaciones, ensayos y antologías a la creación de las mujeres exclusivamente se halla implícita en su ausencia dentro del proceso histórico de las artes; en este

⁹ Maestra en Historia del Arte, Música, crítica, literatura en la Unam.

caso, de la música mexicana. A diferencia de otras áreas de la creación artística (...) no contamos, curiosamente, con un estudio actualizado de recapitulación retrospectiva sobre la incursión específica de la mujer en la creación musical, puntualizando que el presente (trabajo) no se ha planteado como propósito expreso de enmendar olvidos, ni restituir omisiones.

Y esto demuestra que el arte, en todos sus sentidos, siempre ha estado dominado por el hombre. ¿Ha encendido usted la radio y ha escuchado canciones que provengan del dominio femenino? Es realmente escaso. Pocas son las mujeres que ha logrado sobresalir en esta salvaje selva de la música en México. De acuerdo con Muñoz (2005) en las comunidades afro, las mujeres son de vital importancia. En las fiestas, ellas son las organizadoras, conocedoras de la música, los cantos y danzas. Pero también afirma que si el género musical es marginal, las mujeres vivirán doble marginación con respecto al hombre-dios. Afirma Beauvoir (1949) que el más mediocre de los varones se considera un semidiós ante las mujeres. La música y la historia androcéntrica debe abrir a sus panoramas nuevas perspectivas: distinguir la asimetría de las construcciones relacionales de género de la agentividad y el eventual poder de las mujeres (Semán & Spataro, 2014) y poder construir un emblema, incluso mediático y fortalecer el carácter de esta perspectiva: la mujer en la música debe empezar a construir un mejor camino.

CONCLUSIONES

Es necesario acentuar la apertura que los medios de comunicación, en exclusiva la radio, han tenido a la música con perspectiva de género, sin embargo, la radicalización de los mensajes a través de las canciones que programan en sus barras de emisión, están muy alejados de la finalidad de la convivencia y el respeto entre hombres y mujeres. Si bien es cierto tenemos el ejemplo de los narcocorridos, los cuales fueron removidos de las programaciones de las radios en el país por hacer apología a la violencia, los dueños de las estaciones de radio no han hecho o por lo menos no se les ha planteado el voltear a ver esa situación de inequidad de género y violencia que podemos escuchar a diario.

Al mismo tiempo que se lucha por dejar de tener una música meramente androcéntrica, se debe empezara luchar por tener un espacio libre de violencia suavizada. La canción es un detonante de la identidad; es una herramienta de sometimiento y sentimentalismo, si se cree que no es ofensiva por que la radio permite su transmisión, estamos alejando la realidad.

LITERATURA CITADA

- Arizpe, L. (2006). Los debates internacionales en torno al patrimonio cultural inmaterial. Cuicuilco, 13-27.
- Becker, G. (2011). Las mujeres en la música chilena. Trans. Revista Transcultural de Música, 1-27.
- Berlanga, M. (2009). Mujer y maquila en América Latina. En J. F. M. Berlanga, Mujer y Violencia: El feminismo en la era de la globalización (pág. 139). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Both, A. A. (2004). La música prehispánica. Sonidos rituales a lo largo de la historia. Arqueología Mexicana, XVI(94), 29-37.

- Castellanos, G. (1996). Género, poder y postmodernidad: Hacia un feminismo de la solidaridad. En Desde las orillas de la política: Género y poder en América Latina (págs. -). Barcelona: Universidad De Barcelona.
- Castells, M. (1998). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza Editorial.
- Clarac, J. (2002). Cultura, Lenguaje y Mujer. Otras miradas, 88-95.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), (2009). Diez recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje. Distrito Federal: Ediciones Conapred.
- Cunill, E. Ll. (2011). Nombrar a las mujeres, describir la realidad: la plenitud del discurso. Euskadi: EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.
- De Beauvoir, S. (1949). El segundo sexo. Madrid: Cátedra.
- Fernández, P. C. (2006). Música ¡Cuanto antes, mejor! El Artista, 170-174.
- Fuentes, C. (1988 segunda edición). Las buenas conciencias. Argentina: Biblioteca Actual.
- Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. (F. U. Lorenz, Ed.) Revista Latinoamericana de Psicología, 295-309.
- González, G. C. (2004). Mujeres en la creación musical de México. Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, 231-233.
- Kauth, Á. R., Marín de Magallanes, L. y Leone de Quintana, M. (1993). El machismo en el imaginario social. Revista Latinoamericana de Psicología, 275-284.
- Kohany, N. C., L. de Bertoni, A. y Adamovsk, E. (1970). Un estudio experimental sobre el Machismo. Revista Latinoamericana de Psicología, 31-54.
- Lang, M. (2003). ¿Todo el poder? Políticas públicas, violencia de género y feminismo en
- Martell, L. (2007). La legislación del servicio público de radiodifusión en México: un letargo pendiente. Espacios Públicos, 400-414.
- Mercado, G. F. (2009). Mujeres de metal, mujeres de madera. Música p'urhépecha y relaciones de género en las bandas de viento. Cuicuilco, 179-200.
- Mohedo, María Teresa Díaz. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 570-577.
- Moreno, G. L. (2010). El corrido mexicano, perene voz del pueblo y de sus causas. Alegatos 75), 647 - 660.
- Muñoz, P. (2005). Las Mujeres en las Músicas Populares. (U. d. México, Ed.) Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 361-374.

- Muñoz, H. M. (2005). Canción y cultura popular: imaginario poético del cancionero huachaca. *Literatura y Lingüística*.
- Navarro, M. (2013). Análisis bibliométrico de la investigación sobre mujer y publicidad. *Comunicar*, XXI (41), 105-114.
- Olvera, J. J. (2008). Las dimensiones del sonido: Música, frontera e identidad en el noreste. *Trayectorias*, X(26), 20-30.
- Ortner, S. B. (1976). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En O. y. Harris, *Antropología y feminismo* (págs. 109-131). Barcelona: Anagrama.
- Peña, M. S. (2006). Mucho oyen, pero poco escucha. *Global Media Journal*.
- Quijano, R. P. (Febrero de 2010). Mediosfera. Recuperado el 30 de Mayo de 2013, de Reflexiones acerca de los medios y la sociedad. Disponible en: <http://mediosfera.wordpress.com/2010/02/09/la-violencia-en-los-medios-de-comunicacion/>
- Ragnedda, M. (2012). Medios de comunicación masiva y la mujer en Italia. *Trayectorias*, 27-43.
- Ríos, María José de los. (1997). La mujer en los medios de comunicación. *Comunicar*, 97-104.
- Ripoll, A. J. C. (2002). La radio como dinamizadora de procesos sociales y culturales en Barranquilla. *Investigación y Desarrollo*, 146-169.
- Salicio, P. E. (2001). La violencia contra la mujer en la prensa. *Revista Latina de Comunicación Social*.
- Semán, P. y Spataro, C. (2014). Música, sexualidad y género. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
- Unión, Honorable Congreso de la. (9 de Abril de 2002). Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/>

Síntesis curricular

Rosario Eliud Velázquez Barba

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Occidente. Productor Radiofónico en Radio Udeo. Catedrático de Licenciaturas de Ciencias de la Comunicación en el área de Periodismo. Actualmente es estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Indígena de México y autor de un libro de poesía.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

EL FONDO REGIONAL PARA LA MUJER INDÍGENA DE LA REGIÓN LACUSTRE DE PÁTZCUARO ZIRAHUÉN. RETOS Y DESAFÍOS EN SU TRANSFORMACIÓN A DISPERSORA DE CRÉDITO

Laura Elena Garza-Bueno; Ma. de los Ángeles Rodríguez-Santiago y Lourdes Gómez-
García

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 83- 100



e-revist@s

EL FONDO REGIONAL PARA LA MUJER INDÍGENA DE LA REGIÓN LACUSTRE DE PÁTZCUARO ZIRAHUÉN. RETOS Y DESAFÍOS EN SU TRANSFORMACIÓN A DISPERSORA DE CRÉDITO

REGIONAL FUND FOR INDIGENOUS WOMEN IN THE ZIRAHUÉN LAKE REGIÓN OF PÁTZCUARO: CHALLENGES FOR ITS TRANSFORMATION INTO A CREDIT DISPERSOR

Laura Elena **Garza-Bueno**¹; Ma. de los Ángeles **Rodríguez-Santiago**² y Lourdes **Gómez-García**³

¹Profesora Investigadora del Colegio de Postgraduados y Profesora por asignatura de la Universidad Autónoma Chapingo. Especialidad de Economía del Colegio de Postgraduados. Carretera México-Texcoco Km. 36.5 Montecillo, Edo. de México, C.P. 56230. Tel. 01(595) 9520200 Exts. 1814 y 1842. Correo electrónico: garzabueno@yahoo.com. ²Consultora con experiencia en la docencia e investigación. Grupo Interdisciplinario sobre Mujer Trabajo y Pobreza (Gimtrap). Hilario Pérez de León No. 80, Col Niños Héroes de Chapultepec, Delegación Benito Juárez. C. P. 03440, México, D. F. ma_angelesr@hotmail.com. ³Tesista con el tema Fondo Regional para la Mujer Indígena en Pátzcuaro, Mich. Maestría Tecnológica en Prestación de Servicios Profesionales, COLPOS/FND. Carretera México-Texcoco Km. 36.5 Montecillo, Edo. de México, C.P. 56230. México, D. F. Tel. 01(595) 9520200 Exts. 1814. alulgg@yahoo.com.mx.

RESUMEN

La convicción de que existe un vínculo virtuoso entre financiamiento y crecimiento económico ha tenido como resultado el impulso gubernamental de los servicios financieros. Las nuevas políticas financieras buscan promover, con particular interés, la inclusión de segmentos de la población escasamente atendidos por la banca comercial y la de desarrollo.

Uno de los segmentos de población menos atendidos es el localizado en el medio rural. Esto se explica por la amplia dispersión geográfica que lo caracteriza y que ocasiona altos costos de verificación y seguimiento así como por el riesgo de las actividades agropecuarias que se desarrollan en el mismo.

Para resolver lo anterior resultan necesarias nuevas figuras de intermediación financiera que operen eficazmente bajo esquemas acordes con las necesidades locales. Tal es el caso del Fondo Regional para la Mujer Indígena de la Región Lacustre de Pátzcuaro Zirahuén Uarhiti Anchikurhiricha A.C. que actualmente atiende —como dispersora de crédito— a 1774 mujeres indígenas dedicadas, fundamentalmente, a las artesanías, el cultivo del aguacate y las actividades pecuarias. La experiencia del mencionado Fondo destaca por su evolución y su alcance entre las mujeres indígenas. Dada la amplitud que implica el análisis de ambos aspectos, el presente texto únicamente se ocupa del primero: la transformación de un Fondo operador de subsidio al de uno dispersor de créditos. La compleja evolución del Fondo, los retos técnicos y financieros que ésta exige aunado a los desafíos que por su condición de género han enfrentado las mujeres que lo encabezan son el objeto de estudio de la investigación que aquí se presenta. Los resultados de la misma muestran que la gestión del cambio depende del convencimiento de quienes encabezan el organismo financiero de la importancia del crédito y de la cabal comprensión de las exigencias y posibilidades del mismo. Pero sobre todo de la convicción de que deben ser ellas mismas quienes lo operen.

Palabras clave: instituciones financieras, pymes, mujer rural.

SUMMARY

The conviction that there is a virtuous link between financing and economic growth has resulted in the government promoting financial services. The new financial policies seek to encourage, with particular interest, the inclusion of the population segments that are seldom attended by the commercial and development banks. One of the least attended segments is that found in the rural areas.

This is explained by their widely-spaced geographic dispersion, which characterizes the sector. For this reason, verification and follow-up are costly, and agriculture is a high risk activity.

To solve this problem, new financial intermediary figures are needed. These figures must operate under schemas that are in accord with local needs. This is the case of the Regional Fund for Indigenous Women of the Zirahuén Lake Region of Pátzcuaro Uarhiti Anchikurhiricha A.C. that currently attends—as a credit dispersor—1774 indigenous women who work basically in handicrafts, avocado production and livestock raising.

The experience of this fund is outstanding for its evolution and reach among indigenous women. Given the breadth of the analysis of both aspects, this paper focuses only on the first: the transformation of a subsidy operating Fund into one that administers loans. The complex evolution of the Fund, its technical and financial challenges, in addition to gender problems the women who head the financial organism face, are the object of the study presented here. The results of the study show that managing the change depends on how convinced the leaders of the financial organism are of the importance of the loans as well as on their full comprehension of the demands and possibilities. Above all, however, is their conviction that the women themselves are those that should operate the Fund.

Key words: financial institutions, small and medium enterprises (PyMES), rural women.

INTRODUCCIÓN

La asociación entre financiamiento y desarrollo es un tema que se ha venido abordando a lo largo del siglo XX por economistas como Schumpeter (1967), Shaw (1973), Stiglitz (1993), Levine (2005) y muchos otros (véase Studart, 2005). Las perspectivas han sido variadas pero mantienen como denominador común la necesidad de que los países tengan mercados financieros eficientes con amplia cobertura. En particular, en las últimas décadas, se ha puesto énfasis en la necesidad de que los países en desarrollo amplíen la cobertura del financiamiento productivo y la capacidad de incluir a segmentos del entramado productivo y de la población que no han sido atendidos (Vera y Titelman, 2013).

El caso de México, es parecido al de otros países en desarrollo donde existe baja penetración crediticia. De acuerdo con datos del Banco Mundial (2012) presentados por Medina (2013), México destinaba 14.7% en comparación con el PIB como crédito bancario al sector privado, en tanto que países desarrollados como Francia, Inglaterra, Australia, Alemania, Japón tienen tasas superiores al 100% y Estados Unidos dedica el 193%. Si hacemos esta comparación con los países latinoamericanos, encontramos que en México la penetración de los créditos es asimismo menor que Panamá con 89.6%, Chile (73.2%), Brasil (68.4%), El Salvador (40.2%), Guatemala (31.6%), Jamaica (28.8%) o Bolivia (39%).

Complementando lo anterior tenemos que, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2009), 80% de las pequeñas y medianas empresas (pymes¹) mexicanas se financia a través de sus proveedores. Así como el hecho de que la banca de desarrollo ha reducido el crédito en los últimos años, pasando de 6% en 2000 a 2.7% en 2010. Y a su vez, los programas de fomento gubernamental como el Fondo PyME apenas apoyó con financiamiento al 0.2% del total (Presbuerger, 2013).

La certeza de la importancia del vínculo virtuoso entre crédito y empresa últimamente se ha visto reflejada en el impulso a políticas que promueven la inclusión financiera de segmentos de población escasamente atendidos por la banca comercial y la de desarrollo (PND, PRONAFIDE). El éxito de tales políticas depende de la adecuada selección de las formas de financiamiento y la debida caracterización de las unidades económicas de pequeña escala (productores y/o microempresarios). Esto ha dado lugar a diversos estudios que evalúan el impacto del microfinanciamiento en el bienestar de las familias de escasos recursos (Zapata *et al.*, 2003 y 2004). No obstante, la manera en que surge una financiera de pequeña escala que opera con empresas de pequeña escala es un tema escasamente abordado que debe ser tomado en cuenta si se quiere promover este tipo de servicios.

Ahora, si en términos generales, México presenta una reducida cobertura crediticia, el caso del medio rural es más agudo ya que apenas 7.7% de las unidades agropecuarias cuenta con financiamiento (INEGI, 2012). Esta situación es explicada, en parte, por el alto riesgo de las actividades agropecuarias y, por el alto costo de verificación, seguimiento y monitoreo de los financiamientos otorgados en ese medio, el cual se caracteriza por su dispersión geográfica (FAO, 2002). A ello, habría que agregar la falta de garantías comerciales por parte de las y los usuarios del financiamiento.

Derivado de lo anterior resulta importante estudiar aquellas Entidades de Intermediación Financiera (EIF) que operan con productores(as) y/o microempresarios(as) del medio rural² a fin de conocer

¹ De acuerdo con los rangos establecidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía la microempresa factura al año hasta 4 mdp. Mientras que la pequeña y mediana empresa pueden facturar hasta 100 y 250 millones de pesos respectivamente.

² Nos referimos a todo tipo de unidad económica localizada en el medio rural que está dedicada a la producción de bienes o servicios y que es capaz de generar valor agregado. Es una unidad económica en la que la o el empresario y su familia participan directamente en los

los retos y desafíos que enfrentan para su constitución y desempeño, así como los alcances de su impacto entre las y los usuarios de sus servicios. Ahora, el interés por dichos casos se acrecienta cuando las financieras son operadas por y para mujeres indígenas ya que, a los retos propios de cualquier empresa de intermediación financiera que opere con unidades económicas de pequeña escala, se suman los derivados de la condición de género.

El Fondo Regional para la Mujer Indígena de la Región Lacustre-Pátzcuaro Zirahuen Uarhiti Anchikurhiricha A.C. (Mujeres Trabajadoras) opera a manera de intermediario financiero en el municipio de Pátzcuaro. La Dirección del mismo está a cargo de mujeres y da atención a 1774 mujeres de la región que son productoras, artesanas o pequeñas empresarias. En el transcurso de veinte años ha logrado evolucionar positivamente apropiándose y profesionalizando el servicio de intermediación financiera. Es decir que pasó de ser un fondo dirigido por actores externos, que dispersaba créditos provenientes de un recurso subsidiado a un fondo que opera de acuerdo con los estándares exigidos a las instituciones de intermediación financiera bajo la conducción de un grupo de mujeres indígenas. Transición que representó pasar de un capital de 500 mil pesos a uno de cerca de 11 mdp. Dicho de otra manera, este grupo de mujeres que iniciaron como gestoras de los recursos públicos hoy dirigen una financiera.

En suma, este Fondo de mujeres y para mujeres despierta un doble interés. Primero, el interés por revisar la manera en que la gestión del mismo fue ganando en profesionalismo e influencia de la directiva en la conducción del mismo. Y, segundo, el interés por observar el empoderamiento de las mujeres que dirigen e instrumentan la operación del multicitado fondo. En ese sentido es que el presente texto busca hacer un aporte.

Precisiones conceptuales y metodología

La intermediación financiera

Por intermediación financiera se entiende *aquél proceso por el cual una entidad otorga financiamiento con recursos obtenidos del público mediante la emisión de valores en el mercado, de la recepción de depósitos, y de préstamos de otras instituciones financieras* (Warman y Roa, 2014, 2). Mientras que el Banco de México (2014) define la intermediación financiera como *la Función de intervención que realizan las instituciones nacionales de crédito, organismos auxiliares, instituciones nacionales de seguros y fianzas, y demás instituciones o entidades legalmente autorizadas para constituirse como medios de enlace, entre el acreditante de un financiamiento y el acreditado, obteniendo una comisión por su labor de concertar los créditos en los mercados de dinero nacionales e internacionales y a los intermediarios financieros como las Instituciones legalmente constituidas que facilitan las transacciones en el mercado financiero.*

Para financiarse, las empresas o productores deben recurrir al sistema financiero. Es decir, al conjunto de organismos cuyo objetivo es canalizar recursos provenientes del ahorro o la inversión en forma de crédito o financiamiento, integrado... *principalmente por diferentes intermediarios y mercados financieros, a través de los cuales una variedad de instrumentos movilizan el ahorro hacia sus usos más productivos. Los bancos son quizá los intermediarios financieros más conocidos, puesto que ofrecen directamente sus servicios al público y forman parte medular del sistema de pagos* (Banco de México, 2014).

procesos de producción, transformación y/o distribución y que generalmente mantiene una actividad de baja escala así como una tecnología intermedia.

El sistema financiero mexicano incluye instituciones tanto bancarias como no bancarias. Entre las primeras se encuentran las correspondientes a la banca comercial y de desarrollo, mientras que las segundas incluyen una diversidad de instituciones que podemos subdividir en: i) las denominadas auxiliares de crédito, ii) las relacionadas con la actividad bursátil, iii) las referidas al sector de derivados, iv) las del sector de seguros y fianzas y, por último, v) las que se ocupan de las pensiones.

Las EIF forman parte de los intermediarios financieros no bancarios y surgen como una necesidad para financiar la actividad económica de las pequeñas empresas que, ante la falta de recursos propios, necesitan de créditos blandos para hacer negocio. Son empresas que regularmente no califican ante las instituciones financieras y tienen escasas posibilidades de que sus clientes o proveedores les proporcionen crédito, que es el caso de las pequeñas empresas y productores rurales.

Para el caso de los pequeños productores y de las micro y pequeñas empresas rurales acceder o constituirse en intermediarios financieros no bancarios ha significado la posibilidad de obtener recursos financieros accesibles y a bajo costo, constituyéndose en una alternativa a la banca comercial, así como a los financiamientos gubernamentales que implican innumerables trámites, destiempo o bien son autorizados con fines distintos a los solicitados (Gutiérrez, 2004, Villareal, 2004). Y finalmente son un medio que aminora el agio, que absorbe una parte importante de las ganancias de los pequeños productores rurales (Piñar, 2002).

Adicionalmente a las figuras reconocidas oficialmente como integrantes del sistema financiero existe una modalidad de intermediación financiera que también reviste particular importancia. Nos referimos a los organismos conocidos como Dispersores de Crédito, denominación generada por la entonces Financiera Rural³, los cuales incluyen a *...toda aquella figura cuya capacidad y actividad le permite dispersar recursos crediticios y que además no esté reconocida en la legislación vigente como Intermediarios Financieros Rurales, que realicen actividades en el medio rural, o actividades vinculadas con el medio rural, y que tengan en su objeto, recibir crédito y otorgar servicios financieros para las actividades productivas y distribuirlos a diferentes usuarios o beneficiarios finales con los cuales tienen establecidas diferentes relaciones de asociación y/o de tipo mercantil* (Financiera Rural, 2009).

Un organismo que se dedique a la dispersión del crédito, al igual que cualquier otro tipo de intermediario financiero, debe cuidar una serie de aspectos tales como el tipo de proyecto, el riesgo que implica, la factibilidad económica que asegure el pago y las garantías, entre otros. El cumplir con lo anterior representa lo que en el texto denominamos como profesionalismo financiero.

Empoderamiento

El empoderamiento de las mujeres, resume Hidalgo (2002: 37) quien retoma a Young y a Moser, consiste en *asumir el control sobre sus propias vidas para sentar sus propias agendas, organizarse para ayudarse unas a otras y elevar demandas de apoyo al Estado y de cambio a la sociedad* (Young, 1995: 158-159). El enfoque de Young plantea la necesidad de incrementar el poder de las mujeres, entendiendo éste en términos de la capacidad de las mujeres de incrementar su auto-confianza, en influir en la dirección del cambio a través del control de recursos materiales y no materiales. Busca una redistribución del poder entre hombres y mujeres (Moser, 1991: 105).

³ Hoy Financiera Nacional de Desarrollo Agropecuario, Rural, Forestal y Pesquero, cuyo nuevo acrónimo es FND (de aquí en adelante *la Financiera*).

Existe una multiplicidad de significados para el concepto de empoderamiento así como un profundo debate sobre el mismo (Zapata *et al.*, 2003). No obstante, el que retomamos en este trabajo es el que plantea Rowlands (1997), quien busca alejarse del concepto de *poder sobre*. Entendido este último como *la habilidad de una persona o grupo para hacer que otra persona o grupo haga algo en contra de sus deseos* (Zapata *et al.*, 2003: 54). A diferencia del poder sobre, Rowlands (1997: 220-223) propone tres tipos de poderes: a) el *poder para*, o capacidad para crear o generar nuevas posibilidades y acciones sin dominar; b) el *poder con*, que es el colectivo que resulta ser mayor a la suma de los poderes individuales de quienes conforman el colectivo; y c) el poder desde dentro, que alude al poder espiritual que tiene las personas.

Por otra parte, Rowlands (1997) ubica el poder en varios niveles: el personal, el grupal y el relacional. Como resume Zapata *et al.*, (2003: 54) el poder personal se da en la medida en que las mujeres desarrollan la confianza y la habilidad para trabajar sobre la opresión interna. El poder grupal, es el que surge cuando las mujeres trabajan juntas por metas que no pueden alcanzar solas. Y el poder relacional es aquél que emerge en la medida en que las mujeres mejoran su capacidad para negociar e inducen la naturaleza de las relaciones.

En la dimensión personal, afirma Zapata *et al.*, (2003: 54-55) basándose en Rowlands (1997) el núcleo es la confianza y la autoestima que permiten a las mujeres alcanzar cambios tales como formular ideas, participar, influir, aprender, organizar el tiempo personal, creer que las cosas son posibles y que ellas pueden, de alguna manera hacer que sucedan. En la dimensión colectiva el empoderamiento ocurre cuando las mujeres asumen un trabajo grupal partiendo de la idea de que el colectivo puede alcanzar metas que no lograrían por sí solas. Mientras que en el empoderamiento relacional las relaciones de poder se transforman gracias a las habilidades de negociación y a la capacidad de defender los puntos de vista propios.

Para esta investigación se utilizaron los criterios de intermediación financiera establecidos por la normatividad que regula dichos servicios y, en particular los de la Financiera (FND), enfocando el caso desde la perspectiva de género a fin de conocer la manera en que los roles genéricos de las participantes han influido en la transformación del Fondo.

La técnica de investigación cualitativa que se utilizó para esta parte de la investigación fue la entrevista semiestructurada al Consejo Directivo y al Consejo de Vigilancia del multicitado Fondo. Las participantes de ambos consejos se consideran informantes de calidad por el tiempo que llevan en el cargo y la cantidad y calidad de la información que poseen. Las entrevistas aplicadas tuvieron un objetivo común: obtener información acerca del surgimiento del Fondo y su transformación a Dispensadora de Crédito.

Los orígenes del Fondo: El Programa de Fondos Regionales Indígenas

El Fondo Regional para la Mujer Indígena de la Región Lacustre-Pátzcuaro Zirahuen Uarhiti Anchikurhiricha A.C. (Mujeres Trabajadoras) tiene su origen en el Programa de Fondos Regionales Indígenas (PFRI) el cual fue diseñado y puesto en marcha por el entonces Instituto Nacional Indigenista⁴ en la década de los noventa. El PFRI, desde su inicio ha funcionado con recursos fiscales y se caracteriza porque los recursos otorgados a los productores indígenas deben ser reintegrados al Fondo Regional con el propósito de capitalizarlo.

La idea o el concepto con el que ha operado el programa es el de mejorar las condiciones de la población indígena mediante el apoyo monetario y de asistencia técnica a proyectos productivos

⁴ Hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

locales rentables, con posibilidades de reintegrar los recursos al Fondo Regional Indígena (FRI). De tal manera, la capitalización del Fondo y el acceso a nuevos recursos fiscales deberían, con el paso del tiempo dar la posibilidad de apoyar a un mayor número de proyectos, o bien proyectos de mayor importancia o magnitud. Por otra parte, los Fondos se crean para cumplir con una función de financiamiento que no era atendida por ninguna otra institución.

De acuerdo con lo estipulado en el diseño, el Programa otorgaba a los socios la capacidad de decidir los proyectos a financiar, basándose tanto en el conocimiento de sus integrantes, como en la posibilidad de éxito del proyecto, respetando la vocación productiva regional, así como los usos y costumbres locales. Inició en 1990, a raíz de un decreto presidencial del 19 de marzo, mediante el cual se crearon 100 Fondos Regionales de Solidaridad -hoy FRI- con un monto de \$500,000 cada uno, para financiar proyectos autosostenibles, rentables y recuperables y el compromiso gubernamental de otorgar una cantidad similar de forma anual.

Entre 1990 y hasta la fecha el PFRI ha sufrido diversas modificaciones. De tal manera que, actualmente, los FRI deben estar constituidos y formalizados como Fondo Regional, contar con un padrón de organizaciones y/o grupos de trabajo, así como el padrón de sus integrantes, deben operar con estados financieros y con un reglamento interno, manteniendo copias de las actas de asamblea para verificar el estado de las recuperaciones. También están obligados a elaborar propuestas de inversión de los nuevos proyectos. El monto máximo anual autorizado para cada Fondo es de \$1,350,000.00. En 1999, las reglas de operación del PFRI establecieron que al menos 30% de los recursos debería destinarse al apoyo de mujeres indígenas. De acuerdo con los datos proporcionados por la CDI, en 2012 la institución apoyaba 272 FRIS, de los cuales 37, estaban conformados por mujeres indígenas.

Si bien al PFRI se le pueden hacer diversas críticas y observaciones⁵, éste representa la única fuente de financiamiento para un alto porcentaje de la población indígena y, de acuerdo a evaluaciones externas como la realizada por la UAM (2007), las y los indígenas entrevistados manifestaron que les había permitido mejorar sus ingresos y condiciones de vida.

De acuerdo con las cifras de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), institución encargada del Programa, en 2012 se encontraban en funcionamiento 272 FRI, en muy diversa situación económica y organizativa. No obstante, habría que señalar que, alrededor de 18 FRI están en proceso de transformarse en Sociedades Anónimas o bien en Sociedades Cooperativas de Ahorro y Préstamo (SCAP)⁶.

Fondo Regional para la Mujer Indígena de la Región Lacustre-Pátzcuaro Zirahuén Uarhiti Anchikurhiricha, A.C. El proyecto y su desarrollo



Rótulo a la entrada del Fondo (Fotografía tomada durante la visita al Fondo).

⁵ Véanse las evaluaciones realizadas por el CONEVAL, la UNAM y la UAM.

⁶ Información presentada en el Primer Foro Nacional de Intercambio de Experiencias sobre Manejo de Crédito con los Fondos Regionales Indígenas Realizado en Metepec, Puebla del 11 al 14 de Noviembre de 2013.

-*El Contexto.* La trayectoria del Fondo Regional para convertirse en intermediario financiero se remonta a 1992, año en el cual 4 mujeres de entonces INI realizaron una investigación sobre los problemas de las mujeres indígenas de 5 comunidades de la Región Lacustre del Estado de Michoacán (*Figura 1*), cuyos resultados arrojaron carencia de apoyos financieros para desarrollar actividades productivas, desconocimiento sobre cómo organizarse para trabajar en equipo y lograr objetivos comunes, así como nula participación en la solución de los problemas comunitarios (FRI, 2014). Adicionalmente, las integrantes de la mesa directiva del Fondo comentaron en entrevista, que en esa época había una fuerte migración masculina, lo que provocaba que las mujeres tuvieran necesidad de fortalecer la producción de artesanías para contar con recursos económicos para la manutención de sus familias.



Figura 1.- Estado de Michoacán (Tomado de Internet Google.com.mx).

Durante 1994 el INI realizó diversos talleres con el propósito de que las mujeres de esas regiones comenzaran a tomar conciencia del rol femenino y expresaran sus necesidades tanto de manera oral como escrita. Paralelamente se convocó una Asamblea General de mujeres de la región para constituir el Fondo Regional, y designar a las integrantes de la mesa directiva. Ese mismo año se obtienen \$500,000.00, aportados por el *Programa para la Mujer Artesana*, que sirvió “para apoyar algunos proyectos de las artesanas de Puácuaro; la apertura de servicios, tales como: molinos de nixtamal en la isla de Tecuén, panaderías en Tzurumútar y en Cuanajo la confección de ropa. El recurso fue en calidad de préstamo, pues la consigna fue cobrar 1.7% mensual de interés, con lo que se cubrirían los gastos administrativos, debiendo reintegrarse el capital al programa respectivo” (*Figura 2 y 3*) (FRI, 2014).



Figura 2.- Entrega de créditos en las instalaciones del Fondo (Fotografía tomada durante la visita al Fondo).

-Los primeros años. El Fondo Uarhiti Anchikurhiricha A.C., ha vivido dos etapas: la primera va desde su creación en 1994 y hasta 2012 y, la segunda, que comprende de 2012 a la fecha. En la primera etapa operó de acuerdo con lo establecido por la mecánica operativa del PFRI, mientras que en la segunda ha ido adaptándose a las exigencias de una empresa de intermediación financiera consistentes en una administración más profesional de los recursos sin perder de vista su importancia social.



Figura 3.- Entrega de créditos en las instalaciones del Fondo (Fotografía tomada durante la visita al Fondo).

Durante la primera etapa, las exigencias del PFRI eran sumamente sencillas, bastaba con constituirse como Fondo Regional ante la Institución encargada del Programa, el Instituto Nacional Indigenista (hoy CDI); tener vigentes sus órganos de gobierno y contar con una cartera de proyectos de inversión. Los plazos, tasas y fecha de reintegración de los recursos eran discrecionales aunque se suponía que el préstamo se reintegraría una vez concluido el proyecto, aunque por lo general los expedientes no eran muy claros al respecto.

Para recibir un préstamo, bastaba con formar un grupo de productoras, comprobable con identificaciones oficiales de sus integrantes y presentar un proyecto ante la Asamblea General. Los Fondos Regionales carecían de mecanismos de evaluación de desempeño y de entrega de cuentas, por lo que era frecuente que los reportes ante las Asambleas no fueran del todo fidedignos, y en el caso del Fondo Uarhiti Anchikurhiricha, en palabras de sus representantes, se llegaron a observar problemas de corrupción y mal uso de los recursos.

De tal manera que su funcionamiento se caracterizó por la ausencia de mecanismos efectivos de control sobre los recursos financieros. Carecía de registros confiables de los proyectos que se financiaban así como de las personas beneficiadas. No se contaba con sistemas de evaluación y seguimiento del destino de los recursos y desarrollo de los proyectos y en muchos casos no se reintegraban los recursos o bien *se les perdonaba el pago*. Por lo que el recurso puede considerarse más bien como un subsidio operado a la manera de crédito.

En 2004, las reglas de operación de la CDI tuvieron una modificación importante para definir la elegibilidad de los Fondos Regionales sujetos de apoyo al establecer que serían sujetos de atención los FRI, que estén constituidos en alguna figura asociativa rural, civil o mercantil (DOF, 2004). Esto impactó en muchos de los Fondos Regionales y particularmente en el que nos ocupa ya que tuvieron que buscar asesoría y constituirse, en Asociación Civiles, con el fin de continuar recibiendo recursos fiscales y estar en posibilidades de tramitar créditos ante otras instituciones.

Derivado de lo anterior, en Septiembre de 2004, el Fondo se constituyó en AC, tomando el nombre de “Uarhiti Anchikurhiricha” que en el idioma purépecha significa “Mujeres Trabajadoras”. En su acta constitutiva (FRI 2004), en su artículo tercero, a la letra dice: Las Comunidades que integran esta organización nos reconocemos Comunidades Indígenas por:

- I. Descender de nuestros antepasados del pueblo purhépecha, que nos dejaron la tierra y recursos naturales que actualmente tenemos y que conservamos en propiedad.
- II. Tener cultura propia definida por nuestra Lengua, Música, Danzas, Fiestas, Normas y Costumbres propias que nos hacen tener una forma particular y diferente de ser.
- III. Tener cultura se organizarnos y manejar nuestras tierras comunales.

En el artículo séptimo se define como objetivo social de la organización *promover el desarrollo humano de las mujeres indígenas que integran nuestras comunidades, en todos sus ámbitos a través de establecimientos de planes, programas, proyectos productivos, culturales, de justicia, de salud, educativos, ecológicos, de infraestructura social y otros, teniendo como principio fundamental la ayuda mutua sin fines de lucro.*

Su patrimonio quedó integrado por los recursos económicos con que contaban en ese momento, así como la cartera vencida y los muebles que se tenían, sin especificar montos. Su área de cobertura quedó establecida en los municipios de Ario de Rosales, Erongarícuaro, Quiroga, Salvador Escalante, Tingambato, Tzintzuntzan, Coeneo, Zacapu y Pátzcuaro.

Este Fondo tiene una característica importante y es que quedó constituido por comunidades. Las representantes del Fondo son elegidas por la Asamblea Comunitaria y si alguna comunidad quiere incorporarse al Fondo, lo hace a través de la Asamblea. Asimismo, los créditos se otorgan de manera individual, pero a través de grupos solidarios, de tal manera, al momento de pagar el crédito las integrantes del grupo se presionan y motivan entre ellas para cumplir con el compromiso establecido y para no perder la oportunidad de mantener su historial crediticio. Los grupos, además son avalados por representantes de la comunidad, lo cual va en concordancia con los usos y costumbres locales.



En el año 2008, las Reglas de Operación del PFRI sufrieron una nueva modificación (DOF, 2007) en el sentido de que tanto los Fondos que venían operando, como los Fondos nuevos, a partir de ese año dejarían de ser elegibles cuando recibieran apoyos fiscales durante cuatro años. Ante esta

situación, y como ya tenían una figura legal que les permitía solicitar crédito ante otras instituciones, la misma CDI las puso en contacto con diversas instituciones crediticias con las cuales el Fondo pudiera trabajar, decidiéndose por establecer una relación con la entonces Financiera Rural.

Lo anterior abre un período de transición de cuatro años, en el cual estuvieron recibiendo recursos (\$1,350,000.00 anuales) así como asesoría de la CDI y se elaboró un Plan de Negocios, como requisito para acceder a crédito con la Financiera.

Durante esta transición se presentaron una serie de dificultades para acceder al crédito, algunas que ya se venían presentando y constituían parte de la historia del Fondo, como la desorganización interna y la falta de definición de funciones, la falta de capacitación, períodos cortos de los Consejos, cultura de no pago (paternalismo, en palabras de sus representantes) y otras, relacionadas con la relación con las instituciones, como: rechazo para atenderlas, cambios frecuentes del personal que las atendía, falta de claridad de los procesos y falta de garantías,⁷ aunado a ello, habría que considerar diferencias de opiniones entre quienes dirigían el Fondo respecto a la conveniencia de transformarse en dispensador de crédito, todo lo cual repercutió en que el proceso para transformar al Fondo en dispensador financiero se alargara.

Y también nos decían, no muchachas, ¿para qué quieren trabajar con la Financiera? Si así estamos bien, se van a meter en problemas hasta con Hacienda (Esperanza Ramírez, Presidenta del Fondo).

-Los años de la evolución a intermediario financiero. Finalmente, en 2012 el Fondo tramitó una línea de crédito por \$4, 000,000.00 ante la Financiera, estableciéndose las bases para que el Fondo transitara hacia un dispensador de crédito, situación que ha implicado trabajar arduamente en modificar y cambiar muchas de las viejas prácticas en términos de organización interna, profesionalización de su personal, introducción y respeto a las nuevas normas de manejo de crédito, así como de crecimiento y aprendizaje personal.

A mí no me gustaba este trabajito, pues, yo estoy impuesta, yo estoy en un grupo de animales. Yo era feliz y pues ya me eligieron y ya que, pues a atorarle pues. He aprendido como es vigilar, como se está llevando la cobranza, cómo se le cobra a cada persona, a vigilar todo lo que se hace, ahora sí que vigilar es como cuidar a mi hijo. Yo en mi vida había agarrado una máquina, una computadora (Rocío Solorio, Comité de Vigilancia).

El Fondo, depende de la Asamblea General que es la máxima autoridad, compuesta por delegadas de las 26 comunidades agremiadas, que designa a los Consejos de Administración y de Vigilancia y tiene presencia en 8 municipios: Quiroga, Pátzcuaro, Tzintzuntzan, Erongarícuaro, Zacapu, Cuaneo, Salvador Escalante y Ario de Rosales. Dicha asamblea se reúne cada seis meses a fin de conocer los informes de la directiva del Fondo. La renovación de los órganos directivos se da cada tres años. Actualmente, el Fondo agrupa a 1,774 mujeres⁸ y se trabaja bajo la siguiente Misión, Visión y Objetivo Social (FRI, 2014)

⁷ Presentación del Fondo ante el Primer Foro de Intercambio de Experiencias sobre manejo de crédito con los Fondos Regionales Indígenas. Financiera Rural. Metepec, Puebla, 11 al 13 de Noviembre. México.

⁸ El Fondo inició con 32 comunidades, pero en el proceso se dejó de trabajar con siete comunidades por problemas de pago.

Misión

Ser una organización dedicada a promover el desarrollo humano, social, cultural y económico de las mujeres indígenas y sus comunidades, a través de planes, programas y financiamiento de proyectos productivos, con base en la ayuda mutua, sin fines de lucro.

Visión

Ser una organización líder en el apoyo de proyectos artesanales y agropecuarios con una tasa de interés baja, teniendo como prioridad impulsar el desarrollo para mejorar la calidad de vida de la población de la Región Pátzcuaro- Zirahuén y comunidades vecinas: además de brindar cada día un mejor servicio a las comunidades indígenas de la región.

Objetivo Social

Esta organización está integrada por mujeres de las comunidades aledañas a Pátzcuaro, Michoacán, constituidas para promover el desarrollo humano y económico de sus semejantes mediante el establecimiento de planes, programas, proyectos productivos, culturales, de justicia, de salud, educativos, ecológicos, de infraestructura social y otros sin olvidar sus principios y valores universales como son el respeto, la tolerancia, la honestidad, la lealtad, el trabajo, la responsabilidad, etcétera.

La operación administrativa y crediticia está regulada por los Manuales de Organización, de Normas y Políticas de Crédito, de Procedimientos de Crédito, de Administración de Riesgos, de Contabilidad, de Control Interno, de Ética y de Sistema,⁹ cuyo costo fue asumido por el Fondo, haciendo un total de \$130,000.00, que incluyeron un curso de tres días sobre aspectos financieros a las representantes del Fondo. Tanto los contenidos de los manuales como los cursos y la asesoría de quienes elaboraron estos documentos propiciaron aprendizajes fundamentales para quienes dirigen y operan el Fondo ya que les dieron elementos para establecer funciones claras y manejar los flujos financieros con criterios técnicos.

La estructura organizativa está conformada por el Consejo de Administración (presidenta, secretaria y tesorera) y Consejo de Vigilancia (presidenta y secretaria), estructura similar a la que tenían con anterioridad, con la diferencia de que se han establecido funciones y responsabilidades por puesto.

Después se hicieron cambios ahora ya cada quien tiene sus responsabilidades y sabe lo que le toca hacer, cada quien. Ya estamos más involucradas (Alma Rosa Guadalupe Rivera, Secretaria del Comité de Administración).

El proceso de otorgamiento de crédito, además de estar claramente establecido, sigue normas que respetan los usos y costumbres indígenas, ya que las autoridades comunales tienen representación al otorgar su aval a los grupos solicitantes. El proceso es el siguiente: primero debe conformarse el grupo, designando su mesa directiva constituida por la presidenta, secretaria y tesorera, se presenta el proyecto firmado por cada una de las integrantes, así como los registros federales de contribuyentes (RFC), clave única de registro de población (CURP), comprobantes de domicilio, copia del acta de nacimiento y autorización de buró de crédito. A las productoras se les solicita adicionalmente la copia del acta de matrimonio así como certificado parcelario.

⁹ Elaborados por el Instituto de Microfinanzas de Guadalajara. Con posterioridad se hizo un ajuste realizado por la Federación Centro Sur de Cooperativas de Ahorro y Préstamo SC. Cuernavaca, Morelos.

Adicionalmente, el proyecto tiene que estar firmado y sellado por la autoridad de la comunidad, por el encargado de tenencia comunitaria y por la delegada comunitaria, (representante de la comunidad, elegida en Asamblea) ya que ella conoce a las integrantes de los grupos y lo avala. Los créditos siempre son por grupo, pero a cada integrante le corresponde una cantidad. En el caso de que algunas de las integrantes no pague, el mismo grupo presiona, así como el Fondo, pero si no pagan, se les da de baja.

Los proyectos son evaluados por el médico veterinario que forma parte del personal del Fondo y se visita la ubicación de los proyectos para cerciorarse de que cuenten con infraestructura y experiencia (particularmente en el caso de los nuevos proyectos) y con posterioridad se presentan al Consejo de Administración para su aprobación. El Consejo de Vigilancia da seguimiento a los proyectos y a la recuperación de los recursos.

El principal aval son los antecedentes con los que han trabajado los proyectos. Siempre se hace hincapié con las mujeres en el sentido de que son centavos que se tienen que recuperar, que no son centavos regalados, ya que es la realidad. Algunas personas se quedaron atrapadas en el paternalismo de los centavos a fondo perdido (José María Martínez, médico veterinario).

Con anterioridad yo decía: pues sí, le echo un buen ojo y parece que puede pagar. Sí, vamos a darle. Y después nos llevábamos el chasco de que no. Ahora nos basamos en manuales, la Financiera nos dijo tienes que basarte en un check list y llevar estos requisitos, entonces de ahí nosotros tomamos el formato, tienes que contratarte un personal técnico, tienes que tener un área jurídica, la contabilidad y antes no, el Fondo solamente estaba con la administradora que era la contadora y cajera (Esperanza Ramírez, Presidenta del Fondo).

En cuanto a los créditos que otorga el Fondo, existen distintos montos estipulados en función a las actividades que usualmente financian. El Manual señala para las productoras de aguacate un monto \$35,000 por ha., con un máximo de \$70,000. Para las artesanas entre \$15,000 y 35,000. Las porcicultoras reciben entre \$10,000 y \$15,000. Existen créditos individuales para la comercialización de diferentes productos, que oscilan entre \$2,000 y \$5,000 y microcréditos, de entre \$3,000 y \$5,000. Todos los créditos tienen una tasa del 1.7% mensual.

La mayoría de los créditos (cerca del 80%) que otorga el Fondo tienen como destino el apoyo a las mujeres artesanas (textiles, barro, fibras vegetales y terminado de muebles, principalmente). El resto se distribuye entre mujeres dedicadas actividades agropecuarias y microcréditos. De acuerdo con los datos proporcionados, se apoya a 92 mujeres aguacateras, 16 mujeres porcicultoras asociadas en 2 grupos así como a 8 grupos de mujeres dedicadas a la cría de bovinos. En estos casos se solicitan los certificados parcelarios y las actas de matrimonio, ya que los primeros suelen estar a nombre de los padres o de los esposos.

Pues así que una tenga... nadie tiene, todo está a nombre del marido. Curioso, verdad? Que nosotras como mujeres si tenemos que ayudarles a trabajar, pero no nos ponen nada a nuestro nombre. Fuimos a un rancho, a una huerta y dice una de las muchachas, una hija de las señoras: no. pues es que a mí... me voy con mi papá y con mis hermanos a la huerta, a hacerles todo el trabajo, y luego y ellos si se acuestan a dormir, pero nosotras tenemos que lavar, barrer, hacer de comer, lavar trastes, entonces, se dobla el trabajo (Rocío Solorio, Comité de Vigilancia).

Uno de los principales problemas que se presentaban durante la primera etapa radicaba en la falta de profesionalización de su personal, ahora el Fondo cuenta con personal capacitado, un médico veterinario, una contadora y una cajera, pasante de contabilidad, quienes se encargan de la administración, cobranza y viabilidad técnica de los proyectos, sin embargo tal vez lo más importante es que el Fondo hoy opera como equipo de trabajo, en el cual todos sus integrantes están al tanto de la situación operativa y contable.

El Fondo da seguimiento a los créditos mediante visitas de las integrantes del Fondo y los reportes periódicos que presentan tanto la contadora como la cajera. En el caso de las socias deudoras, además de visitarlas y llamarles por teléfono, existe la presión del grupo, que de manera solidaria recibió el crédito. Por lo regular, son los propios grupos quienes dejan de trabajar con socias deudoras. Sin embargo, uno de los retos actuales consiste en disminuir el porcentaje de cartera vencida que se maneja a la fecha, de 6.73%¹⁰, lo que además de influir en una cartera sana, repercute en el otorgamiento de nuevos créditos.

Dentro de los principales problemas que ha enfrentado el Fondo, se encuentra el de la organización interna. Se ha tenido que aprender a confiar tanto en ellas como en el personal que han contratado, así como a trabajar en equipo, modificando prácticas individuales a los objetivos comunes del Fondo.

Uno de los principales problemas ha sido la organización. Aquí había, golpes, cachetadas, insultos, de todo. A partir de que entramos aquí había mucha confusión, muchos grupitos apartados. La Presidenta nos tenía aquí hasta las 7 de la noche sin hacer nada. A veces no se entregaban los recursos de manera completa y cuando se les preguntaba, pues la cajera lloraba y decía que ella había entregado el dinero y la otra también lloraba y todas lloraban. Y entonces la CDI nos decía pues ustedes pueden decidir cómo Consejo. Perdónenle o que ella los pague (Esperanza Ramírez, Presidenta del Fondo).

Entre las preocupaciones de las integrantes del Fondo sobresalen la de incrementar la productividad de los proyectos así como desarrollar la capacidad para definir sus gastos y así poder establecer precios adecuados al esfuerzo realizado.

Yo lo que quisiera es que se vea la productividad, le estamos dando crédito a los grupos, pero ¿realmente lo estás trabajando bien? ¿Realmente te está sirviendo? Es cierto que dicen que sí... pero lo importante es que te lleve más allá, que crezca (Esperanza Ramírez, Presidenta del Fondo).

De aquí que uno de los objetivos en el corto y mediano plazo se encuentra el de fomentar la capacitación para las socias, tener una tienda de insumos e instalar un centro de acopio artesanal, así como ampliar su línea de crédito.

La evolución del fondo no sólo ha representado dificultades de orden técnico y organizativo. El grupo directivo ha enfrentado el riesgo de la autonomía financiera de manera consciente así como los retos propios de su situación de género, mismos que se han manifestado tanto en el ámbito individual y familiar, como en su entorno social.

¹⁰ El Programa de financiamiento para empresas de intermediación financiera de la Financiera Nacional de Desarrollo Agropecuario, Rural, Forestal y Pesquero establece como límite el 5%.
<http://intranet.finrural.gob.mx/normateca/NorInt/NorIntSus/Cre/ProgFinan/EmpIntFin/Documents/Programa%20EIF%2010032014.pdf>

Desde el punto de vista personal todas las participantes han tenido que desarrollar aprendizajes que les permitan conducir un intermediario financiero, realizar gestiones ante las instituciones e informar periódicamente a las socias, situación que les ha hecho ganar confianza en su capacidad de formular soluciones, tomar decisiones y, por supuesto, en autoestima.

Antes de entrar al Fondo yo mejor me quedaba con mis propias ideas y no las decía o las mandaba decir con alguien más. No me atrevía, era muy insegura, era muy tímida, entonces me costaba mucho trabajo expresar mis ideas o tenía inseguridad... no tenía una seguridad propia, un criterio propio pues. Y ahorita, pues ahorita sí. Ahorita la puedo exponer y puedo ser firme con las ideas que tengo (Esperanza Ramírez, Presidenta del Fondo).

Independientemente de la importancia de los aprendizajes antes señalados habría que destacar aquí que resulta indispensable para el adecuado funcionamiento del servicio de intermediación financiera: la cabal comprensión del concepto crédito y su diferencia respecto al subsidio, manejado como si fuese crédito. Esto es determinante no sólo para que la directiva opere adecuadamente al Fondo sino para que sea capaz de difundir entre las socias ese conocimiento y lograr que ellas lo aprehendan. Por supuesto, este conocimiento va asociado a la convicción de que el Fondo es un instrumento de su propiedad que debe ser utilizado de manera eficaz y eficiente. Convicción asumida en el momento en que se decidió aceptar el riesgo de operar con líneas de crédito.

En lo que se refiere a la movilidad se tiene que todas ellas viajan ocasionalmente y se trasladan con cierta frecuencia a las comunidades donde se localizan los proyectos. En este sentido ellas manifiestan haber tenido el apoyo de sus esposos.

Hemos tenido esposos muy comprensivos, porque a veces salimos tarde o nos ausentamos por varios días, pero también a veces me dice que tenga cuidado, porque puedes quedar bien con tu fondo, pero no me descuides a la familia (Esperanza Ramírez, Presidenta del Fondo).

Sin embargo, no en todos los casos han recibido el apoyo familiar, sobre todo cuando sus actividades implican ausentarse por varios días de sus hogares, o bien cuando las jornadas laborales deben alargarse.

Otras compañeras decían que podían asistir a eventos fuera de la ciudad y dos horas antes avisaban que no podían porque sus maridos no las dejaban (María del Carmen Cruz, Tesorera).

Cabe señalar que el apoyo familiar al que ellas aluden no implica compartir los quehaceres domésticos. En el entorno familiar, ellas reconocen que tienen que combinar sus actividades laborales con las actividades del hogar y el cuidado de los niños y niñas. El apoyo se limita (cuando es el caso) al de las hijas.

Asimismo han debido enfrentar situaciones difíciles tanto en las instancias gubernamentales, porque *nos ven débiles, hemos sufrido acoso, no nos toman con seriedad (y en nuestras comunidades) Nos juzgan como liberales, (dicen que) ¿cómo es posible que hayamos dejado a nuestras familias!* (María del Carmen Cruz, Tesorera).

Al interior de su colectivo, las representantes del fondo han aprendido a confiar entre ellas mismas y a discutir para llegar a conclusiones sobre un fin común, a usar sistemas tecnológicos y a trabajar con sistemas establecidos, a hablar con las socias y en público lo que repercute en un reforzamiento

de la autoestima y la confianza colectiva. Paralelamente, se reconoce que uno de los elementos que ha influido de manera importante es mantener un objetivo común que sirve como medio de cohesión para trabajar como equipo, y finalmente las mujeres socias, han respondido de manera importante en la recuperación de los créditos.

Con relación a los beneficios regionales, las socias del Fondo –comentan las participantes del Consejo Directivo- tienen hoy una fuente de financiamiento accesible y en su propia lengua que les facilita el acceso a préstamos con una tasa de interés baja, que les permite emprender proyectos con recursos propios, sobre la base de su experiencia productiva, garantizando un ingreso adicional para sus familias, lo cual repercute en el reconocimiento del trabajo de las mujeres y su rol comunitario. Adicionalmente, las dirigentes comentan que las mujeres, al obtener estos créditos mantienen la tradición artesanal local, porque los niños cuando llegan de la escuela ayudan a sus madres, además de que ha contribuido a mitigar la migración y la desintegración de las familias.

La experiencia del Fondo Regional para la Mujer Indígena de la Región Lacustre-Pátzcuaro Zirahuen Uarhiti Anchikurhiricha A.C. como intermediario financiero, si bien es corta, ha sido una experiencia básicamente positiva, llena de aprendizajes tanto para ellas mismas, como en el sentido de que pueden operar un organismo financiero propio.

La operación financiera del Fondo, al reconocer y considerar a las autoridades comunales como garantes de la confiabilidad de los grupos mantiene el respeto a los usos y costumbres locales y a la par los utiliza como garantía de pago. De tal manera, las mujeres que usualmente no son sujetos de crédito, a través de este aval y de la confianza que en ellas se deposita, pueden acceder a recursos financieros y obtener un ingreso.

Derivado de lo anterior es que una de las preocupaciones del Fondo sea garantizar su sostenibilidad financiera, manteniendo tasas asequibles a sus socias *...como Fondo llevamos la finalidad de apoyar, de ayudar y ahí es donde queremos que la gente valore al Fondo, les decimos si ustedes no cuidan algo que tenemos aquí, pues al rato que se acabe el Fondo, pues a donde vamos a acabar todas, pues con instituciones más caras* (Esperanza Ramírez, Presidenta del Fondo).

Las representantes del Fondo saben que aún deben enfrentar muchos cambios, que a veces les cuesta trabajo asumir, pero se mantienen fieles ante el compromiso que socialmente han aceptado.

LITERATURA CITADA

Banco de México. (2014^a). Glosario de términos. Disponible en: <http://www.banxico.org.mx/divulgacion/glosario/glosario.html>

Banco de México. (2014b). El sistema financiero. Disponible en: <http://www.banxico.org.mx/divulgacion/sistema-financiero/sistema-financiero.html>

Banco Mundial. 2012. Indicadores del Desarrollo Mundial. <http://datos.bancomundial.org/indicador>

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2007). Acuerdo de modificación a las reglas de operación de los siguientes programas: Albergues Escolares Indígenas, Coordinación para el Apoyo a la Producción Indígena, Fomento y Desarrollo de las Culturas Indígenas, Fondos Regionales Indígenas, Organización Productiva para Mujeres Indígenas, Promoción de Convenios en Materia de Justicia, Turismo Alternativo en Zonas Indígenas e Infraestructura Básica para la Atención de los Pueblos Indígenas. México. 28 de diciembre de 2007.

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2004). Reglas de Operación del Programa Fondos Regionales Indígenas. 24 de Septiembre de 2004. México.
- Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL). (2012). Evaluación de consistencias y resultados 2011-2012. Programa Fondos Regionales Indígenas. México.
- FAO. (2002). Reforma y descentralización de los servicios agrícolas: Un marco de políticas. Colección de Política Agrícola y Desarrollo Económico de la FAO. Depto. de Cooperación Técnica. Roma.
- Financiera Rural. (2009). Programa de financiamiento a entidades dispersoras de Crédito. México.
- FRI. (2014). Fondo Regional para la mujer indígena de la región Lacustre-Pátzcuaro Zirahuén Uarhiti Anchikurhichá, A.C. Programa de Trabajo 2014.
- FRI. (2004). Fondo Regional para la mujer indígena de la región Lacustre-Pátzcuaro Zirahuén Uarhiti Anchikurhichá, A.C. Acta Constitutiva, firmada en Pátzcuaro, Michoacán ante el Notario Público Sustituto No.90. Lic. Ignacio Manuel Sandoval Hernández. Septiembre de 2004. México.
- Gutiérrez, A. (2004). Microfinanzas rurales: experiencias y lecciones para América Latina. Serie Financiamiento para el Desarrollo no. 149. Naciones Unidas. Santiago de Chile. 25p.
- Hidalgo, N. (2002). Género, empoderamiento y microfinanzas. Un estudio de caso en el norte de México. Instituto Nacional de las Mujeres. México. 305p.
- INEGI. (2012). Encuesta Nacional Agropecuaria. México.
- INEGI. (2009). Micro, pequeña, mediana y gran empresa. Estratificación de los establecimientos. Censos económicos 2009. México, 2011.
- INEGI. (2000). XII Censo de Población y Vivienda, 2000. México.
- Levine, R. (2005). Finance and Growth: Theory and Evidence". In: Handbook of Economic Growth. P. Aghion y S. Durlauf (eds.) North-holland Elsevier Publishers. Pp. 866-934.
- Medina, S. (2013). El crédito al sector privado en México. Revista Comercio Exterior. 63 (5): 2-6 Sept-Oct. México.
- Moser, C. (1991). La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género. In: Virginia Guzmán; Patricia Portocarrero; Virginia Vargas (comp.), Una nueva lectura: Género en el desarrollo, Flora Tristán ediciones, Lima, pp.55-124.
- Piñar, Á. (2002). ¿El sistema financiero al servicio del desarrollo rural sustentable?. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador. 252p.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013). Diario Oficial de la Federación. 20 de mayo de 2013.
- Presburguer, E. (2013). Sofomes ENR. La puerta a la revolución financiera en México. Editorial Limusa SA de CV. México. 284p.

- Programa Nacional de Financiamiento del Desarrollo 2013-2018 (PRONAFIDE). (2013). Publicado en el diario Oficial de la Federación, 16 de diciembre de 2013.
- Rowlands, Jo. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo. In: Magdalena León (comp.), Poder y empoderamiento de las mujeres, TM editores, Colombia, pp.213-245, 1997.
- Secretaría de Pueblos Indígenas de Michoacán, (2014). Disponible en: <http://spi.michoacan.gob.mx/index.php/universo-atencion/42-poblacion-indigena>
- Shaw, E. (1973). Financial Deepening in Economic Development. Nueva York, Oxford University Press, 260p.
- Stiglitz, J. (1993). The role of the State in financial markets, *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics, 1993*, Washington, D.C., Banco Mundial.
- Shumpeter, J. (1967). Teoría del desenvolvimiento económico. Una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico. Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, cuarta edición en español. 254p.
- Studart, R. (2005). El Estado, los mercados y el financiamiento del desarrollo. Revista de la CEPAL 85, Santiago de Chile, pp.19-34.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2007). Evaluación del Programa Fondos Regionales Indígenas. Versión Final. México.
- Vera, C. y Titelman, D. (2013). El sistema financiero en América Latina y El Caribe. Una caracterización. Serie Financiamiento para el Desarrollo. CEPAL, Santiago de Chile
- Villarreal, M. (2004). Antropología de la deuda. Crédito, ahorro, fiado y prestado en las finanzas cotidianas. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Miguel Ángel Porrúa. México. 338p.
- Warman, F. y Roa, Ma. J. (2014). Intermediarios financieros no bancarios en América Latina: ¿banca paralela? Documentos de Investigación no. 16. Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA). México.
- Young, K. (1995). Planning Development With Women. Making a World of Difference, MacMillan Education, London, LTD.
- Zapata, E., Ramírez, P., Garza, L., López, J., Hernández, M., Ramos, Ma. I. y Reyes. C. (2004). Microfinanciamiento y Pobreza. Especialidad Género: Mujer Rural del Colegio de Postgraduados y CAME. Editorial Plaza y Valdés. México, D.F. Diciembre de 2004. pp. 205.
- Zapata E., Vázquez, V., Alberti, P., Pérez, E., López, J., Flores, A., Hidalgo, N. y Garza, L. (2004). Microfinanciamiento y empoderamiento de mujeres rurales: Las cajas de ahorro y crédito en México. Colegio de Posgraduados, FINAFIM y Plaza y Valdés. México.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece sinceramente al Comité Directivo del Fondo Uarhiti Anchikurhiricha el tiempo y la información proporcionada. Sin su decidida participación el presente texto no existiría

Síntesis curricular

Laura Elena Garza Bueno

Licenciada en Economía por el IPN, con doctorado de la Universidad Estatal de Moscú. Es profesora investigadora del Colegio de Postgraduados e imparte cátedra en la Universidad Autónoma Chapingo. Desde 1985, año en que ingresó a la academia ha publicado diversos artículos y libros sobre desarrollo rural, mujeres, microfinanciamiento y formación de recursos humanos. En el servicio público ha participado en actividades para la formación de recursos humanos y promoción del crédito en el medio rural.

Ma. de los Ángeles Rodríguez

Es licenciada en economía egresada de la UNAM. Obtuvo su maestría en el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM). Ha desarrollado actividades en docencia, investigación, consultoría, organización y apertura de negocios y en la auditoría de procedimientos. También ha participado en la publicación de artículos y libros sobre género y formación de recursos.

Lourdes Gómez García

Licenciada en Economía egresada de la UAM. Cuenta con 28 años de experiencia en diversas áreas del sector público, destacando Bancomext y, a la fecha, en la Financiera Nacional de Desarrollo, en el área de promoción; también se ha desarrollado como consultora externa, especializada en desarrollo rural, género y formación de recursos, participando en la elaboración de diversos artículos y libros relacionados con estos temas.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

GENERACIÓN DE PODER EN UNA ORGANIZACIÓN DE MUJERES ARTESANAS EN PUEBLA, MÉXICO

María del Rosario Figueroa-Rodríguez; Beatriz Martínez-Corona y Felipe Álvarez-Gaxiola
Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 101- 116



e-revist@s

GENERACIÓN DE PODER EN UNA ORGANIZACIÓN DE MUJERES ARTESANAS EN PUEBLA, MÉXICO

POWER GENERATION IN AN ORGANIZATION OF WOMEN ARTISAN PUEBLA, MEXICO

María del Rosario **Figueroa-Rodríguez**¹; Beatriz **Martínez-Corona**² y Felipe **Álvarez-Gaxiola**³

¹Maestra en Desarrollo Social, Colegio de Postgraduados, Campus Puebla. ²Profesora Investigadora Titular, Colegio de Postgraduados, Campus Puebla. ³Profesor Investigador Adjunto, Colegio de Postgraduados Campus Puebla.

RESUMEN

Mujeres artesanas indígenas del estado de Puebla enfrentan la pobreza de sus grupos domésticos a través de la producción artesanal, como una más de las estrategias de reproducción que garantizan su supervivencia; por tal motivo un grupo de mujeres líderes representantes de grupos locales, se ha conformado en una organización regional, la “SIUAMEJ, A.C”, a fin de solucionar la falta de ingresos. La presente investigación se centra en el estudio de la organización en cuestión con el objetivo de conocer cambios en las relaciones de género y los efectos de la participación de mujeres artesanas en ésta organización, la formación de liderazgos democráticos y la construcción del empoderamiento individual y colectivo. En el estudio se emplearon herramientas teóricas y metodológicas desde la perspectiva de género, la Investigación Participativa y la Educación Popular. Las técnicas empleadas fueron talleres grupales, cuestionarios, entrevistas en profundidad y observación participante. El cuestionario se aplicó a mujeres líderes de organizaciones locales que conforman la organización estatal, tanto la observación participante como los talleres grupales se llevaron a cabo con las 14 organizaciones locales que agrupan a poco más de 437 socias. Entre los resultados identificados destacan la participación en la toma de decisiones en colectivo, a través del consenso, la gestión administrativa y el acceso a contenidos de capacitación que les ha permitido el desarrollo individual y colectivo tanto de las líderes como de las mujeres integrantes de los grupos locales.

Palabras clave: género, empoderamiento, mujeres indígenas, liderazgo.

SUMMARY

Indigenous women artisans from Puebla state, facing poverty of their domestic groups through craft production as a breeding strategies that ensure their survival; for this reason a group of women leaders representing local groups, has formed a regional organization, “SIUAMEJ, AC”, to address the lack of income. This research focuses on the study of the organization in question, in order to meet changes in gender relations and the effects of the participation of women artisans in this organization, the formation of democratic leadership and the construction of individual and collective empowerment. In the research were used theoretical and methodological from a gender perspective tools, Participatory Research and Popular Education. The techniques used were group workshops, questionnaires, interviews and participant observation. Was applied a questionnaire for women leaders of local organizations of the organization, both as participant observation group workshops were conducted with 14 local organizations covering just over 437 members applied. Among the identified results highlight the participation in collective decision-making through consensus, administrative management and access to training content that has allowed the individual and collective development of both leaders and women members of the local groups.

Key words: gender, empowerment, indigenous women, leadership.

INTRODUCCIÓN

Desde instancias del gobierno federal y estatal se han impulsado diversos programas dirigidos a grupos de mujeres campesinas e indígenas. Generalmente estas iniciativas se traducen en recursos para proyectos productivos como microempresas rurales o urbanas, de servicios, fomento a la producción agrícola y artesanal, entre otros; las cuales, de acuerdo con San Agustín y Zapata (2005) han sido impulsadas en la búsqueda de alternativas para paliar la pobreza en el ámbito rural, derivada de los resultados de los ajustes macroeconómicos, la apertura de mercados globalizados y el retiro del Estado de la atención a múltiples problemáticas sociales, producto de la adopción del neoliberalismo como modelo económico para el país.

El impulso a la organización de grupos de mujeres ha derivado en algunos casos de éxito, como es el proceso transitado por artesanas organizadas en la “SIUAMEJ, A.C.” por su importancia, el

objetivo de la investigación fue conocer los efectos de la participación de mujeres artesanas representantes de grupos locales en ésta organización, en la transformación de las relaciones de género, en la formación de liderazgos democráticos, a través de la construcción del empoderamiento individual y colectivo.

La producción artesanal de mujeres indígenas y rurales como estrategia de reproducción, las ha impulsado a participar en procesos organizativos, insertarse en el mercado, con base en la reproducción de conocimientos y técnicas artesanales aprendidas de sus ancestros/as, como herencia cultural que ha perdurado a través de la transmisión y conservación tradicional, los cuales forman parte de su identidad y en los que incorporan su propia creatividad. No obstante, participar en grupos organizados enfrenta diversos retos que son transgresores de la visión tradicional de ser mujer en sus comunidades de origen, la cual se asocia a construcciones sociales de género y etnia. Por tanto, dar cuenta de estos procesos es importante, puesto que, como señala Lagarde (2006:6), *la opresión de género se multiplica para las mujeres indígenas que viven formas racistas y discriminatorias de trato y están en mayor desventaja, mayor exclusión y marginación*. La categoría de género alude a la estructuración social de las relaciones entre mujeres y hombres, es una construcción social que define las funciones de lo masculino y femenino a través de normas, que inciden en identidades subjetivas y relaciones de poder existentes en una sociedad determinada (Young, 1997).

El concepto de empoderamiento ha sido abordado desde diversas perspectivas, en el presente trabajo se retoma la propuesta de Rowlands (1997: 230), que considera como la suma de procesos alrededor del *...núcleo de desarrollo de confianza, autoestima, sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio y dignidad*. Asimismo, esta autora plantea tres dimensiones analíticas del proceso, el empoderamiento individual, el colectivo y de relaciones cercanas (Rowlands, 1995), propuesta que ha sido retomada por diversas autoras en el estudio de organizaciones de mujeres rurales e indígenas en México (Hidalgo, *et al.*, 2005; Martínez, 2000).

Antecedentes de la “SIUAMEJ, A. C.”

Diversos grupos de mujeres indígenas, con procesos organizativos locales fueron convocados a participar en el IV Encuentro Estatal de Mujeres Indígenas y Campesinas de Puebla, en el año 2000, por el entonces Instituto Nacional Indigenista en coordinación con otros organismos gubernamentales del estado de Puebla, en donde las participantes expresaron sus demandas como mujeres y productoras de artesanías, lo cual culminó con la integración de una organización regional, de acuerdo a su intereses y las siguientes consideraciones:

(...) luchar por un desarrollo con conciencia y valores humanos, valorar la vida y valorar a los demás. Apoyar a nuestras compañeras a valorarse como mujeres, que haya igualdad entre hombres y mujeres y entre mujeres y mujeres. Trabajar con proyectos bien elaborados, analizados para no fracasar, luchar para que se nos reconozca nuestro trabajo como artesanas, como campesinas, el trabajo doméstico y que nuestros productos tengan valor, capacitarnos como dirigentes y transmitir los conocimientos al interior de nuestros grupos, como de nuestras familias para mejorar nuestra calidad de vida (salud, educación y vivienda), mantener la unión de las mujeres para mejorar la comunidad, las familias y las mismas mujeres tanto económicamente y socialmente y dar solución a los problemas económicos. Adquirir fortaleza a través de la organización para la solución de nuestros problemas (personales, organizativos y comunitarios) para lograr esto, queremos contar con una Organización Estatal de Mujeres (Memoria del IV Encuentro Estatal de Mujeres Indígenas y Campesinas de Puebla, INI, 2000).

La organización estatal se constituyó a través de mujeres líderes de asociaciones locales, quienes a su vez representan los intereses y necesidades de estos grupos, que en conjunto integran a 437 mujeres artesanas de municipios de cuatro regiones del estado: Sierra Nororiental: Cuetzalan del Progreso, Yaonahuac y Hueyapan; Mixteca Poblana: Chigmecatitlan y Huatlatlauca; Sierra Norte: Pahuatlán, Zacatlán y Naupan); y, Angelópolis: Tepeaca, San Pedro Cholula y Puebla.

Las mujeres representantes realizan funciones de gestión de recursos y de comercialización de los productos artesanales de los grupos locales ante diferentes instancias gubernamentales¹ y no gubernamentales; con ello facilitan el acceso a recursos a las integrantes de las organización locales, a través de la gestión de proyectos productivos (agrícolas, ganaderos y/o artesanales), así como acceso a capacitación, asistencia a ferias turísticas o comerciales del mismo estado de Puebla o de otros estados de la República Mexicana, donde ofrecen los productos artesanales.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo cualitativo, se utilizaron herramientas teóricas y metodológicas como Perspectiva de Género, Investigación Participativa y Educación Popular (PG-IP-EP) a fin de captar la percepción de las artesanas sobre sus procesos de desarrollo individual y colectivo. Las categorías de análisis fueron: empoderamiento y participación, en sus dimensiones personal, de relaciones cercanas y del colectivo.

Las técnicas para la obtención de información fueron talleres grupales, cuestionarios, entrevistas en profundidad y observación participante. Los cuestionarios y entrevistas a profundidad se aplicaron a las 14 líderes representantes de las organizaciones locales, mismas que constituyen la directiva de la “SIUAMEJ, A. C.”; los talleres locales y el proceso de observación participativa se realizó con los grupos locales de la organización estatal que como se mencionó incluye a 437 socias.

La investigación se realizó a través del método del estudio de caso, que de acuerdo con Peña-Collazos (2009), permite analizar fenómenos complejos, estudiar eventos, acciones, relaciones y comportamientos en sus escenarios propios. Por lo cual se utilizó como herramienta que facilita la indagación, comprobación y desarrollo teórico, para explorar en los procesos de participación, gestión, desarrollo y permanencia de la organización en estudio. Se tomó como eje transversal el enfoque de género, que facilitó la interpretación de procesos empíricos desarrollados por las integrantes de la agrupación, a través de las teorías de género así como el impacto social generado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Características de la Organización Estatal “SIUAMEJ, A. C.” y de sus Integrantes

La figura asociativa elegida por las participantes fue la de Asociación Civil, inicialmente recibió asesoría del Instituto Poblano de la Mujer (IPM) y del Instituto Nacional Indigenista (INI) y posteriormente del Consejo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). La mayor parte de las integrantes son mujeres indígenas artesanas, hablantes de diversas lenguas originarias, quienes reivindican su pertenencia étnica y viven la denominada triple opresión de género, etnia y clase. Entre las prácticas comunes que viven en su vida cotidiana se encuentran la asignación de actividades domésticas y de cuidado de la familia, la falta de acceso a la propiedad de la tierra y a la vivienda, falta de reconocimiento a su trabajo y dificultades para acceder a la toma de decisiones

¹Programas impulsados desde diversos organismos como: la Secretaría de Desarrollo Rural (SDR) del Gobierno del estado de Puebla; la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA); el Programa de la Mujer en la Secretaría de Reforma Agraria (PROMUSAG), así como aquellos dirigidos especialmente a mujeres indígenas, primero desde el Instituto Nacional Indigenista (INI), y posteriormente desde el Consejo de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

(Bonfilet *al.*, 2008). Se advierte en sus características la diversidad cultural, su procedencia y diferencias en cuanto al acceso a la escolaridad como se observa en el *Cuadro 1*.

Cuadro 1.- Características de las artesanas líderes de la SIUAMEJ* (el trabajo de campo 2008)

MUNICIPIO	EDAD	ESCOLARIDAD	ESTADO CIVIL	NÚMERO DE HIJOS	LENGUA HABLADA*
Chigmecatitlan	52	Primaria	Viuda	5	Mixteco
Zacatlán	30	Secundaria	Soltera	2	Náhuatl.
Cuetzalan	34	Secundaria	Unión libre	2	Náhuatl
Huatlatlauca	50	Sin escolaridad	Casada	5	Náhuatl.
Naupan	30	Secundaria	Unión libre	1	Náhuatl.
Hueyapan	48	Secundaria	Separada	3	Náhuatl
Puebla	53	Medio superior	Soltera	3	Español
Cuetzalan	53	Secundaria	Unión libre	3	Náhuatl
Yaonahuac	44	Medio superior	Soltera	2	Náhuatl
San Pedro Cholula	49	Licenciatura	Casada	3	Castellano

*La mayor parte de las mujeres representantes son bilingües: lengua originaria y castellano.

** Cuatro mujeres participan en empresas familiares artesanales, dos son hablantes de ñañú.

El acceso a la educación escolarizada entre las mujeres representantes de los grupos locales en la “SIUAMEJ, A. C.” es variable, va desde estudios de nivel licenciatura hasta quien no tuvo oportunidad de acceder a la escolaridad, no obstante 50% accedió a nivel medio básico (secundaria). En todas ellas se observa el desarrollo de capacidades, de iniciativa e interés en su desarrollo personal para mejorar en su trabajo y en la interacción en las organizaciones locales y estatales. De acuerdo con Bonfil *et al.*, (2008) el asistir a la escuela puede facilitar el ejercicio de liderazgo y mayor participación de las mujeres indígenas, acceder a información que les sea útil en la demanda de sus intereses y ejercicio de sus derechos ciudadanos.

La participación en organizaciones ha impulsado a algunas de ellas a continuar sus estudios, como se observa en el siguiente testimonio, en donde su autora relata que para poder acreditarse ante el Consejo de Desarrollo Indígena (CDI) y formar parte de un grupo de promotoras rurales:

Entré a la secundaria porque era requisito, sabía hacer perfiles de proyecto, pero el que no tuviera ningún documento, no me acreditaba. Aprendí la manera de gestionar, a ser mediadora en todos los conflictos de la organización, aprendí muchas cosas (...) (Sebastiana, 48 años. Náhuatl: 2008).

Otra de las líderes de la organización enfrentó grandes retos, ella aprendió a hablar el castellano a los 12 años, ha sido líder en su comunidad y actualmente participa en varias organizaciones regionales de mujeres indígenas:

Escuché en el radio y televisión de los programas de apoyo del gobierno, empecé a buscar gente interesada como yo, de obtener beneficio de algún programa de gobierno, les pregunté: ¿cómo se le hace para tener un apoyo? Me decían, los requisitos son tener acta de nacimiento, estar en un grupo con intereses en común; aunque yo les decía que no sabía leer ni escribir, me contestaban que no había problema, -ya habrá gente que te haga el trámite- mí esposo sí sabe leer y escribir y él me acompañaba al principio(...) (Alejandra, 51 años. Náhuatl: 2008).

La experiencia de las representantes de la organización es consecuente con lo afirmado por Kabeer (2003), el acceso a la educación para las mujeres en situación de pobreza pueden ser facilitadores para cambios en las relaciones de género en el grupo doméstico y fuera de él, de ahí que alcanzar mayor información y desarrollo de habilidades de negociación, influyen en la toma de decisiones y el cuestionamiento sobre la posición subordinada en la relación con los varones en el espacio doméstico y en su comunidad.

El estado civil de las lideresas es también un factor que interviene en su movilidad y participación, esto por las construcciones de género que les asigna el espacio doméstico como el de su desempeño. Cinco socias señalaron ser solteras, una más es viuda y otra está separada. Es frecuente encontrar entre mujeres indígenas que ejercen liderazgos que optan por permanecer solteras para desarrollar con libertad sus funciones. Cinco más viven en unión libre y dos son casadas, en sus testimonios, mencionan que han desarrollado formas diversas de negociación con sus parejas que les ha permitido el desarrollo de su autonomía y la toma de decisiones, el desplazamiento a otros estados o a la capital del estado, como se observa en el siguiente testimonio:

A nuestras compañeras anteriormente sus maridos no las dejaban salir fuera de las comunidades para vender las artesanías, ahorita al menos ya las dejan salir, ya participan (Petra, 34 años. Náhuatl: 2009).

El trabajo reproductivo, que incluye el cuidado y atención de las y los integrantes del grupo doméstico, continúa siendo para la mayoría de las dirigentas parte de sus dobles jornadas laborales. Advierten que han incidido en la negociación de los roles genéricos, consideran que estos cambios se han dado debido a que se ha hecho patente su aportación con ingresos económicos en la unidad familiar y que gracias a ello, algunos varones se involucran en el trabajo doméstico y artesanal como: preparación de comida, planchado de prendas artesanales para la venta, atención a los hijos/as pequeños. En donde los varones no participan es en la elaboración de tortillas, aunque, mencionan que al haber dinero, las compran. En taller de reflexión dieron cuenta de la rutina diaria, en particular, cuando tienen que viajar para reunirse o cumplir una comisión en la tienda o ventas en ferias o exposiciones:

Nos levantamos a las cinco de la mañana, preparamos el almuerzo para que a las siete de la mañana ya esté listo, porque es obligación de todas, si tienen marido, para poder ir a la tienda tiene que dejar preparado todo, o sea dejar su comida hecha; de las once a las doce tiene que hacer sus taquitos para que lleve al trabajo, dejar lavada la ropa, los trastes, todo lo que hay que hacer en la casa; ya después se tiene que bañar y arreglar, pintar (risas) para ya salir a la tienda. También le tienen que dar de comer a los pollitos, a los guajolotes, a veces están los chamacos y ayudan, a veces está el señor pero no se hace responsable. Para venir aquí (a la ciudad de Puebla) algunas hacemos una hora, otras dos horas, tres horas, y hasta cuatro horas en camión, hay quienes se vienen de sus comunidades desde un día antes, aunque las reuniones son cada mes (Taller de reflexión, Puebla, Puebla, 2009).

Como se observa en la descripción, las mujeres dirigentas aún consideran que son responsables del trabajo doméstico además del que desarrollan como artesanas:

El trabajo artesanal es el que nos lleva más tiempo, ese lo hacemos en la casa y si es por pedido hay veces que hasta las dos de la mañana estamos terminándolo, cuidamos su diseño, su presentación, todo lo hacemos por separado (Taller de reflexión, Puebla, Puebla, 2009).

En cuanto al origen étnico de las participantes, en primer término se observa que provienen de comunidades indígenas, son hablantes de lenguas originarias y reivindican su pertenencia étnica, aunque para relacionarse al exterior y con sus compañeras en las reuniones regionales emplean el castellano como lengua común, algunas de ellas usan la ropa tradicional de sus comunidades. En el Cuadro 2, se incluye información sobre los grupos locales en el que se puede observar la diversidad en cuanto a la comunidad de procedencia y sus antecedentes étnicos.

Cuadro 2.- Organización, localidad, número de socias y tipo de artesanía (trabajo de campo, 2009)

ORGANIZACIÓN	LOCALIDADES	Nº DE INTEGRANTES	TIPO DE ARTESANÍAS Y OTROS PRODUCTOS
NDA-NDEÉ-TUA-CADACHÚ	Chigmecatitlan	15	Miniatura (tejido de palma) y bisutería.
SIUAME MAYOTL TLATZAMANI	Zacatlán	15	Cestería, ixtle, bordados manta
YOLOXOCHITL	Hueyapan	22	Chales, huipiles, morrales, carpetas.
SIHUAMEJ SENTEKITINI	Cuetzalan	24	Rebozo, bufandas, huipiles.
ZOYATL COPAN	Huatlatlauca	12	Flores de palma, collares, estrellas.
Producción Familiar	Pahuatlán	2	Papel amate, Chaquira, bordados.
SIHUATLAZONCANIE	Naupan	26	Blusas con bordados antiguos, camisas, manteles.
TLAIQUITINIME			
TAMAIMIJ-CHIUATL	Hueyapan	210	Textiles, tejidos, bordados, teñidos.
Producción Familiar	Tepeaca	1	Muñecas artesanales, manta.
Producción Familiar	Puebla	1	Miniaturas en manta, tejido, aluminio, barro, chaquira, tallado en madera, policromado.
TAMACHI-CHIHUATL	Hueyapan	150	Chales de lana y acrílico, huipiles en lana y acrílico.
OLOCH	Cuetzalan	22	Telar de cintura: rebozos, vestidos, blusas bordadas, camisa de hombre.
TALPANTANESI			
MATACHICHIHUANIJ			
SUAMAJSEHUAL	Yaonahuac	22	Chales, huipiles, chalecos, bolsas de mano, manteles, lana, acrílico y teñido natural.
CONSEJO MUNICIPAL DE DESARROLLO RURAL.	San Pedro Cholula	15	Miel y subproductos derivados de la apicultura: alimentarios, medicinales y cosméticos.

Toma de decisiones y planeación local-estatal-local

Las organizaciones locales se reúnen de forma quincenal o mensual, discuten, analizan y toman acuerdos sobre asuntos y problemas que les atañen, tales como la participación y organización de eventos de exposición y venta artesanal, establecen roles de atención a dichos eventos, definición del valor de las piezas, identificación de la comunidad de procedencia de éstas, costos de traslado y alimentación, búsqueda de instituciones de crédito y de capacitación; elaborar solicitudes para acceder a eventos de exposición y venta de artesanías, todas estas, gestiones a las que dan seguimiento hasta concretar la participación y el cumplimiento de las metas que se han propuesto.

Los contenidos y metodologías empleadas en los procesos formativos les ha generado una visión más amplia de su problemática y de lo que pueden lograr con el trabajo en grupo: propuestas de nuevos productos, planeación de la producción y diseño de nuevas piezas o productos artesanales.

Entre los acuerdos que toman se encuentra la distribución de la responsabilidad respecto a la actividad de acopio y venta de labores artesanales de los grupos locales; sobre la recepción de los productos en el local o para venta en ferias de proveedoras que las dejan a concesión y/o a prueba; sobre la presentación y promoción de muestras de productos en las casas de artesanías de las que son socias o en donde cuentan con redes de apoyo. Al ser aceptado algún pedido, supervisan la producción, proponen nuevos diseños y otros artículos que pudiesen ser novedosos. Estas acciones o estrategias de venta, las establecen de acuerdo con la demanda de los productos que ofrecen:

La organización es como una puerta (para obtener) ingreso económico. Iniciamos la comercialización estatal, con prepago en parte. Como organización local, traemos las prendas, la organización estatal recaba el pago y complementa el faltante. Así, podemos acopiar otra vez, es un monto pequeño... Somos demasiadas, vendemos tres piezas o dos piezas, nosotras por ejemplo, somos doscientas (en su organización local), tenemos que buscarle más (...) (Sebastiana, 48 años. Náhuatl: 2008).

La organización apoya en la comercialización de artesanías a otros grupos de mujeres que producen artículos diferentes a los que elaboran los grupos locales, prueban la demanda de tales manufacturas e invitan a otras artesanas como proveedoras.

Se da un tiempo de dos meses y si vemos que sus cosas se venden, entonces las aceptamos; si no se venden, entonces les decimos que no... la condición es que sean indígenas y de grupo y que traigan cosas nuevas que no compitan con lo que ya tenemos (Berta, 53 años. Náhuatl: 2008).

El tratamiento entre artesanas socias y las artesanas proveedoras es diferente:

Las socias tenemos que dejar una aportación para el mantenimiento, pagarle a quien atiende la tienda. Nosotras dejamos el 20% y las proveedoras dejan el 30% del valor de las piezas. Ellas vienen, dejan y se van, y nosotros como socias nuestra garantía es que si alguien tiene una necesidad, de nuestras ganancias nos hacemos préstamos. Esa es nuestra ventaja (Ema, 51 años: 2009).

Elección de representantes

En el proceso de elección de las representantes, en los espacios locales y en el espacio estatal de la "SIUAMEJ, A. C.", se observa la intencionalidad del ejercicio de liderazgos democráticos, aunque aún se presentan rasgos autoritarios en la relación local-regional:

En las comunidades todavía hay machismo, muchas parejas no dejan que participen las compañeras para que salgan o para que vayan a vender, o no pueden porque tienen niños chiquitos y tienen que atenderlos porque van a la escuela... Entonces se escoge a quien puede salir fuera, para que lleve el producto de las compañeras, así se escoge a las representantes y son las que más salen a capacitaciones, a las reuniones, a los eventos a los que nos invitan para que vayan a mostrar la artesanía (Alicia, participante en Taller participativo, Puebla, Puebla, 2009).

Los límites derivados de la prevalencia del sistema de género tradicional entre las mujeres de los grupos locales limitan su acceso a oportunidades de participación más amplia y de acceder a otros recursos como información y formación.

Logros a través de la producción artesanal

En base a la experiencia generada, las integrantes de la organización han identificado la importancia de la inclusión de nuevos diseños artesanales y que estos se elaboren con calidad. Asimismo acceder a un pago justo por su trabajo, es un aspecto que las fortalece individual y colectivamente.

Contaron por un período de cerca de diez años con el establecimiento de una tienda- galería en la capital del estado, mediante un convenio entre la CDI y el IPM; cuentan además con el espacio de comercialización que les proporciona el Museo de Santa Rosa, denominado “Manos indígenas”, donde gran parte de las artesanas integradas en la “SIUAMEJ, A. C.”, exponen y venden sus productos, espacio que asesora la CDI:

Tenemos varias tiendas donde vender nuestras artesanías, en la galería es otra cosa, allí tenemos más calidad y es que queremos llegar a la exportación de nuestros productos... (Petra, 32 años. Náhuatl: 2009).

De acuerdo con Manzano (2001), la artesanía tiene diferente destino según el uso y la calidad de los productos, que son comprados por consumidores locales, regionales. Compra al menudeo o por pedidos especiales y ocasionales (decoración de hoteles, restaurantes, manteles, recuerdos para bodas, quince años entre otros). Forma parte de sus estrategias la búsqueda constante de mercados, donde exponen y ofrecen sus piezas artesanales y recuperan parte de su inversión económica.

Aunque el objetivo común es la producción artesanal y su comercialización, a las representantes de la organización su participación les ha representado aprendizajes y desarrollo de capacidades útiles tanto en su desarrollo personal como en el colectivo. La identificación de problemas, sus causas y la búsqueda de alternativas de solución tanto a nivel local como regional, les ha generado reconocimiento y autovaloración. Procesos en donde se hace presente el empoderamiento colectivo o *poder con*, que consiste en la capacidad de lograr junto con las o los demás, como lo señala Rowlands (1997), cuando un grupo se interesa en resolver un problema en conjunto y adquiere el sentido y la conciencia de que las capacidades de todas sobrepasan las individuales, forma parte del proceso. Así, la pertenencia y participación en colectivos favorece el empoderamiento tanto individual como colectivo y es una estrategia para la construcción de identidades colectivas (Martínez, 2000).

Asimismo, el establecimiento de redes de apoyo es también una expresión del empoderamiento colectivo, con las cuales han podido acceder a diversos recursos como: capacitación, financiamiento para materias primas, para movilización a diferentes estados, exposición y venta artesanal, abrir nuevos espacios de venta, entre otros. Un ejemplo es el descrito en el siguiente testimonio:

El Fondo Estatal de Mujeres Indígenas y Campesinas (FEMIC) nos ha apoyado en muchas cosas, como capacitarnos en sacar el costo justo de las artesanías..., nos dio una capacitación acerca de calidad del trabajo, que ya tenemos. Observamos nuestros productos, cuáles son de calidad y cuáles no son de calidad. ... antes no conocíamos tanto, como saliera, vendíamos. Ahora vendemos mejor (Petra, 34 años. Náhuatl: 2009).

Han recibido apoyo de instituciones académicas que les facilitan espacios para la exposición y venta artesanal, y prestadores de servicio social.

La experiencia en la organización, a las representantes, les ha facilitado su transición de artesanas a dirigentas en los diferentes niveles de la organización y con ello, superar deficiencias, ampliar capacidades y habilidades para su permanencia, desarrollo y mantenimiento como organización estatal. En el Cuadro 3 se presentan ejemplos del tipo de capacitación que han recibido y los organismos que la han proporcionado.

Cuadro 3.- Capacitación recibida por las líderes de la organización (trabajo de campo, 2009)

CDI	Instituto Poblano de la Mujer	Secretaría de cultura
Manejo de la tienda	Figuras jurídicas asociativas	Tintes naturales
Organización	Contabilidad	Mercadotecnia
Administración,	Comercialización	Nuevos diseños.
Exportación y Control de calidad	Liderazgo y empoderamiento	
Costos de producción	Género y autoestima	

El proceso formativo y las acciones desarrolladas han inducido cambios entre las mujeres participantes, favoreciendo su seguridad y autoestima. La superación de dificultades en la comunicación intercultural, los contenidos de formación y reflexión orientados a su autovaloración, a la identificación y cuestionamiento de la problemática de género que enfrentan ha fortalecido su proceso de empoderamiento. Aspectos que forman parte, de acuerdo con Batliwala (1997), de los procesos en el que las involucradas van transformando su conciencia social y de género y con ello su propia identidad, generando poder en las mujeres participantes, así como autonomía y libertad de decisión. Proceso en el que se enfatiza en el siguiente apartado.

Empoderamiento de lo individual a lo colectivo

Mediante la participación en las organizaciones las mujeres indígenas desarrollan y fortalecen el control sobre su individualidad, ideología y recursos, a través del desarrollo de capacidades y del reconocimiento social se reconstruyen las identidades individuales y colectivas, lo que incide en procesos de empoderamiento (Martínez y Hernández, 2006), como lo confirma el siguiente testimonio:

Cuando yo entré a la organización local, no hablaba, llegaba a sentarme, escuchaba de qué se trataba, así al principio en la Siuamej. Hoy llego, me siento y escucho para contestar y opinar... Cambié definitivamente de hace unos cinco o seis años (Petra, 34 años. Náhuatl: 2009).



Figura 1.- Participantes en Taller de reflexión (trabajo de campo, 2009).

El rechazo a la aceptación de relaciones asimétricas de sumisión y dependencia, entre las integrantes del grupo, ha sido producto de su participación y de la experiencia en cuanto a la construcción de su propia autonomía a través de liberarse de prejuicios respecto a su forma de ser y conducirse (Anderson, 1999), generando con ello, sentimientos de satisfacción ante sus logros.

Acceso y control de recursos externos e internos

Las mujeres líderes de la organización han desarrollado habilidades en la gestión, la cual implica identificar oportunidades de acceso a recursos, la elaboración de oficios y/o solicitudes ante diferentes dependencias que brindan apoyos, de acuerdo con los proyectos que desean desarrollar. Igualmente solicitan recursos para la producción artesanal y facilitar el trabajo en los grupos locales, entre estos: calderas para teñido de textiles, planchas industriales, lavadoras en seco, entre otras.

Las mujeres rurales e indígenas de esta organización reflejan alegría, confianza y optimismo al expresar que han transformado su posición social y genérica, se ven a sí mismas como mujeres independientes, que saben tomar decisiones. Los recursos que generan a través de su trabajo los reinvierten en su negocio y otra parte la destinan a la satisfacción de sus necesidades personales o familiares (vestido, casa, educación, alimentación, salud).

Cambios identitarios colectivos e individuales

El orden de género contiene estereotipos sociales con normas y asignaciones que funcionan como un anclaje en la subjetividad en cada uno de los géneros, están mediados por la cultura y construcción de identidades asignadas y reconocidas socialmente, las cuales desde el modelo tradicional de ser mujer implica construirse como seres para los otros (Lagarde, 1997). Aspectos que las socias de la organización reconocen haber transformado:

Nunca pensé que iba a estar en este lugar, sentía que nunca iba salir de mi pueblo y siento el cambio, conozco otros lados, otros municipios, conozco personas, tanto como de las instituciones, como otras artesanas, sí, ahí se siente ya el cambio. Cuando estás solamente en tu casa, nadie te conoce (Petra, 34 años. Náhuatl: 2009).

La identidad femenina designada mediante el sistema de género tradicional, es entendida como normas de ser o no ser, de manera que no hay cuestionamiento respecto a la identidad asignada, no facilita la construcción de una identidad alternativa, es mediante el proceso de empoderamiento que surge el cuestionamiento y la reconstrucción de la identidad.

(...) con mis papás no era posible decir algo, todo era ser obediente. Lo que yo sé, es que ahora me identifico como una persona que tomo mis propias decisiones. Luego les digo a mis hijos y a mis familiares, aquí en la casa soy yo la que manda, ustedes tienen sus cuartos, ahí mandan, y les digo en mi casa es donde yo mando, pues sí, tengo libertad... (Sebastiana, 48 años. Náhuatl: 2009).

Como señalan Martínez y Martínez (2003:161) *...el proceso de construcción de las identidades, expresa la relación entre el individuo y la colectividad, tiene origen en la relación entre el individuo y la sociedad, donde los cambios en la sociedad influyen en la realidad psicológica individual.* Por tanto las transformaciones identitarias al interior del colectivo analizado se han hecho presentes.

Hemos tenido capacitaciones para defendernos también como mujeres y pues ahí ya nos hemos obligado a capacitarnos..., otras instituciones nos han capacitado de todos los derechos, cuáles son los derechos de cada una de nosotras y cuál es lo que se tiene que defender y ahorita pues ya la mayoría dicen, ya no pido permiso yo te estoy diciendo que me voy a ir (Petra, 34 años. Náhuatl: 2009).

...la "SIUAMEJ" es buena para nosotras, porque siempre soñamos como mujeres indígenas de conformar una organización propia, en la cual la decisión la tuviéramos nosotras (las mujeres indígenas) y no alguna institución, pues somos quienes conocemos las necesidades y los logros (Sebastiana, 48 años. Náhuatl: 2008).

Logros individuales y colectivos a través de la participación

Al interrogarlas directamente sobre sus logros, durante talleres participativos, diversos aspectos fueron rescatados por las mujeres socias, mediante la reflexión y análisis de diferentes momentos de su vida y cómo fueron materializando, poco a poco sus sueños:

Empecé a tejer cuando tenía entre seis o diez años, le daba lo que tejía a mi mamá. Después los presidentes empezaron a llamar a las mujeres que quisieran formar un grupo; éramos 33 mujeres y empezamos a salir a vender. Allá las mujeres no salían, cuando empezamos nos regañaban. ...estoy trabajando con mis compañeras desde hace nueve años. Cuando iniciamos no hablaba, me ponía bien roja (risas), me decían las compañeras que nomás me faltaba que me tapara la boca con el rebozo, ahora ya no. Estamos juntas y seguimos (Azucena, 33 años. Náhuatl, 2008).

Uno de los retos de las organizaciones locales ha sido hacer visible su trabajo y empeño, por lo que la conformación de la organización como figura de nivel estatal ha incidido por tener mayor peso político y social, lo que les ha permitido establecer alianzas y la comercialización de sus productos (Figura 2).

Todas venimos con la idea de comercializar nuestros productos de mejor manera, puedo decir que yo desde hace ocho años he estado apoyando dos municipios, somos 300 mujeres que buscábamos apoyos para la comercialización, creíamos que con tan sólo organizarnos ya se comercializaba, pero no era fácil..., se nos ocurrió organizarnos para comercializar y creo este es el resultado de nuestro trabajo y hemos recibido apoyos (Sebastiana, 48 años. Náhuatl: 2008).



Figura 2.- Artesanías expuestas para venta en local de la SIUAMEJ en Puebla, Puebla (trabajo de campo, 2009).

Las mujeres artesanas a través de la reflexión de sus experiencias identifican la violencia de género a la que han estado expuestas y cómo han superado sus efectos: *Cuando empecé a desenvolverme en esto, ya estaba yo creída que no servía para nada, porque si te dicen todos los días que no sirves, que eres una inútil, psicológicamente se te queda. Actualmente he recibido capacitaciones que me han servido* (Sebastiana, 48 años. Náhuatl: 2008).

El ejercicio pleno de derechos por las mujeres indígenas aún es una tarea pendiente para la sociedad mexicana, se requieren acciones específicas para su erradicación y para la participación de los varones en el cuestionamiento de prácticas e ideologías en donde las mujeres pueden ser objeto de maltrato y discriminación.

Limitantes u obstáculos en el empoderamiento individual y colectivo

De acuerdo con Burín (citado por Urriola *et al.*, s/a), algunos de los obstáculos que experimentan las mujeres son de orden estructural y subjetivo: los primeros se relacionan con la ideología patriarcal; los segundos tienen que ver con la construcción de identidades como mujeres, se asocian a la autoestima, temores, falta de autoreconocimiento y falta de acceso a elementos para trascender el sistema de género tradicional y acceder a la conciencia de género.

Un ejemplo de obstáculo estructural es *el techo de cristal*, que actúa como barrera invisible basada en prácticas cotidianas, normas informales, actitudes que forman parte de la cultura de las comunidades u organizaciones, que no son fáciles de identificar, pues se observan como parte del ser, algo que consideran como natural. Lo cual hace más complejo el razonamiento para quienes siempre han sido objetos y no sujetas de derechos (Urriola *et al.*, s/a).

Existen mecanismos de exclusión institucionalizados, como menciona García (2006), los cuales son obstáculos y condicionamientos que afectan a las mujeres, de compleja deconstrucción que, a través de su cuestionamiento, pueden conducir a modificaciones y acciones alternativas para las mujeres. La participación activa y reflexiva facilita la generación de poder, necesario para la creación de alternativas para las relaciones cercanas en el ámbito doméstico o familiar. Las dirigentes y/o representantes participan de forma activa, crítica y reflexiva, con mayor conciencia de derechos y obligaciones individuales y colectivas, y reconocen que han logrado transformaciones:

Pues ahorita yo pienso que ya no se vive como antes, la mujer se valora, no se deja manejar por su marido, o sea ella puede tomar decisiones, todo eso ha cambiado (Dolores, 35 años: 2009).

Las vivencias experimentadas por las mujeres de la organización han ampliado su perspectiva y modificado su percepción y práctica relacionada con asignaciones genéricas y la subjetividad no elegida. La participación efectiva, crítica y reflexiva y la generación de poder *para y con*, dan la pauta en su transformación personal, en las relaciones cercanas y colectivas.

Como lo señala Young (1997) en el proceso de organización de mujeres que trabajan juntas y resuelven problemas, aprenden a través de la práctica a identificar aliados y a forjar alianzas, con lo cual definen planes concretos a partir del análisis permanente, lo cual les genera mayor seguridad.

La construcción de sujetas/os colectivos requiere del análisis de la problemática común presente en su entorno social, lo cual les ha llevado definir objetivos comunes e involucrarse en procesos organizativos, de reflexión, solidaridad, retroalimentación y a definir acciones estratégicas que las conduce gradualmente al logro de sus objetivos y metas, colectivas y personales.

Estilo de liderazgo o dirigencia

Algunas de las representantes de la agrupación prefieren llamarse mediadoras de procesos; lo cual implica preguntarse respecto al tipo de dirigencia desarrollado por ellas, puesto que superar las formas tradicionales de ejercicio del poder al interior de las organizaciones, implica participación activa, crítica y con conciencia de género, los cuales están presentes en esta organización.

Me identifican como una líder social, me gusta venir, concienciar y ya voy teniendo varias ocupaciones: trabajo como promotora comunitaria indígena, sobre capacitación, organización, apoyo a la organización de mi base que es Tamachij-Chiuatl, en la cual soy representante. Aprendí a hacer proyectos, a gestionar, a ser mediadora en todos los conflictos de la organización, aprendí muchas cosas” (Sebastiana, 48 años. Náhuatl: 2009).

El liderazgo democrático forma parte de las propuestas de políticas para las mujeres de países en desarrollo, asociado al impulso de procesos de empoderamiento; a partir de la participación, gestión, solidaridad, superación de temores, formas y mecanismos de toma de decisiones de *abajo hacia arriba* para facilitar la transformación de las mujeres hacia su emancipación (Moser, 1995; De la Cruz, 1998). Al reflexionar sobre los cambios derivados de su participación, en uno de los talleres de reflexión, Sebastiana, señaló:

Creo que el punto de partida es valorarse a sí misma, porque si uno no lo hace, ¿cómo va ayudar a los demás?... , ser líder implica que coordina, incorpora a varias personas, media la situación del grupo (Sebastiana, 48 años. Náhuatl: 2008).

Entre las integrantes del grupo de dirigentas de la *Siamej*, se identifican cualidades que apuntan hacia la construcción de liderazgos femeninos democráticos; sin embargo, es necesaria la revisión permanente de los estilos de ejercer poder y tomar decisiones al interior de la organización e impulsar la participación de las mujeres de los grupos locales como representantes, así como la presencia y formación de mujeres jóvenes como lideresas.

CONCLUSIONES

Los efectos de la participación de las mujeres artesanas dirigentas o representantes de los grupos locales en la organización son diversos, destaca el logro del empoderamiento interior o personal, la capacidad de negociación en las relaciones cercanas en su familia y comunidad y el poder colectivo que se observa en el desarrollo de capacidades y habilidades para la gestión y acceso a oportunidades de financiamiento, capacitación y la generación de ingresos.

Cambios en las identidades de las mujeres representantes a nivel regional son consecuencia de la participación y del proceso de empoderamiento generado a través de los logros de su trabajo y del compromiso al interior de su organización como mujeres indígenas artesanas, así como de haberse involucrado en procesos reflexivos y formativos sobre su problemática. La producción y venta de artesanías en forma organizada, les ha permitido colocar sus productos en el mercado regional, mejorar la calidad de los mismos, obtener precios justos por su trabajo y con ello, la generación de ingresos y mejoras en la calidad de vida de ellas y sus familias. Asimismo, han establecido redes sociales con funcionarias e instancias gubernamentales de apoyo, con otras organizaciones de mujeres indígenas del país y agrupaciones de la sociedad civil que acompañan estos procesos. Se identificó también que el tipo de liderazgo construido y que se ejerce al interior del grupo tiene características democráticas, el cual es opuesto a las formas tradicionales de ejercerlo en los sistemas de género tradicionales.

Procesos organizativos de mujeres indígenas y campesinas con fines productivos o de generación de ingresos puede ser una oportunidad para favorecer cambios en las identidades y en la generación de poder a través de métodos de socialización en donde se superan las visiones tradicionales. Su identidad como artesanas, se ha visto fortalecida y a ésta le han incorporado otros elementos derivados del ejercicio de formas alternativas de poder, como: el poder para y el poder con que las impulsa hacia el empoderamiento y la autonomía a nivel individual y colectivo. Lo cual se vincula a los logros derivados de acciones estratégicas, que inciden en la negociación de roles, redistribución del trabajo, acceso a la toma de decisiones con conciencia crítica que han adoptado como parte del ser mujeres.

La construcción de liderazgos democráticos es también un reto permanente en las organizaciones ya que es opuesto a las formas tradicionales de ejercicio de poder autoritario, por lo cual es un proceso que continúa en construcción, en el caso de la organización de artesanas *SIAUMEJ, A. C.*, en Puebla.

LITERATURA CITADA

- Anderson, S. (1999). Temas de discusión e implicaciones para un caso en México. Centros de investigación e investigación participativa. En: Blauert Jutta y Zadek, Simón (Coord.). *Mediación para la Sustentabilidad, construyendo políticas desde las bases*. Editorial, Plaza y Valdés. México. Consulta 20 de noviembre de 2007.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: Nuevos conceptos desde la acción. En: Magdalena León (Comp.) *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*, 1997, U.N., Facultad de Ciencias Humanas. T/M Editores. Santa Fe de Bogotá, pp. 187-211.
- Bonfil, P., Barrera, D. y Aguirre, I. (2008). Los espacios conquistados: Participación política y liderazgo de las mujeres indígenas en México. Coordinación: Berta Rosas B. Oswaldo Barrera F. México, D.F. ISBN 978-92-1-126238-4.
- Peña, C. W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en Ciencias Sociales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, Vol. 3, Número 2 • Julio - Diciembre 2009 • ISSN 2011-5318
- De la Cruz, C. (1998). Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo. Emakunde Instituto Vasco de la Mujer y Secretaría General de Acción Exterior, dirección de cooperación al desarrollo. Vitoria-Gasteiz.
- García, P. E. (2003). Ponencia: Contribución al despeje conceptual y a la definición de estrategias concretas de promoción del liderazgo de las mujeres en el presente. Seminario Internacional sobre Liderazgo y Dirección para Mujeres. "Poder y empoderamiento de las mujeres". Fondo Social Europeo. Programa EQUAL, Federación de Industrias del Metal de Valencia FEMEVAL. Valencia, España 2 y 3 de abril de 2003. Consulta Noviembre de 2009.
- Hernández, F. Á. y Martínez, C. B. (2006). Género, empoderamiento y movimientos sociales: La Unión Campesina Emiliano Zapata vive, en la región Tepeaca-Tecamachalco, Puebla. México. *Región y Sociedad*. Vol. XVIII, No 36, Colegio de Sonora ISSN 1890-3925.

- Hidalgo, N., Altamirano, R., Zapata, M. E. y Martínez, C. B. (2005). Impacto económico de las microfinanzas dirigidas a mujeres en el Estado de Veracruz, México. *Agrociencia*, vol.39, pp. 351-359.
- Kabeer, N. (2006). Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del milenio. 1ª edición 2006. Centro Internacional para investigación de pobreza y desarrollo. Editorial Plaza y Valdés.
- Lagarde, M. (1997). Género y Feminismo, Desarrollo Humano y Democracia. Cuadernos Inacabados. Edición: Horas y horas, Madrid, España.
- Martínez, C. B. (2000). Género, Empoderamiento y sustentabilidad. Una experiencia de microempresa artesanal de mujeres indígenas. Serie PEMSA 2, GIMTRAP, A.C. México.
- Martínez, S. y Martínez, C. B. (2003). Construcción y vivencia de identidades genéricas en mujeres rurales microempresarias. En: Martínez-Corona, Beatriz y Rufino Díaz-Cervantes. *Mujeres Rurales, Género y Transformaciones Sociales*. Colegio de Postgraduados, Campus Puebla, SIZA_CONACYT, IPM. Puebla, Pue.
- Manzano, L. (2001). Las Artesanas de la Casa de la Noche. Análisis de una experiencia de trabajo con mujeres artesanas. En: Bonfil, Paloma y Blanca Suárez (Coord.). *De la Tradición al Mercado. Microempresas de mujeres artesanas*. Serie PEMSA 3, Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza (GIMTRAP), México DF.
- Moser, C. (2001). Planificación de género, objetivos y obstáculos. pp. 17-30. Red entre mujeres/Flora Tristán Ediciones. Lima:
- Rowlands, Jo. (1995). Empowerment examined, en *Development in Practice*, vol. 5, núm. 2. England.
- Rowlands, Jo. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo, en Magdalena León (compiladora), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. T.M. Editores, U.N., Facultad de Ciencias Humanas. Colombia.
- San Agustín, H. N. A. y Zapata, M. E. (2005). Mujeres Artesanas del Noroeste de Guanajuato y sus estrategias de Supervivencia, en: *Tejiendo Esperanzas, Los Proyectos de Mujeres Rurales*. Coordinadora Emma Zapata Martelo. Colección de estudios; Instituto de La Mujer Guanajuatense, Guanajuato, Gto.
- Urriola, P. I., Mendieta, J. E. y Lobato, A. Ra. (s/f). Aportaciones desde la Teoría Feminista al Liderazgo. Empoderamiento y Liderazgo. Guía Metodológica para trabajar en grupos. Federación Mujeres Jóvenes.
- Young, K. (1997). El Potencial Transformador en las necesidades Prácticas: Empoderamiento Colectivo en el Proceso de Planificación. En: León Magdalena (Comp.) *Poder y empoderamiento de las mujeres*. TM Editores, Bogotá Colombia. Pp. 99-118.

Síntesis curricular

María del Rosario Figueroa Rodríguez

Se desempeña profesionalmente en el Colegio de Postgraduados, Campus Puebla en el Programa para la Mujer y Estudios de Género (1982-2014). Maestra en Desarrollo Social por el CP, 2011. Médica Veterinaria Zootecnista por la Escuela Superior de Medicina Veterinaria y Zootecnia A.C. 2002, Coautora “Mujeres, Niñas y Niños escolares en la producción de hortalizas orgánicas con captación de agua de lluvia y riego por goteo”. 2008 en: *Seguridad Alimentaria en Puebla: Prioridad para el Desarrollo*, Colección “La Agricultura en Puebla” Serie “Seguridad Alimentaria” 2. Colegio de Postgraduados.

Beatriz Martínez Corona

Doctora en Ciencias, con especialidad en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional por el Colegio de Postgraduados (CP). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Profesora Investigadora Titular del Programa en Estrategias de desarrollo Agrícola Regional del Colegio de Postgraduados, Campus Puebla. Ha realizado estancias de investigación y actualización en diversas universidades del extranjero. Cuenta con múltiples publicaciones, libros, artículos, capítulos en libros, entre otros.

Felipe Álvarez Gaxiola

Profesor Investigador Asociado, Colegio de Postgraduados, Campus Puebla, Doctor por la Universidad de Córdoba, España. Maestro en Ciencias por el Colegio de Postgraduados, Lic. en Ingeniería Agronómica, Universidad Autónoma de Sinaloa, Méx. Integrante del SNI, Nivel I. Publicaciones recientes: *Desarrollo de la Agricultura Sostenible.: Alternativas Tecnológicas y Enfoques Sociales*, CP-ALTRES COSTA AMIC, 2011. Los programas de Desarrollo y la Extensión Rural en México: Aspectos Teóricos, Históricos y dos Experiencias recientes en el Estado de Puebla. CP y ALTRES-COSTA AMIC, 2011.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

FECUNDIDAD, TRABAJO INFANTIL Y MIGRACIÓN DE JORNALEROS(AS) AGRÍCOLAS DEL CAFÉ EN EL ESPACIO TRANSFRONTERIZO MÉXICO- GUATEMALA

Austreberta Nazar-Beutelspacher; Emma Zapata-Martelo; María del Rosario Ayala-Carrillo
y Blanca Suárez-San Román

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 117- 132



e-revist@s

FECUNDIDAD, TRABAJO INFANTIL Y MIGRACIÓN DE JORNALEROS(AS) AGRÍCOLAS DEL CAFÉ EN EL ESPACIO TRANSFRONTERIZO MÉXICO- GUATEMALA

FERTILITY, CHILD LABOUR AND MIGRATION OF AGRICULTURAL DAY LABORERS (AS) OF COFFEE IN THE CROSS-BORDER SPACE MEXICO- GUATEMALA

Austreberta Nazar-Beutelspacher¹; Emma Zapata-Martelo²; María del Rosario Ayala-Carrillo³
y Blanca Suárez-San Román⁴

¹Investigadora Titular del Departamento de Salud, El Colegio de la Frontera Sur. Carretera Panamericana y Periférico Sur s/n, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. C.P. 29264. anazar@ecosur.mx. ²Profesora Investigadora Titular del Área Mujer Rural, Departamento de Socioeconomía, Estadística e Informática, Colegio de Postgraduados. Carretera México-Texcoco Km. 36.5, Montecillo, Texcoco, Estado de México. C.P. 56230. emzapata@colpos.mx. ³Investigadora Auxiliar Adjunta del Área Mujer Rural, Departamento de Socioeconomía, Estadística e Informática, Colegio de Postgraduados. Carretera México-Texcoco Km. 36.5, Montecillo, Texcoco, Estado de México. C.P. 56230. madel@colpos.mx. ⁴Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza, A. C. suarezblanca@yahoo.com.mx.

RESUMEN

Chiapas como los departamentos fronterizos de Guatemala, se caracteriza por ser un espacio de rezago socioeconómico. Desde el siglo XX un importante flujo de familias de migrantes indocumentados se emplea temporalmente en las fincas cafetaleras mexicanas de la región del Soconusco, provenientes en su mayoría de los sectores rurales más pobres y marginados de los departamentos guatemaltecos limítrofes con México. En este trabajo se estima la fecundidad y se exploran las características reproductivas de las familias jornaleras agrícolas guatemaltecas. La Tasa Global de Fecundidad marital es elevada (5.65 hijos por mujer en promedio al final de su vida reproductiva) con una tendencia al aumento. Se argumenta que un elevado número de hijos e hijas en estas familias es *funcional* para ellas, ya que requieren de la fuerza de trabajo familiar para su sobrevivencia. Se retoma para su explicación la propuesta de espacio transfronterizo, en el que se articulan, mediante el trabajo infantil, una elevada fecundidad de los migrantes rurales, producto de las políticas y condiciones socioeconómicas de Guatemala, y las necesidades de desarrollo del capital agroexportador de café en México, impulsado permanentemente por el Estado mexicano.

Palabras clave: frontera, migración internacional, desigualdad socioeconómica, derechos reproductivos, planificación familiar.

SUMMARY

Chiapas as the border departments of Guatemala is characterized as an area of socio-economic backwardness. Since the twentieth century a significant flow of undocumented Guatemalan migrant families are temporarily employed in Mexican coffee plantations in the Soconusco region, mostly from the poorest and most marginalized rural sectors from the border Guatemalan departments. This paper estimates the marital Total Fertility Rate and explores the reproductive characteristics of Guatemalan agricultural laborers families. The Global marital fertility rate is high (5.65 children per woman on average at the end of their reproductive life) with an increasing trend. It is argued that a high number of children in these families are *functional* for them, since they require the family labor for their survival. In this cross-border area are articulated by child labor, high fertility of Guatemalan rural migrants, due to the political and socioeconomic conditions of Guatemala, and the development needs of the agricultural export capital coffee in Mexico, permanently driven by the Mexican government.

Key words: border, international migration, socioeconomic inequality, reproductive rights, family planning.

INTRODUCCIÓN

La frontera México-Guatemala, como otras fronteras de Latinoamérica, en algún momento fue un territorio integrado. La conformación de los Estados-Nación¹ y el establecimiento de límites fronterizos convirtieron el flujo de personas en el interior de un territorio, en migración internacional (Carrión, 2013).

¹ La frontera Guatemala-México configura un espacio transfronterizo marcado por su historia, ya que el Soconusco, entre 1596 y 1821 fue parte de Guatemala; se anexó a México en 1824, y actualmente es una región del estado mexicano de Chiapas (Migallón, 1994).

Tanto el estado de Chiapas, como los departamentos fronterizos de Guatemala, se caracterizan por ser espacios de rezago socioeconómico². Canales *et al.*, (2010) mencionan que esta región fronteriza registra mayor homogeneidad social, étnica y demográfica, en comparación con sus respectivos promedios nacionales, pero que esta semejanza regional es resultado de la precarización de las condiciones de vida de la población en ambos lados de la frontera. Señalan que los flujos migratorios transfronterizos contribuyen a generar identidad regional, a la vez que establecen *un mecanismo de reproducción social local en donde lo transfronterizo es un fenómeno cotidiano y recurrente*.

En este espacio transfronterizo, del lado mexicano destaca la producción de café en la región Soconusco de Chiapas, el principal desarrollo cafetalero de exportación del sur de México³, que desde su inicio –en el siglo XIX– ha sido fuertemente apoyada por el Estado mexicano⁴.

Este cultivo requiere de una cantidad importante de fuerza de trabajo, que desde finales del siglo XIX hasta la década de 1980 fue provista por las poblaciones indígenas chiapanecas residentes en la región Altos de esa entidad. El origen del flujo de familias guatemaltecas al Soconusco se ubica en 1950, cuando se combina la mano de obra de ambos países en el cultivo de café, principalmente. Este flujo migratorio se intensificó en la década de 1980, con el aumento de la demanda de trabajadores guatemaltecos en las fincas de esa región (Rivadeneira, 2001)⁵, por la escasez de fuerza de trabajo chiapaneca que había cambiado de destino laboral.

Zapata *et al.*, (2012) reportan el origen de la población guatemalteca migrante a las fincas cafetaleras mexicanas: San Marcos (79.3%), Huehuetenango (13.9%)⁶, Quetzaltenango (5.8%) y Retalhuleu (1.0%), departamentos ubicados muy cerca de la frontera sur mexicana. La proximidad geográfica de los departamentos de origen con respecto a las fincas cafetaleras mexicanas, podría ser un factor decisivo para explicar la migración estacional de trabajadores guatemaltecos, en la medida que los costos son menores que los que se requieren para llegar a los Estados Unidos de Norteamérica (Richard, 2004).

Actualmente se reporta un importante flujo migratorio desde Guatemala a través de la frontera sur de México⁷. De quienes tienen como destino la frontera sur, 88.5% van al municipio de Tapachula, Chiapas; de ellos 77.4% se ocupan en el sector agropecuario (EMIF-GUAMEX, 2009), principalmente en la producción de café, ya que en ese municipio se concentran las fincas cafetaleras que producen para la exportación. Se trata de familias de origen rural, que adquieren la condición de inmigrantes temporales e indocumentados.

Desde el punto de vista demográfico, los estudios realizados en esta frontera se han centrado en los procesos migratorios, intensificados en las últimas décadas. En ellos se ha señalado la interacción entre pobladores de ambos países, así como su exclusión y vulnerabilidad social; también se ha

² Según estimaciones del Banco Mundial (2009), 23.6% de los hogares de la región noroccidente de Guatemala se encuentran en condición de pobreza extrema, sin cambios significativos en su proporción estimada para el período 2000-2006, lo que concuerda con la caracterización de pobreza, desigualdad y exclusión social planteada por otros autores (Paraje, 2008; Canales *et al.*, 2010).

³ En 13 de los 16 municipios del Soconusco se cultiva café. En 2012, Chiapas se colocó en el primer lugar nacional de producción del grano, con 1.8 millones de quintales, lo que representa 33% de la producción nacional. La superficie sembrada de café orgánico, producido en las grandes fincas cafetaleras del Soconusco, se ha incrementado. Según la Secretaría del Campo en Chiapas, en 2009 se exportaron 422 mil quintales, que dejaron una derrama económica de 64 millones de dólares (Ochoa, 2013).

⁴ Por ejemplo, la SAGARPA (2013) indica que en 2012 Chiapas recibió el mayor monto económico de fomento para la producción de café en México: 103,874,139.38 pesos, que corresponden a 35.8% del total de apoyos otorgados a los productores del país.

⁵ Del lado guatemalteco se reporta que para 1980, el número de inmigrantes guatemaltecos censados se multiplicó por once en México, con una mayor proporción de migración familiar que la registrada para Estados Unidos y Canadá (Rivadeneira, 2001)

⁶ De acuerdo con la OIM (2007), son el segundo y tercer departamento con mayor expulsión de Guatemala.

⁷ Para el año 2005, éste se calculó en 373,579 migrantes, de los cuales 99.4% tiene como destino la frontera sur de México (incluye el cruce diario de migrantes en los distintos puntos fronterizos, así como a los jornaleros(as) agrícolas cuya migración es estacional); 1,047 (0.33%) se dirigen hacia otros destinos de México y 1,033 (0.32%) van a los Estados Unidos de América (Canales *et al.*, 2010).

documentado la asimetría de poder que enfrentan los y las migrantes de carácter indocumentado. Destacan en este último enfoque, la desigualdad entre agroexportadores mexicanos y la fuerza de trabajo guatemalteca (Castillo, 1990; Zapata *et al.*, 2012). Los estudios sobre fecundidad, son prácticamente inexistentes, no obstante su importancia en la dinámica económica de este espacio transfronterizo.

En este trabajo se estima la fecundidad y se exploran las características reproductivas de familias jornaleras agrícolas provenientes de Guatemala hacia las fincas cafetaleras del Soconusco en Chiapas, México. Se parte del enfoque que conceptualiza a la frontera como un espacio dinámico, transfronterizo, en el que interesan los comportamientos demográficos y económicos de ambos lados de la frontera (Coubés, 2000).

Desde la perspectiva política, se reconocen dos sistemas que dentro de cada país son *inevitablemente diferentes*; pero desde la economía se identifica la existencia de un espacio común de carácter supranacional: *...el hecho fronterizo plantea dos tipos de problemas, esencialmente contradictorios. El primero es el problema de la integración de la zona fronteriza, periférica por definición, a un espacio nacional que busca su construcción como un espacio económico unitario. El segundo problema es aquel de las complementariedades que pueden aparecer entre las regiones fronterizas de dos espacios nacionales* (Coubés, 2000: 111).

En el caso de la *integración*, nos referimos a la perspectiva política; es decir, a las políticas nacionales (Estado-Nación) específicas en cuanto a educación, planificación familiar y estructura agraria que tienden a incrementar la asimetría entre los dos países, especialmente en cuanto al sector agroexportador de café en Chiapas, México, y a las condiciones y políticas que favorecen la reproducción de la fuerza de trabajo familiar guatemalteca.

Para la *complementariedad*, que corresponde al enfoque económico en el espacio transfronterizo, argumentamos sobre la estrategia de desarrollo capitalista en la zona para aprovechar la fuerza de trabajo guatemalteca con la complicidad de las autoridades de ambos países.

Se discuten los hallazgos en función de las políticas de población y salud de Guatemala y la importancia que tiene para estas familias el mantener una fecundidad relativamente alta para su sobrevivencia; así como la funcionalidad de la migración y el trabajo infantil para mantener la producción del café para la exportación en el Soconusco, México.

Aspectos metodológicos de la investigación

El universo de estudio lo comprenden 401 fincas cafetaleras de la región Soconusco de Chiapas, conformada actualmente por 15 municipios⁸. Fueron consideradas solo aquellas fincas que cuentan con 100 hectáreas o más de café ya que son las que potencialmente podrían contratar una importante cantidad de trabajadores agrícolas guatemaltecos.

En total fueron incluidas 13 fincas de 100 o más hectáreas dedicadas a este producto, ya que son las que contratan el mayor número de trabajadores, todas pertenecientes al municipio de Tapachula. En éstas se obtuvo el consentimiento de los dueños y, de las personas entrevistadas para realizar el estudio. No se muestran los nombres de las fincas ni de las personas para garantizar la confidencialidad de la información.

⁸ Acacoyahua, Acapetahua, Cacahoatán, Escuintla, Huehuetán, Huixtla, Mapastepec, Mazatán, Metapa, Tapachula, Tuxtla Chico, Suchiate, Tuzantán, Unión Juárez y Villa Comaltitlán.

El número de jornaleros estimados en el momento en que se realizó el diseño muestral fue de 11,400, pero correspondió a la época de post cosecha (enero-marzo). En la época de cosecha (octubre-diciembre), el número de trabajadores contratados puede ser hasta diez veces mayor. La encuesta fue realizada en los dos periodos para obtener un panorama completo de la situación laboral, educativa, de salud y de vida de los trabajadores y sus familias. En el primer periodo de trabajo de campo se obtuvo información de 131 familias de jornaleros; en el segundo, fueron 322 familias, resultando un total de 453. La información recabada contiene a la totalidad de los y las integrantes de esas familias, estuvieran o no en las fincas al momento del acopio. En total, fueron 2,782 personas de ambos sexos y de todos los grupos de edad, de las cuales 46.4% (n=1,290) estaba en las fincas durante el estudio.

La información fue obtenida mediante una entrevista estructurada aplicada a la totalidad de familias que, en cada uno de los periodos de recolección de información, se encontraban laborando en las fincas cafetaleras.

De acuerdo con los objetivos del estudio fueron diseñados dos cuestionarios: el primero comprende datos sociodemográficos de las familias jornaleras, proceso migratorio, proceso y condiciones de contratación, condiciones de vivienda, servicios y alimentación, el trabajo de niños y niñas en actividades agrícolas y apoyo doméstico, características del trabajo incluyendo pago, salario, prestaciones, jornada laboral, actividades realizadas, educación formal, condiciones y riesgos para la salud, acceso a la atención médica, violencia y expectativas de vida, entre otras. El segundo cuestionario fue destinado a la obtención detallada de información sobre salud reproductiva en mujeres. Los cuestionarios fueron sometidos a pruebas piloto para adecuar su lenguaje, fluidez y precisión en las preguntas. Una vez concluidos los instrumentos de recolección de información se procedió a la capacitación de los encuestadores y encuestadoras. La encuesta fue realizada bajo estricta supervisión y validación *in situ* de los cuestionarios.

La información fue capturada y analizada en IBM SPSS Statistics v.21. Para el análisis fueron obtenidas medidas de frecuencia y medidas de Bondad de Ajuste como la Ji-Cuadrada (Zar, 2010). Inicialmente fueron comparadas las características sociodemográficas de las mujeres guatemaltecas que no migraron respecto a las migrantes. La totalidad de mujeres en edad reproductiva (15 a 49 años) de las familias completas, incluyendo a las que se encontraban en Guatemala, fue de 567. De ellas, 283 (49.9%) migraron a las fincas cafetaleras para trabajar como jornaleras agrícolas; en este último grupo, 76.5% (n=182) reportó haber estado embarazada alguna vez, y se obtuvo la historia de esos embarazos.

Para la estimación de la fecundidad se contaba únicamente con información de la historia de embarazos de las mujeres que migraron a las fincas cafetaleras mexicanas, por lo que no fue posible estimar la tasa global de fecundidad (TGF) de las familias de jornaleros(as) agrícolas; por ello se estimó la TGF marital (TGF_m) tomando como referencia a las mujeres que se encontraban en las fincas cafetaleras al momento de la encuesta.

Adicionalmente, para explorar la tendencia de la fecundidad en esta población, se realizó una comparación de la TGF_{m15-34} en dos periodos (2001-2005 y 2006-2010); el indicador fue calculado tomando como base a las mujeres de 15 a 34 años de edad (TGF_{m15-34}).

Características socioeconómicas y demográficas de las mujeres migrantes en edad reproductiva

La estructura por grupos de edad en las mujeres migrantes de 15 a 49 años, registra una mayor proporción de jóvenes de 15 a 24 años (59.3%) respecto a las que permanecieron en Guatemala

(42.3%) ($p<0.000$); es decir, tiende a migrar la población más joven. Lo mismo que las mujeres en unión libre, mientras que una mayor proporción de casadas y de solteras permanece en Guatemala ($p<0.000$) (*Cuadro 1*).

Entre las migrantes, las solteras (29.8%) trabajan en tanto que son hijas, junto con sus padres y hermanos; pero un elevado porcentaje (65.8%) están unidas y trabajan con el esposo para contribuir a la manutención del hogar; o bien, quienes tienen hijos e hijas, pero no pareja (4.3%), trabajan para mantenerlos y frecuentemente viajan con otros familiares, como el padre, la madre o hermanos(as).

Cuadro 1.- Mujeres guatemaltecas en edad reproductiva según distintas variables sociodemográficas, por condición de residencia en el momento del estudio. Fincas cafetaleras del Soconusco, Chiapas (Encuesta DSNJAM-CHIS, 2011)

Datos sociodemográficos	Total de mujeres en edad reproductiva de las familias, incluyendo a las jornaleras de las fincas cafetaleras del Soconusco y a las que se quedaron en Guatemala	Total de mujeres en edad reproductiva que se quedaron en Guatemala	Total de mujeres en edad reproductiva trabajando en las fincas cafetaleras del Soconusco, México	X^2 , gl y valor de p
	n=567 %	n=284 %	n=283 %	
Edad				
15-19	30.7	26.1	35.3	28.875; 6 gl; 0.000
20-24	20.1	16.2	24.0	
25-29	13.6	12.7	14.5	
30-34	9.3	10.2	8.5	
35-39	11.8	14.1	9.5	
40-44	8.8	12.0	5.7	
45-49	5.6	8.8	2.5	
Estado civil				
Solteras	33.0	36.3	30.1	39.421; 6 gl; 0.000
Separadas y divorciadas	4.2	5.3	3.2	
Viudas	3.0	4.9	1.1	
Casadas	22.2	27.5	17.0	
Unión libre	37.4	26.1	48.8	
Escolaridad				
Ninguna	38.7	40.5	36.9	5.521; 3 gl; 0.137
Primaria incompleta	41.5	37.0	46.1	
Primaria completa	15.4	17.6	13.1	
Secundaria y más	4.4	4.9	3.9	
Sabe leer y escribir				
Sí	62.5	54.5	62.9	0.306; 1 gl, 0.809
No	37.5	45.5	37.1	
Lengua indígena que hablan				
Ninguna	81.8	83.1	80.6	7.198; 4 gl; 0.126
Mam	12.5	11.3	13.8	
Acateto maya	1.2	1.8	0.7	
Kanjolal	1.8	2.5	1.1	
Poptí	2.6	1.4	3.9	

El nivel de escolaridad es muy bajo, 38.7% no cuenta con escolaridad alguna y 37.5% no sabe leer ni escribir. Las hablantes de alguna lengua indígena suman 19.5% entre las mujeres que migraron a las fincas y 17% en las que se quedaron en Guatemala, aunque todas dijeron hablar español. De las lenguas indígenas reportadas, la más frecuente fue el Mam. No se registraron diferencias significativas en los niveles de escolaridad ($p=0.137$), o las lenguas que hablan ($p=0.126$), al comparar a las mujeres migrantes y las no migrantes (*Cuadro 1*).

En síntesis, se trata de un grupo de mujeres en edad reproductiva con muy baja escolaridad y con una estructura de edad joven. Las diferencias importantes entre el grupo de mujeres en edad reproductiva que migran hacia las fincas cafetaleras y el grupo que se queda en Guatemala se concentran en la edad y el estado civil.

Acerca de las migrantes que dijeron haber estado embarazadas *alguna vez*, sólo 15.9% son menores de 20 años, porcentaje que contrasta con el 35.3% en la totalidad de las mujeres de ese grupo de edad. Es decir, viaja a las fincas cafetaleras una proporción mayor de mujeres de 15 a 19 años que no se ha embarazado alguna vez, lo que sugiere que las menores de 20 años que se han embarazado en algún momento tienen mayores dificultades para desplazarse hacia México⁹.

Fecundidad marital

La TGF_{m15-34} para el periodo 2006-2010 fue de 5.65, mientras que para el periodo 2001-2005 fue de 4.91. Esto significa que en el periodo más reciente la TGF_{m15-34} en este grupo de jornaleros(as) agrícolas se incrementó en promedio en 0.74 hijos por mujer, lo que se debe, principalmente, al aumento de la fecundidad en el grupo de mujeres adolescentes (15 a 19 años), cuya tasa específica de fecundidad por edad (TEFE) pasó de 0.57 en 2001-2005 a 0.75 en 2006-2010 (un incremento de 24%). Por otra parte, se observa una disminución de la TEFE para el grupo de 30 a 34 años, de 0.077 a 0.000 (*Figura 1*), lo que indica que para el periodo 2006-2010 no se registraron nacimientos en ese grupo de edad. Esta tendencia de disminución de la fecundidad en los grupos de mayor edad es semejante a la reportada en general para los países de América Latina, y el grupo de jornaleros(as) agrícolas no es la excepción.

La elevada fecundidad marital registrada en las familias de jornaleros agrícolas guatemaltecos (5.65) se explica por la baja prevalencia de uso de métodos anticonceptivos: 10.9%, cifra que se encuentra muy por debajo de la media en Guatemala: 30.9% para el año 2000 (Cavenaghi y Diniz, 2009) y de la estimada (54.1%) para el año 2008 (UNFPA, 2011).

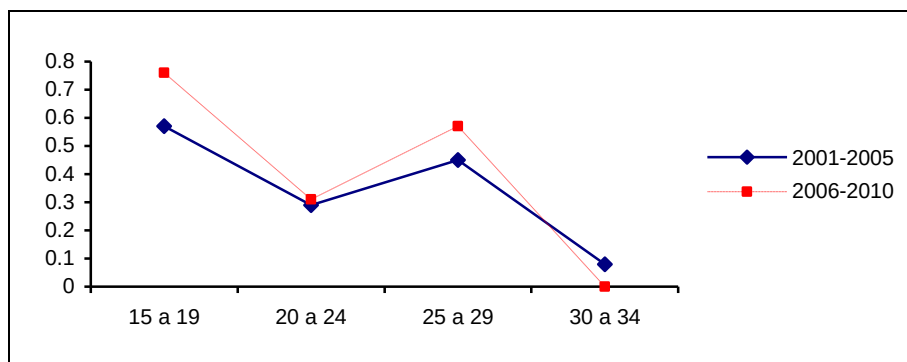


Figura 1.- Tasas específicas de fecundidad por edad en jornaleros(as) guatemaltecos(as) en las fincas cafetaleras del Soconusco, México (encuesta DSNJAM-CHIS, 2011).

⁹ Probablemente el tener uno o varios hijos o hijas sin apoyos familiares sea un elemento restrictivo para su movilidad a través de la frontera.

El método anticonceptivo más utilizado por las jornaleras agrícolas fueron las inyecciones (64.9%), seguido de las pastillas (10.5%), el ritmo (9.6%), la salpingoclasia (6.1%), el DIU (3.5%), el condón (1.8%) y el uso de pastillas e inyecciones (3.5%) (*Cuadro 2*). El carácter de migrantes estacionales explicaría la elevada frecuencia de uso de inyecciones, ya que por su continua movilidad resulta difícil acceder a unidades médicas de manera periódica para obtener, por ejemplo, pastillas anticonceptivas, mientras que las inyecciones, que son de aplicación única mensual o bimensual, facilitan su uso.

Cuadro 2.- Prevalencia y características del uso de métodos anticonceptivos en personas guatemaltecas, jornaleros(as) agrícolas del café en el Soconusco, México (encuesta DSNJAM-CHIS, 2011)

Uso de métodos anticonceptivos	n=182 (%)
Prevalencia de uso <i>alguna vez</i>	10.9
Tipo de métodos utilizados	
Pastillas	10.5
Inyecciones	64.9
DIU	3.5
Condón	1.8
Ritmo	9.6
Salpingoclasia	6.1
Pastillas e inyecciones	3.5
Total	100.0
Tiempo de uso	
Menos de 1 año	15.8
1 año a menos de 2 años	25.4
2 años a menos de 3 años	19.3
3 años a menos de 4 años	11.4
4 años a menos de 5 años	7.9
5 años y más	20.2
Total	100.0

El número de quienes alguna vez utilizaron métodos anticonceptivos fue reducido, pero no se observaron diferencias por grupos de edad, ya que en todas las edades se registraron usuarias en proporciones semejantes, lo mismo que en la distribución por tipo de método utilizado.

Destaca en esta población la elevada proporción de mujeres no usuarias de métodos anticonceptivos: 89.1%, lo que podría ser indicativo de una demanda insatisfecha. Para estimar la magnitud de embarazos no deseados por las mujeres, se les preguntó, si ellas estuvieron de acuerdo en cada uno de los embarazos, y casi todas (99.4%) respondieron que sí. Al preguntárseles qué dijeron sus esposos cuando se enteraron, 90.7% respondió: *se puso contento*, 4.3% fueron indiferentes: *nada, no dijo nada*; y 5 % de los embarazos fueron rechazados por el padre o bien éste no se enteró, y corresponden a quienes no establecieron una unión: *no le pareció y huyó, no se hizo responsable de mi hijo, no tengo pareja, nada, no se enteró*. Es decir, cuando existe una unión, casi la totalidad de los embarazos son deseados.

Adicionalmente, para indagar sobre la intencionalidad, se les preguntó ¿cómo se decidió el embarazo? El 91.8% de las respuestas corresponde a embarazos no planeados, lo que concuerda con las características de una fecundidad natural en la que ocurren como resultado de la unión, sin que medie una intencionalidad para limitar el número de hijos e hijas. El porcentaje restante (8.2%) es bastante próximo a la prevalencia de uso de métodos anticonceptivos (10.9%), que correspondería

al subgrupo de familias jornaleras agrícolas en las que existe un cambio de actitudes hacia la regulación de la fecundidad.

Cabe mencionar que en las mujeres jornaleras agrícolas la edad de unión ha disminuido de 19.8 años en el grupo de 40 a 44 años, a 14.8 años en las de 15 a 19 (*Figura 2*), contribuyendo con ello a mantener una fecundidad elevada.

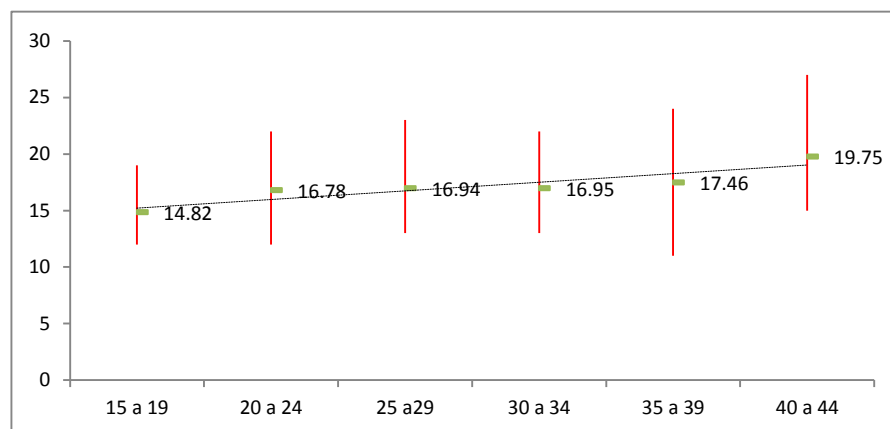


Figura 2.- Edad promedio de unión por grupos de edad en mujeres guatemaltecas migrantes jornaleras agrícolas del café en el Soconusco, México (encuesta DSNJAM-CHIS, 2011).

La edad media fue de 16.8 años (11-27); 18.1% se unió entre los 11 y 14 años, 34.7% entre los 15 y 16; es decir, más de la mitad de las mujeres (52.8%) se unieron antes de cumplir 17 años (*Cuadro 3*).

Cuadro 3. Distribución porcentual de la edad de unión de las mujeres guatemaltecas migrantes jornaleras agrícolas del café en el Soconusco, México (encuesta DSNJAM-CHIS, 2011)

Edad a la que se unieron las mujeres (años cumplidos)	n = 182 (%)
11 a 14	18.1
15 a 16	34.7
17 a 19	31.4
20 a 27	15.8
Total	100.0
Media y rango	16.8 (11-27)

Estos datos describen a una población que en su mayoría se encuentra en etapa pretransicional de la fecundidad, caracterizada por embarazos deseados, a edades tempranas, y un mínimo o nulo uso de métodos anticonceptivos.¹⁰ El espaciamiento entre nacimientos registró una media de 27 meses (2 años y tres meses), consistente con la duración promedio de la lactancia (13.5 meses), a la vez que 96.8% de las mujeres dijeron haber practicado la lactancia, lo que refuerza el argumento de que se trata de una población que, casi en su totalidad, aún registra una fecundidad natural. En esta situación, un número elevado de hijos e hijas se aprecia como un componente central de sus estrategias de sobrevivencia.

¹⁰ Desde la teoría de la transición demográfica se asume la existencia de una etapa pretransicional, caracterizada por una alta mortalidad y fecundidad, a la que sigue una fase de rápido crecimiento poblacional debido al descenso de la mortalidad, pero alta fecundidad; y una tercera fase posterior al descenso de la mortalidad, en la que la fecundidad desciende de manera pronunciada para llegar a un equilibrio en condiciones de baja mortalidad y fecundidad (Chackiel, 2004a).

La fecundidad de las familias de jornaleros(as) guatemaltecos(as): integración dentro de cada Estado-Nación

La disminución de la fecundidad se debe no solamente a los programas de planificación familiar, sino también a la disminución de la mortalidad infantil, de la población rural y de las actividades agrícolas, a la urbanización, al incremento en la escolaridad y los ingresos, así como a la intensificación de los procesos migratorios (Cavenaghi y Diniz, 2009). Así, se observan cifras heterogéneas entre países en América Latina, con cifras tan diversas como 1.6 en Cuba (por debajo del nivel de reemplazo) y 5.0 en Guatemala, esta última la más elevada del continente (Chackiel, 2004b).

Además de las diferencias en la fecundidad entre países, se reconocen diversas dinámicas y determinantes en los subgrupos de la población. Existen lo que Schkolnik y Chackiel (2004) denominan *sectores rezagados*¹¹ que se caracterizan por tener tasas aún elevadas de fecundidad y se encuentran en los estratos sociales bajos, que viven en condiciones de pobreza y tienen menor nivel de instrucción,¹² especialmente en las zonas rurales, en las poblaciones marginales urbanas y en las indígenas (Hidalgo y Molina, 2008).

Aunque la fecundidad en Guatemala ha registrado un descenso¹³, este ha sido lento y desigual en los distintos departamentos y subgrupos de población, estimándose para 2008, en todo el país, una TGF de 3.6 hijos por mujer (UNFPA, 2011). La fecundidad es más elevada en el sector rural y entre quienes no han tenido acceso a la educación. Se estima que entre las mujeres que no han tenido educación formal alguna la TGF fue en el año 2008 de 5.2, mientras que en las que concluyeron la educación secundaria la TGF es de 2.3; es decir, una diferencia de tres hijos en promedio por mujer (UNFPA, 2011).

La baja escolaridad¹⁴ también se relaciona con una elevada proporción de población indígena (39.4%)¹⁵ y rural (58.0%), en la que se concentra la población pobre del país (Flórez y Soto, 2007). El 31.5% de la población indígena guatemalteca vive con menos de un dólar al día y la pobreza afecta al 50%; en tanto que 11% de la población no indígena vive con menos de un dólar al día y la pobreza afecta a 21% (Elías, 2011).

Guatemala también muestra una alta concentración de las tierras productivas. Con una población rural de 58%, 77% de las familias que poseen parcelas cuentan con menos de siete hectáreas, y la tierra que trabajan constituye sólo 15% de la que es productiva. Esto da como resultado un coeficiente de Gini de 0.84,¹⁶ el cual se ha mantenido pese a los recientes esfuerzos gubernamentales para redistribuir la tierra¹⁷ (UNDP, 2005).

¹¹ El concepto de “grupos rezagados” es problemático, ya que alude a un proceso lineal de descenso de la fecundidad o de la pobreza, entre otros, y no al resultado de relaciones sociales concretas que tienden a polarizar los recursos, el poder y la fecundidad. Sin embargo, aquí se utilizará para hacer referencia a estos grupos específicos de población.

¹² El porcentaje de uso de métodos anticonceptivos se relaciona estrechamente con los niveles de escolaridad alcanzados por las mujeres en edad reproductiva, observándose una menor proporción de uso entre aquellas que no cuentan con alguna instrucción respecto a las más educadas, y esto ocurre en todas las poblaciones y países de la región (Chackiel, 2004a y 2004b). Así, un incremento de la escolaridad de las mujeres contribuye a disminuir la fecundidad, por el aumento en el uso de métodos anticonceptivos asociado.

¹³ Se estima que en el año 2000 registró la TGF más alta de América Latina con 5.0 hijos por mujer; pese al descenso de la fecundidad, estimada para el año 2008 en 3.8 hijos por mujer, todavía tiene la fecundidad más alta de la región latinoamericana (UNFPA, 2011).

¹⁴ Para 1997, se estimó que casi la mitad (49.6%) de las adolescentes guatemaltecas apenas concluyó los tres primeros años de educación primaria; de las que se autoidentificaron como indígenas, algo más de la mitad (51%) tenía en promedio *menos de un año de escolaridad*; las dos quintas partes (38.2%) de las que residen en las áreas rurales carecían de educación (INE, 1997, citado por Rivadeneira, 2001)

¹⁵ Estimación para 2002.

¹⁶ El coeficiente de Gini toma valores que van de 0 a 1, donde 0 es la perfecta igualdad y 1 la perfecta desigualdad (Banco Mundial, 2014).

¹⁷ El Estado guatemalteco ha intentado generar una política de redistribución de la tierra mediante la Política Agraria 2009-2012 y la Política Nacional de Desarrollo Rural Integral (2009-2015), que buscan reformar y democratizar el régimen de acceso, uso, tenencia y

Según esas características, Guatemala tiene departamentos y municipios que se encuentran en situación de rezago, en su mayoría ubicados en las regiones noroccidentales del país, colindantes con la frontera sur mexicana. Hidalgo y Molina (2008) afirman que para el año 2006, los departamentos de San Marcos, Huehuetenango, Quiché y Alta Verapaz, abarcaban el mayor número de municipios con rezago sociodemográfico del país. Es también ahí donde se concentra la mayor proporción más alta de jóvenes y de densidad poblacional, a la vez que la mayor pobreza y desnutrición crónica de niños y niñas (Nazar *et al.*, 2013). Asimismo, se ha reportado que existe una selección negativa de familias que emigran estacionalmente para ocuparse en las fincas cafetaleras mexicanas pues aunque la región noroccidental de Guatemala se encuentra en una situación de mayor pobreza, densidad poblacional y desigualdad social, quienes viajan hacia las fincas son quienes, en esa región, viven en una condición aún peor (Nazar *et al.*, 2013).

En cuanto a planificación familiar, fue hasta el 31 de mayo de 1985 que se reconoció constitucionalmente en ese país el derecho a que *...las parejas decidan libremente el número y espaciamiento de sus hijos...*¹⁸ (ENSMI-1987), con un desfase de 11 años respecto a México. Sin embargo, como señala Reyna (2002), el Ministerio de Salud Pública de ese país no participó en los programas de salud sexual y reproductiva, incluyendo planificación familiar, sino que delegó la responsabilidad a las ONG de salud, que no tenían los recursos para cubrir la demanda de la población. Precisa que fue hasta la firma de los Acuerdos de Paz, en 1996, que el Ministerio de Salud contribuyó con la oferta de métodos anticonceptivos, pero descuidando la información, educación y comunicación a la población beneficiaria. En 2001 se declaró la Ley de Desarrollo Social y Población,¹⁹ pero tampoco tuvo impacto, pues no se incrementó de manera significativa la población usuaria de métodos anticonceptivos.

En 2006 fue aprobada la Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva, que pronto encontró una fuerte oposición en la Iglesia Católica, así como en las iglesias cristianas protestantes y grupos musulmanes, pese a las cuales inició sus operaciones con el apoyo de ONG.²⁰

Guatemala enfrenta grandes desigualdades sociales y económicas, en un entorno de grupos poderosos asociados a las iglesias y a los latifundios, los cuales han obstaculizado los intentos gubernamentales para disminuir la desigualdad socioeconómica y la pobreza, y con ello el incremento de uso de métodos anticonceptivos y el descenso de la fecundidad.

Son esas desigualdades las que también explican las diversas transiciones de la fecundidad en Guatemala, en el que coexisten amplios sectores en etapa pretransicional de la fecundidad y algunos grupos que ya se encuentran en plena transición. Asimismo, explican la existencia de los llamados *grupos rezagados*, caracterizados por su pobreza y vulnerabilidad social asociadas a una elevada fecundidad, entre ellos los(as) jornaleros(as) agrícolas del café.

Como veremos más adelante, las condiciones estructurales y políticas de desarrollo descritas para el territorio Guatemalteco (integración), se articulan (complementariedad) en el espacio transnacional ya que del lado Mexicano se ha generado una demanda de trabajo familiar en las fincas cafetaleras,

propiedad de la tierra, desincentivando su concentración. Sin embargo, estas políticas se han visto como una amenaza a la propiedad privada y se han estancado en el Congreso de ese país (Secretaría de Asuntos Agrarios, Guatemala, 2011).

¹⁸ En México, el reconocimiento constitucional a decidir libremente el número y espaciamiento de hijos e hijas ocurrió en 1974; en 1976 se creó el primer Plan Nacional de Planificación Familiar y en 1977 la Coordinación del Programa Nacional de Planificación Familiar.

¹⁹ Esta Ley surgió ante la necesidad de establecer una norma jurídica que incluyera los temas de salud reproductiva, educación, migraciones, riesgo a desastres y comunicación social (Aziz, 2010).

²⁰ Los argumentos en contra de esa Ley iban desde la afirmación de que algunos métodos anticonceptivos son abortivos, hasta las nociones morales que argumentan que la educación sexual y la oferta de métodos anticonceptivos promueven las relaciones sexuales antes del matrimonio (Aziz, 2010), lo que ha sido también una razón para oponerse a la educación sexual en las escuelas tanto en Guatemala como en algunos países del Caribe.

incluido el trabajo infantil, incentivando tanto la migración de familias guatemaltecas a México, como una elevada fecundidad de estas.

La complementariedad para el desarrollo del capital en el espacio transfronterizo: fecundidad elevada y demanda de fuerza de trabajo familiar

Las familias de jornaleros(as) agrícolas guatemaltecos(as) han migrado estacionalmente a las fincas cafetaleras del Soconusco, por varias generaciones. Del total de familias jornaleras agrícolas incluidas en el estudio, 71.9% reportó venir a trabajar a México desde hace más de cinco años; más de la mitad (52.7%) tiene 10 años o más de emplearse como jornalero(a) en las fincas cafetaleras del Soconusco, y 16.3% más de 20 años de realizar esta actividad. A ello se debe que con frecuencia se observan tres generaciones de la misma familia trabajando en la cafecultura del Soconusco. Es un proceso aprendido desde la niñez, en el acompañamiento a los padres; los niños y niñas emigran a las fincas junto con éstos a partir de los dos meses de edad.

En un análisis previo de esta población (Zapata *et al.*, 2012), se reporta que llegan a las fincas mexicanas 14.5% más de niños, niñas y jóvenes menores de 18 años de edad, respecto a su proporción en el total de integrantes de las familias de jornaleros(as) agrícolas. Es decir, en las fincas cafetaleras se encuentra una sobrepoblación de niños, niñas y adolescentes.

Se trata de familias de migrantes que dejan en sus lugares de origen al 44.3% de sus hijos e hijas menores de 18 años y que viajan a las fincas cafetaleras con el 55.7% de ellos. Una elevada proporción de los y las infantes que acompañan a sus familiares a las fincas, realizan trabajo efectivo en los campos o en el ámbito doméstico, la mayoría de manera informal, en las actividades dentro de las fincas. Estos datos indican que existe una racionalidad económica en el número de hijos e hijas y en su acompañamiento a las fincas cafetaleras, ya que los niños y niñas contribuyen significativamente, mediante su trabajo no remunerado, a los ingresos familiares, toda vez que el pago se hace a destajo (según la cantidad de café cortado por día).

De los 882 menores de 18 años que acompañaron a sus padres a las fincas cafetaleras en el periodo que se realizó el estudio, 32.8% fueron menores de cinco años ($n=290$) y 67.2% tenían entre 5 y 17 años de edad ($n=592$). El 54.7% de los menores de cinco años ($n=159$) y 72% de los de cinco a 17 años ($n=426$) acompañaron a sus padres a los campos de café. Los hijos o hijas de cinco años y más trabajan activamente en el corte del grano (83.3%) y el resto en el chaporro y poda, en el almácigo, regando abono, cuidando a sus hermanos o hermanas en el cafetal o en las viviendas, cocinando o en otras labores del hogar; y no son pocos los menores de cinco años que también colaboran en el trabajo doméstico. Los y las infantes que participan en el corte de café trabajan en promedio 7.5 horas al día, la mayoría de las veces, no pagadas.

Las fincas proporcionan viviendas precarias a las familias de jornaleros agrícolas y la comida, de calidad deficiente, únicamente se da al jornalero o jornalera reconocido como tal. La comida es compartida entre los integrantes de la familia, pero tienen que comprar alimentos. Aun así, las familias de jornaleros ven en el trabajo en las fincas del Soconusco una mejor opción que la que les ofrecen las fincas guatemaltecas, ya que además de la vivienda y algo de comida, les ofrecen, sobre todo, la posibilidad de incorporar a sus hijos e hijas al trabajo agrícola. En Guatemala, el trabajo infantil no les es permitido o no existen las condiciones –como las viviendas en los centros de trabajo– para que los niños y niñas acompañen a sus padres a los campos agrícolas.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de este estudio, la fecundidad marital de las familias de jornaleros agrícolas guatemaltecos que laboran en la cafeticultura mexicana es muy elevada: 5.65, misma que se acompaña de una baja prevalencia de uso de métodos anticonceptivos (10.9%) muy inferior a la media reportada para Guatemala en el año 2008 (54.1%), que es a su vez una de las más bajas de Latinoamérica (UNFPA, 2011).

Los datos disponibles no permitieron esclarecer algunas de las razones de las uniones a edades más tempranas, pero podrían explicarse por la falta de opciones de vida para las mujeres asociadas a la pobreza y la marginación en que viven, así como a relaciones de género que refuerzan el rol tradicional de las mujeres como madres. El inicio de relaciones sexuales, cada vez a menor edad, si bien está vinculado a la unión, también puede ser una expresión del abuso y la coerción de género que orilla a las mujeres a buscar opciones de vida fuera del hogar materno.

En las familias de jornaleros agrícolas se conjugan una baja edad de unión y una prevalencia mínima de métodos anticonceptivos. El resultado, como se ha señalado previamente, es una alta y creciente fecundidad marital.

El registro de tasas netas de reproducción mayores entre los grupos más pobres, particularmente rurales e indígenas, predispone al empeoramiento de la situación de pobreza y al incremento de la desigualdad social (Hakkert, 2005). Para Guatemala, por ejemplo, se ha estimado que las diferencias en la fecundidad entre los estratos sociales, junto a una movilidad social nula, llevan a que la distribución de una generación a otra pase de 20% a 30% en el quintil más pobre y de 20% a 9% en el más rico, acentuándose la desigualdad social (Flórez y Soto, 2007).

Sin embargo, un elevado número de hijos e hijas en estas familias es *funcional* para ellas, ya que requieren de la fuerza de trabajo familiar para su sobrevivencia. En estas familias se puede observar un comportamiento reproductivo muy próximo a la fecundidad natural, en la que casi la totalidad de los hijos son deseados, se practica muy poco o nada la anticoncepción y los intervalos intergenésicos están dados por la lactancia.

La situación estructural en la economía de Guatemala, con sus desigualdades, la baja escolaridad de las mujeres, el limitado acceso a las unidades médicas y a los programas de planificación familiar en Guatemala y en México –en este último país por su condición de indocumentadas y escaso o nulo acceso a servicios de salud en las fincas cafetaleras–, así como la maternidad temprana asociada a roles de género tradicionales, probablemente acompañados de violencia, y los requerimientos familiares de fuerza de trabajo, podrían explicar los niveles elevados de fecundidad reportados en este estudio.

La producción de café en el Soconusco, México, requiere de fuerza de trabajo a bajo costo, ya que ha sido y es la clave para su desarrollo y consolidación. Es en este contexto que el trabajo infantil se traduce en una condición que contribuye a hacer deseable un número elevado de hijos e hijas para su explotación por parte de las familias, pero también por el sector agroexportador de café de la frontera sur de México, quienes demandan mano de obra barata. Este sector, situado en una de las regiones más pobres de ambos países, ha subsistido gracias a las políticas mexicanas de apoyo al capital, y a la fuerza de trabajo que provee la población guatemalteca; en esta relación, la noción de territorio como Estado-nación se desdibuja en aras de los intereses *superiores* del capital. Las acciones concretas para la protección de las familias de migrantes guatemaltecos indocumentados en México han sido tímidas, mientras que Guatemala, con una larga tradición migratoria internacional ve en esta actividad una posibilidad económica para la densa población que habita los

departamentos fronterizos con México. Así, ambos Estados-Nación toleran esta situación, probablemente porque la ven como económicamente ventajosa, pese a la violación constante de los derechos de los y las integrantes de las familias de jornaleros agrícolas guatemaltecos. En esta condición estructural, pierden las mujeres, pierden los niños y niñas y pierden los sectores pobres de la sociedad.

La existencia de declaratorias y algunos acuerdos y políticas del lado mexicano para la protección de los y las migrantes, así como de los intentos no exitosos del gobierno de Guatemala para la redistribución de los recursos y la atención a la salud reproductiva, son insuficientes e inadecuados. El mejoramiento de la calidad de vida de la población, en particular de las mujeres y niños en ambos países, requiere no solamente de atención a la población migrante mediante acciones sincronizadas binacionales verdaderamente comprometidas, sino cambios estructurales profundos sin los cuales no será posible garantizar los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y los derechos de la niñez, que por definición son universales, independientemente de los límites fronterizos.

LITERATURA CITADA

- Aziz, V. J. A. (2010). Ley de planificación familiar en Guatemala, una visión desde el Islam. Disponible en: http://www.webislam.com/articulos/38226-ley_de_planificacion_familiar_en_guatemala_una_vision_desde_el_islam.html
- Banco Mundial. (2009). Guatemala. Poverty Assessment. Good Performance at Low Levels. Central America Department. Poverty Reduction and Economic Management. Unit Latin America and de Caribbean Region Report No.43920-GT. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/GuatemalaPovertyAssessmentEnglish.pdf>
- Banco Mundial. (2014). Índice de Gini. Disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>
- Canales, A. I., Vargas, P. y Montiel, I. (2010). Migración y salud en zonas fronterizas: Guatemala y México. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población de la CEPAL. Santiago de Chile, septiembre de 2010.
- Carrión, F. (Compilador) (2013). Seguridad, planificación y desarrollo en las regiones fronterizas. Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC-CRDI). Disponible en: www.flacsoandes.edu.ec
- Castillo, M. Á. (1990). La población de México en los años ochenta. Revista Mexicana de Sociología. Vol. 52: 109-123.
- Cavenaghi, S. y Diniz, A. J. E. (2009). Fertility and contraception in Latin America: historical trends, recent patterns. En: Suzana Cavenaghi (Organizadora). Demographic transformations and inequalities in Latin America. Historical trends and recent patterns. ALAP, Rio de Janeiro. Brazil. First edition, 2009: 161-182.
- Chackiel, J. (2004a). La dinámica demográfica en América Latina. Serie Población y Desarrollo. No. 52. CEPI-CELADE.

- Chackiel, J. (2004b). La transición demográfica de la fecundidad en América Latina 1950-2000. *Papeles de Población*. No. 41: 9-58.
- Coubés, M. L. (2000). Demografía fronteriza: cambio en las perspectivas de análisis de la población de la frontera México-Estados Unidos. *Revista Mexicana de Sociología*, 62(2): 109-123.
- Elías, S. (2011). IWGIA – El mundo indígena. México y América Central: 87-97. Disponible en: http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0574_EL_MUNDO_INDIGENA_2012_eb.pdf
- EMIF-GUAMEX. (2009). Encuesta sobre migración en la frontera Guatemala-México 2006. Serie histórica 2004-2006, México.
- ESMI-1987. (1987). Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 1987. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de Guatemala C.A., Institute for Resources Development Westinghouse Columbia, Maryland USA. Disponible en: <http://www.measuredhs.com/pubs/pdf/FR17/00FrontMatter.pdf>
- Flórez, C. E. y Soto, V. E. (2007). La fecundidad y el acceso a los servicios de salud reproductiva en el contexto de la movilidad social en América Latina y el Caribe. Documento CEDE 2007-16 ISSN 1657-7191 (Edición electrónica). Agosto de 2007. Disponible en: http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/documentos_cede/2007/La_fecundidad_y_el_acceso_a_los_servicios_de_salud_reproductiva_en_el_contexto_de_la_movilidad_social_en_America_Latina_y_el_Caribe
- Hakkert, R. (2005). Factores poblacionales en el diseño de las estrategias de reducción de la pobreza: el caso de Guatemala. UNFPA. Country Support Team for Latin America and the Caribbean, UNFPA Working Paper Series CST/LAC No.19.
- Hidalgo, E. y Molina, R. (2008). ¡Cómo hemos cambiado! Transición demográfica en Guatemala. 87 páginas. Disponible en: <http://desarrollohumano.org.gt/content/%C2%A1como-hemos-cambiado>
- INE. (1997). Guatemala: base censal de 1994 (REDATAM); tabulados especiales, Santiago de Chile. Censo Nacional de Población y Habitación, Guatemala.
- Migallón, S. F. (1994). Anexión de Chiapas a la Federación Mexicana. En: F.S. Migallón - La rebelión en Chiapas y el derecho, Universidad Autónoma de México; 233-249. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1378/12.pdf>.
- Nazar, A., Zapata, E., Suárez, B., Ayala, R., Cárcamo N. (2013). ¿Podría la emigración laboral mejorar las condiciones nutricionales de niños y niñas? Migración laboral internacional y desnutrición crónica de niños y niñas en la frontera Chiapas-Guatemala. CLACSO, Seminario internacional sobre Pobreza, Desigualdad y Salud. República Dominicana, mayo de 2013.
- Ochoa, A. I. (2013). Producción Café de Chiapas Ocupa Primer Lugar Nacional. EL ORBE, 8 de agosto de 2013. Disponible en: <http://elorbe.com/seccion-politica/local/02/25/produccion-cafe-de-chiapas-ocupa-primer-lugar-nacional.html>
- OIM. (2007). Evolución de las remesas en Guatemala; su impacto económico y social. Disponible

en: <http://siteresources.worldbank.org/GUATEMALAINSPANISHEXT/Resources/500796-1175200189373/VLozano-OIM-EvoluciondelasRemesasenGuatemala.pdf>

- Paraje, G. (2008). Evolución de la desnutrición crónica infantil y su distribución socioeconómica en siete países de América Latina y el Caribe. CEPAL-Serie: Políticas Sociales. No. 140.
- Reyna, M. A. C. (2002). Factores Asociados a la Demanda Insatisfecha de Planificación Familiar en Guatemala, 1998-1999. Proyecto de Graduación. Maestría en Población y Salud. Escuela de Estadística, Universidad de Costa Rica.
- Richard, H. A. Jr. (2004). Remittances and Poverty in Guatemala. World Bank Policy Research Working Paper 3418. September 2004.
- Rivadeneira, L. (2001). Guatemala: población y desarrollo. Un diagnóstico sociodemográfico. Santiago de Chile: Secretaría de Planificación y Programación (SEGEPLAN)/CELADE-División de Población de la CEPAL. Área de Población y Desarrollo del CELADE, diciembre de 2001.
- SAGARPA. (2013). Apoyo al fomento productivo del café 2007-2012. Disponible en: <http://www.sagarpa.gob.mx/agricultura/Documents/Cultivos%20Agroindustriales/Impactos%20Caf%C3%A9.pdf>
- Schkolnik, S. y Chackiel, J. (2004). Los sectores rezagados en la transición de la fecundidad en América Latina. Revista de la CEPAL. No. 83: 13-31.
- Secretaría de Asuntos Agrarios. Guatemala. (2011). Guatemala: Indicators. Política nacional sobre la tenencia de la tierra. Disponible en: <http://www.transparenciaforestal.info/guatemala/2011/themes/16/96>
- UNDP. (2005). Human Development Reports. Disponible en: http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005/papers/HDR2005_Krznaric_Roman_17.pdf
- UNFPA. (2011). Informe Anual 2010-2011. Política de Desarrollo Social y Población. Disponible en: <http://www.segeplan.gob.gt/downloads/PDSP/InfPD2011.pdf>
- Zapata, E., Nazar, A., Suárez, B., Ayala, R. y Cárcamo, N. (2012). Contribución invisible: trabajo infantil y adolescente en los cafetales del Soconusco, México. México: Colegio de Postgraduados. CONACYT, GIMPTRAP, SEDESOL.
- Zar, J. H. (2010). Biostatistical Analysis. 5th Edition. E.U.A.: Prentice-Hall/Pearson, 944 páginas.

Síntesis curricular

Austreberta Nazar Beutelspacher

Médica por la Universidad Autónoma de Chiapas, Maestra en Medicina Social por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Especialista en Epidemiología Aplicada por los Centros para el Control de Enfermedades de los Estados Unidos y de la Secretaría de Salud de México, y Doctora en Estudios del Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados en México. Tiene 21 años de trabajo en El Colegio de la Frontera Sur, realizando investigaciones sobre salud, género y desarrollo, temas sobre los que ha publicado y formado recursos humanos de licenciatura y

posgrado. Es Investigadora Titular C. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (nivel III) y a la Academia Mexicana de Ciencias. Ha sido consultora del Banco Interamericano de Desarrollo en el tema de Salud Reproductiva para Chiapas, y ha participado en numerosos proyectos de investigación y propuestas de políticas públicas en salud para esta entidad.

Emma Zapata Martelo

Estudió maestría y doctorado en Sociología en la Universidad de Texas en Austin. Ha trabajado durante 33 años en Estudios del Desarrollo Rural en el Colegio de Postgraduados, en Montecillo, Estado de México, en donde es actualmente Profesora Investigadora Titular. Recibió el premio Internacional de Investigación en Países en Desarrollo, otorgado por la Universidad Justus-Liebig, en Giessen, Alemania. Coordinó con la Maestra Blanca Suárez varias emisiones del Programa de Estudios Microsociales Aplicados (PEMSA), auspiciados por la Fundación Ford y la Fundación Rockefeller. Resultado de esta coordinación es el libro: Ilusiones, sacrificios y resultados. El escenario real de las remesas de emigrantes a Estados Unidos. Numerosos artículos de su autoría han aparecido en revistas nacionales y extranjeras. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III, y a la Academia Mexicana de Ciencias. En 2006 obtuvo el Premio Nacional María de Laval Urbina y en 2010 el premio Estatal de Ciencia en Tecnología.

María del Rosario Ayala Carrillo

Es M.C. en Estudios del Desarrollo Rural, por el Colegio de Postgraduados, labora como Investigadora Auxiliar Adjunta en el Colegio de Postgraduados. Temas de interés: género, migración, niñez, educación, violencia, mujeres rurales. Correo electrónico: madel@colpos.mx.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

EL TRABAJO POR AMOR A DIOS Y POR UN LUGAR EN EL CIELO

Virginia Ávila-García

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial

Universidad Autónoma Indígena de México

Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 133- 145



e-revist@s

EL TRABAJO POR AMOR A DIOS Y POR UN LUGAR EN EL CIELO

WORKING FOR GOD'S LOVE AND A PLACE IN HEAVEN

Virginia Ávila-García

Doctora en Historia y Etnohistoria de la ENAH. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del SNI, Nivel 1. Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA/UNAM.

RESUMEN

Este artículo trata de cómo las numerarias auxiliares, cientos de mujeres que trabajan para el Opus Dei en México, dedican sus vidas y esfuerzos a esta organización religiosa bajo la promesa de conseguir un lugar en el cielo,...y un ingreso básico e insuficiente. Las numerarias son un grupo vulnerable, integrado por mujeres que proviene del campo y de los barrios marginales de las ciudades, o de las comunidades indígenas. En la Obra² son instruidas para amar a Dios a través del “carisma”, un conjunto de reglas y creencias que las ayudan a cumplir un plan de vida en su búsqueda de la entrada al cielo. Trabajan confiadas de que siguiendo este camino encontrarán la salvación mientras que cuidan de los centros del *Opus Dei* realizando actividades tales como la limpieza doméstica. Dado que las finanzas de la organización no son transparentes, es difícil establecer si estas mujeres están siendo utilizadas como mano de obra barata. Los directivos del *Opus Dei* afirman que la organización es deficitaria debido a todo el trabajo social que llevan a cabo y que solo pueden pagar un salario muy restringido a estas mujeres. Pero basado en entrevistas, trabajo de campo, bibliográfico e investigación en línea, este artículo muestra que esa afirmación probablemente no es correcta y que algún tipo de violación a sus derechos existe en la relación entre el *Opus Dei* y las numerarias auxiliares.

Palabras clave: numerarias auxiliares, Opus Dei, mano de obra barata

SUMMARY

This paper is on how auxiliar numeraries, hundreds of women working for the Opus Dei in Mexico, dedicate their efforts and lives to that organization under the promise to get a place in heaven,...and a very small income. They are a vulnerable group, coming from the poor countryside or marginal city's neighborhoods, and/or with an indigenous community's background. They are trained to love God through the “charisma”, a set of rules and beliefs that helps them transit a life's plan to seek their way to heaven. They work confident that following this path they will find salvation, meanwhile they take care of the Opus Dei's centers, performing activities such as housecleaning.

In exchange for their work they earn a salary, that doesn't go further than their basic needs. Being the organization's finances something unclear, it is hard to establish whether they could have been used as “cheap labour”. Opus Dei's executives claim that the organization is deficitary because of all the social work they do; therefore, and that they can only pay a very restricted wage to these women. Based on interviews, fieldwork, bibliography and on-line research, the article shows how that claim may not be correct, and that some kind of rights violations are behind the relationship between the Opus Dei - auxiliar numeraries.

Key words: Opus Dei, cheap labour, auxiliar numeraries.

INTRODUCCIÓN

En torno de la figura del padre Josemaría Escrivà de Balaguer³, fundador de la actual Prelatura de la Santa Cruz y del Opus Dei, se han creado mitos, uno de ellos afirma que el 14 de febrero de 1930, él tuvo la visión sobrenatural que le ordenó que a su incipiente Obra de Dios debiera sumar a las mujeres. Como él la había concebido como una secta religiosa para hombres jóvenes debió aceptar el designio divino con alguna molestia. En los hechos, la sección femenina comenzó a ser visible a partir de los años cuarenta cuando al triunfo de Francisco Franco, la dictadura permitió el desarrollo de grupos religiosos afines como el denominado Opus Dei. Las mujeres fueron vistas por el sacerdote español como las operarias que facilitaron la permanencia de los aspirantes (Molineaux, 2005) a la Obra, al cuidar y mantener la administración que las llamadas residencias universitarias,

¹ Investigación realizada gracias al PAPIIT/UNAM IG 300-713 “Género y globalización en los debates de la historia y la teoría social contemporánea”.

² La Prelatura Personal de la Santa Cruz y el *Opus Dei* suele llamarse de manera coloquial “la Obra”, la “Obra de Dios” y “*Opus Dei*”. La congregación sacerdotal de la Santa Cruz y los laicos aglutinados en el Opus Dei, son los sujetos que conforman a la Prelatura Personal.

³ El llamado Padre, Fundador, don Josemaría o el Santo Josemaría fue un sacerdote español que según la historia oficial en 1928 “vio” lo que Dios quería de él: formar una agrupación de jóvenes laicos con ansias de amar a Dios desde sus ocupaciones habituales, sin recluirse, viviendo en el mundo y santificando día a día el trabajo y el lugar social ocupado.

bajo su responsabilidad, debieron ofrecer a jóvenes provincianos que estudiaban en Madrid y a los numerarios que se iban sumando. Con esta pequeña empresa económica común en una ciudad de universitarios obtenían recursos para la Obra y para la propia subsistencia de las mujeres y de la casa en cuestión.

Las primeras numerarias que fueron atraídas por el Padre lo hicieron al convencerse de su vocación espiritual y por lo tanto, vivir la percepción de ser elegidas por Dios para formar parte de este grupo ordenado y discreto que deseaba vivir con profundidad su fe, en medio del caos de los años de la Guerra Civil Española y de la consecuente dictadura. Convencidas de vivir en casas propias de la Obra⁴ y no en las suyas, estas mujeres poco a poco fueron renunciando a sus propias familias y se entregaron por completo al crecimiento y consolidación del grupo católico manteniendo la obediencia como principio, la pobreza, restricciones y austeridad que los primeros años exigían y la entrega en cuerpo y alma a los planes espirituales de la Obra que les demandó también el celibato.

Como todo grupo doméstico requirió de organización y de reglas⁵ claras que debieron obedecerse sin discusión. Una consecuencia inmediata fue la división del trabajo interno de los socios y socias numerarios que quedó organizado atendiendo a las tradiciones y necesidades del momento histórico: las tareas de los socios numerarios se orientaron al desarrollo de las funciones de proselitismo que debían ejercer, hacia afuera, exclusivamente dedicados al impulso de la Obra en las cátedras universitarias, en la política y en los negocios, esto llevaba el propósito de cristianizar las costumbres, los deberes y la vida cotidiana en general.

Por otro lado se consideró que tanto el sexo como las cualidades femeninas *naturales* prefiguraban sus funciones de administradoras del hogar y ejecutantes del trabajo doméstico; mientras que los varones determinados también por su naturaleza masculina deben dedicarse a sus profesiones y a las tareas más importantes dentro y fuera de la Obra. Las mujeres sumaron al trabajo de mantenimiento y administración de todas las casas femeninas y masculinas de la Obra, su propio apostolado con otras mujeres. Predeterminadas sus actividades, derivadas de criterios sexuales, por lo tanto de relaciones de poder de género y mediadas por la inferioridad de las posiciones de género dentro de la Obra, la sección femenina comenzó sus tareas para las cuales habían sido incorporadas, mientras que la sección de hombres buscó ganar espacios de influencia para la Obra en los colegios y universidades porque el Padre estaba convencido de la importancia de penetrar en la *Intelligentsia*, (Escrivà de Balaguer, 1987a:118 y 1985:108) por su capacidad reproductora de ideologías y también porque esos lugares aseguraban perfiles de hombres, con acceso a la educación superior y a los mandos económico y político.

En congruencia con el modelo social (Ávila García, 2006) que ya prefiguraban en las Constituciones (Ynfante:1996) hechas por los seguidores cercanos de Escrivá, estas tareas fueron encomendadas a los varones, al término de la Guerra Civil Española, y para fines de los cuarenta ya había algunos numerarios ganadores de las oposiciones necesarias para cubrir las cátedras. Más tarde penetraron en otras actividades productivas y luego en la construcción, en los medios, en los bancos.

Las mujeres, mientras tanto se ocupaban solamente de sus funciones de administradoras y domésticas. En la década de los cincuenta el éxito inusitado de la forma de vivir la fe, apegados al criterio de hacer bien las cosas mundanas para agradar a Dios, obligó a la jerarquía del Opus Dei a la apertura de sus propios colegios, con lo cual el excesivo trabajo de las mujeres tuvo una salida hacia la educación y los medios de comunicación; esta apertura permitió admitir a mujeres

⁴ Estas casas especiales de convivencia negaba el principio de servir a Dios en el lugar que se vivía y la actividad que se ejerciera. Fue un cambio que hizo plausible la unión de esfuerzos personales y recursos monetarios para fortalecer la Obra.

⁵ Las referencias a la reglamentación están tomadas del Apéndice del texto de Ynfante: 1996.

universitarias para que se hicieran cargo de tareas educativas como pedagogas, humanistas y de carreras afines como la docencia, con ello se daba una división en el seno de la sección femenina, en cuanto al trabajo; porque la mayoría de las mujeres hasta entonces, se dedicaban a las tareas ya mencionadas.

Hubo numerarias educadoras que ya formaron otro grupo y, que si bien, debían estar disponibles siempre para las tareas femeninas originales ya podían desarrollarse en otro ámbito, aunque no fuera por su propio deseo, sino para hacer frente a las nuevas necesidades de la creciente y exitosa Obra.

Para dedicarse ellas a otros tipos de trabajo requirieron ya no solamente del apoyo de las sirvientas sino de mujeres fieles comprometidas con votos de obediencia, castidad y pobreza como ellas, por lo cual se comenzaron a abrir las puertas a jovencitas que deseosas de estudiar y acceder a una vida mejor hicieran sus votos como numerarias auxiliares. Estas mujeres pobres que se iban a encargar exclusivamente del trabajo doméstico estarían dirigidas por las numerarias que ya se dedicarían a sus labores diferenciadas, en este trabajo femenino: la administración de las casas y centros de todo tipo donde la Obra tenía la dirección del trabajo doméstico, lo colocarían en las manos de las jóvenes pobres urbanas o de rancherías. Fueron reclutadas para aprender a trabajar al ser capacitadas técnicamente para este tipo de servicios, mientras ganaban su alimentación y un lugar para hospedarse. Se complementaron al formarse espiritualmente en torno a los requerimientos de la fe y del trabajo asignado. Ellas, las numerarias auxiliares, estarían bajo las órdenes de la directora numeraria de cada casa y proporcionarían toda la infraestructura del trabajo doméstico a todas las casas que la Obra ya tenía en muchos países, entre ellos México.

METODOLOGÍA

Este artículo busca comprender las motivaciones religiosas e ideológicas que tienen las mujeres pobres de origen campesino que por amor a Dios y por mejorar su estatus social y conseguir un lugar en el cielo se han entregado en cuerpo y alma a un grupo católico, caracterizado por la exagerada discreción en torno a sus actividades, número de socios y modos de vivir lo cotidiano desde el carisma de fe, de hacer apostolado entre iguales y crear en su derredor la credulidad y la confianza de quienes han puesto en sus manos sus propias vidas.

Los datos se han reconstruido e interpretado con base en testimonios personales, revisados en línea y en entrevistas con numerarias, auxiliares y directivos. El clasismo y el racismo permean las instituciones como la que nos ocupa, en donde el género, la etnia, la clase y la ignorancia van de la mano para subordinar a estas jóvenes y mantenerlas en la invisibilidad. Presento la reflexión de las y los lectores como una forma peculiar para conseguir que la mujer se someta o se deje someter bajo los muros de los hogares ajenos a través del trabajo doméstico. La metodología de investigación fue muy amplia al poder observarlas en su ámbito laboral-de estudio, en tres haciendas donde trabajan, estudian y las mayores enseñan la capacitación doméstica, ubicadas en Atlacomulco, Estado de México, Montefalco en Morelos y en Mimiahuan, Tlaxcala. Conversé con algunas de ellas, pero encontré resistencias para contestar mis preguntas; al entrevistar a las directoras el diálogo fue mejor y obtuve dos testimonios de asistentes a los retiros, quienes narraron sus observaciones del trato que se daba a estas mujeres trabajadoras. En la reglamentación y en la profusa literatura oficial se pudieron apreciar la detallada imaginación que existe en la mirada masculina de la jerarquía de la Obra de Dios para mantener una cultura de género que conlleva los retruécanos que puede tener una visión conservadora y patriarcal sobre las mujeres.

Las numerarias, el trabajo doméstico y de administración

De acuerdo con la filosofía del *Opus Dei*, el sentido de perfeccionamiento en cada tarea es valorado porque lleva implícito el deseo de ofrecer a los “otros” miembros, servicios indispensables para que ellos a su vez cumplan con las funciones encomendadas por voluntad de los jerarcas de la Obra y por Dios; por lo tanto, las mujeres han sido convencidas que ejercer las tareas domésticas y una buena administración de los recursos va a reeditar en grandes resultados y redundarán en beneficio de la familia opusdeísta. Este convencimiento tiene varios caminos que convergen: por un lado están las exigencias prescritas en una serie de reglamentos y notas, y por otro la convicción de hacer la voluntad de Dios y del Padre, en su momento don Josemaría, ahora don Javier Echevarría⁶. La subordinación a este trabajo designado permitió desde los años cuarenta en España y los cincuenta en México resolver las necesidades del mantenimiento y administración de las casas y centros del Opus Dei, casas que se fueron incrementando en España, Francia, Portugal y algunos países como México, Venezuela, Perú, Estados Unidos, entre algunos americanos. Las tareas encomendadas a estas mujeres fueron similares a las que realizan las amas de casa en sus hogares y como ellas estas mujeres están ocupadas desde el amanecer hasta entrada la noche.

El padre Escrivá, organizó con habilidad la estructura de trabajo de su grupo con base en los roles de género en el eje dominación/subordinación. Prescribió la necesidad de la mano de obra femenina preservando la virtud del celibato al ocultar la figura de estas mujeres y exigirles hacer su trabajo en ausencia de sus hijos predilectos de las casas de numerarios. La peculiaridad de hacer invisibles a las mujeres con su trabajo se debió al temor de juntarlos, y así evitar que se crearan tentaciones de amores no permitidos entre hombres y mujeres jóvenes en un espacio común y cerrado como podrían ser las casas y centros de la Obra. De ahí que para mantener la pureza exigida, se evitara todo contacto físico entre hombres y mujeres laicos y numerarios (Escrivá de Balaguer, 1985:37-44).

Sus medidas son únicas en el ámbito religioso al separar de manera tajante las actividades de unas y de otros (www.opuslibros.org) porque por un lado los numerarios, exigen el cumplimiento, hasta el mínimo detalle de todos los servicios personales y no se ocupan de ninguna tarea: Por otro lado, las mujeres cumplen su compromiso por amor a Dios y por el éxito de la Obra. Al no haber trato alguno entre las servidoras y los servidos, se da una separación radical donde impera el sexismo y la desigualdad social porque ellas no pueden ser vistas ni abordadas por los varones de la Obra a quienes sirven.

Se aísla el trabajo femenino en las casas de los numerarios porque están separadas del centro de mujeres por una habitación con llaves separadas, una especie de hall entre ambas. Entre el director de la residencia y la directora de la casa de administración, no existe ningún trato personal, aunque medie el trabajo. No llegan a conocerse entre sí ni saben sus nombres, se hablan por un teléfono y se nombran por sus cargos. Cuando las mujeres auxiliares entran a hacer sus quehaceres domésticos los habitantes de la casa deben estar ausentes, y cuando son servidos en la mesa no dirigen sus peticiones a ellas sino al director y nunca hay ni por favor ni gracias de por medio.

Este procedimiento está prescrito desde el año de 1947. Fueron decisiones ingeniosas no exentas de retorcimientos morales. Con esta separación de secciones femenina y masculina llevada drásticamente por medio del trabajo doméstico, la autonomía quedó limitada por la voluntad del Padre, porque las relaciones personales permanecieron restringidas por los temores y exceso de control del patriarca. Esta visión le hacía exclamar: *Hay un refrán que es muy claro: entre santa y*

⁶ La máxima autoridad la detenta el Prelado que actualmente es don Javier Echevarría quien vive en Roma.

santo, pared de cal y canto. Hemos de guardar el corazón y los sentidos, apartándonos siempre de la ocasión. ¡Es preciso evitar la pasión por santa que parezca! (Escrivá de Balaguer: 1987: 130).

Es preciso señalar que para la época que hablamos, en los años cuarenta en pleno franquismo en España, las funciones *femeninas* eran radicalizadas por la Obra. Es decir, predominaba entre la mayoría de las mujeres españolas, el trabajo doméstico y la administración de la casa como su tarea esencial; la diferencia fue marcada porque en la Obra los tiempos se medían y se controlaban; el trabajo de las numerarias era dirigido hacia desconocidos y desconocidas y el clasismo mediaba las relaciones; mientras que en los hogares comunes esto no acontecía y para nuestras mujeres la recompensa se daba en la tierra al ser elegidas por la Obra y en el cielo al alcanzar la santidad.

El trabajo femenino está mediado por las diferencias de clase y etnia que son notorias tanto en el trabajo ejercido, los espacios asignados, la ropa y el trato desigual. Algunas tareas y obligaciones se ejercen por igual, pero separadas por su rango de simplemente numerarias y las más pobres numerarias auxiliares. Por ejemplo ambas categorías de mujeres laicas cumplen con un plan espiritual de vida que aspira mediante el trabajo a lograr un lugar privilegiado en el cielo, pero la forma de pagar en la tierra esos derechos son mediante la actitud acrítica ante las órdenes, vivir la pobreza al no decidir por cuenta propia sobre el *supuesto* salario que perciben, porque no disponen de él, aunque lo ganen. En este tenor, numerarias y auxiliares deben hacer un testamento a nombre de otra socia de la Obra para que los recursos propios y familiares no salgan de la Obra, cuando ellas falten. Tampoco podrán disponer de los ahorros cuando se retiren o deserten.

Con la primera subdivisión del trabajo femenino: el de la administración y el doméstico se abrió paso también a la categoría de socias numerarias auxiliares. El primero para las señoritas numerarias y las numerarias auxiliares para las miles de cargas laborales de mantener la limpieza de edificios y de la ropa, de la confección de alimentos, del cuidado de las puertas; de los servicios de hospedaje que se da a quienes acuden a retiros y un largo etcétera de mínimos y cansados detalles que deben cumplir.

El trabajo doméstico, necesario en cualquier hogar, aunque sea uno ampliado y elegido fuera de la familia natural como es el caso del que realizan estas numerarias auxiliares, tuvo dos momentos en la Obra primero fueron contratadas para ayudar a las señoritas numerarias con el duro trabajo de limpiar, cocinar, lavar, planchar, pero al ampliarse las propias actividades de las numerarias se pensó, tan pronto lo permitieron las condiciones, en incorporarlas como miembros del Opus Dei, de esta manera se podía tener mano de obra barata, capacitada, segura y fiel.

Con el ingreso de estas trabajadoras domésticas la Obra ganó porque permitió romper la idea común de que la Obra era para los ricos nada más, al sumarse mujeres de una clase inferior; segundo, las numerarias pudieron abrir sus expectativas laborales y de apostolado al delegar en las sirvientas el trabajo rudo y en tercer lugar estas numerarias auxiliares, es decir numerarias dedicadas al servicio doméstico exclusivamente (Ynfante, 1996: 535-539 y 597), cumplen con todas las tareas inherentes a su condición de numerarias como el cumplimiento de las virtudes contractuales-votos- de obediencia, celibato y pobreza, y el ejercicio de un apostolado entre las de su condición social, además de ser el nexo (www.opuslibros.org) para, reclutar aspirantes y, en caso necesario se contrate personal femenino externo.

La historia de las numerarias auxiliares en México

En marzo de 1950, María Esther Ciancas, estudiante de arte y la historiadora Manolita Ortiz comandadas por la química Guadalupe Ortiz de Landázuri llegaron a México. Fueron las promotoras de la sección femenina y traían la encomienda del Fundador de la Obra de servir a la

sección masculina y de hacer el apostolado entre las mujeres mexicanas (Eguibar, 2001:96-97). Al llegar atrajeron a mujeres de la colonia española y mediante su apoyo a las tareas asistenciales que estas residentes de origen español desempeñaban en la ciudad de México. A su vez el director de los numerarios, don Pedro Casciaro Ramírez, sacerdote español llegado a nuestro país en diciembre de 1948, ya les había preparado el camino con jóvenes estudiantes universitarias que esperaban ansiosas la llegada de las españolas.

Este sacerdote abrió las puertas de México en 1948 y ya contaba para 1950 con un grupo de hombres jóvenes de clase alta que había solicitado su admisión al Padre Escrivá. Como hombre cercano al Fundador su interés principal, era difundir su forma de vivir la fe, entre jóvenes mujeres y hombres que estudiaran en las universidades y fueran susceptibles de ser atraídos mediante un apostolado que les aseguraba poder vivir su fe en el mundo y cristianizarlo, cumpliendo con éxito sus profesiones mediante un plan de vida espiritual. En relación a las mujeres la Obra las requirió en México, con la urgencia de atender el centro masculino que ya funcionaba.

La cadena de vocaciones se iba logrando entre hombres iguales socialmente y las mujeres fueron enlazándose también entre estudiantes universitarias, porque buscaron siempre que entre ellas hubiera un status que facilitara el acceso a los espacios de poder. En México a diferencia de España las numerarias siempre han sido mujeres preparadas profesionalmente y pertenecientes a clases medias y adineradas que han podido acceder a la educación superior, cuando ésta comenzaba a ser una opción viable para las mujeres mexicanas en los años cincuenta del siglo pasado. Así que las primeras mujeres atraídas por las tres españolas citadas fueron universitarias. Como mujeres con aspiraciones fueron mujeres profesionistas, eran pioneras de la libertad de elegir su educación y con recursos para hacerlo.

Estas pioneras se diferenciaron de quienes no tenían acceso a los estudios superiores, en una etapa de transición, pero no pudieron remontar su apego al catolicismo ni su conservadurismo social, que eran dos condiciones que les reforzó el carisma de la Obra de Dios. Seguramente su condición, social y educativa las hacía tener reticencias con el trabajo doméstico y no eran diestras en los trabajos domésticos por lo que fue urgente encontrar la mano de obra que se hiciera cargo de los trabajos rudos del hogar de ellas y de la casa de los varones. Con lo cual ellas pudieron volcarse a la búsqueda de vocaciones y de relaciones con mujeres ricas que hicieran más fácil el desarrollo de la iniciativa pastoral que el padre Escrivá les encomendó.

Esta tarea de reclutamiento de la mano de obra para el servicio se inició a fines de 1950, cuando el obispo de Tacámbaro, Michoacán, don Abraham Martínez cumplió la promesa hecha en Roma al Fundador, de ayudar a sus hijos numerarios que vinieran a México para difundir su forma de vivir la fe. La promesa se concretó con la ayuda brindada a la directora de las numerarias Guadalupe Ortíz de Landázuri para reunirle a doce muchachas de las ranherías de la diócesis michoacana, de entre quince y veinte años de edad, para que fueran formadas como domésticas por la directora de las numerarias, con la promesa de ser cuidadas en la casa, proveerlas de todo y de enviar alguna ayuda monetaria a sus padres. Para cerrar el trato acudieron al pueblo de Tacámbaro, el balcón de la Tierra Caliente, Guadalupe y la numeraria mexicana Cristina Ponce Pino para hablar con los padres de las jovencitas y *el día 6 de enero de 1951 llegaron a la Ciudad de México con el gran regalo de Reyes: doce muchachas que se incorporarían a la administración de la residencia. Por fin daba comienzo tan importante tarea apostólica, preparada con la oración desde hacía mucho tiempo* (Eguibar, 2001:153). Guadalupe dio forma a los deseos del Padre, a quien siempre obedeció sin reservas, y comenzó con el adoctrinamiento de estas jóvenes trabajadoras como parte de su formación y para asegurar su fidelidad y permanencia en el trabajo doméstico. En ese momento eran dos las casas del *Opus dei*, la de los hombres numerarios al mando del sacerdote Pedro Casciaro y la llamada casa Copenhague -por estar en esa calle- donde habitaban las mujeres. La capacitación doméstica dio

comienzo con el aprendizaje de normas sencillas de higiene personal, el cuidado en su aseo, a dejar las cosas que usaban ordenadas, a no tirar desperdicios en cualquier sitio (...) para ellas todo suponía una novedad, algo que no era necesario cuidar en sus pueblos. (...) Fueron así descubriendo la ducha -la lluvia caliente decían-, un espejo (...) y subir y bajar escaleras... (Eguíbar: 2001)

Estos comentarios de las numerarias como esta autora que cito ejemplifica las formas como son apreciadas las mujeres pobres en la Obra, es decir resaltan su estado inferior y la ignorancia. Se les tolera sin aprecio, porque son necesarias. La aspiración a santificarse al obedecer y trabajar ha permitido que algunas de estas primeras auxiliares vivan, ya viejas, aún en alguna de las casas de la Obra; otras desertaron. Los viajes de Guadalupe a Tacámbaro en busca de nuevas reclutas continuaron y más tarde se ampliaron a otras poblaciones. La labor de Guadalupe según cita Eguíbar estimuló a muchas de estas mujeres para persistir, María Esther Ciancas⁷, vio a Guadalupe como una mujer muy dura que a pesar de que vivió el espíritu de entrega de la Obra, sus métodos e intransigencia provocaron que la salud de algunas se deteriorara como fue el caso de la propia María Esther que desertó como numeraria, en buenos términos, y se mantuvo en contacto con su grupo colaborando como laica. Otras como la auxiliar Guadalupe Gutiérrez ha dicho: *Mis primeros pasos en la Obra fueron ir aprendiendo de Guadalupe a poner a Dios en cada cosa que hacía: hacer bien una cama, dejar limpia una habitación o que no quedaran torcidos los cordones de una cortina* (Eguíbar, 2001:163). A estas mujeres se les alentó a considerar que los detalles debían ser muy bien cuidados en el trabajo y que este afán de perfección las llevaría al fin de la trascendencia, a agradar a Dios.

El enrolamiento exitoso continuó en Montefalco, Morelos. En este lugar se creó una escuela de capacitación doméstica que inauguró un espacio formativo que persiste a la fecha. Para fines de los años cincuenta ya se tuvo un plan de estudios y requisitos para ingresar. Con este soporte para el trabajo se fundaron más residencias o casas de hospedaje y asistencia para varones y señoritas. Se construyeron espacios de retiro espiritual para hombres, mujeres y jóvenes ya fueran supernumerarios, cooperadores o simpatizantes: El trabajo de la atención de la alimentación y hospedaje estuvo a cargo de las auxiliares, mientras que la organización y administración de estos centros ha corrido por cuenta de las mujeres universitarias que se iban formando como fieles numerarias. Así se creó una subdivisión del trabajo entre las mujeres, las actividades de dirección en manos de mujeres de clase media y alta que desde entonces han sido apoyadas en la infraestructura del trabajo de las jovencitas que se siguieron reclutando en rancherías y pueblos cercanos del Distrito Federal y estados colindantes.

La capacitación doméstica fue una idea muy interesante que las numerarias españolas ya habían puesto en marcha en su país y en México fue una alternativa que visualizaron para proveer a todos los centros de la Obra en Europa y los Estados Unidos. Las condiciones de pobreza y las escasas oportunidades laborales femeninas junto con la confianza en la Iglesia facilitaron el enrolamiento de jovencitas que pensaron que estudiar en estas escuelas les facilitaba encontrar un trabajo, porque siempre se les ha asegurado que se formarían en servicios de hotelería, para hospitales, pero también para trabajar en hogares ricos; en el fondo, el servicio externo es una consecuencia solo para aquéllas que no son viables para ser auxiliares.

Al inscribirse en estas escuelas-internados por dos años, las candidatas que han sido previamente trabajadas por alguna numeraria y más tarde por otras auxiliares desconocen los condicionamientos para permanecer y es grande la desinformación de lo que pueden encontrarse. En la práctica son internados con duras reglas en el control del tiempo y de los cuerpos de sus aspirantes a numerarias,

⁷ Me reuní en tres ocasiones con Ma. Esther Ciancas, conversamos y me clarificó muchos aspectos de los primeros tiempos, sin embargo, algunas mujeres de la Obra que la visitaban no le permitieron continuar con las entrevistas. Después de cuarenta años de su separación, el control persistía.

aunque ellas, al principio, creen que solo se están capacitando para un trabajo con mejores habilidades y para un futuro mejor remunerado. En todos los años transcurridos estas mujeres pagan con trabajo sus estudios, además de que hay algunas que si sus posibilidades familiares lo permiten pagan colegiatura.

El Padre Escrivá se refirió a ellas como *nuestras hermanas pequeñas*, y han sido consideradas como menores de edad, pero solo en los ratos libres (de Armas: 2002), como dice irónicamente Isabel de Armas, porque en las horas de trabajo son capaces de hacerlo todo con la mayor entereza. El trato discriminatorio que se tiene con ellas no es exclusivo de México, pero se recrudece aquí y en América Latina por los sesgos racistas.

En la Obra, lo cursi⁸ (Enrique, 2013:25-33) es común y a las auxiliares se les ridiculizaba al pedirles que cantaran una canción compuesta por una numeraria de la Asesoría Central en Roma que decía así: *Con mi bata, delantal y gorro, salto, brinco y corro más feliz que un rey...* (De Armas, 2002: 28). Cabe mencionar que las rutinas que se hacen en las casas del Opus Dei son similares y lo que se haga en Roma, Madrid o México es muy parecido, por lo tanto estos versos habrían sido cantados por todas las auxiliares, sin importar el país.

Por motivos ideológicos y por prejuicios las auxiliares son tratadas como menores de edad mental, como ya lo mencionamos; sin embargo, sus capacidades son incuestionables, porque han respondido a las exigencias que incluyen además de las tareas de mantenimiento, la enseñanza en las escuelas de capacitación, sin olvidarse del apostolado entre sus iguales. La institucionalización de las normas de vida y su condición de inferioridad remarcaban un clasismo y racismo, que frecuentemente le ha sido criticado a la Obra.

Como mujeres pobres con ganas de superarse social y espiritualmente si aceptan este trato puede deberse, a su convicción de vivir la fe en el camino adecuado, vivir en un ambiente donde una habitación personal puede ser un estímulo. Para otras implica la posibilidad de viajar a otros países.

Estas numerarias auxiliares deben obedecer y cumplir con sus tareas en cualquier país, donde sean asignadas. Es decir, existe la obligación de aceptar su disponibilidad personal para ser movidas, de acuerdo con los intereses de la Obra; para algunas auxiliares puede ser el estímulo de su permanencia la posibilidad de viajar a otros países. La disponibilidad de desplazamiento es exigida y no median consideraciones personales ni compromisos familiares, así mismo para las otras numerarias, que son frecuentemente desplazadas.

Se afirma, (Ramírez, 1995) por otro lado, que las auxiliares menos fieles, persistentes y confiables son las mexicanas. Sin duda, no se valora con suficiencia su trabajo. Un testimonio señala que en Europa dentro de una familia con miembros del Opus Dei puede haber numerarios y numerarias auxiliares. En México esto no es posible. Las numerarias pertenecen a un estrato social y las auxiliares a otro, el trato entre ellas no es de iguales sino de subalternidad.

En todo este tinglado peculiar del trabajo femenino de esta asociación de laicos, se ha organizado con el objetivo de ofrecer un trato exclusivo, casi *sibarita* a sus miembros varones; trato proporcionado por las mujeres, en una dinámica tal que, nunca son vistas por ellos.

En cuanto a las colegiaturas en estas escuelas de capacitación, las aspirantes a auxiliares carecen de medios para ofrecerlos a la Prelatura, por lo que pagan su capacitación como domésticas y su

⁸ Álvaro Enrique, considera en esta obra que lo cursi es inherente a la clase media y es una forma extrema de representar algo que no se es, pero se aspira a serlo.

hospedaje con trabajo y una cuota mínima que paga la familia, en algunos casos, para su manutención. El ingreso es al término de la secundaria, o sea a los quince años, pero ante los conflictos que llegaron a tener con los padres inconformes afirman que se les exige sean mayores de 18 años, en los hechos no tienen empacho en recibirlas menores.

En México, en las décadas cincuenta y sesenta las familias se oponían al reclutamiento de sus hijas, y en Montefalco y sus cercanías, mencionaban que allí *se robaban a las jovencitas* y no faltaron los padres que exigieran que sus hijas fueran devueltas. En los testimonios de numerarias entrevistadas⁹ sobresale la anécdota de un padre que fue a reclamar a su hija, quien debió regresar a su casa obligada por su padre que se opuso a la decisión de la hija, pero al ver su tristeza y la persistencia de la voluntad de la jovencita que dejó a su padre sin argumentos y cedió para que su hija fuera feliz. Esta anécdota que se cuenta, con frecuencia por las numerarias de Montefalco, (Ramírez Paulín: 1995-1998; Amparo Arteaga 1995) expresa el propósito de la institución de desmentir la leyenda negra que se ha construido en su entorno y se fundamenta en esta historia y otras similares donde se vislumbra un hecho milagroso que hizo posible que el padre violento que se resistía a reconocer la vocación de su hija estaba equivocado. Así se pretende deshacer la crítica a los métodos de reclutamiento.

Con el tiempo y la permanencia de la Obra de Dios en las haciendas que mujeres y hombres ricos les donaron para sus iniciativas, las personas de los pueblos se fueron acostumbrando a su presencia y actualmente, se afirma que los padres acceden -cuando menos así se dice en la Obra- a que sus hijas vivan en las casas y estudien en dichas escuelas, como una forma de mejoramiento social. En algunos casos, se convence a las jóvenes, que aún en contra de la voluntad de los padres se inscriban en estas escuelas técnicas y vivan en las casas de mujeres, donde como ya se indicó, además de estudiar deben trabajar para cubrir sus gastos. El interés del reclutamiento se explica porque son mano de obra barata, muy importante para el desarrollo de las instituciones de la Obra. Las escuelas de capacitación están distribuidas en el norte y centro del país; en el sureste la Obra no se ha expandido ni tiene la influencia que en las otras regiones mencionadas. Se mantienen con donativos de los cooperadores(as) quienes piensan estar colaborando al mejoramiento de los pueblos y lugares donde se desempeñan estas escuelas.

Como donativos son deducibles de impuestos, aun así los costos no se cubren por lo que ha sido necesario que además del trabajo de las candidatas y auxiliares, los padres aporten lo que puedan. Las estudiantes pueden ser visitadas una vez al mes por sus familiares, pero no pueden ir a sus casas durante el curso escolar. Llevan una rutina: se levantan a las 6:00 hrs. para asearse, limpiar su recámara, acudir a misa, desayunar y asear la casa de retiros o centros y asistir a las clases; a las 13:00 hrs. comen y a las 14:00 hrs. sirven la comida a los asistentes del retiro o a las numerarias que habitan allí; vuelven a la escuela por la tarde, sirven la cena y se van a dormir. En medio de estas actividades laborales y de estudio hay una gran cantidad de rituales de rezos, sacrificios corporales, silencios, etcétera. Cada domingo, día de descanso general, ellas salen solamente acompañadas de las numerarias a días de campo, de paseo o de visita a la ciudad cercana.

A nivel técnico y profesional hay claros objetivos de capacitar y profesionalizar las llamadas tareas femeninas. La currícula contempla todo lo concerniente al trabajo doméstico: tendido de camas, arreglo de habitaciones y baños, preparación de alimentos, lavado y planchado de ropa, reparación sencillas de aparatos; servicio y atención a comensales, recepción de personas y la tarea más apreciada el arreglo y ornato de los altares de las capillas e iglesias.

⁹ La numeraria Hortensia Chávez cuenta una historia personal similar a ésta. Entrevista con Hortensia Chávez, en la ciudad de México. 1998.

En cuanto a la atención y derechos que gozan en la Obra, numeraria y auxiliar no tienen mayores diferencias. Si alguna, desiste de continuar en la labor apostólica, pierde todo. Si persiste en su vocación, deberá ingresar a la caja común todo su salario y solicitará a la administración de la casa donde vive, lo que necesite para sus gastos personales, el fondo restante se queda para que se maneje al arbitrio de las autoridades locales y regionales y las de Roma, donde se asienta la sede de la Prelatura. Todos los recursos excedentes se centralizan en Roma. Es decir, ellas tienen un salario nominal del cual no disponen y en ningún caso son usufructuarias para un retiro o jubilación porque el contrato, que se dice firman es con la Obra y la Obra es divina y no otorga prestaciones sociales. En caso de necesitar atención médica se les proporcionará la apropiada en la medida en que haya médicos afines a la Obra y que no propongan tratamientos contrarios a las reglas de la Prelatura. El trato entre las numerarias y las auxiliares siempre es de subordinación y las primeras siempre mantienen una vigilancia sobre las *siempre niñas* auxiliares. Ninguna numeraria auxiliar puede salir sola, sino acompañada por una numeraria, ya que es apreciada como incapaz de cuidarse sola. Entre estas dos categorías de numerarias hay trato institucional y distante, lo que implica que no exista entre ellas un trato personal alguno. El clasismo permea las interrelaciones femeninas también. Esto se vive entre ellas de manera cotidiana. Son hermanas en el carisma que creen pero la vida rutinaria entre ellas no difiere del sesgo clasista que con frecuencia se vive en las familias y las trabajadoras del hogar.

CONCLUSIONES

Algunas reflexiones del trabajo doméstico por amor a Dios

El trabajo doméstico ha sido debatido desde la década de los sesenta por ser el que abiertamente y de manera general ha estado asignado a las mujeres en el ámbito privado de los hogares familiares, sin remuneración alguna. Existen discusiones acerca del papel que juega en la economía este trabajo, pero al no tener salario ha sido difícil considerarlo dentro de la economía formal que puede contabilizarse. Al estar confinado al espacio privado ajeno, (Borgeaud-García y Latier, 2014) carece de reconocimiento social y las relaciones interpersonales son ambiguas y dotadas de paternalismo y maternalismo en diversas dosis.

Entre los años cincuenta y sesenta se dio el acceso masivo al uso de los enseres domésticos eléctricos que facilitaron las tareas del mantenimiento del hogar, pero las grandes familias en México mantuvieron un conservadurismo tal que las mujeres vieron limitadas sus aspiraciones al cuidado de la casa y la atención al marido y la educación de los hijos. También comenzó la transición hacia una modernidad donde las mujeres se sumaron a los estudios profesionales y para la década de los setenta salieron a trabajar.

En México existe una larga tradición de la búsqueda de ayuda doméstica para las amas de casa y madres de familia. En los años cincuenta y sesenta las familias de clase media estuvieron formadas de muchos hijos que hacían muy difíciles los cuidados y atenciones para el hogar y la familia. De ahí la necesidad de buscar una *sirvienta* que apoyara en las tareas más rudas e indispensables para que la madre, abrumada por los hijos, pudiera atender con mayor eficacia hogar y familia.

En la clase media ha sido usual contar con una mujer que presta este servicio, sobre todo si el ama de casa ya trabaja en una profesión u oficio; esto ha sido posible porque la pobreza y la falta de desarrollo de un capitalismo industrial han mantenido una mano de obra de reserva, que es ocupada por tiempo completo o por horas en hogares (Goldsmith, 2008) que las requieren. En las esferas altas, entre las familias adineradas el acceso a la servidumbre, más tarde llamada empleadas o trabajadoras del hogar, es común y sencillo de conseguir.

La capacitación técnica del trabajo doméstico es un acierto de la Obra, si este fuera pensado en términos éticos de apoyar el mejoramiento social y personal de estas jóvenes pobres, pero al parecer el propósito deviene de una necesidad concreta de la mano de obra de mujeres que al afiliarse como socias y firmar un contrato civil con la Obra les aseguran fidelidad y gratuidad en el trabajo. Por lo tanto, el trabajo de cualquier ama de casa proporcionado a su familia tiene la retribución de la cercanía, del estímulo de su capacidad educativa reproductora y de formar a los servidores y ciudadanos del futuro, como es el caso de sus hijos. Las mujeres de la Obra de Dios trabajan en la tierra duramente para desconocidos, sin rostros, ni voces que pidan, reclamen o agradezcan. El trabajo de las auxiliares es un trabajo con una remuneración, ahora, podríamos llamarle virtual, mientras que los receptores de su trabajo no tienen un rostro para reconocer el trabajo recibido por el privilegio de ser hombres. En el caso del servicio a las mujeres, la relación de subordinación es maternalista.

Si el trabajo doméstico ofrece muchas dificultades teóricas para ubicarlo en el contexto de la economía del sistema capitalista, el trabajo por amor a Dios, entre excedente y voluntario, tiene para estas mujeres una motivación ultraterrena que solo puede explicarse de manera parcial por la importancia que en sus vidas es dada a la fe y a los privilegios y derechos prometidos para el más allá.

Las mujeres michoacas que iniciaron este trabajo en 1950 lo hicieron inducidas por la confianza en un sacerdote apreciado entre los lugareños, al que le daríamos el beneficio de la duda, de su buena voluntad para ayudar a aliviar en algo la pobreza de estas niñas y jovencitas campesinas de Tacámbaro; para ellas el plan de Guadalupe Ortiz de Landáuri fue de buena fe y cumplieron con el trabajo en las casas bajo su cuidado. Solo años después cabría la iniciativa de formarlas como una categoría, la más baja entre las y los socios de la Obra y se visualizó abrirles escuelas de capacitación en trabajo doméstico para formar mano de obra tecnificada para las necesidades de la Obra y mano de obra muy bien capacitada para el servicio de la demanda de las señoras de las casas ricas.

La formación espiritual se les ha impartido entre iguales, porque también hay jerarquías para ser orientadas tanto a nivel de trabajo de capacitación como en su apego a las directrices espirituales y de vida de la Obra. Se hacen cadenas entre las mismas auxiliares siempre bajo la dirección y control de la directora y subdirectora de las casas. Un sacerdote de la Obra dirige su formación, su confesión, su dirección espiritual. También si se enferman solo son atendidas con médicos de la Obra. Sus entradas, salidas, visitas, vacaciones, días de descanso y por supuesto las rutinas diarias de trabajo, alimentación y descanso son controladas.

Toda esta subordinación se acepta en nombre de Dios y por la promesa de un pedazo de cielo. Entre estas mujeres la invisibilidad es su característica, no hay testimonios escritos, no hay huellas de sus voces. Como mujer subalterna, no puede ser escuchada ni leída

LITERATURA CITADA

Ávila, G. V. (2006). *Bellas y santas, el toque de distinción de las mujeres del Opus Dei. Procesos de construcción de la identidad de las numerarias en México*. Tesis doctoral, México, Escuela nacional de Antropología e Historia.

_____ (1999). *Ser santos en medio del mundo. Una aproximación a la Obra de Dios en México*. Tesis de maestría en Historia. México, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM.

- Borgeaud, G. N. y Latier, B. (S/p.). La personalización de la relación de dominación laboral: las obreras de las maquilas y las empleadas domésticas en América Latina. *Revista mexicana de Sociología*, vol.76, no.1, ene/mar 2014.
- Casciaro, P. (1994). *Soñad y os quedareis cortos*, pro. Monseñor Javier Echevarría, Madrid, Rialp.
- De Armas; I. (2002). *Ser mujer en el Opus Dei. Tiempo de recordar*, Madrid, Foca.
- Eguíar, G. M. y Ortiz de Landázuri, G. (2001). *Trabajo, amistad y buen humor*, Madrid, Ediciones Palabra, (Testimonios mc)
- Enrique, Á. (2013). *Valiente clase media. Dinero, letras y cursilería*, Barcelona, Anagrama.
- Escrivá de Balaguer, J. (1985). *Camino*, México, Editora de Revistas.
- _____. (1987). *Forja*, México, Editora de Revistas.
- _____. (1987a). *Surco*, México, Editora de Revistas.
- Goldsmith, M. (2008). Disputando fronteras: la movilización de las trabajadoras del hogar en América Latina, *Amerique Latine Histoire et Memoire. Les Cahiers AHIM*, consultado el 26 de junio 2014. Disponible en: <http://alhim.revues.org/2202>
- Ynfante, J. (1996). *Opus Dei: así en la tierra como en el cielo*, Barcelona, Grijalbo, (Hojas nuevas).
- Molineaux, M. (2005). Más allá del debate sobre el trabajo doméstico. En *El debate sobre el trabajo doméstico*, Antología, Dinah Rodríguez y Jennifer Cooper (compiladoras) México, ETS, IIEc., DGAPA, CEICH/UNAM.
- Moreno, M. A. (1992). *El Opus Dei: Anexo a una historia*, Madrid, Libertarias-Prodhufig.
- Spivak, G. C. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Apostilla por Marcelo Topuzian, Buenos Aires, El cuenco de plata, (Cuadernos de plata).

Testimonio:

Alfonsina Ramírez Paulín varias entrevistas entre 1995-1998

Amparo Arteaga, 1996

Hortensia Chávez, varias entrevistas entre 1996 y 1998

[www. opuslibros.org](http://www.opuslibros.org)

[www. opusdei.org](http://www.opusdei.org)

Síntesis curricular

Virginia Ávila García

Doctora en Historia y Etnohistoria de la ENAH. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del SNI, Nivel 1. Actualmente dirige el Proyecto PAPIIT de Investigación Internacional de Grupo “Género y Globalización en los debates de la Historia y la Teoría Social Contemporánea” financiado por la UNAM y, con la participación de investigadores nacionales y extranjeros. Sus líneas de investigación son: estudios de género, historia contemporánea, historiografía contemporánea, mujer y religión. Entre sus publicaciones destacan:

Virginia Ávila y Paola Suárez (Coords.) 2014. Los estudios de género hoy: perspectivas y debates, México, México, FFyL/DGAPA/UNAM. Virginia Ávila y Paola Suárez (Coords.) 2013. Colección de 7 videos temáticos Imágenes y Representaciones de los Estudios de Género. Conversaciones con...México, FFyL/UNAM. Virginia Ávila y Paola Suárez (Coords.) 2012, México, Palabra de Clío. Entre mujeres te veas: las académicas y los estudios feministas en México, Argentina, Venezuela y España). Virginia Ávila (Edit.) 2008. Colección de 30 video-entrevistas, Imágenes de los estudios de género, México, DGAPA/UNAM.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

VIOLENCIA DE GÉNERO Y CONTROL DE LOS CUERPOS: UN CASO DE ANÁLISIS CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y PREPARATORIA EN EL SUR DEL ESTADO DE GUANAJUATO

Rocío Rosas-Vargas

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial

Universidad Autónoma Indígena de México

Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 147- 158



e-revist@s

VIOLENCIA DE GÉNERO Y CONTROL DE LOS CUERPOS: UN CASO DE ANÁLISIS CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y PREPARATORIA EN EL SUR DEL ESTADO DE GUANAJUATO

GENDER VIOLENCE AND CONTROL BODIES: A CASE ANALYSIS OF MIDDLE AND HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE SOUTHERN STATE OF GUANAJUATO

Rocío Rosas-Vargas¹

¹Profesora de Tiempo Completo del Departamento de Estudios Sociales, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra.

RESUMEN

Este trabajo se deriva de un proyecto de investigación sobre violencia de género hacia estudiantes de secundarias y preparatorias en Guanajuato.¹ Se aplicaron encuestas, entrevistas y se realizaron talleres. Durante el transcurso de éstos últimos, las jóvenes de nivel secundaria afirmaron haber sido violentadas porque no cumplen con la imagen que supuestamente debería tener el cuerpo, que los medios de comunicación les dice que deben *mostrar*. La angustia por no parecer lo que se indica propicia graves trastornos y en ocasiones ellas han intentado el suicidio. En este sentido, abordamos el trabajo desde la idea de que es en los cuerpos femeninos donde se normalizan, y donde también se resisten, las normas sociales de ser mujer (Harcourt, 2011). Es en los cuerpos, socioculturalmente construidos, donde se inscriben los juegos de poder. Butler (2010: 93) afirma que "estamos expuestos a los demás, y si bien esto puede ser condición de nuestro deseo, también plantea la posibilidad de sojuzgamiento y crueldad. Esto es resultado del hecho de que los cuerpos están estrechamente relacionados con los otros mediante las necesidades materiales, el tacto, el lenguaje y toda una serie de relaciones sin las que no podemos sobrevivir". Es decir, la necesidad por los Otros, por su reconocimiento nos indican que para responder a nuestras necesidades debemos ser como se nos dice y si no lo somos entonces no obtendremos el reconocimiento y sí la crueldad, pero como no podemos sobrevivir así es posible que las reacciones sean la autodestrucción y la violencia. ¿Qué cuerpos son entonces los que representan un problema?

Palabras clave: violencia de género, biopolítica, cuerpos femeninos.

SUMMARY

This paper derives from a research project on gender violence to students in middle and high Guanajuato. Surveys, interviews and workshops were applied were performed. During the course of the latter, the high level of youth reported being raped because you do not meet the image that are supposed to have the body that the media tells them to show. Anxiety over what is apparently not conducive indicates serious trouble and sometimes they have attempted suicide. In this sense, we approach the work from the idea that female bodies which are normalized, and where social norms of womanhood (Harcourt, 2011) will also resist. It is in bodies, socio-culturally constructed, where power games enroll. Butler (2010: 93) states that "we are exposed to others, and while this may be a condition of our desire, it also raises the possibility of subjugation and cruelty This results from the fact that the bodies are closely related to each other. through the material, the feel, language and a number of relationships without which we can not survive. "That is, the need for others, for recognition tell us that to meet our needs, we must be as we are told and if we are not then we will not get the recognition and yes cruelty, but as we can not survive and may reactions are self-destruction and violence. What then are the bodies that represent a problem?

Key words: gender violence, biopolitics, female bodies.

INTRODUCCIÓN

El cuerpo es y ha sido un campo de batalla, y se le ha controlado. Federici (2010) habla que desde el inicio del capitalismo al cuerpo humano se le quiso *disciplinar*, en un intento tanto del estado como de la iglesia, de convertirlo en fuerza de trabajo que se requería para el capitalismo recién nacido. Se realizaron una serie de prohibiciones, como la desnudez, el ejercicio improductivo de la sexualidad, beber, insultar, entre otras, con la finalidad de *crear* a un trabajador indispensable y necesario, con la consecuencia de que se atacó a los cuerpos y se les consideró fuentes de todos los males.

Al cuerpo se le concibió entonces como *...un recipiente de fuerza de trabajo, un medio de*

¹ El proyecto, financiado por Conacyt en la convocatoria UPEPE-SES-CONACYT, 2009, se denomina "Género, violencia y marginación en escuelas de nivel básico y medio superior del sur del Estado de Guanajuato".

producción, la máquina de trabajo primaria (Federici, 2010: 210), por lo que surge, dentro de la filosofía mecanicista, la mecánica de los cuerpos, con el propósito de analizar y estudiar la anatomía humana, concebida como una máquina.

En el caso de las mujeres, su corporalidad se pensaba únicamente en su función reproductora: era un gran útero (Federici, 2010)². Esta autora dice que el proletariado se volvió cuerpo, y este a su vez en un ente que había que adiestrar, domar, porque era débil e irracional, comparándose el proletariado vs burguesía naciente con mujeres vs hombres, con lo que se inicia la batalla contra él, para dominarlo y refrenarlo, batalla que continúa hasta ahora. Pero en el caso de las mujeres, la lucha por dominarlas se ve especialmente exacerbada durante la llamada cacería de brujas en Europa hacia los inicios del Renacimiento europeo.

El poder y el control del cuerpo

Finalmente, lo que explica Federici (2010) es que el estado que se está conformando a finales de la edad media, comienza a tejer una serie de acciones para controlar el cuerpo, que, como afirma Muñiz (2010), lo consideraron instintivo, desbordado y maléfico.

Existen una serie de prácticas por medio de las cuales el poder ocupa y controla los cuerpos: *la gimnasia, el ejercicio, el desarrollo muscular, la desnudez y la vestimenta, la exaltación del cuerpo bello, la procuración de la salud y todo eso mediante un trabajo insistente, obstinado, metódico, que el poder, a través de tales prácticas, ha ejercido sobre los niños, los ancianos, los sanos y los enfermos; los soldados, las monjas, los presos y los hospitalizados: hombres y mujeres* (Muñiz, 2010: 7).

Dominación/domesticación del cuerpo femenino

Es en el cuerpo de las mujeres donde se inscriben las normas sociales de la feminidad, por lo que en él se normalizan y también se generan procesos de resistencia (Harcourt, 2011), Harcourt coincide con los planteamientos de Turbet (2010) quien afirma que la cuestión es la normalización de estrategias que buscan la dominación del cuerpo femenino para tornarlo dócil y capaz de autocontrolarse, de acuerdo con las normas patriarcales establecidas, de ahí que se sigan dietas extenuantes y ejercicio en la persecución de un ideal impuesto que esté de acuerdo con el concepto social de feminidad. Turbet (2010) afirma que ellas no perciben estas normas como formas de poder y control sino como medios de alcanzar la belleza, la aceptación social, laboral y sexual y cita a Foucault (1981) cuando dice que *poder y placer no son excluyentes* (Turbet 2010:9).

Foucault (citado en Harcourt, 2011) acuña el término de biopolítica, la que define como una serie de complejas relaciones de poder sobre la vida y que están enraizadas en el lenguaje y otras prácticas socioculturales. Por tanto la biopolítica es *la política de administrar y gobernar la vida mediante procesos que la sociedad moderna da por sentados* (Harcourt, 2011: 35).

Gregori (2006) expone un caso donde se plantean cambios fuertes en los cuerpos a partir de las ideas de lo que es femenino y lo masculino y es el caso de lo que ella llama la intersexualidad, donde analiza los casos de bebés que nacen con *indefinición genital* y que en la medicina se decide, a raíz de una serie de análisis clínicos, el sexo (y luego la socialización de acuerdo con el género) de estos bebés. Ella afirma que el sistema binario género, donde solamente se reconocen hombres y mujeres, plantea un serio problema para esta indefinición sexual a simple vista, de ahí la insistencia

² Harcourt (2011: 32) afirma que hoy día “el concepto “dado” según el cual la feminidad está vinculada al útero es una de las formas principales de presentar el privilegio heterosexual como la norma.”

de que se identifiquen a estos bebés como hombres o como mujeres. La autora retoma a Foucault quien expone el control de los cuerpos, que puede convertirse en represiva y cruel en manos de las instituciones médicas, porque es en estas instituciones donde se definen si los bebés son o no *normales*, en caso de no serlo se realizan una serie de prácticas médicas, que pueden ser dolorosas y no tener los resultados que se quieren, para normalizar los cuerpos de los recién nacidos. En estos bebés, el aparato genital no evoluciona y se forma de manera parcial, por lo que se torna difícil hacer una etiqueta sobre el sexo. De ahí que los médicos recomienden una asignación clínica del sexo, ésta se fundamenta *en el tamaño y la forma de los genitales, además, en el significado sociocultural de un rasgo físico -el tamaño del pene y el tamaño de la vagina-, en el presupuesto de complementariedad entre sexos, es decir, una sexualidad heterosexual y coitocéntrica* (Grégori, 2006:109). Entonces, alguien realiza la reconstrucción del sexo, de acuerdo con lo que se pueda reconstruir; porque si no se puede hacer un pene funcional entonces se asigna una vagina. Ese alguien parte de una idea de sexualidad coitocéntrica y heterosexual. Pero las prácticas de re/construcción sexual pueden implicar además mayor dolor, en el caso en que no haya quedado bien la asignación, o la eliminación de centros neurológicos de placer, entre otros. Por ejemplo, además de la construcción quirúrgica de la vagina, se debe llevar a cabo un procedimiento para dilatarla, con un objeto llamado *tallo de Hegar* que se debe introducir diariamente y después este objeto será reemplazado por un pene, porque si no se corre el riesgo de que esta vagina construida artificialmente se atrofie. Finalmente el objetivo es construir vaginas *funcionales* es decir que sean capaces de albergar penes. Con ello se *crean* mujeres, pero no solamente es eso sino que además mujeres que representan ideales de feminidad en nuestra sociedad: *guapa, rubia, de pelo largo* (Grégori, 2006:113). Ocurre a veces que estas asignaciones artificiales, cuando los bebés crecen, no son las adecuadas, por lo que los médicos afirman que la identidad de género es anterior al cuerpo, es decir al nacimiento, y esencializan toda esta situación contra la que no se puede hacer nada.

La biomedicina, así como los profesionales médicos que trabajan en ella, se constituyen como el brazo ejecutor de unos mandatos socioculturales que en nuestra sociedad naturalizan la diferencia sexual, focalizándola y definiéndola por sus funciones reproductoras y sus órganos diferenciales (Grégori, 2006:117).

Este tipo de prácticas ha suscitado diversas críticas, sobre todo entre afectados de la biomedicina debido a sus resultados adversos y que violenta y lastima los cuerpos de los bebés, pues realizan esta práctica al considerar que lo *normal* es tener sexo femenino o sexo masculino.

Con lo anterior, quiero decir que socialmente se construye y deconstruye el cuerpo de hombres y mujeres. El caso de la asignación médica del sexo es extrema, pero significativa y ejemplifica la forma de acercarse a un cuerpo no reconocido ni como femenino ni como masculino y la imperiosa necesidad social de etiquetarlo en alguna de las dos formas reconocidas, prácticas no exentas de violencia.

Varela (2013) afirma que las mujeres en la sociedad occidental están presas de la moda y se ven atrapadas en dietas extenuantes y cirugías para responder a lo socialmente establecido. Cita a Naomi Wolf para explicar que los avances del feminismo tuvieron como consecuencia grandes ataques conservadores hacia las mujeres, a las que sumergieron en el mito de la belleza, con lo que el patriarcado reconquista el cuerpo de ellas. Al respecto menciona: *El cuerpo femenino en toda su extensión: sexualidad, salud, belleza y capacidad reproductora. El patriarcado se ha empeñado en negar la sexualidad de las mujeres, su placer y su deseo, y, al mismo tiempo se ha encargado de imponer cánones estéticos al margen que tienen estos para su salud* (Varela, 2013:278). Por lo que es directamente sobre los cuerpos que el poder patriarcal ejerce todo tipo de violencias, desde la simbólica hasta las formas más brutales que derivan en los asesinatos de las mujeres.

METODOLOGIA

Para llevar a cabo la investigación se planearon las siguientes actividades: encuestas, entrevistas a profundidad y talleres con las estudiantes de secundaria y preparatoria. Se aplicaron 1521 encuestas a jóvenes de nivel bachillerato y secundaria. De ellas, 52% estudian secundaria y el resto cursan la preparatoria.

En total se entrevistaron y encuestaron a chicas de nueve escuelas de nivel básico (secundarias y telesecundarias) y de cuatro escuelas de nivel medio superior (preparatorias, Cetys, CBTA, Videobachilleratos).

Una vez procesados los datos, se eligieron a 15 estudiantes de la zona de Salvatierra, con la condición de que ellas hubieran reportado violencia en sus hogares, escuelas y comunidades, a quienes se les aplicó una entrevista a profundidad. Finalmente se realizaron talleres con las jóvenes y un taller con varones.

RESULTADOS

Los siguientes resultados se elaboraron a partir, principalmente, de los talleres que fueron realizados entre 2012 y 2013 en escuelas secundarias del municipio de Salvatierra y de las encuestas aplicadas a las escuelas seleccionadas de los municipios de Salvatierra, Jerécuaro, Tarimoro y Acámbaro, del estado de Guanajuato.

Entre los principales resultados tenemos que las estudiantes que dicen sufrir violencia al interior del hogar ascienden a 32.9% del total de encuestadas. De ellas 48.3% declararon que en su casa hay discusiones; 25.4% dicen que hay violencia en forma de insultos (*Cuadro 1*), donde se ubica la violencia entorno al cuerpo de ellas, como lo explica una informante en el siguiente testimonio:

... mí mismo hermano me dice que estoy gorda, obesa que soy una marrana, bueno me trata de lo peor...yo siento (se siente mal) que mi hermano me ofenda porque soy su propia hermana no sé por qué él me dice eso si él me tiene que apoyar de los demás y tuve una discusión muy fuerte con él y me soltó una cachetadota porque me dijo bastantes cosas, que yo no fui capaz (de defenderme) y me fui a mi cuarto y agarré unas tijeras y lo iba hacer: me corté... (Estudiante A).

Cuadro 1.- Porcentaje de estudiantes que dijeron tener violencia en sus hogares y tipos de violencia (trabajo de campo, 2012)

Tipo de violencia	Porcentaje
Violencia en el hogar	32.9
Discusiones en el hogar	48.3
Insultos	25.4
Amenazas de violencia	8.7
Palabras incómodas	24.5
Agresiones sexuales	1.6
Agresiones físicas	7.8
Agresiones hacia la madre dentro del hogar	9.5
Insultos hacia la madre dentro del hogar	8.5
Total de mujeres estudiantes encuestadas	1519

Nota: El porcentaje mostrado en el cuadro es mayor al 100% porque las jóvenes reportaron más de un tipo de violencia al interior de sus hogares.

En este caso aparece no sólo la violencia verbal, sino la violencia física y la autoviolencia ya que ella se cortó la piel luego de este episodio debido a su físico diferente.

En este sentido, la violencia toma un papel importante para que las mujeres, como en este caso, adquieran la forma socialmente aceptable. Bauman (2011) habla sobre la *clase marginal* carente de derechos y que *queda fuera de cualquier clasificación significativa* (Bauman, 2011:10), en este sentido la clasificación significativa sería la del grupo de mujeres socialmente reconocidas porque cumplen con los cánones estéticos y funcionales que la sociedad marca.

A las jóvenes se les preguntó si tenían libertad de hacer varias cosas (*Cuadro 2*), como por ejemplo decidir sobre su forma de vestir, si se toman en cuenta sus opiniones; si les permiten decidir sobre lo que van a estudiar. Aunque son números relativamente bajos, son significativos. Del total de encuestadas, 11.4% no les toman en cuenta sus opiniones; un alto porcentaje (42.2%) de muchachas no les permiten tener novio/a o pareja; 9.5% de ellas no se les permite gastar el dinero que ganan con su trabajo; 7.4% dijeron que no pueden utilizar, de manera libre, el tiempo que les queda luego de sus labores; y en porcentajes menores las estudiantes dijeron que no pueden decidir sobre su forma de vestir (4.4%) y no pueden decidir sobre lo que quieren estudiar (3.1%). Estas restricciones reflejan un gran control sobre ellas y pueden detonar violencia hacia ellas, sino es que estas acciones, además de limitarles sus derechos, podrían ser puestas en práctica como formas de violencia hacia ellas.

Cuadro 2.- Número de estudiantes según libertades (trabajo de campo, 2012)

Concepto	Número	Porcentaje
No pueden decidir sobre su forma de vestir	67	4.4
No toman en cuenta sus opiniones	174	11.4
No les permiten decidir sobre lo que van a estudiar	47	3.1
No se les permite gastar su propio sueldo	146	9.6
No se les permite utilizar libremente su tiempo libre	113	7.4
No se les permite tener novio	642	42.2
total	1521	100

También se les preguntó si sus madres o padres las apoyan en cuanto a seguir estudiando preparatoria (para el caso de las estudiantes de secundaria) y licenciatura (para el caso de las de bachillerato); aunque los porcentajes son bajos, es significativo mencionar que 58 de las entrevistadas dijeron que sus madres no las apoyarán para seguir con sus estudios, de ellas, tres mencionaron que no las apoyarán porque son mujeres y no *necesitan estudiar*.

En cuanto al apoyo de los padres, fueron 181 mujeres quienes dijeron que ellos no les darán su apoyo para seguir estudiando, el número es mayor que el de las madres y 11 de ellas dijeron que no las apoyarán porque son mujeres.

Las estudiantes manifestaron que son sus padres quienes menos podrían apoyarlas a continuar sus estudios y son ellos quienes manifiestan mayores prejuicios de género en este sentido. Son también los principales agresores en las familias de las estudiantes que manifestaron violencia al interior de sus hogares (21.7%), son los varones quienes más agreden en el ámbito doméstico de las estudiantes encuestadas, como puede observarse en el *Cuadro 3*.

Cuadro 3.- Principal agresor/a al interior de los hogares de las estudiantes (trabajo de campo, 2012)

Familiar	Número	Porcentaje
Papá	330	21.7
Mamá	116	7.6
Parientes masculinos	139	8.51
Parientes femeninos	49	3.2
Parientes políticos	20	1.3
Total	654	43.0

Aunque son los varones los principales agresores, 7.6% de las muchachas manifestaron que quienes agreden principalmente en sus hogares son las madres y 3.2% dijeron que las parientas femeninas.

La violencia en el interior de los hogares de las encuestadas, sobre todo la psicológica que se manifiesta por medio de agresiones verbales, amenazas, insultos, entre otros, merma la confianza hacia ellas mismas, algunas incluso comienzan relaciones violentas con sus novios. Sumado a lo anterior, como se observa en el siguiente apartado, las jóvenes manifestaron cómo los medios de comunicación pueden llegar a violentar a las mujeres al presentar estereotipos femeninos muy alejados de sus realidades.

Los talleres

Durante los talleres con las muchachas de secundaria, se realizó una dinámica sobre cómo los medios de comunicaciones imponen a las mujeres un ideal de feminidad. Entre los principales hallazgos encontramos que ellas observan que en los medios, principalmente en la televisión, con programas como telenovelas y *La Rosa de Guadalupe*, se presenta a las mujeres la imagen ideal, dicen que una mujer debe estar *bien arreglada, bien vestida, delgada, maquillada* (Estudiante A). También opinan que las féminas que se ven en los medios tienen *arriba y abajo* es decir busto y nalgas a pesar de su delgadez.

Por lo que ellas piensan entonces que las mujeres deben preocuparse por tener más ropa, ya que les preocupa más su apariencia que a los hombres. Apariencia que debe ser parecida a la que muestran los medios de comunicación y para el gusto de los varones.

Las muchachas hablaron sobre las mujeres que se ven en las telenovelas, y que influyen a quienes las ven, dicen que se presentan delgadas, y que hay una especie de dicotomía: la buena y la mala:

[La villana de la telenovela] tiene bien hartos [hombres]. Generalmente a la mala la ponen de mini vestido o exuberante, que anda mostrando mucho, bien arregladotas con maquillaje, anda con muchos hombres y la buena generalmente la ponen más naturalita en la forma de pintar, la vestimenta un poco más modosita, más recatada, más sencilla, y siempre nomás está enamorada del único hombre de su vida y no se enamora de nadie más (Estudiante F).

En los hogares de las entrevistadas es común que se vean las telenovelas, es una práctica habitual con grupos de mujeres mexicanas residentes en los Estados Unidos, allá reproducen esta práctica. Uribe (2009) entrevistó a mujeres migrantes y en las entrevistas ellas reflejan que una de sus actividades importantes, y además como descanso, es ver las telenovelas mexicanas que transmiten los canales, en español, en los Estados Unidos.

Uribe (2009) afirma que en varios estudios realizados en América Latina, las telenovelas cumplen

con el objetivo de propiciar la convivencia familiar. Pero además reproducen y de ellas se aprehenden los roles sociales de los personajes, en este caso de personajes femeninos. Las conductas que son sancionadas en las telenovelas y que se socializan entre las televidentes.

Bordo (2001:17) afirma que existen las imágenes clásicas de mujeres-tentación. Un ejemplo que anota son las de las telenovelas (en su caso telenovelas norteamericanas), las mujeres-tentación son mostradas *...atrayendo a los hombres a la excitación (y con frecuencia al mal) funcionan para renegar de la propiedad masculina del cuerpo, y de sus deseos. La excitación de esos deseos es el resultado de la manipulación femenina, y por tanto, es culpa de la mujer.* Con lo que se justifica la violencia masculina y se culpabiliza a las mujeres.

Regresando a los talleres, cuando las estudiantes no cumplen con la forma en que deben verse, pueden sufrir violencia, como nos lo describen en los siguientes testimonios:

Pues todos [en] mi familia dicen que me visto masculina y me empiezan a decir que soy una marimacha que soy un hombre (Alumna E).

A mi prima le dice [el novio] que está muy delgada, que ella no tiene nada, que mejor se va a buscar a otra que sí tenga (Alumna D).

Es decir, si no se visten de determinada manera, pueden no resultar muy femeninas y pueden ser acusadas por eso; pero si son muy delgadas también son agredidas, al igual si son gordas, como se observó en el primer testimonio.

Algunas afirmaron que efectivamente son juzgadas por su físico, una de ellas dijo: *sí, a mí mis hermanos porque dicen que estoy chaparra y por mi cuerpo.* Esta situación las ha orillado a no gustarse y al verse en el espejo solo se ven sus defectos, los que les enfatizan sus familias, amigos y extraños.

El caso extremo es el que presentamos primero, donde una joven de secundaria dijo que en su casa la hacían sentir muy mal, sobre todo su hermano, porque está gorda. Que ella se sentía de lo peor, se sentía fea, desvalorizada, porque el hermano se dirigía a ella con una serie de adjetivos denigrantes y la trataba muy mal por esa situación. Ella se trató de suicidar, pero su hermana la ayudó y, en el momento del taller, se encontraba en tratamiento psicológico:

...yo bueno me siento ahorita no me dan ganas de venir a la escuela, me dan ganas de estar callada todo el día, en donde yo vivo mataron a dos muchachos y mi madre me dice hija tu tratando de acabar tu vida, tu sí vales hija (Estudiante A).

El problema de esta joven, quien podría representar a muchas que pasen por esta situación, es que aun cuando su madre en este momento la apoye, dentro de su familia la agreden por su físico, en la escuela y en la calle también, además de ver las imágenes en los medios de comunicación donde se muestran los ideales femeninos que nunca podría alcanzar.

Y es finalmente un hombre, el hermano, detentor de una masculinidad que exige ciertos atributos físicos para las mujeres, para que ellas sean consideradas dentro del grupo de clasificación significativa al que refiere Bauman (2011).

Las mujeres son criticadas y violentadas por sus características físicas, por ejemplo por el tipo de cabello, y en esta zona del estado de Guanajuato donde se privilegia a las personas que no son morenas, las estudiantes también son criticadas y violentadas por el color de su piel, *está bien negra*

le dijeron a una de ellas. También algunos varones han sido discriminados por su pelo, pero son las mujeres quienes más reciben este tipo de agresiones.

Los varones son quienes principalmente hacen de las muchachas objeto de burlas, una de ellas piensa que es porque:

...según los chiquillos dicen que son mejor que las mujeres. Pero, yo digo que nadie es mejor ¿no? Que según qué porque las mujeres dependen de los hombres y que los hombres son más fuertes, no sé qué. Pero pues no porque sean hombres quiere decir que valgan más o que sean más que las mujeres. Todos somos iguales ¿no?
(Estudiante P).

En el taller sobre masculinidades que se llevó a cabo en una secundaria, se les preguntó que para ellos ¿qué es ser mujer? y respondieron que era lo peor, mostraron incluso asco por eso y que lo ideal es ser hombres. En ellos ya está muy arraigado el concepto de inferioridad de las mujeres y lo demuestran ejerciendo el poder y la violencia sobre ellas.

En este sentido explica Cruz (2013:310), en torno a la masculinidad:

Cuando hablamos de masculinidad en su sentido amplio estamos hablando de una lógica de relaciones de poder que posibilita dominación y explotación de unas personas sobre otras, pero cuya base es una supuesta superioridad de lo masculino sobre lo femenino.

Cruz (2013) explica que el dominio y explotación no se refiere solamente a las mujeres, puede producirse sobre otros hombres menos poderosos, pero que la construcción de la masculinidad está estrechamente ligada con la violencia.

Las muchachas también refirieron que sus compañeras también llegan a hacer bromas pesadas, críticas y burlas de las que no lucen como deben:

Sí, hay una tipa que me agrede, se pone a echarme indirectas dice ¡es que tú no te arreglas! pero lo dice en forma de indirecta, a una de mis amigas le dice ¿Qué es lo que más te desagrada de tu mamá? y le dice la otra no pues que me regañe en público, y le pregunta a la otra y le dice lo mismo, y ella dice ¡Pues a mí lo que me choca es que no se arreglen guey, que no se peine o que se peine, pero que se le ponga horrible el cabello! (la imita con voz fresca) O así, o ¡Cuando se le corre todo el maquillaje o se viste de negro! (Alumna L).

En la encuesta aplicada, al preguntarles a las jóvenes sobre la violencia hacia ellas en la escuela, 26.6% del total de encuestadas han sufrido algún tipo de agresión por parte de sus compañeros varones en la escuela. Varias de ellas, como se observa en la *Figura 1*, han recibido más de un tipo de agresión. Un número significativo de ellas (310 estudiantes) han sido insultadas por sus compañeros.

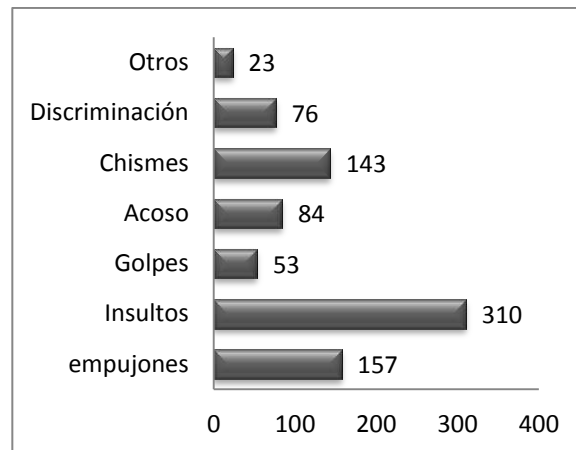


Figura 1.- Tipos de agresiones por parte de compañeros de escuela (trabajo de campo, 2012).
Nota: algunas de las estudiantes presentan más de un tipo de agresión.

Como se observa en la *Figura 1*, la mayor parte de las agresiones de los varones hacia las muchachas se refieren a insultos porque tienen determinada cualidad o defecto físico. Estas violencias las realizan en ocasiones porque ellas no son como debían ser, es decir la agreden porque son gordas, muy flacas, por el color de su piel, por su comportamiento supuestamente no adecuado, entre otras. Por lo que es difícil para ellas adecuarse al *mito de la belleza*, como afirma Wolf (1992).

Para San Martín (2010) la violencia de género solamente se produce hacia las mujeres cuando se piensa que no cumplen con el supuesto rol que les toca en la sociedad: no es una buena madre, anda sola, no se viste adecuadamente, no se dedica a lo que en las sociedades tradicionales se espera que se dediquen, es decir al hogar.

CONCLUSIONES

El cuerpo de las mujeres le pertenece al estado, a las instituciones y a los hombres, es decir las normas establecidas, incluso sancionadas por leyes, se articulan en torno al control de ellas. Los medios de comunicación y otras instituciones, como las escuelas, la familia y las iglesias, son profundamente patriarcales, y es ahí donde se socializan a niños y niñas sobre los ideales de masculinidad y de feminidad. Pero es en el cuerpo de ellas donde se concentran las mayores regulaciones, desde la forma en cómo deben verse, hasta el mandato social de ser madres. El mandato de la maternidad quedó muy claro en el caso de las mujeres guanajuatenses, donde se encarcela hasta por 40 años a mujeres que han sufrido un aborto.

Estas regulaciones, de las que no están exentos los varones, traen consigo una fuerte carga de violencia hacia las jóvenes que pueden no cumplir con los ideales femeninos impuestos por una sociedad marcadamente machista. Así quienes no cumplen con los preceptos sociales, como es el caso de algunas de las entrevistadas, sufren de violencia tanto por parte de familiares, compañeros y compañeras de la escuela, como por extraños en las calles de sus colonias y comunidades.

No es privativo de las mujeres, sin embargo es en el cuerpo de ellas donde se libran las batallas por sus derechos: el derecho a la movilidad sin sufrir daños; el derecho a vivir una vida libre de violencia; el derecho a tomar sus propias decisiones sin que ello traiga como consecuencia más violencia sobre ellas; el derecho a decidir sobre si quieren ser madres o no.

Regresando a la pregunta inicial: ¿qué cuerpos son entonces los que representan un problema? Los cuerpos problemáticos, en este caso de Guanajuato, son los de todas las mujeres. Es decir, desde la

cultura y la política se regula y domina los cuerpos femeninos. Y de esta regulación no están exentos los cuerpos de las muchachas que se entrevistaron en este trabajo. Coincido con Wolf cuando afirma que la nueva mística de la feminidad en la que estamos sumergidas es el mito de la belleza. Mito que se aplica a lo encontrado en los talleres realizados en las secundarias, donde las jóvenes que no responden físicamente al mito ideal de belleza son rechazadas, discriminadas y violentadas. Entonces sus cuerpos son el problema para una sociedad tradicional inmersa, además, en dicho mito, para controlar y dominar a las mujeres.

El problema de la violencia en el estado de Guanajuato, es que los cuerpos femeninos, desde la política pública son destinados a la maternidad, de ahí las sentencias a las mujeres que se atrevieron a abortar. Pero también el control se traduce en el sinnúmero de violencias que se enmarcan en los cuerpos de ellas y que pueden agudizarse hasta ser asesinadas.

Lo que hemos encontrado al analizar algunos casos de feminicidios (Rosas, Valdés y Hurtado, 2012), punta del iceberg de la violencia de género en el estado de Guanajuato, es que pueden ser una enseñanza hacia las mujeres que no se comportan como deben, por eso los periódicos enfatizan si son prostitutas, si robaron o si las encontraron en moteles de paso. El último asesinato de una joven se produjo en el sur del estado, solamente dejaron la cabeza con un aviso de que eso les pasaría a las chismosas, claro ejemplo para la educación femenina. Pues bien, la violencia hacia los cuerpos femeninos, desde las más sutiles hasta las más violentas y mortales, implica claramente el control, abuso, uso y disfrute de los cuerpos de ellas por los hombres en una sociedad marcadamente machista y patriarcal, donde las que se atreven a no portarse “como deben” o a no verse como lo marca la mística de la belleza, se arriesgan a padecer continuos ataques violentos hacia ellas. Y si desde la política no se encuentran respuestas de justicia y prevención de la violencia, se entiende también que la violencia de género permanezca impune, se justifique y se normalice.

Finalmente, parafraseando a Butler (2002) entonces ¿qué importa de los cuerpos femeninos? O ¿qué cuerpos importan? Butler (2002: 60) afirma que:

Hablar de los *cuerpos que importan* [en inglés *bodies that matter*] en este contexto clásico no es un ocioso juego de palabras, porque ser material significa materializar, si se entiende que el principio de esa materialización es precisamente lo que *importa* [matters] de ese cuerpo, su inteligibilidad misma.

Luego entonces me pregunto nuevamente ¿qué importa de los cuerpos de las estudiantes en particular y del cuerpo de las mujeres guanajuatenses en general? Los testimonios que se obtuvieron durante los talleres dan cuenta de que los cuerpos que importan son los socialmente aceptables, de acuerdo con el concepto de feminidad e ideal de belleza. Pero también nos indica la creciente violencia de género en el estado de Guanajuato, que además del ideal de belleza, importa también un cuerpo de mujer que esté en su función de reproducción, es decir que sea esposa y madre y no se salga de los cauces tradicionales y patriarcales.

LITERATURA CITADA

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.

Bordo, S. (2001). El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo. *La Ventana*. Núm. 14. pp. 7-81.

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo."* Buenos Aires, Argentina: Paídos.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas.* Barcelona, España: Paídos Ibérica.
- Cruz, S. (2013). Violencia social y homicidio doloso en Ciudad Juárez. Poder, crueldad y goce de una masculinidad temeraria. En Olmos, Miguel. *Fronteras Culturales, alteridad y violencia.* México: Colegio de la Frontera Norte.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria.* Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón ediciones.
- Gregori, N. (2006). Los cuerpos ficticios de la biomedicina. El proceso de construcción del género en los protocolos médicos de asignación de sexo en bebés intersexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica.1 (1), 103-124. Consultado 24 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.aibr.org/antropologia/01v01/articulos/010106.php>
- Harcourt, W. (2011). *Desarrollo y políticas corporales. Debates críticos en género y desarrollo.* Barcelona, España: ediciones bellaterra.
- Muñiz, E. (Coordinadora). (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas.* México: Anthropos y UAM-A.
- Rosas, R., Valdés, A. y Hurtado, T. (2012). Terrorismo patriarcal y los derechos de las mujeres: el derecho a la vida. Casos en el sur de Guanajuato. Ponencia presentada en el *IV Coloquio Internacional: Economía y Cultura para la Vida; bases para construir equidad de género.* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Red de Enlaces Académicos de Género de la Región Centro Occidente de la ANUIES. Morelia, Michoacán.
- San Martín, J. (2010). Conceptos y tipos de violencia. En San Martín José, et al. *Reflexiones sobre violencia.* México: Siglo XXI e Instituto Centro Reina Sofía.
- Turbet, S. (2010). Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres. *Quaderns de Psicologia*. Vol. 12. No. 12. pp. 161-174. Visto el 24 de julio de 2014. Disponible en: www.quadernpsicologia.cat/article/view/760
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes.* Barcelona, España: Ediciones B. S.A.
- Uribe, A. (2009). *Mi México imaginado. Telenovelas, televisión y migrantes.* México: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad de Colima y Miguel Angel Porrua, editores.
- Wolf, N. (1992) (Cristina Reynos, Trad.). El mito de la belleza. *Debate Feminista*. Año 3. Vol. 5. Visto el 28 de septiembre de 2014. pp. 214-224. Disponible en: www.estudioscultura.file.wordpress.com/2011/10/wolf-mito-de-la-belleza1.pdf

Síntesis curricular

Rocío Rosas Vargas

Doctora en Ciencias con especialidad en Desarrollo Rural (Área de Ciencias Sociales) por el Colegio de Postgraduados. Especialidad Género: Mujer Rural. Maestra en Ciencias en Sociología

Rural por la Universidad Autónoma Chapingo y Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente es Profesora de Tiempo Completo de la Universidad de Guanajuato en el Departamento de Estudios Sociales de la División de Ciencias Sociales y Administrativas. Campus Celaya – Salvatierra. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, y es profesora con perfil PROMEP.

Realiza investigaciones sobre la temática de Mujeres y Desarrollo y Violencia de Género. Ha impartido talleres con perspectiva de género a diversos ayuntamientos de Michoacán y Sinaloa. Ha publicado 19 artículos en revistas arbitradas especializadas, así como 26 capítulos de libros publicados en varias instituciones académicas del país, sobre diversos temas desde la perspectiva de género y otros sobre violencia de género en Guanajuato y Michoacán. Ha publicado cuatro libros como coordinadora y uno como autora. Ha sido responsable de proyectos de investigación financiados por CONACYT, CONCYTEG, Promep, el Instituto Nacional de las Mujeres, el Instituto de las Mujeres Guanajuatenses, La Secretaría de la Mujer de Michoacán, entre otros.

Recibió el Premio Arturo Fregoso a las Mejores Tesis de Postgrado. Universidad Autónoma Chapingo, 2002.

Responsable del Cuerpo Académico en Consolidación: Género y políticas públicas para el desarrollo social y humano. Líneas de Investigación: Estudios de Género y Desarrollo y Violencia de Género.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR: CASO EL FUERTE, SINALOA

Rosalva Ruíz-Ramírez; María del Rosario Ayala-Carrillo y Emma Zapata-Martelo
Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 159 - 178



e-revist@s

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR: CASO EL FUERTE, SINALOA

GENDER STEREOTYPES IN THE SCHOOL DROPOUT: CASE EL FUERTE, SINALOA

Rosalva Ruíz-Ramírez¹; María del Rosario Ayala-Carrillo² y Emma Zapata-Martelo³

¹Maestra en Ciencias en Estudios del Desarrollo rural. Profesora en Universidad Autónoma de Sinaloa, unidad académica San Blas. Carretera México-Textcoco km 36.5, Montecillo, Textcoco, estado de México. C. P. 56230. Correo: rosalba.ruiz@colpos.mx. ²Maestra en Ciencias en Estudios del Desarrollo rural. Investigadora Asociada en el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo. ³Doctora en Sociología. Profesora Investigadora titular en Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo rural.

RESUMEN

Los estereotipos de género son preconcepciones aceptadas de lo que debe ser un hombre y una mujer. Influyen en todos los ámbitos de la vida, desde las relaciones que se establecen en la familia, hasta las de la escuela. Dentro de la educación, estos estereotipos se ven reflejados en el acceso, permanencia y término del alumnado en diferentes grados educativos, así como el tipo de área de estudio que prefieren mujeres y hombres. También tienen efectos diferenciados en las causas de la deserción escolar dependiendo del género al que pertenecen. El presente artículo tiene como objetivo mostrar las influencias de los estereotipos de género en la deserción escolar de alumnas y alumnos del bachillerato en el medio rural, específicamente en tres escuelas ubicadas en el municipio El Fuerte, Sinaloa, la unidad académica (UA) San Blas y sus extensiones La Constanza y Las Higueras de Los Natosches. Los resultados fueron obtenidos a través de una investigación más amplia realizada en 2013.

Palabras clave: estereotipos de género, patriarcado, bachillerato, medio rural.

SUMMARY

Gender stereotypes are accepted preconceptions of what should be a man and a woman. Affect all areas of life, in the relationships that stablished in the family and the school. Within education, these stereotypes are reflected in the access, retention and completion of education degrees, as well as the area of study that preferred the women and men. They also have different effects on the causes of dropout depending on the gender to which they belong. This article aims to show the influence of gender stereotypes on dropout students and high school students in rural areas, specifically in three schools located in the municipality of El Fuerte, Sinaloa, the academic unit (AU) San Blas and its extensions La Constanza and Las Higueras of Los Natosches. The results were obtained through a wider investigation in 2013.

Key words: gender stereotypes, patriarchy, high school, rural areas.

INTRODUCCIÓN

La educación es un importante vehículo para eliminar la discriminación de las mujeres desde temprana edad. Permite potenciar sus capacidades intelectuales y sociales, por lo cual es necesario establecer estrategias educativas y familiares que fortalezcan una cultura de igualdad de oportunidades, para que las mujeres no sean afectadas y subordinadas por patrones culturales.

Los estudios de género han permitido analizar la desigualdad que existe, entre hombres y mujeres en la esfera educativa, política, laboral y social. En el ámbito educativo, son muchas las aristas que lo conforman, las cuales se han investigado poco. Un elemento importante y carente de información es el estudio de la deserción escolar con perspectiva de género.

Desde esta última perspectiva, el presente artículo analiza los estereotipos de género que han contribuido a la deserción escolar en el bachillerato. Se describe la problemática de la deserción escolar en el nivel bachillerato; posteriormente la importancia del género en la educación y las políticas que favorecen la igualdad de condiciones en la educación. Los resultados muestran las causas de la deserción escolar, para el caso de las preparatorias estudiadas y se finaliza con algunas conclusiones.

El problema de la deserción escolar

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), ha definido la deserción escolar como *el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo*. Con datos del ciclo escolar 2012-2013, la deserción escolar en México, se presenta con mayor frecuencia en el nivel medio superior, con una tasa de deserción de 14.5%; es decir, de 3.3 millones de estudiantes que inician este nivel, desertan 484 493 jóvenes. En primaria la tasa de deserción es 0.6%, en secundaria 5.3% y en el nivel superior 7.6%. En lo que respecta al nivel medio superior, el Distrito Federal (19.9%), y los estados de Chihuahua (18.4%), Morelos (18.3%) y nuevo León (18.2%), son lo que presentan mayor índice de deserción escolar. Las diferencias a nivel nacional entre hombres es 16.3% y en mujeres 12.7%. En el estado de Sinaloa, las estadísticas muestran que desertan 12.9% de jóvenes, de los cuales, 14.9% son hombres y 11% mujeres (SEP, 2013). Estos datos muestran la importancia de conocer las causas de la deserción escolar a nivel bachillerato.

Algunos estudios sobre deserción escolar han mostrado que la problemática es multicausal, pues se encuentran inmersos factores personales, familiares, económicos, docentes, sociales, de género, entre otros. Estos factores no son excluyentes, debido a que existen casos en que todos se encuentran presentes al mismo tiempo; es decir, se presentan casos en que los discentes dejan de estudiar, por tener problemas personales, familiares, no tienen suficientes recursos económicos y por ende deben trabajar. Sin embargo, las causas también se encuentran segregadas por género, ya que hombres y mujeres tienen diferentes motivos para no seguir estudiando. Algunos de los principales factores de deserción son:

1. *Factores personales*. Diversos estudios (SEP, 2012; Molina, *et al.*, 2004; Navarro, 2001 y Román, 2000), han evidenciado que el embarazo prematuro incide en la deserción escolar. El autor Choque (2009) considera la baja motivación. Fierro (2005), manifiesta que el alumnado se aburre y por eso deserta. Para Van Dijk (2012) y Navarro (2001) las personas abandonan la escuela porque no quieren o no les gusta estudiar. Mientras que Álvarez (2009), Balfanz y Mac (2007), Zúñiga (2006) y Espíndola y León (2002), determinan que la reprobación es el principal factor asociado a la deserción.
2. *Factores familiares*. Radican principalmente en la falta de apoyo del padre de familia para continuar los estudios y con la realización de quehaceres del hogar (UNESCO, 2010; Valdez *et al.*, 2008; Banco Mundial, 2007; Goicovic, 2002; Alberti, 2001 y Navarro, 2001). En el caso de las mujeres, es frecuente ver en distintas sociedades rurales de México, que los padres no quieren invertir en la educación de sus hijas, al considerar que es una pérdida de recursos, ya que ellas se van a casar y tendrán quién las mantenga. Otros factores familiares son los que evidencia Perreira *et al.*, (2006) y la SEP (2012), quienes señalan que la desintegración familiar influye en el abandono escolar; además, la baja escolaridad del padre y madre (Molina *et al.*, 2004).
3. *Factores económicos*. Están relacionados con los ingresos insuficientes en los hogares, los cuales conllevan a que el alumnado empiece a trabajar (Espinoza *et al.*, 2012; Ream y Rumberger, 2008; Valdez *et al.*, 2008; Zúñiga, 2006) o combine el estudio y trabajo (Lakin y Gasperini, 2004), lo cual disminuye su rendimiento académico. En el caso de situaciones de pobreza o pobreza extrema se ha evidenciado que el trabajo es más valorado que el estudio, ya que es necesario primero satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, vivienda y vestido, que estudiar. Además, el trabajo les proporciona resultados inmediatos (porque ven la ganancia económica), lo cual no sucede con la educación, puesto que sus frutos se logran ver después de muchos años de estudio y preparación (Ayala, *et al.*, 2013a y Ayala, *et al.*, 2013b).
4. *Factores docentes*. Frecuentemente están relacionados con las malas condiciones de trabajo y falta de capacitación docente (Choque, 2009; Zúñiga, 2006 y Gajardo, 2004); sobre todo

en las comunidades rurales o alejadas de la ciudad, en las cuales, no se encuentra personal capacitado y suficiente para atender las necesidades de niñas, niños y adolescentes. Además, las malas condiciones de las escuelas, en lo que respecta a instalaciones precarias, equipos obsoletos o ausencia de material didáctico, puesto que el presupuesto que se invierte, es menor (Ayala, *et al.*, 2013a). Aunado a lo anterior, influye la falta de vocación para la enseñanza del personal docente encargado (Valdez *et al.*, 2008).

5. *Factores de género.* Todos los factores antes mencionados, se encuentran atravesados por las condiciones de género, es decir, dichos elementos influyen de manera diferente cuando se trata de mujeres u hombres. En la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, CIPD +15 (2009) y otros estudios como el de la UNESCO (2010), INMUJERES (2002); Alberti (2001); Álvarez – Gayou (2000), Prieto (1998) y Beyer (1998), señalan que en la deserción influyen aspectos culturales y sociales, los cuales, no permiten que la mujer trabaje y promueven que sólo se dediquen al hogar; por lo tanto, son retiradas de la educación para ocuparlas en labores no remuneradas y de escasa formación para la vida moderna.

Debido a que ser hombre o mujer influye radicalmente en las oportunidades que tendrá la persona en el acceso, permanencia y término de la educación formal, es necesario hacer un análisis de las causas de la deserción escolar por cuestiones de género.

Género en la educación

La perspectiva de género es un marco de análisis teórico, conceptual y metodológico, que permite detectar factores de desigualdad, que afectan a hombres y mujeres en diferentes ámbitos del desarrollo personal, social, cultural y educativo. Propone planear acciones, para modificar las estructuras que mantienen las desigualdades, identificando necesidades, intereses y problemas específicos; así como obstáculos (INMUJERES, 2002). Permite analizar el sistema de creencias, acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensan son propios, esperados y deseados, para hombres y mujeres. Estos son importantes porque limitan el acceso, permanencia y conclusión de la educación en hombres y mujeres (Barberá, 1998 y Bonino, 1998).

Los estereotipos de género

Los estereotipos de género son creencias que la sociedad crea y comparte, en y entre una cultura determinada, éstos son usados para designar a las personas sin tomar en cuenta sus capacidades y sentimientos; de manera que se asigna el papel que hombres y mujeres deben desarrollar en el hogar (Ugalde *et al.*, 2008). Para Bonder (1993), constituyen las ideas construidas por la sociedad, sobre el comportamiento y los sentimientos que deben tener las personas en relación a su sexo y que son transmitidas de generación en generación.

Lagarde (1990), señala que la construcción de los géneros, en el modelo dominante, plantea diferencias importantes en la función y relación entre hombres y mujeres; las cuales, no se determinan por la biología, sino por el contexto social, político, económico y cultural. Este se pone en práctica en el momento en que las mujeres están expuestas a un sistema de valores asimétricos y de diferente valoración con respecto a los hombres. A partir de las diferencias entre sexo biológico y lo construido socialmente se presentan diversas situaciones de discriminación, principalmente hacia las mujeres; que son justificadas por las supuestas diferencias anatómicas, cuando en realidad las diferencias tienen un origen social (Lamas, 1995).

Los estereotipos de género se han legitimado justificándose en las diferencias anatómicas. Álvarez - Gayou (2000) y Bonino (1998), consideran que biológica, psicológica, social y culturalmente, los

seres humanos difieren unos de otros. Cada persona es única, individual, irrepetible e incomparable; de manera que, desde la perspectiva de género, cuando se hace referencia a la igualdad, es en el sentido de *igualdad de oportunidades*. A partir de la apariencia física (biológica), la sociedad, asigna los roles *adecuados* para mujeres y hombres, esto se refleja en las creencias populares y las actividades, las cuales se atribuyen en función del género, se interiorizan y se generalizan como estereotipos de género.

Los estereotipos de género niegan la posibilidad de diversidad, se interiorizan e impiden el desarrollo de las potencialidades humanas. En ese sentido, Prieto (1998:70) señala que a las *niñas se les ha enseñado a ser sumisas, pasivas, sus tareas se refieren al cuidado del otro y la crianza; mientras que, el estereotipo para los niños implica agresividad, independencia, productividad, fuerza, dominio, etcétera*.

En el medio rural, esta problemática es más persistente, puesto que, algunas etnias y comunidades mestizas y rurales limitan la educación de las mujeres, por considerar que es innecesario invertir en su educación (Alberti, 2001), la influencia de sus culturas está profundamente arraigada en sus costumbres (Guerra, 2000, Beyer, 1998 y Prieto, 1998). La causa de ello, es que el rol tradicional asignado a las mujeres es el hogar, por su condición reproductiva y las ideas esencialistas de pensar que las mujeres por naturaleza están hechas para ser madres, maternas, buenas y con deseos innatos de cuidar a otros. Se han encargado de proporcionar los elementos esenciales para la vida, con actividades no remuneradas (limpiar el hogar, preparar alimentos, lavar y planchar la ropa, ayudar en las tareas escolares a sus hijos o hijas (Suárez *et al.*, 2011, CIPD +15, 2009, Anderson y Leaper, 1998 y Portocarrero, 1990), todas esas condiciones que hacen que el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos e hijas sea fundamental (Lázaro, Zapata y Martínez, 2007).

Cano (2006) señala que las mujeres han participado durante milenios en su propia subordinación, se les ha moldeado psicológicamente para que interioricen su inferioridad y su rol doméstico, negándosele su autonomía. Las mujeres casadas han estado subordinadas a los hombres, en lo que respecta a sus derechos legales y de propiedad; es decir, viven en un mundo donde reina el patriarcado, considerado como la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños y niñas de la familia, y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general.

En el otro extremo, los hombres se dedican al trabajo productivo, considerándose los proveedores para el mantenimiento de la familia (Del valle, 2002). El rol laboral ha sido un espacio eminentemente masculino (Burin, 1992 y Bourdieu, 1992). Para Connel (2003), los hombres que remiten a sus esposas al ámbito doméstico, cumplen con el prototipo ideal de *macho*, denominado masculinidad hegemónica.

Estos estereotipos de género determinan a su vez las desigualdades, ya que los roles diferenciados y estereotipos están tan naturalizados en el mundo social, que forman parte de las estructuras mentales de la población y de todo proceso de significación de manera inadvertida, garantizando así su eficacia a partir de ello (Bourdieu, 1992).

Diversos estudios han evidenciado las problemáticas de género que se presentan en la educación. Bustos y Blázquez (2003), Fioretti *et al.*, (2002) y Ozonas *et al.*, (2003), muestran que en la educación existen inequidades de género, desde las desigualdades numéricas en la ocupación de puestos de toma de decisiones, donde se encuentran principalmente hombres (Bustos *et al.*, 2003); ausencia de la perspectiva de género en la formación docente y estudiantil (Fioretti *et al.*, 2003); las relaciones de poder entre los sexos dentro del mundo académico (Concheiro, 2003; Hierro y Castro, 2003); las formas de violencia sexual (Bedolla, 2003; Cooper, 2003); las diferencias presupuestales,

según el género, en las universidades (Concheiro, 2003 y Cooper, 2003); aspectos de la vida cotidiana relacionados con el género *el lugar de la mujer está en la casa* (Guerra, 2000), entre otros.

Para el caso de la educación, Lamas (1995) considera que la igualdad de género es importante porque promueve un desarrollo equitativo y democrático de la sociedad. Para lograrlo, es necesario eliminar la discriminación en contra de cualquier persona o grupo social, independientemente si sean hombres o mujeres. La institucionalización de la perspectiva de género, es importante para lograr un cambio ético y moral en las instituciones de cualquier nivel académico; con la finalidad de incorporar en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la equidad de género. Por lo que es necesario generar un cambio en la estructura mental y conductual de la sociedad (Palomar, 2005).

Aunque la igualdad entre hombres y mujeres está consagrada en el artículo 4º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, *El varón y la mujer son iguales ante la ley*, no sucede de esa manera en la vida real. Es necesario reconocer que una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones, las cuales también se ven reflejadas en las causas de la deserción escolar.

Políticas que favorecen la equidad de género en la educación

En las últimas décadas, la importancia de incorporar la perspectiva de género a la educación, ha tomado fuerza en México. El INMUJERES, estableció importantes acuerdos con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para formalizar la incorporación de la perspectiva de género en las Instituciones de educación (Palomar, 2005). De esa manera, el Programa Sectorial de Educación Pública 2013-2018, reconoce que es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, a través de una perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual. En el sentido de género, determina que las escuelas deben producir aprendizajes significativos y sin estereotipos de género en todos los alumnos y alumnas, desde que ingresan hasta que concluyen sus estudios.

Para lograr lo anterior, ha implementado diversas estrategias de acción, destacando el número 3, la cual habla sobre la igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres, las líneas de acción que plantea son:

1. Difundir los derechos y adoptar acciones afirmativas para garantizar el goce de los derechos de niñas, adolescentes y jóvenes.
2. Promover la inclusión de los temas de derechos humanos de las mujeres en los planes de estudio de todos los niveles educativos.
3. Incorporar talleres y materiales pedagógicos auxiliares para educar en la no violencia, la tolerancia, las nuevas masculinidades.
4. Incorporar en los planes de estudio el tema de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.
5. Garantizar a mujeres indígenas jefas de familia el acceso a servicios básicos en materia de salud y educación.
6. Promover el acceso de madres jóvenes y jóvenes embarazadas a becas de apoyo para continuar sus estudios.
7. Desarrollar un marco normativo administrativo que facilite la retención escolar de madres adolescentes y estudiantes embarazadas.
8. Fortalecer la educación sexual con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género y competencias para la vida en todos los niveles y modalidades educativas.

El Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (Proequidad, 2013), establece como uno de sus objetivos específicos: fomentar en la sociedad una educación para la vida, que promueva el respeto por la diversidad, la tolerancia y las diferencias de género de las personas, así como garantizar con igualdad y equidad en todos los niveles, tipos y modalidades educativas, atención específica a las niñas y mujeres, para lograr ampliar su participación en todos los campos de la actividad humana, con un sentido de justicia, al margen de prejuicios y discriminaciones.

La equidad de género en educación es un componente para crear espacios escolares democráticos, por lo que, se debe garantizar el acceso, permanencia y egreso de hombres y mujeres en igualdad de derechos, de igual forma que el profesorado debe ofrecer un servicio igual al estudiantado, sin discriminación ni trato diferenciado, alentando el desarrollo de capacidades en todas las áreas de la ciencia, la tecnología y el deporte, evitando estereotipos respecto a actividades *propias* para cada sexo (Prieto, 1998).

METODOLOGÍA

El presente artículo se basa en el *Feminismo*, el cual, considera dar voz a las perspectivas de las mujeres, comprender e identificar las formas en que ellas crean significados y experimentan la vida desde su posición en la jerarquía social (Riger, 2002) y en los *estudios de género*, que de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), se aboca a la construcción del estudio de las relaciones y las estructuras de poder que se sustentan en los estereotipos de género.

Se trabajó con el enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). La muestra de la población desertora se obtuvo de la base de datos del Sistema Automatizado de Control Escolar (SACE, 2012), se conformó por 18 mujeres y 17 hombres desertores, quienes asistían al Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en la unidad académica San Blas y sus extensiones La Constanza y Las Higueras de Los Natosches; durante el ciclo escolar 2011-2012; estas se ubican en el municipio El Fuerte, Sinaloa. Se les aplicó un cuestionario, de elaboración propia, dividido en tres partes: 1. Datos personales, 2. Información sociodemográfica y 3. Factores de deserción escolar, en este apartado se incluyó, lo económico, personal, familiar, social, docente, estereotipos de género y bullying. En la parte cualitativa, se hicieron entrevistas a siete desertoras y cinco desertores, y 7 profesores y 3 profesoras. Dichos instrumentos se aplicaron en los meses de marzo y abril de 2013. Los datos cuantitativos se analizaron por medio de indicadores estadísticos descriptivos, y análisis de la varianza por género y estado civil ($\alpha = 0.05$); pruebas de comparación de medias; a través del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V.19). Los datos cualitativos se examinaron mediante el análisis de contenido de las entrevistas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Datos demográficos de la muestra

Las alumnas y alumnos que han desertado del bachillerato provienen de comunidades rurales del municipio de El Fuerte y de Ahome, ambos ubicados en el estado de Sinaloa. En lo que respecta a género, la muestra desertora estuvo conformada por 35 alumnas y alumnos, de los cuales 18 eran mujeres y 17 hombres. La muestra se representó por 51.4% mujeres y 48.6% hombres. Se plantearon las preguntas ¿Cuáles son las causas que influyen, para que mujeres y hombres deserten del bachillerato? ¿Cómo influyen los estereotipos de género?

El estado civil que predominó fue el de solteros o solteras (62.8%), seguido de viven en unión libre (22.9%) y casados o casadas (14.3%). No se presentó diferencia significativa por estado civil, entre hombres y mujeres, respecto a la deserción escolar.

La edad mínima de las desertoras y desertores es de 16 años y la edad máxima es de 20 años, la media que se presentó es 18 años de edad. Esto en concordancia con el nivel escolar, ya que el bachillerato se inicia entre, 14 y 15 años y se concluye a los 18 o 19 años.

Estereotipos de género que influyen en mujeres

Como ya se mencionó con antelación, en las sociedades patriarcales como la de México, se espera que hombres y mujeres se comporten de diferente manera, los roles y estereotipos de género se encuentra muy arraigados. Estudios han evidenciado que las mujeres tienen menos oportunidades de estudio que los hombres, aunque también se ha dicho que en el nivel de preparatoria hay más mujeres que hombres. Numéricamente se pueden ver algunas diferencias, por la cantidad de mujeres que acceden a la educación y las áreas de estudio en donde se concentran. Sin embargo, las percepciones, ideas, creencias y símbolos siguen reproduciendo comportamientos de segregación y discriminación hacia las mujeres.

Algunos de los roles asignados a las mujeres, como el hecho de ser mamá es uno de los que más influyen en la deserción; mientras que para los hombres, pesa más el estereotipo de que deben ser ellos, quienes mantienen y proveen a la familia, tal como se verá más adelante.

Los principales factores que influyeron para que las mujeres desertaran se muestran en el *Cuadro 1*, resalta: me casé (33.2%), mi papá no me apoyó para seguir estudiando (5.7%), mi pareja no me dejó seguir estudiando (5.7%), no tenía dinero para los pasajes (5.7%), embarazo (2.9%), falta de transporte para ir a la preparatoria (2.9%).

Cuadro 1.- Factores por género que influyen para que mujeres deserten de la preparatoria (información obtenida en el trabajo de campo)

Factores	M (%)
Me casé	34.2
Mi papá no me apoyó para seguir estudiando	5.7
Mi pareja no me dejó seguir estudiando	5.7
Embarazo propio	2.9
Falta de transporte para ir a la preparatoria	2.9

Nota: Los factores son multicausales por lo que los porcentajes no dan 100%.

– Me casé

El principal factor determinante en la deserción escolar de las mujeres rurales es casarse, 34.2% de la alumnas de la muestra, desertaron por esta causa. Principalmente, las mujeres en el medio rural carecen de aspiraciones personales, saben que su destino es casarse, tener hijas o hijos, cuidar de ellos, y de su esposo. Lo cual coincide con la CIPD +15 (2009); Lázaro, Zapata y Martínez (2007); Zapata (2000); Guerra (2000); Anderson y Leaper (1998); Beyer (1998); Prieto (1998) y Portocarrero (1990), quienes han manifestado que el futuro de las mujeres rurales se enmarca en el patriarcado, donde tienen que cumplir con el estereotipo asignado por la sociedad, remitiéndolas al ámbito doméstico, que ellas han aceptado. Al parecer las mujeres no tienen interés en terminar sus estudios, prefieren vivir bajo la subordinación masculina.

Las alumnas mencionan que se *casan*, cuando se van de su casa, de su familia nuclear, para irse a vivir a la casa de la familia del novio. El casarse¹ a temprana edad (15 a 18 años), aún sin concluir

¹ Casarse, para estas mujeres, significa unirse o juntarse con su pareja, no está involucrada una autoridad civil competente o una ceremonia religiosa.

sus estudios de bachillerato, es común, en las familias de las comunidades rurales. La razones que tienen para casarse son diversas, destaca el embarazo y un dato importante, que surge de los resultados, radica en que las alumnas desertoras, señalaron que sienten que su vida es monótona, al grado de percibirla aburrida. Al respecto, una alumna desertora manifestó:

Me regañaron pues cuando me fui con él, pero después me apoyaron, me preguntaron... que si por qué lo había hecho y ya les di los motivos, y ya pues ni modo ya lo hecho, hecho está...el motivo fue pues, que ya me había enfadado de estar aquí, de que no hacía nada (Elena, 18 años, Sibajahui en 2013).

El aburrirse se debe a que en las comunidades rurales, no hay lugares de recreación (parques, plazuela², canchas deportivas), en donde las mujeres puedan salir de su casa a divertirse o distraerse, la única actividad en la que se entretienen, es ver televisión, y en especial las telenovelas. En las novelas de televisión abierta en México, frecuentemente se repiten los estereotipos de género; las mujeres ven reflejada su vida, el sufrimiento que vive la protagonista, la lucha por tener el *amor verdadero*, casarse y vivir feliz por siempre con él. Debido a que se sigue teniendo la idea de que la felicidad de las mujeres la obtienen cuando se casan, las alumnas entrevistadas solamente anhelan a que llegue ese momento, y en cualquier pequeña oportunidad lo consuman, con la esperanza de un final feliz.

Aunado a lo anterior, las mujeres deciden casarse para concebir el acto sexual, como consecuencia de las escenas que ven en televisión, por las pláticas con compañeras y compañeros, por los temas que ven en clases en relación a la sexualidad, por la curiosidad hormonal, que como adolescentes tienen al querer *saber que se siente*. Entonces, como su cultura ha determinado, que las relaciones sexuales se dan dentro del matrimonio, estas mujeres deciden casarse (irse con su novio), para cubrir el requisito y poder tener relaciones sexuales, como lo mencionó en entrevista una maestra.

Considero que una de las razones por las que se van es porque ellas sienten que si tienen relaciones sexuales es una vergüenza, como quieren tener relaciones sexuales consideran mejor irse con su novio y ya cubrir ese requisito (Martha, 37 años, Las Higueras de Los Natosches, 2013).

El matrimonio a temprana edad es una realidad que se ha presentado en diversas generaciones. Las alumnas conocen y asimilan que sus mamás, hermanas, vecinas, entre otras mujeres de la comunidad, se fueron a vivir en unión libre con sus parejas, y deciden repetir el patrón de conducta; es decir, no rompen con los estereotipos de género, lo cual coincide con lo que plantea Guerra (2000), Beyer (1998) y Prieto (1998), quienes mencionan que su cultura está profundamente arraigada a sus costumbres; por lo tanto, se repite la historia de vida de la subordinación femenina, negándose el desarrollo de las potencialidades humana. Como se menciona en el siguiente testimonio:

Los padres de familia... ven en sus hijas mujeres con pocas posibilidades de salir adelante entonces si las limitan... no les permiten por ejemplo estudiar una licenciatura porque la cultura marca, o los usos y costumbres marcan que la mujer se tienen que casar y reproducirse y que no debe de trabajar, entonces sí, es muy arraigado ese problema (Martha, 37 años, Las Higueras de Los Natosches, 2013).

² Lugar grande y espacioso dentro de un poblado, rodeado de bancas, alrededor de un kiosco, donde las personas se reúnen para platicar.

Las mujeres a quienes se aplicó la entrevista, no quieren ser mujeres quedadas³, porque socialmente no es bien visto; estas personas son víctimas de críticas hacia su persona, por parte de la gente del pueblo y por la misma familia, a quien le toca la responsabilidad de mantenerlas, puesto que, son pocas las alternativas productivas que tienen para emplearse. En ese sentido, las mujeres rurales, prevén las *consecuencias* de no casarse. Por lo tanto, en la primera oportunidad que exista, donde un hombre le pida compartir la vida, ella acepta.

– *Me embaracé*

Otro factor que se encuentra estrechamente relacionado con el anterior es el embarazo. Las alumnas que optan por casarse, y desertaron del bachillerato, tienen como antecedente un embarazo prematuro, situación que se ha encontrado en otros estudios como el de Valdez *et al.*, (2008), Navarro (2001) y Román (2000). Desafortunadamente, las desertoras entrevistadas abandonan sus casas, para formar otro hogar con su pareja; inician una vida con nuevas responsabilidades que no son propias de su edad. Se esperaría que la única responsabilidad que deberían tener a la edad de 16 a 18 años, fuese cursar sus estudios de bachillerato y ayudar con tareas domésticas o laborales a su mamá o papá. Sin embargo, son madres jóvenes que, no tienen la madurez económica, ni psicológica para salir adelante fácilmente con un hijo o hija, quienes necesitan de cuidados, de educación moral y académica, e involucra grandes gastos económicos. No se quiere decir que no puedan seguir estudiando, pero las responsabilidades son otras y es más difícil, con hijos o hijas, que puedan continuar y terminar el bachillerato.

La principal causa de los embarazos a temprana edad, es no utilizar métodos anticonceptivos, debido a la carencia de educación sexual de calidad. Aunque en clases, de diferentes asignaturas, como Biología, Orientación Educativa, Lógica, Desarrollo humano, entre otras; se les habla del uso de los métodos anticonceptivos, no hacen uso de ellos. La información que reciben, no les ha sido significativa, no la toman en cuenta y no la ponen en práctica. Como lo menciona en el siguiente testimonio una alumna desertora:

No, pues nada más mi embarazo, fue lo único que impidió que siguiera estudiando... porque salí embarazada y luego me casé... ni modo que le eche la culpa a mi hija porque ni modo... él nunca se cuidó con condón... no, nunca le dije... me daba miedo cuidarme con las pastillas, porque una amiga se cuidó mucho tiempo con pastillas, y ya no pudo salir embarazada (Beatriz, 18 años en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, 2013).

La evidencia anterior muestra los tabús que existen, en torno al uso de métodos anticonceptivos. Además, no tienen el recurso monetario suficiente, para ir a la ciudad más cercana y asistir a consulta médica con ginecólogas o ginecólogos, quienes los pueda orientar acertadamente, y apoyar con el uso del método anticonceptivo ideal, el cual dependerá de la edad, peso y perfil hormonal de la persona, para que inicien una vida sexual activa con responsabilidad. Solo tienen acceso a los centros médicos que existen en las comunidades; sin embargo, en estas no hay médicos especializados, únicamente médicos generales, quienes poco las y los pueden apoyar en esta nueva etapa de sus vidas. Pero, no lo hacen por temor a que alguien de la comunidad los mire, y sepa que asistieron a consulta médica para preguntar sobre métodos anticonceptivos y lo divulgue. Por lo que, solo quedan con la información que otros y otras personas comentan.

³ En el medio rural, una mujer quedada es una persona soltera, que ya sobrepasó una edad apropiada para casarse (después de los 40 años). Por lo que, se dice que, ningún hombre quiso formar una familia con ella.

También los hombres se resisten al uso de métodos anticonceptivos, debido a su cultura machista; la cual, no acepta usar preservativos al tener relaciones sexuales, porque, este acto debe demostrar su virilidad, comprobándolo con la procreación; aunque después, no tengan ninguna obligación el hijo o hija de esa relación. El control de la natalidad se deja sólo a las mujeres y ellos no se responsabilizan.

Al respecto, una alumna exteriorizó que, su pareja la abandonó durante su embarazo, la causa fue, la insistencia de continuar sus estudios de preparatoria, después del nacimiento de su hijo; ya que su mamá, la apoyaría en el cuidado del bebé, mientras que ella estuviera en clases o haciendo tareas, y el papá la apoyaría económicamente en cuanto al estudio:

De hecho él no quería que estudiara y le dije que tenía que terminar la prepa, y le digo que quiero estudiar... y un viernes se hizo el enojado y se fue para su casa y de ahí ya no volvió, estaba enojado porque iba a estudiar y mis papás me apoyaban y él no quiso que me superara yo creo...pues me dejó cuando yo iba a cumplir cinco meses de embarazo, ya él ya no volvió...hasta la fecha ya tiene seis meses mi niño, ya va a cumplir siete y no lo busca (Karina, 18 años, La Constancia el Fuerte, Sinaloa. 2013).

Pese al interés de la desertora por concluir sus estudios, tuvo que buscar un trabajo remunerado, para la manutención de su hijo; por lo que no continuó sus estudios de bachillerato. Quedó ante la sociedad como una madre soltera, y dañó su reputación, la consideraron como la mala, porque *no sabe retener a un hombre a su lado*. Mientras que el padre del niño, sí concluyó el bachillerato, lo cual, concuerda con Bustos *et al.*, (2003), Fioretti *et al.*, (2003), Ozonas *et al.*, (2003), Álvarez - Gayou (2000) y Bonino (1998), quienes han documentado que en el ámbito educativo, se carece de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

A pesar de que la maternidad es un hecho biológico, no es responsabilidad exclusiva de las mujeres, ¿Por qué las mujeres son quienes obligadamente tienen que cuidar y criar a los hijos o hijas?, ¿Por qué los hombres sí pueden seguir estudiando?, ¿Por qué las mujeres, después de ser madres, ya no pueden continuar con sus estudios, y si lo hacen tienen muchas limitaciones? Una respuesta la han dado Lázaro, Zapata y Martínez (2007), quienes señalan que la sociedad, se ha encargado de condicionar a las mujeres, para que el trabajo doméstico y el cuidado de hijos e hijas sea primordial; se considera que la cultura en la que están inmersas las mujeres está tan arraigada a sus tradiciones, a tal grado de dejar su educación o trabajo remunerado, para no ser catalogadas como una *mala mujer*. Se cree que deben dedicarse al cuidado de su familia, de lo contrario están expuestas a que su esposo las abandone y las cambie por una *buena mujer*. Estos estereotipos de género han concebido a la mujer como la dadora de vida y por lo tanto es ella, quien tiene la responsabilidad de cuidar a su descendencia; como lo menciona Lagarde (2003), las mujeres son de los otros, sobre ellas mismas y viven entre la obligación y la satisfacción de ser madres.

Casos como el que se presenta, son representativos de lo que sucede en otras escuelas. En este caso la desertora no emitió, ninguna demanda para que el padre del hijo, le ayudase con los gastos del bebé. Lo cual demuestra que, tampoco existe conocimiento suficiente sobre los derechos y códigos legales en beneficio de las mujeres, niños y niñas; para que madres solteras puedan demandar y obtener una pensión alimenticia para sus hijos o hijas.

– *Mi papá no me apoyó para seguir estudiando*

Otro factor que influyó en la deserción escolar de las mujeres fue el que el padre, no las apoyó, para que siguieran estudiando (5.7%); este factor se relaciona con los reportados por la UNESCO (2010),

Valdez *et al.*, (2008), Banco Mundial (2007), Goicovic (2002), Alberti (2001) y Navarro (2001), quienes establecieron que la falta de apoyo del padre, es determinante, para que las alumnas continúen sus estudios. Esto se relaciona contundentemente con los estereotipos de género, puesto que el padre de familia no considera necesario invertir en la educación de sus hijas, piensan que su obligación es apoyarlas académicamente, hasta el nivel de secundaria, puesto que ellas se casarán, y pasarán a ser responsabilidad de otra persona.

Tenemos pueblos indígenas muy cercanos donde todavía el padre dice: no estudies hija de todos modos te vas a casar (José, 35 años, San Blas en 2013).

Pareciera que el único futuro que tienen las mujeres es el de *ser una buena ama de casa* y para lograrlo, no necesita conocimientos de Biología, Física, Química o Historia, solo necesitan que su mamá, le enseñe a: 1) limpiar la vivienda (barrer, limpiar muebles, trapear), 2) encargarse de la alimentación (comprar la despensa, preparar y servir los alimentos, lavar los trastes), 3) facilitar lo relacionado al vestido y calzado (lavar la ropa, planchar, reparar y limpiar el calzado) y 4) proporcionar cuidados (a sus hijos, hijas, esposo, adultos mayores o personas enfermas (Suarez *et al.*, 2011). Puesto que, su rol es estar en la casa cubriendo sus obligaciones socialmente asignadas (Guerra, 2000).

Lo anterior, puede desembocar en problemas de dependencia emocional y violencia intrafamiliar, actos en los cuales, el esposo golpea a su pareja, y por cuestiones de manutención, las mujeres no lo abandonan; no consideran las consecuencias que pueden generar en sus hijos o hijas, al ver, sentir y escuchar la violencia. Puesto que, cuando una persona vive en ambientes de agresión, frecuentemente lo asimila como algo *normal* y repite los mismos esquemas, subsistiendo una vida de violencia. En ese sentido dos alumnas manifestaron:

Se casan y sufren maltrato psicológico o físico por su pareja y como no tienen estudios piensan que él les va a dar todo y por eso no lo dejan (Alicia, 16 años, La Constanza en 2013).

Si, por comer nomás o muchas veces las mamás dicen ellas que lo hacen por los hijos, que soportan todo por los hijos, que para que los hijos tengan una figura paterna pero digo yo ¿a quién le va a servir tener una figura paterna, si miras que tu papá agarra a golpes a la mamá? No lo entiendo, pero bueno esos tipos de explicaciones son las que dan (Osiris, 16 años, La Constanza en 2013).

– *Mi pareja no me dejó seguir estudiando*

Este factor influyó para que, 5.7% de las alumnas desertaran del bachillerato, la razón principal fue la inseguridad que tienen como esposas y los estereotipos de género que prevalecen en las comunidades, lo cual, coincide con la UNESCO (2010), INMUJERES (2002), Alberti (2001), Navarro (2001), Álvarez-Gayou (2000), Guerra (2000) y Prieto (1998), quienes en sus estudios han evidenciado que los estereotipos de género, determinan que las mujeres no deben estudiar, sino ocuparse de las labores de la casa.

El resultado, coincide con lo que comentó Cano (2006), quien señala que las mujeres casadas están subordinadas a los hombres, en lo que respecta a sus derechos legales y a sus derechos de propiedad. Esto se comprueba, en el sentido, que no les permiten asistir a la escuela, puesto que, se sienten dueños de la vida y decisiones de su pareja. Al respecto una alumna desertora manifestó:

Pues fue porque mi pareja no quería que fuera... porque había muchos hombres, pues yo le decía que yo sí quería estudiar, porque era más fácil vivir así con estudios, porque así no puedes conseguir trabajo fácil... yo le podía dar una mejor educación a mi niña trabajando, estudiando, pues, pero no, no entendió... y me dice que si vuelvo yo a la escuela, que nos vamos a separar, que me va a dejar (Carmen, 18 años, Jahuara II en 2013).

Pese a las razones importantes y contundentes, que expresó la desertora ante su esposo, no pudo modificar su pensamiento, por lo que prevaleció el poder de él sobre la decisión de ella y la sumisión de la alumna se hizo evidente al decidir abandonar sus estudios de preparatoria, para que su esposo no la dejara. A las mujeres se les ha enseñado a ser sumisas; por lo tanto, los esposos le niegan a sus parejas el derecho de recibir educación, y las mujeres aceptan tal mandato (Prieto, 1998).

Los esposos de las alumnas desertoras tienen miedo a que sus esposas salgan de sus casas. Posiblemente se deba a la inseguridad que ellos mismos sienten, tienen miedo de que ellas puedan encontrar a un mejor prospecto, y decidan romper con la relación de pareja que tienen. Por temor, a que ellos sean los abandonados, y que esto dañe su masculinidad; mejor deciden, impedirle el acceso a la competencia varonil, y lo logran, coartando las posibilidades de salida, que tiene su esposa, fuera de la casa (ir a la escuela).

– Falta de transporte

La falta de transporte fue un factor secundario, importante que influyó en la deserción escolar de una alumna, quien vive en la comunidad rural denominada Jahuara II, y en este lugar no hay transporte público; lo cual, provoca que alumnas y alumnos, caminen por más de una hora para arribar a la escuela. Tienen que salir de sus casas en la oscuridad (5:30 am), para llegar a las clases, que inician a las 7:00 am., el trayecto de la comunidad a la escuela es solitario y esto ocasionó que una alumna fuera víctima de acoso sexual:

Es que, como le digo... un señor me correteó y me empezó a manosear (Perla, 18 años, El Carricito en 2013).

La alumna, por temor a que ésta situación se repitiera y agravase, optó por dejar de asistir a la preparatoria. Esto deja ver la vulnerabilidad de las mujeres, a ser víctimas de violencia sexual, puesto que la cultura a través de décadas, han colocado a la mujer como un *objeto sexual* y propiedad de los hombres. Además, de acuerdo con Connell (2003), el hombre tiene que mostrar su masculinidad, por medio del poder sexual que ejerce hacia la mujer.

Aunado a lo anterior, no existe la cultura de la denuncia, ante actos de violencia como el que se describió y en ocasiones se culpabiliza a las mujeres por sufrir las agresiones, sea por la forma de vestir, por la hora a la que pasó por allí, etcétera.

Estereotipos de género que influyen en la deserción de los hombres

Las causas de la deserción escolar en los varones es diferente a las observadas en las mujeres, como se aprecia en el Cuadro 2, las principales fueron: tenía que trabajar (11.4%), trabajaba durante la estadía en la preparatoria (40%), falta de capacidad en alguna materia (11.4%) y falta de interés en estudiar (17.2%).

Cuadro 2.- Factores por género que influyen para que hombres deserten de la preparatoria (información obtenida en el trabajo de campo)

Factores	Hombres (%)
Trabajaba durante la estadía en la preparatoria	40
Tenía que trabajar	11.4
Falta de capacidad en alguna materia	11.4

Nota: Los factores son multicausales por lo que el porcentaje no da 100.

– *Tenía que trabajar*

En las comunidades rurales que se estudiaron, las familias son de bajos recursos económicos. Frecuentemente, los padres trabajan de jornaleros en campos agrícolas y las madres se dedican al trabajo doméstico. El sueldo que ganan por familia, varía desde 60 hasta 120 pesos diarios, con esta cantidad, tienen que comer, vestir, calzar y mandar a sus hijos o hijas a la escuela. Estas limitantes económicas, concuerdan con lo mencionado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2003); la cual, determinó que la principal razón de la deserción escolar son los factores económicos.

Lo anterior, ocasionó que 11.4% de los alumnos abandonen sus estudios, por la necesidad de trabajo. Esta condición está relacionada con los estereotipos de género que se promueven para los varones, ya que como lo han mencionado algunos estudios (Del valle, 2002; Flores, 2001; Bourdieu, 1992 y Burin, 1992), la dominación masculina se basa en la economía, y el rol laboral es un espacio eminentemente masculino, lo cual quedó ampliamente demostrado con los resultados obtenidos.

El hombre tiene que cumplir con el rol productivo, que se le ha asignado tradicionalmente. Al ver que la situación económica es inestable, y ante la gran responsabilidad asignada por su papá y por la sociedad, tienen que cumplir con el rol de proveedores, y emplearse en trabajos remunerados y precarios. El trabajo que desempeñan principalmente, es de jornalero agrícola⁴, el cual involucra jornadas de 8 horas en la intemperie, con temperaturas que oscilan entre los 35 y 40 °C, con un pago de 80 a 100 pesos por día trabajado, este podría aumentar si trabajara más horas al día. El dinero que obtienen, lo utilizan para mantener a sus familias, tal como se muestra en el siguiente testimonio:

Pues es más difícil mantener a tu familia... por ejemplo ahorita en el campo no te alcanza lo que ganas, porque es muy poquito (Jesús, 19 años, Campo Esperanza, 2013).

Entonces si querías ganar buen dinero, tenías que trabajar mucho, porque el trabajo en el campo es por tareas, es decir por cubeta o por jaba te pagaban un tanto (Jorge, 17 años, San Blas, 2013).

En ocasiones, no es decisión de ellos dejar la escuela y trabajar, sino que las circunstancias los obligan a incorporarse al trabajo:

Si tuvo mucho que ver, pues sabía que mis papás no iban a poder dar lo suficiente, pues no iban a poder con los gastos de la escuela, por eso me salí... de hecho hay problemas de economía, aquí en la casa y pues por eso mismo discuten, de que no

⁴ Jornalero agrícola: persona que trabaja por día en los campos agrícolas, recolectando frutos o verduras, principalmente hortalizas.

les alcanza el dinero y pues empiezan las discusiones, mejor me salí (Armando, 18 años, La Constancia en 2013).

– *Combinaba el trabajo y el estudio*

Catorce alumnos de la muestra encuestada, señalaron que combinaban la asistencia a la escuela con el trabajo remunerado; puesto que, los problemas económicos que se presentan en sus casas, eran constantes y serios, esto se ajusta a lo reportado por Lakin y Gasperini (2004). En ese sentido, a través del análisis de la varianza por género ($\alpha = 0.05$), se encontró que existe diferencia significativa entre hombres y mujeres; es decir, los hombres eran quienes combinaban en mayor medida el estudio con el trabajo, en comparación con las mujeres.

Los alumnos desertores principalmente trabajaban los fines de semana, o medio turno de lunes a viernes. Sin embargo, cuando la situación económica se tornaba más difícil, sacrificaban días hábiles de clases para ir a trabajar. Se considera que si un alumno trabaja tiene la ventaja de desarrollar hábitos de responsabilidad, aunque tiene la desventaja de disminuir su aprovechamiento académico. Además, disminuía su calificación por no cumplir con las tareas académicas, al grado de que el docente, lo catalogue como irresponsable, sin conocer las razones, de su ineficiencia.

El trabajo me quitaba tiempo, ya que era hasta que oscurecía y, a veces era hacer trabajos en computadora en el ciber y pues no me daba tiempo, porque a esas horas ya estaban cerrados los cibernets (Armando, 18 años, La Constancia en 2013).

En clases, están somnolientos, por el exceso de trabajo al que son sometidos, por su doble jornada, como estudiantes y trabajadores en los campos agrícolas. Esto afecta su rendimiento académico, se desmotivaban al ver sus bajas calificaciones, y mejor optan por abandonar definitivamente su estudio.

Se ven mermados a dejar de ir regularmente de lunes a viernes por necesidad de trabajar, porque ellos no trabajan por diversión o por gusto, sino por necesidad y a veces si daña el rendimiento académico (Juan, 44 años, Las Higueras de Los Natosches, 2013).

– *Falta de capacidad en alguna materia*

Los alumnos desertores (11.4%) consideran que no tienen capacidad para aprender, ellos indican que les es difícil asimilar lo que ven en clases; sin embargo, esta carencia, no es del todo así, pero se juntan una serie de condiciones de educabilidad que dificultan el que sigan estudiando (Ayala, *et al.*, 2013b). Esto responde a factores intrínsecos, como que los alumnos no ponen atención en clase, se distraen fácilmente y sobretodo físicamente se encuentran en el aula, pero su pensamiento está en otro lugar y con otras personas, como lo señala el siguiente testimonio:

Algunos muchachos... se les ve cansados, se les ve agotados... te comentan de que están cansados por el hecho de que fueron a trabajar, no te ponen atención...vienen porque tiene que venir a la escuela, pero aquí te aguantan las primeras horas y ya las últimas se ven derrotados (Juan, 44 años, Las Higueras de Los Natosches, 2013).

La causa de la falta de capacidad no es otra que la necesidad que tienen de trabajar, por su rol de proveedores; lo cual, trasciende a las aulas escolares, puesto que el alumno fácilmente puede

reprobar los exámenes, lo que redundó en baja motivación y finalmente lo lleva a abandonar sus estudios.

Además de que se dijo que los hombres eran constantemente castigados, ya que platicaban con los compañeros en clases, no ponían atención, jugaban a guerras de papel y no obedecían las indicaciones, lo que perjudica su capacidad de retención del conocimiento; esto se relaciona con el estereotipo de género que señala que las mujeres son pasivas y los hombres activos (Prieto, 1998).

Interés del alumnado desertor por retomar y terminar los estudios de preparatoria

De la muestra encuestada, 18 alumnas y 17 alumnos desertores, 80% tienen contemplado retomar sus estudios de preparatoria y terminarlos. Ellos y ellas, lo harán, a través de la preparatoria abierta, ya que este sistema les permite trabajar y estudiar, en el caso de los hombres.

Mientras que para las mujeres, el estudiar en el sistema abierto (un día a la semana), les facilitará el cumplir con su rol de ama de casa, su vida reproductiva. Llama la atención que las mujeres mencionaron que primero le pedirían *permiso a su pareja*, para que él, diera el visto bueno, al deseo de superación de la esposa.

Si quiero hacer la prepa abierta, le tengo que comentar a mi pareja porque me dijeron que era los sábados...porque me sería más fácil estar con mis bebés, pues ya voy a tener el otro, pasaría más tiempo con ellos, nomás sería un día y me desocuparía (Carmen, 18 años, Jahuara II, 2013).

CONCLUSIONES

Los estereotipos de género, en el ámbito educativo, influyen para que mujeres y hombres deserten de la escuela, ya que siguen aceptando los roles que la sociedad y la cultura les ha asignado a través del tiempo; es decir, la mujer tiene que cumplir su rol doméstico y el hombre su rol laboral.

Los estereotipos de género, que se evidenciaron en esta investigación, son múltiples y complejos, no se originan por la biología, se vinculan a las ideas y prejuicios sociales, estructurales, culturales, políticos y de contexto. En el caso de los hombres, la deserción escolar, se ocasionó por el rol productivo, es decir, la sociedad les ha impuesto la responsabilidad de ser los proveedores; por lo tanto, tienen que abandonar sus estudios para dedicarse a trabajar y obtener recursos, para el sostén familiar. En lo que respecta a las mujeres, los estereotipos de género que sobresalieron en la investigación son: *me casé*, el embarazo prematuro, la falta de apoyo por parte de la pareja y del padre, y la falta de transporte que conllevó a acoso sexual.

Las aspiraciones y metas de algunas mujeres encuestadas, se orientan a embarazarse y casarse, esto se debe a la influencia que tienen las telenovelas en su vida personal, piensan que casarse, es la mejor solución a todos sus problemas, situación que en muchas ocasiones resulta contrario a lo que esperaban. Otra causa de esta problemática, ha sido el patriarcado, donde los comportamientos machistas y la subordinación son normales para la condición de mujer; por lo que aceptan su rol con humildad y sin objetar al respecto.

Resalta que las parejas de las alumnas, no permiten que ellas continúen con sus estudios. Preexisten los estereotipos de género que determinan que la mujer debe cumplir su rol reproductivo, el cual, está en el hogar y no en la escuela. En ese sentido, los padres de familia no contribuyen en la preparación académica de sus hijas.

LITERATURA CITADA

- Alberti, M. P. (2001). Capacitación para el desarrollo rural con equidad de género. En Castillo Ramos Isabel (coord.) *La participación de la mujer en el desarrollo rural*. Universidad Autónoma de Tlaxcala/CONACYT. Tlaxcala, pp. 135-168.
- Álvarez, A. L. (2009). Comportamiento de la deserción y reprobación en el colegio de bachilleres del estado de Baja California: Caso plantel Ensenada. En *Memorias de Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pp. 1-14.
- Álvarez, J. L. y Gayou, J. (2000). Opiniones y percepciones sobre la masculinidad. Estereotipos, docentes y la escuela. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, J. L. y Gayou, J. (2003). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología. México, Paidós Educador, pág. 222.
- Anderson, K. y Leaper, C. (1998). Meta-analyses of gender effects on conversational interruption: Who, what, when, where, and how. *Sex Roles*, núm. 39, pp. 225-252.
- Ayala, C. R., Cárcamo, T. N., Nazar, B. A., Suárez, S. R. B. y Zapata, M. E. (2013a). Violencia estructural: migrantes guatemaltecos en las fincas cafetaleras del Soconusco, Chiapas. *Revista Rayuela*, núm. 7, pp. 47-57.
- Ayala, C. R., Zapata, M. E., Nazar, B. A. y Suárez, S. R. Ba. (2013b). Condiciones de educabilidad para niños y niñas que trabajan en las fincas cafetaleras del Soconusco, Chiapas. En Flores Hernández Aurelia, Espejel Rodríguez Adelina, Rocha Pérez Leonor, Flores Moreno Carmen (Coordinadoras). *Educación, género y juventud, rutas para la investigación*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México, pp. 123-142.
- Balfanz, R. y Mac, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, vol.42, núm. 4, pp.223-235.
- Banco mundial. (2007). Deserción, el potencial de la juventud. Políticas para jóvenes en situaciones de riesgo en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/ARGENTINAINSPANISHEXT/Resources/500336-1224013176665/Joveneshoydemografia.pdf>
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona, España. Ariel.
- Bedolla, M. P. (2003). El hostigamiento sexual, los y las universitarias. En: Bustos Romero Olga, Blázquez Graf Norma. (editoras) ¿Qué dicen la académicas acerca de la UNAM? México. UNAM, pp. 173-186.
- Beyer, H. (1998). ¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar? *Estudios Públicos*, núm. 71, pp. 89-119.
- Bonder, G. (1993). *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Una meta educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación.
- Bonino, M. L. (1998). *Micromachismos, la violencia invisible*. Madrid, Cecom.

- Bourdieu, P. y Löic, J. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.
- Burin, M. (1992). Género y psicoanálisis: Subjetividades femeninas vulnerables. En: Mabel Burin y Emilce Dio Bleichmar (compiladoras). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Paidós. Buenos Aires, pp. 61-97.
- Bustos, R. O. y Blázquez, G. N. (2003). ¿Qué dicen las académicas acerca de la UNAM? Colegio de Académicas Universitarias. México, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 43-54.
- Cano, G. (2006). Revolución, feminismo y ciudadanía en México, 1915 - 1940. En: Duby, George y Michelle Perrot (ed.). *Historia de las mujeres*. Taurus. Madrid, pp. 749-762
- Choque, L. R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados, Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y Cultura, vol. 4, núm. 49. pp. 1-9.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2003). Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina. En CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2001-2002*.
- Concheiro, B. E. (2003). Las académicas y la vida colegiada: hacia un nuevo poder universitario. En: Bustos Romero, Olga y Blázquez Graf, Norma, *¿Qué dicen las académicas acerca de la UNAM?*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, CIPD +15. (2009). Informe de Ejecución Del Programa De Acción de la Conferencia Internacional Sobre la Población 1994-2009. México, Consejo Nacional de Población, pág. 350.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 255.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). Vigésima Primera edición. Septiembre. Secretaría de Gobernación. México, D.F.
- Cooper, J. (2003). La investigación del hostigamiento sexual y la violencia laboral en la UNAM. En Bustos, O. y N. Blázquez, *¿Qué dicen las académicas acerca de la UNAM?*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Valle, T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*, Narcea de Ediciones, Madrid.
- Espindola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamérica de educación*, núm. 030, pp. 39-62.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E. y Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 60, pp. 1-16.

- Fierro, E. M. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1133-1148.
- Fioretti, S., Tejero, G. y Díaz, P. (2002). El género: un enfoque ausente en la formación docente. *La Aljaba*, segunda época, vol. 7. Argentina. Universidad Nacional de Lujan. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27800708>
- Flores, P. F. (2001). Psicología Social y género. El sexo como objeto de representación social. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Gajardo, M. (2004). América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias, perspectivas. En *Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad*, Chile, UNICEF. pp. 101-118. Disponible en: http://www.unicef.cl/archivos_documento/127/Politicas%20Educativas.pdf
- Goicovic, D. I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, núm. 16. pp. 11-53.
- Guerra, R. M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 10. pp. 243-272. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001004>
- Hierro, P. C. G. (2003). Género y empoderamiento, ética y feminismo. En: Bustos Romero, Olga y Blázquez Graf, Norma ¿Qué dicen las académicas acerca de la UNAM? México, Colegio de Académicas Universitarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto Nacional de las mujeres. (2002). Ley del Instituto Nacional De Las Mujeres, Diario Oficial de la Federación, 12 de enero de 2001. Disponible en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/88.pdf
- Lagarde, M. (2003). Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción. Emakunde, pp 1-5. Disponible en: http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/marcela_lagarde_y_de_los_rios/mujeres_cuidadoras_entre_la_obligacion_y_la_satisfaccion_lagarde.pdf
- Lagarde, M. (1990). ¿Qué es el poder? Educación popular y liderazgo de las mujeres. Red de educación popular entre mujeres. México, pp. 31-42.
- Lakin, M. y Gasperini, L. (2004). La educación en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. En: Atchoarena, David y Lavinia, Gasperini (coords), Educación para el desarrollo: Hacia nuevas respuestas de política, FAO y UNESCO. España. pp. 81-192.
- Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, Guadalajara, núm. 8.
- Lázaro, C. R., Zapata, M. E. y Martínez, C. B. (2007). Jefas de hogar: cambios en el trabajo y en las relaciones de poder. En *Política y Cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México núm. 28, pp. 194-218. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702809>

- Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V. y García, A. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista Médica, Chile*, núm. 132, pp. 65-70.
- Navarro, S. N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes, aproximación a las causas de abandono. *Revista de información y análisis*, núm. 15, pp. 43-50.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (2010). Educación, Juventud y Desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Documento preparado para la Conferencia Banco Mundial, Mundial de la Juventud, León, Guanajuato, México. Chile. 43 p. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001891/189108s.pdf>
- Ozonas, L., Bonaccorsi, V. N. y López, L. M. (2003). Las relaciones de género entre docentes en dos Facultades de la Universidad Nacional del Comahue: Humanidades y Economía Administración. *La Aljaba*, segunda época, Argentina. Universidad Nacional de Luján, vol. 7. pp. 157-170. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/278/27800707.pdf>
- Palomar, V. C. (2005). La política de género en la educación superior. *La Ventana*, Universidad de Guadalajara, México, núm. 21, pp. 1-37.
- Perreira, K. M., Harris, K. M. y Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, vol. 5, núm. 3, pp. 511-536.
- Portocarrero, P. (1990). Mujer en el desarrollo: Historia, límites y alternativas. En: Patricia Portocarrero (Ed.). *Mujer en el desarrollo: Balance y propuestas*. Perú. Flora Tristán. pp. 13-85.
- Prieto, L. M. I. (1998). Sexualidad Infantil. México, Dulcere.
- Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres. (2000). Instituto Nacional de las Mujeres, México.
- Programa Sectorial de Educación Pública 2013-2018. Secretaría de Educación Pública, pág. 117.
- Ream, R. y Rumberger, R. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, vol. 81, núm. 2, pp. 109-139.
- Riger, S. (2002). Epistemological Debates, Feminist Voices. *American Psychologist*, vol. 47.
- Román, P. R. (2009). Del primer vals al primer bebé: Vivencias del embarazo en las jóvenes. México, Instituto Mexicano de la Juventud-Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México, D.F. 184 p. Disponible en: <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2012-2013. SEP. México, pág. 260. Disponible en:

http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf

- Suárez, S. R. B., Zapata, M. E., Ayala, C. R., Cárcamo, T. N. y Manjarrez, J. (2011). ¿...y las mujeres rurales? Avances y desafíos en las políticas públicas. INDESOL y GIMTRAP A. C. México, pág. 251.
- Ugalde, Y. (2008). Glosario de género. En Inmujeres, México 2da. Edición, 2008, p. 61.
- Valdez, E. A., Román, P. R., Cubillas, R. M. J. y Moreno, C. Í. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1. pp. 1-16.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52. pp.115-139.
- Zapata, M. E. y Nazar, B. A. (2000). Género: permanencia y migración en tres comunidades de la región fronteriza de Chiapas y Guatemala. En: Ursula Prutsch (Coor). *Arbeit als Machinstrument: soziale, ökonomische und kulturelle Auswirkungen in Lateinamerika*. Frankfurt: Brandes y Aspel/Südwind, pp. 164-179.
- Zúñiga, V. M. G. (2006). Deserción Estudiantil en el Nivel medio Superior, Causas y solución. Trillas. México. 128 p.

Síntesis Curricular

Rosalva Ruíz Ramírez

Maestra en Ciencias en el posgrado de Socioeconómica, Estadística e Informática – Desarrollo rural, por el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo; en el cual, obtuvo felicitación por trayectoria académica y defensa de tesis. Además, es Mc. en Educación Humanista por el Instituto humanista de Sinaloa. De formación es Licenciada en Biología, por el Instituto Tecnológico de Los Mochis, desde 2005 a 2011 se desempeñó como docente en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en las extensiones La Constancia y Las Higueras de Los Natos pertenecientes a la Unidad Académica San Blas. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias en Socioeconómica, Estadística e Informática–Desarrollo rural. Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo.

María del Rosario Ayala Carrillo

Es M.C. en Estudios del Desarrollo Rural, por el Colegio de Postgraduados, labora como Investigadora Auxiliar Adjunta en el Colegio de Postgraduados. Temas de interés: género, migración, niñez, educación, violencia, mujeres rurales. Email. madel@colpos.mx.

Emma Zapata Martelo

Maestría y doctorado en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Profesora Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Ha realizado varios trabajos sobre migración, niñez, con énfasis en la perspectiva de género. E-mail: emzapata@colpos.mx.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

SÍNDROME DE BURNOUT ESTUDIANTIL Y GÉNERO

Cecilia López-Pozos

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 179 - 196



e-revist@s

SÍNDROME DE BURNOUT ESTUDIANTIL Y GÉNERO

GENDER AND STUDENT BURNOUT SYNDROME

Cecilia López-Pozos

Licenciada en Psicología y Maestría en Psicología Clínica (UPAEP), Doctora en Psicología-Antropología Doctora Europeus, (Salamanca, España y Turín, Italia). Miembro Nacional del Sistema de Investigadores Nivel I, Docente e investigadora de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

RESUMEN

Este artículo versa sobre la influencia de la posmodernidad en el desarrollo del síndrome de burnout académico, manifestado en diversas sintomatologías que intervienen en el desempeño académico del género femenino. La investigación es de tipo cuantitativo y los resultados nos dan pauta para prevenir los malestares y el fracaso escolar.

Palabras clave: género, universitarias, salud, y burnout académico.

SUMMARY

This article is about the influence of postmodernism on development of the burnout syndrome academic, manifested in various symptomatologies involved in the academic performance of the female gender. Research is quantitative and the results give us guideline to prevent the discomforts and school failure.

Key words: gender, university, health, academic burnout.

*“Un hombre es un ser inacabado y, además,
un ser que se realiza en su relación con los demás...
no existo más que con la existencia de los otros
de modo que los otros y yo
nos realizamos en mutua relación.
Esta relación es necesaria
para que la persona pueda ser
en un ser aislado, ni siquiera
puede producirse la emergencia del yo”*
AnderEgg

INTRODUCCIÓN

La reflexión acerca de la salud mental que viven las mujeres estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), no se puede quedar en una preocupación y difusión de generalidades sin el apoyo de investigaciones. La transformación actual que se vive en la Universidad es pasar de una institución de formación a un organismo que apuntala la investigación, en donde se construye el conocimiento cimentado y en evolución continua.

Esta tarea es una prioridad de la academia, sobre todo, el descubrir los diferentes malestares que viven las estudiantes, durante el proceso de formación profesional; por eso, se han hecho algunos estudios desde diferentes perspectivas y enfoques, que revelan múltiples aristas acerca del cuidado de la salud de las universitarias, y su incidencia en la repercusión del éxito o fracaso académico. Los resultados obtenidos refieren que el síndrome de *burnout* académico que presentan las universitarias puede incidir en el éxito o fracaso del rendimiento académico.

Anclaje y amor a la sabiduría

Sabedora de la corresponsabilidad que implica el colaborar con la formación de la juventud que ingresa a la UATx, me cuestiono: ¿Qué tipo de educación profesional estamos dando a la población que tenemos en las aulas?, ¿Cuáles son sus principales problemáticas que inciden en su aprovechamiento académico? ¿Cuáles son los síntomas que presenta el *burnout* académico y los costos emocionales de estudiar una licenciatura? Porque el hecho de ingresar a la universidad no

garantiza la terminación de una carrera sólida y próspera, dado que las universitarias, además de la historia de vida que cada una tiene, presentan problemas de salud, como: obesidad, adicciones, violencia, los embarazos, problemáticas frecuentes en su tránsito por la Universidad (Lumbreras, *et al.*, 2009) entre otros.

Además de las implicaciones externas que viven, tenemos que analizar la disponibilidad interna, su interés en lo académico y su anclaje en el proceso de aprendizaje de los primeros años de carrera, que son de vital trascendencia para construir su propio conocimiento, *el amor a la sabiduría*. Y asumirlo como una prioridad en el desarrollo individual. Que no es exclusivo de las que pasan por la universidad, como refiere Nicol:

...“la sabiduría” no es siempre científica, si bien la ciencia, sí, es una forma de sabiduría. Esta sabiduría “no científica” se muestra como un conjunto de experiencia, previsión, medida, justicia, fortaleza y templanza.

(Nicol, 1997 en Cacciatore, *et al.*, 2008: 230-232).

Cada persona, a partir de su experiencia de vida elabora su propia sabiduría, en tanto que la escolarización solo contribuye al anclaje de amor a la ciencia, como un baluarte para confrontar la vida y construir una parte de la autorrealización personal. Empero, cada época está marcada por específicas crisis existenciales que han coexistido en la humanidad, en diferentes circunstancias de los contextos históricos e influyen en la determinación para lograr una formación sólida a nivel profesional. Tomando en cuenta el proceso posmoderno que las universitarias viven me interrogo ¿Qué crisis o malestar experimentan las estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala? Sería un absurdo dar una respuesta general, a fenómenos individuales y colectivos de desazón de las universitarias, ya que el modo de formar profesionistas se ha diversificado y el tejido actual está influyendo para modificar la conducta de todas.

En este artículo tomaremos como punto de partida, el contexto externo que implica el vivir en la era global, cuyas contradicciones acarrea grandes retos, por un lado, la presión del consumo cultural y la voracidad de poseerlo todo y en instantes así como se obtiene se desecha y por el otro, la frustración por no tener la capacidad para conseguirlos, en esta oscilación de apetencia continua, producto de la postcolonización, por todo aquello que invade la privacidad, alterando la identidad del yo, que escindido, vive con daños y fracturas todo tipo de apego y desapego.

No es al azar que los valores de antaño hayan cambiado, que de lo tradicional se haga leña y se mezcle con la sobre-modernidad en una amalgama de confusión. Por un yo fracturado e individual que se desmorona en el contexto de la posmodernidad, sucumbe ante la invasión del sí mismo y escindido busca afanosamente como anclarse desintegrándose en diferentes apegos (López-Pozos, 2013: 53). En este aspecto tienen eco las reflexiones de Nicol, solo la experiencia de vida de cada una puede dar un sentido a lo sin razón.

Y aquellos que posean esta sabiduría seguramente serán buenos consejeros y por eso tienen el deber moral de dar consejos a fin de que la sabiduría pueda ser un bien común, y el hecho de que no se reconozca como un valor según Nicol es un momento de crisis de toda la humanidad. [La traducción es responsabilidad de la autora]

(Nicol, 1997 en Cacciatore *et al.*, 2008: 230-233).

Los cambios que despliega la era global a nivel económico, político, social, cultural y educativo, representa para las universitarias, vivir en un estado de incerteza, desvanecimiento, muerte de lo

tradicional, desamparo del futuro, incapacidad de convivir con los otros, en una extrema intolerancia y en un constate de vivir en *el gran desorden* (UNESCO, 2004).

Ante ésta circunstancia, las jóvenes manifiestan diferentes tonalidades de un malestar generalizado, expresado a través de desajustes emocionales producidos por los deseos sociales de hiperconsumo y la evasión propia de la sociedad posmoderna, que lleva a los seres humanos al terreno de la fantasía y de la fuga (Bauman, 2005). Matizado según las regiones del mundo y de las problemáticas propias de su medio un malestar alienante, que las lleva a vivir desacomodadas en su realidad haciendo uso de la ilusión como único recurso para confrontar las demandas de la posmodernidad.

Ruíz (2006) se refiere a dos elementos que describen la condición de la posmodernidad: el hiperrealismo e hiperconsumo, ya que estos encierran el conjunto de comportamientos individuales y sociales, que caracterizan los complejos tiempos en que vivimos. Así, para las jóvenes, el mundo virtual suple al real, confunde lo real con lo ficticio, propiciando la desensibilización individual y social. Las consecuencias de estos procesos que se experimentan en la vida cotidiana, son el aislamiento físico y emocional, que inicia desde la infancia por el modo en cómo se gestan los nuevos modelos familiares y sus relaciones; expresadas en violencia e intolerancia ante la presencia del *otro*, sea idéntico u opuesto, todo causa rechazo e indignación, aún en los vínculos familiares.

Las conductas obsesivas¹ que presentan las universitarias en general, emergen ante la necesidad de obtener todo en la inmediatez, las consecuencias de la competencia desleal y las exigencias que implican el integrarse al mercado laboral, así como la frustración de muchas otras conductas que provocan en las personas un comportamiento disgregado, que en ocasiones les impide vivir plenamente cualquier etapa del ciclo de vida y por ser tan frecuentes, se han convertido en la norma de las sociedades posmodernas, del mundo actual.

En estas redes de influencia social, intervienen de forma importante los medios de comunicación, que favorecen que las personas se apropien de las escenas virtuales, mimetizándose como si fueran parte de esa fantasía y perdidos en su propia ilusión, no saben cómo vivir o confrontar la realidad. Escenario de ensueño en donde se confunde el espacio-tiempo de lo que ofrece la máquina demoledora de la cibernética. De esta forma los medios de comunicación, producen descentración en el individuo, convirtiéndolo en un ser fragmentado, obstruyéndole de los procesos de socialización, producto del hiperrealismo mientras que, el hiperconsumo, estimula procesos de des-socialización que fractura el interior del ser y su identidad (Baudrillard, 1997).

De esta forma, el universo privado, quedó al descubierto y la barrera que franqueaba los *yoes* investidos de un muro protector, de un imaginario guardián que lo separaba de los demás y del mundo. Pero al mismo tiempo, resultó alienado ante sí mismo y los demás, proyectados en el otro, aceptado o rechazado ya que la alteridad puede interpretarse para bien y para mal, tanto de sí mismo como para los otros. Así la intolerancia ante las y los otros que se vive en nuestros días, mediante la violencia simbólica y real representada en el contexto global, nacional y local convierte a la sociedad en una confrontación alienante (Bauman, 2005).

En suma, la cotidianidad en el mundo posmoderno está caracterizada por la instantaneidad, hiperconsumo e hiperrealismo, convirtiendo al ser humano en un individuo fragmentado, carente de identidad, descentrado, adicto a personas, objetos inertes, simbólicos y sustancias, esto hace que tampoco identifique las fronteras de su ser, descentrado con otros o con las cosas. Por tanto, se

¹Uno de los criterios que presenta el DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales, 2001. para definir las obsesiones son ideas, pensamientos, impulsos o imágenes de carácter persistente que el individuo considera intrusas e inapropiadas provocando ansiedad o malestar significativo.

desocializa tanto al exterior como al interior, y se expresa en un sinnúmero de manifestaciones psicosociales como expresiones de malestar de lo que acontece en las jóvenes.

Género y desempeño académico

Hemos analizado a groso modo algunos efectos del hiperconsumo e hiperrealismo, situaciones que pueden alterar la salud mental de las universitarias, efectos de la realidad externa que viven, pero también tenemos que tomar en cuenta que la realidad que circunda a las universitarias se complementa con las responsabilidades que implica el quehacer académico en su formación como universitaria.

Por eso, para hacer un diagnóstico del malestar que presentan las universitarias, es necesario considerar el contexto psicosocial que enfrentan, las circunstancias adversas y dificultades de la cotidianidad, que pueden alterar el desempeño académico² y las desigualdades que imperan en nuestra sociedad contra las feminidades, todo esto se traduce en un malestar tanto físico, como psicológico, que repercute en su salud en general.

Sobre todo si analizamos el desarrollo histórico del dominio masculino desde edades tempranas, durante la adolescencia y juventud hasta la vida adulta, dejan huellas indelebles que se traducen en una carga psíquica intolerante. El género entendido como un constructo de prácticas sociales que se realiza a partir de las representaciones, discursos y prácticas, que aprehendemos por las vías multiformes de la experiencia de vida. Así incorporado a nuestra identidad, se fusiona con el sexo biológico constituyendo con éste una unidad muy difícil de discernir en nuestra conciencia. El género (social, aprendido) se nos presenta a nuestra autopercepción como si fuera inseparable del sexo (biológico, heredado) (Graña, 2008:18).

La perspectiva de género es un cuerpo epistemológico de teorías y metodología que en la práctica hace visible las relaciones e interacciones basadas en desigualdades asimétricas o en el ejercicio del poder asimétrico. *Que permite evidenciar la manera en que la masculinidad y feminidad se han construido a lo largo del proceso de socialización y las consecuencias que ésta tienen en las relaciones de los hombres con las mujeres, de las mujeres con los hombres, entre varones y entre mujeres.* Aunque se hable de un modelo hegemónico de la masculinidad, existen diferentes formas de ser varón, por lo tanto, desde esta perspectiva se habla de masculinidades en lugar de la masculinidad, de la misma forma no existe un modelo único de ser mujeres, por lo cual también podemos hablar de feminidades (Torres, 2011:48).

El modelo de masculinidad *hegemónica* basado en la autonomía personal, el poder, el trabajo como proveedor, la sexualidad genitalizada, la conducta violenta, la represión emocional y demostración de su hombría son aspectos que han lastimado el desarrollo psíquico de las feminidades a lo largo de la historia. No obstante este atropello histórico, las mujeres en vanguardia han avanzado varios peldaños de éxito en los últimos años, aunque de manera diferencial según las clases sociales y los lugares de residencia.

Por consiguiente, las mujeres de clase media urbana son quienes más se han beneficiado del acceso a la educación y a la modernización de los valores culturales, y quienes rápidamente muestran la conquista de posiciones de poder en los espacios públicos. Estas ganancias no han sido fáciles

²El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas (Cfr. Guiselle María Garbanzo, 2007:5).

debido a las facturas históricas de falta de equidad que han marcado las desigualdades entre masculinidades y feminidades.

A pesar de esta añeja iniquidad, en nuestros días la incorporación masiva de las mujeres al ámbito público las ha expuesto también a demandas sociales mayores, ahora son más instruidas y con mayores trayectorias laborales que 20 años atrás. Ya que a nivel mundial las estadísticas indican que las mujeres continúan aumentando su participación en los puestos gerenciales, sin embargo, esta tasa de progresión es lenta, irregular y a veces desalentadora, con frecuencia se encuentran obstáculos creados, por prejuicios en los lugares del trabajo o para hacer una carrera profesional (Velasco, 2007).

Los logros que ha adquirido el género en la actualidad tienen muchos rostros, debido a las desigualdades educativas históricas que se han vivido en el país. A pesar del costo emocional que las feminidades han pagado en distintas épocas, no solo para ingresar a una Institución de Educación Superior, sino para mantenerse y posicionarse frente a las masculinidades en el ámbito de competitividad; poco a poco han logrado peldaños aún en contra de las adversidades.

Al respecto Garbanzo (2007), mencionó algunos factores personales asociados al rendimiento académico, en el ámbito de nivel superior: competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, auto concepto académico, autoeficacia, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, formación académica previa a la universidad, nota de acceso a la universidad y sexo. Y en relación a la última variable de sexo no se puede afirmar del todo una relación directa con el rendimiento académico; sin embargo, hay estudios que le dan a la mujer una ligera tendencia al rendimiento superior más que a los hombres (Rodríguez, *et al.*, 2004 y González, 1996 en Garbanzo, 2007:11).

De igual forma el INEGI (2007: 270-274), reportó que se da una mayor proporción de mujeres que de hombres que concluyen sus estudios en el tiempo establecido para hacerlo y que las tasas de reprobación y deserción femenina son inferiores respecto de las masculinas. Por su parte Velasco (2007), menciona dos aspectos importantes que sobresalen en estudiantes de nivel superior, las mujeres tienen un mejor desempeño académico en relación con los alumnos, sin que parezca que realicen esfuerzos extraordinarios. Y también encontró un aspecto alentador, las mujeres embarazadas, abandonaban con menor frecuencia los estudios de la licenciatura que cursan.

El camino al éxito o al fracaso académico en el nivel superior está rodeado de una mezcla de factores predisponentes que comprenden el aspecto personal, social y cultural; que de alguna forma influyen en los resultados que las mujeres obtienen en su trayectoria como estudiantes. Los factores socioculturales dan cuenta que las creencias culturales consideran que el ingreso a los estudios universitarios son una pérdida de tiempo para las mujeres que pronto se casarán; en tanto deberán apoyar al sustento familiar.

El tipo de familia, las relaciones e interacciones entre sus miembros pueden contribuir positiva o negativamente en el desarrollo de las estudiantes, dado que muchas de las responsabilidades que se les delegan a las féminas, en tanto que estudian deben colaborar con el trabajo doméstico en ayuda de todo el sistema familiar. Ya que un buen aprendizaje, así como un excelente rendimiento académico, depende en gran medida de la dedicación que presten a las tareas escolares durante el tiempo que está en su hogar.

Así como la influencia del entorno y de la calidad de tiempo dedicada a estudiar dentro de los hogares pueden determinar de alguna forma el éxito o el fracaso, existe mayor predisposición al éxito en las estudiantes solteras, las casadas confrontan una batalla campal de actividades entre el

rol de género que desarrollan como madres, parejas estudiantes que les impide dedicarse de tiempo completo a sus tareas y actividades escolares, no obstante muchas de ellas con mayor desgaste físico-psíquico logran un lugar importante dentro de la clase y su desempeño (Torres, 2007: 53-55).

Tomando en cuenta que a pesar de las adversidades con las que se ha enfrentado el género femenino, existe una ventaja frente al rendimiento del género masculino, es importante analizar el conjunto de recursos y debilidades con que cuentan las estudiantes de la UATx, y analizar los factores que pueden ocasionarles algún daño en su salud y cómo repercute en su aprovechamiento desde el ingreso a la Universidad. En Tlaxcala, la población total es de 1 169 936, que representa 1.0% de la población nacional, de este total, de cada 100 personas de 15 años y más, 8 tienen algún grado aprobado en educación superior (INEGI, 2010). La Universidad Autónoma de Tlaxcala, es la institución de nivel superior que concentra a más de la mitad de los jóvenes que estudian una licenciatura, de las ofertadas en las diversas Facultades.

Del malestar social al malestar individual

Conscientes de que en el contexto psicosocial determina la particularidad de cada padecimiento psicológico, el debate actual nos refiere que un diagnóstico no puede ser universal, porque se tiene que validar el contexto socio-cultural de las mujeres. Por eso, para hacer una valoración del *burnout académico*, en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, es necesario considerar algunas variables que aportan diversos estudios con jóvenes universitarias (Neveu, 2007; Martínez I., y Márquez A., 2005 y Salanova, *et al.*, 2005).

Si bien el término burnout³, está asociado al ámbito laboral, el *burnout académico*, corresponde a las interacciones del desempeño y la tensión que presentan las estudiantes, así como la relación entre el proceso de aprendizaje y de la enseñanza que de alguna manera les afecta en la calidad de vida durante los estudios, como universitarias.

Este malestar, tiene incidencia en el ámbito académico, ya que según Salanova, *et al.*, (2005), determinadas variables (el sexo es una central) pueden incidir en el éxito o fracaso del desempeño académico. Los factores del contexto académico pueden restringir el logro de las estudiantes, tales como: dejar demasiadas tareas, horarios de clase muy cargados, cumplir muchos créditos, relaciones distantes, poca comunicación con el profesorado, aulas informáticas con poco equipo, sobrecarga de materias y altas exigencias; así como, impuntualidad y ausentismo por parte de académicos, mobiliario inadecuado; ambigüedad del rol y un número excesivo de cursos (remediales) realizados, entre otros tantos.

En esta misma dimensión (Durón y Oropeza, 1999 en Landeta, *et al.*, 2011), mencionan la presencia de varios factores que coadyuvan al fracaso escolar, entre los que se incluyen los factores fisiológicos tales como los cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de peso y salud.

Factores pedagógicos, aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza, de los cuales se destaca el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases.

³La OMS define al Síndrome de “Burnout”, como una enfermedad laboral que provoca detrimento en la salud física y mental de los individuos. Y cuyos factores personales se refieren a la sensación de derrota al no percibir los resultados que se esperaban a pesar del esfuerzo realizado. Experimentando sentimientos de negativismo y de frustración, llevando con el paso del tiempo a síntomas tanto físicos como psicológicos. Para mayor profundización, ver:
http://www.edicollegecarolina.com/upload/pdf/EducacionContinuaPDF/Sindrome_de_Quemazon_en_el_Personal_de_Salud.pdf

Y por último el aspecto psicológico, entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje. Aspectos que pueden favorecer el desarrollo de algunas características psicológicas del *burnout académico*, consecuencia de diversos aspectos estresantes que tiene implicaciones para la salud mental de las universitarias.

Por eso, es necesario señalar la incidencia que se encuentran entre el *burnout* y la ansiedad, que presentan las mujeres son un referente de las demandas escolares; en tanto que, el agotamiento y la tensión tienen cierta incidencia con la depresión (Neveu, 2007 y Díaz, 2012). Y al mismo tiempo, es imprescindible tomar en cuenta que existe un solapamiento mutuo, entre el síndrome *burnout* y los trastornos de la depresión y la ansiedad, que en la valoración diagnóstica se pueden confundir, si no se analiza cada síntoma con precisión.

El burnout se caracteriza por un estrés crónico y severo el que se traduce en la vivencia que experimenta el estudiante y el docente frente a las actividades que se derivan de la interacción de factores que son propicios de la institución.

La depresión, es un estado de ánimo transitorio o estable caracterizado por tristeza, pérdida del interés o placer durante la mayor parte del día, casi a diario.

La ansiedad, es un estado de reacción emocional que consiste en un estado de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, acompañado de activación o descarga del sistema nerviosos autónomo.

(Caballero, et al., 2010:140).

En base a estas señales el síndrome *burnout*, es consecuencia del estrés crónico y la falta de tratamiento deteriora la salud mental de las personas, llevándolas a un estado crónico. Esta sintomatología, precipita efectos negativos y se presenta en una diversidad de síntomas, que inciden y alteran la salud mental, tales como:

Síntomas emocionales: indefensión sentimientos de fracaso desesperanza, irritabilidad, desilusión, pesimismo, hostilidad, falta de tolerancia y supresión de síntomas.

Síntomas cognitivos: desaparición de expectativas, modificación de auto concepto, desorientación cognitiva, distracción, cinismo, pérdida de la autoestima, del significado de los valores y de la creatividad.

Síntomas conductuales: evitación de responsabilidad, ausentismo e intención de abandonar las responsabilidades, desvalorización auto sabotaje, conductas desadaptadas, desorganización, evitación de las decisiones, aumento del consumo de cafeína, alcohol, tabaco y drogas.

Síntomas sociales: aislamiento, evitación de contacto y profesional, conflictos interpersonales, malhumor, formación de grupos críticos.

Síntomas en la salud física: cefaleas, síntomas osteomusculares, [...] quejas psicósomáticas, pérdida del apetito, cambio de peso corporal, dificultades sexuales, problemas de sueño, fatiga crónica, enfermedades cardiovasculares y alteraciones gastrointestinales.

(Caballero, et al., 2010:38).

A pesar de que el *burnout* como malestar, muestra serias implicaciones para la salud, no se le ha podido asignar un cuadro clínico definitivo, dado que el contexto que lo propicia depende del género, la cultura laboral y del contexto psicosocial. En este sentido, es del consenso académico que tanto el DSM-IV-TR y CIE10⁴, los criterios que definen al *burnout*, no aparecen en estos manuales, como una entidad diagnóstica independiente, y la academia aún sigue discutiendo el status del síndrome, como entidad clínica, aunque en España el síndrome, está clasificado como una enfermedad de índole profesional.

Empero, el origen del *burnout* laboral se asocia básicamente al agotamiento y falta de rendimiento profesional, pese a que los trabajadores son estimulados con un salario, en tanto, que en el *burnout académico*, las universitarias son clientes de una institución, lo cual implica una relación diferente. Porque las estudiantes se ven confrontadas diariamente a factores que le causan estrés, además de las responsabilidades y retos involucrados por la influencia de la familia, los aspectos biológicos, la interferencia de factores de tipo social y económico. Aunado a las transacciones del desempeño y la tensión constante de las estudiantes, interacciones en las que entran en juego los procesos de aprendizaje y enseñanza (Caballero, *et al.*, 2010).

En la misma línea las investigaciones Salanova (en Caballero, *et al.*, 2010) señalan que el padecimiento del *burnout académico* en estudiantes, tiene como consecuencia un bajo rendimiento académico. En éste sentido, Martínez y Márquez (2005), señalaron que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja auto-eficacia académica, obtienen resultados más bajos en sus exámenes, lo que conlleva una connotación negativa del aprendizaje formal.

En la población femenina de la Licenciatura en psicología, están expuestas a padecer síntomas tanto de depresión como de ansiedad. Consideramos que, las universitarias no pueden sustraerse de las presiones que trae consigo una carrera universitaria y el efecto del contexto socio cultural, las lleva a conflictos, tanto internos, como externos a su institución, en un complejo multidimensional de influencias, ya mencionadas, por lo que este estudio nos remite a reflexionar ¿cómo el contexto externo de la posmodernidad y las condiciones de desigualdad histórica en el género femenino, repercuten en su salud mental?

METODOLOGÍA

En el presente estudio⁵, realizamos un diagnóstico del malestar psicológico, mediante la aplicación del Inventario de Derogatis SCL90-R (Casullo, 2008), a las estudiantes de la Licenciatura en Psicología, cuyos resultados nos dieron pauta para descubrir algunos síntomas relacionados con el síndrome de *burnout académico*, que experimentan las jóvenes universitarias.

Este instrumento se aplicó a 87 mujeres estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, durante el ciclo escolar (2012, Otoño). Sus edades oscilan entre 17 y 38 años ($x = 19.15$, $s = 2.734$). El estado civil de las participantes se dividió de la siguiente forma: 89.7% (78) solteras, 2.3% (2) casadas, 6.9% (6) en unión libre y 1.1% (1) divorciada. Los datos obtenidos, fueron procesados por el programa SPSS versión 17.0.

⁴Asociación Americana de psicología. Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. México DSM-IV-TR y CIE-10 es la décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental realizada por la OMS.

⁵Esta muestra es una pequeña parte del estudio completo que realizó la Maestra María Valentina Téllez Montes, para la disertación de su tesis doctoral. A quien le agradezco el apoyo para la realización de este artículo.

El *Cuadro 1* muestra los resultados generales del grupo de 87 estudiantes, que se obtuvieron a partir de la calificación del instrumento, la puntuación reportada por las participantes tiene una variación mínima de 30 puntos y máxima de 80 puntos.

Cuadro 1.- Diagnóstico del malestar psicológico aplicado a las estudiantes de Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (resultado del trabajo de campo 2012)

	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Obsesiones	87	30	80	46.49	10.176
Somatización	87	30	80	45.84	10.937
Ansiedad	87	30	70	45.63	10.377
Ansiedad Fóbica	87	30	75	45.21	11.773
Sensitividad	87	30	80	44.92	9.275
Psicoticismo	87	30	70	44.86	11.119
Ideación Paranoide	87	30	63	43.67	9.864
Hostilidad	87	30	65	43.62	9.635
Depresión	87	30	70	43.06	10.113
Valid N (listwise)	87				

De acuerdo con Casullo (2008), el puntaje requerido para la atención clínica es a partir de 63 puntos en adelante, ya que señala importancia para el estudio individual. Sin embargo, a nivel grupal se obtienen datos interesantes para la reflexión y análisis, como se observará más adelante.

La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, para lo cual se aplicó el Inventario SCL90-R, (Casullo, 2008)⁶, que evalúa patrones de síntomas percibidos por los individuos durante la semana anterior a su administración, incluyendo el día de la misma. Además es un instrumento de tamizaje que sirve para detectar las características que requieren de ayuda profesional.

El cuestionario fue contestado de manera grupal en un tiempo de quince minutos. El interrogatorio de autoinforme, se integra por 90 ítems, cada uno de los cuales se respondió sobre la base de una escala de cinco puntos (entre 0-4 dónde, 4 indica que se presenta con mayor intensidad la condición expresada por el ítem). Se evalúa e interpreta en función de nueve dimensiones primarias y tres índices globales de malestar psicológico o subjetivo, que a continuación se describen:

Dimensiones

- 1) Somatizaciones (SOM)
- 2) Obsesiones y compulsiones (OBS)
- 3) Sensitividad interpersonal (SI)
- 4) Depresión (DEP)
- 5) Ansiedad (ANS)
- 6) Hostilidad (HOS)
- 7) Ansiedad fóbica (FOB)
- 8) Ideación paranoide (PAR)
- 9) Psicosisismo (PSIC).

Índices

- 1) Índice global de severidad (IGS)
 - 2) Total de síntomas positivos (TSP)
 - 3) Índice Malestar Sintomático Positivo (IMSP)
- (Inventario SymptomChecklist90 y sus dimensiones).

⁶Publicado en 1970 por Derogatis quien lo revisó en 1983, posteriormente González de Rivera et al, hicieron una adaptación en 1990, atendiendo a la equivalencia de contenido y semántica, partiendo de la traducción cotejada del original inglés. Durante 1999 a 2008, Casullo y Pérez hicieron una adaptación del instrumento original, que se utilizó en este estudio.

Casullo (2008) en la adaptación que realizó, define estas dimensiones sobre la base de criterios clínicos, racionales y empíricos, del siguiente modo:

1. **SOMATIZACIONES.** Evalúa, a partir de 12 ítems, la presencia de malestares que la persona percibe relacionados con diferentes disfunciones corporales (cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorias).
2. **OBSESIONES Y COMPULSIONES.** Se incluyen síntomas que se identifican con el síndrome clínico del mismo nombre, como: pensamientos, acciones e impulsos que son vivenciados como imposibles de evitar o no deseados y se expresa a partir de 10 ítems (3, 9, 10, 28, 38, 45, 46, 51, 55 y 65).
3. **SENSITIVIDAD INTERPERSONAL.** 9 ítems se focalizan en detectar la existencia de sentimientos de inferioridad e inadecuación, en especial cuando la persona se compara con sus semejantes.
4. **DEPRESIÓN.** Integran esta subescala 13 ítems, que son una muestra representativa de las principales manifestaciones clínicas de un trastorno de tipo depresivo: estado de ánimo disfórico, falta de motivación, poca energía vital, sentimientos de desesperanza e ideaciones suicidas.
5. **ANSIEDAD.** Evalúa, por medio de 10 ítems, la aparición de signos generales de ansiedad tales como nerviosismo, tensión, ataques de pánico, miedos.
6. **HOSTILIDAD.** Esta dimensión, integrada por 6 ítems, hace referencia a pensamientos, sentimientos y acciones característicos de afectos negativos de enojo.
7. **ANSIEDAD FÓBICA.** Este malestar, a través de 7 ítems, alude a una respuesta persistente de miedo (a personas específicas, lugares, objetos, situaciones) que es en sí misma irracional y desproporcionada en relación con el estímulo que la provoca.
8. **IDEACIÓN PARANOIDE.** Seis ítems evalúan comportamientos paranoides fundamentalmente en tanto desórdenes del pensamiento: pensamiento proyectivo, suspicacia, temor a la pérdida de autonomía.
9. **PSICOTICISMO.** Esta dimensión, de 10 ítems, incluye síntomas referidos a estados de soledad, estilo de vida esquizoide, alucinaciones y control del pensamiento.

De acuerdo con Casullo (2008), el puntaje requerido para la atención clínica es a partir de 63 puntos en adelante, ya que señala importancia para el estudio individual. Sin embargo, a nivel grupal se obtienen datos interesantes para la reflexión y análisis, como se observará más adelante.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Si analizamos las generalidades de los resultados, y tomamos en cuenta los antecedentes históricos que han predominado en el dominio asimétrico en contra de las feminidades, y la influencia de la posmodernidad los resultados nos sugieren que el género femenino enfrenta hoy en día barreras inconscientes y conscientes que impiden llegar al éxito con facilidad, e implica un desgaste permanente de lucha para lograr las metas que se proponen.

Los resultados globales muestran que el rubro de las Obsesiones es el que obtiene una media más alta, seguida de Somatización, Ansiedad, Ansiedad fóbica y Sensitividad, dimensiones que reflejan el mayor malestar en las participantes. Psicotismo, Ideación paranoide, Hostilidad y Depresión, se manifiestan a menor escala en el grupo de las estudiantes.

Este instrumento, nos aporta elementos para acercarnos a una interpretación del síndrome de *burnout académico*, que se suscita a partir de las experiencias que viven las estudiantes frente a actividades que se derivan de la interacción de factores diversos, propios del quehacer estudiantil y de la institución.

Con base a los resultados obtenidos, de manera colectiva, se refleja una asociación de los síntomas que definen a cada uno de los cinco síndromes con aspectos que evidencian la presencia de ansiedad, manifestada como un estado de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, acompañado de activación o descarga del sistema nervioso autónomo. Dichos síntomas suelen presentarse en los estados de alerta lo que indica una ansiedad positiva, que implica el logro de los objetivos propuestos y para llegar al éxito; es necesario mantenerse con cierto estado de ansiedad.

Sin embargo, se observa una discrepancia notoria entre la media de mayor puntaje (46.49), de las obsesiones con la de menor puntaje (43.06) que corresponde a la depresión. Las investigaciones acerca del éxito en el género femenino nos refieren que las mujeres obtienen mayores puntajes y mayor desempeño académico, en relación con las masculinidades.

El hecho de que las mujeres desempeñen una gran variedad de roles, las impulsa a exigirse mayores retos, siendo más obsesivas en el logro de sus metas. La depresión es una enfermedad que, como construcción social ha sido asignada al género femenino, con sus características de tristeza y debilidad; así como melancolía, empero en este estudio, no se relaciona de manera significativa con el síndrome de *burnout académico*.

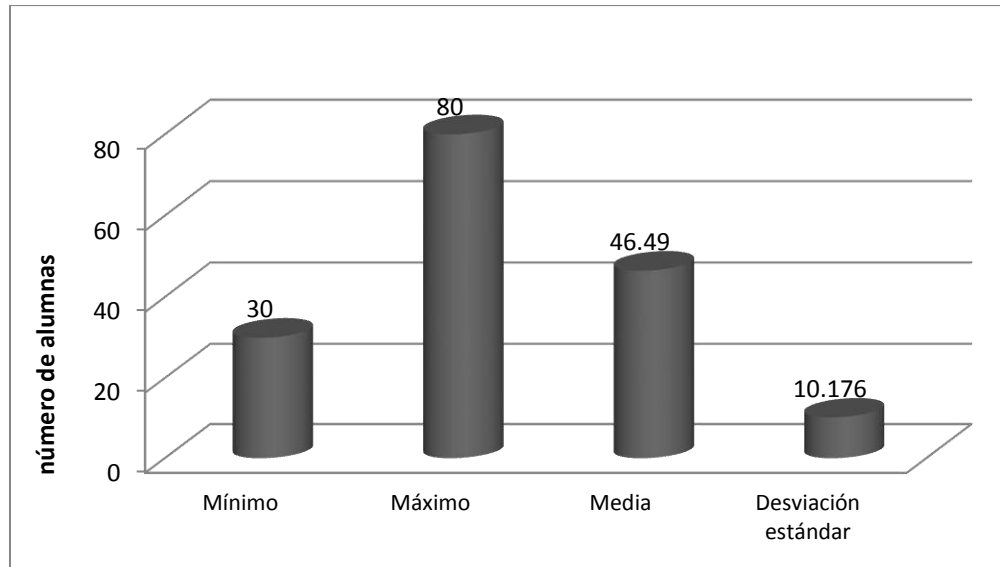


Figura 1.- Resultados de obsesiones del Inventario SCL90-R en alumnas de la UATx (con base en los resultados del inventario Symptom Checklist 90 año 2012).

Los resultados sobresalientes están representados en primer lugar por las *Obsesiones y Compulsiones* (Figura 1). Que se caracterizan por la aparición de pensamientos, acciones e impulsos que son vivenciados como imposibles de evitar o no deseados. Estos aspectos están íntimamente relacionados con los síntomas conductuales del síndrome de *burnout académico*, en el cual los sujetos evitan sus propias responsabilidades, mediante el ausentismo, y esto mismo, los lleva al fracaso del desempeño escolar, al no cumplir con sus obligaciones.

Estos datos nos ayudan a analizar y comprender las conductas diversas que tienen las feminidades en relación con su desempeño académico, por un lado, faltan a clases, piden que las actividades escolares se realicen con el menor esfuerzo, y regularmente, no cumplen con las lecturas encomendadas o bien leen a medias los textos que se les indica, aunque estas actividades son parte de su quehacer como estudiantes.

Estos resultados coinciden con Urbina, (2014) la cual encontró en su estudio, que las universitarias de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, procrastinan (dejar para después), las actividades académicas y esto se traduce permanentemente en sentimientos de culpa y ansiedad. Empero las obsesiones y compulsiones no siempre tienen una connotación negativa, ya que en esta muestra, este síntoma ayuda a lograr el éxito, por lo tanto, inferimos que la compulsión en el género femenino es necesaria para logra un buen desempeño académico.

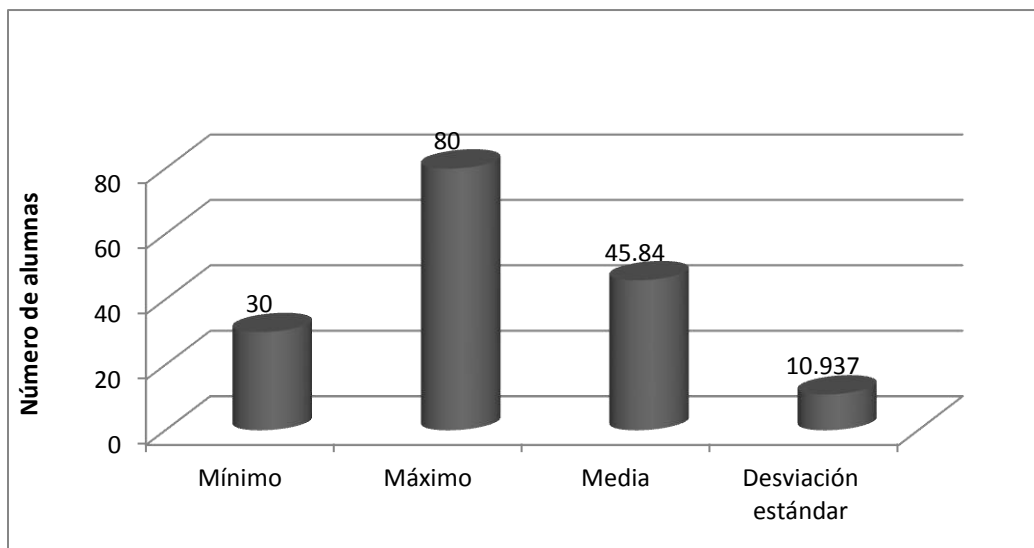


Figura 2.- Resultados de Somatización del Inventario SCL90-R en alumnas de la UATx (con base en los resultados del inventario Symptom Checklist 90 año 2012).

El segundo lugar lo ocupa la *Somatización*, síntoma que las universitarias presentan mediante una serie de malestares físicos, relacionados con diferentes disfunciones corporales (cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorias) (*Figura 2*). Sintomatología que se vincula con los síntomas emocionales asociados al *burnout académico*, en donde se muestra la indefensión, sentimientos de fracaso, desesperanza e irritabilidad. Además de los trastornos físicos como las cefaleas, síntomas osteomusculares y quejas psicósomáticas.

La somatización refiere que el cuerpo habla, cuando la cabeza no puede, y este lenguaje corporal es la representación social de lo que sucede al interior del individuo, y al exterior en el contexto social (Sayad, 2002). Consecuencias que son comprensibles, ya que el rango de edad de la muestra de estudio, oscila entre 17 y 38 años ($\bar{x}= 19.20$, $s= 2.730$). Predominando en la población de 19 años. Este dato nos induce a reflexionar en las características de la adolescencia y temprana juventud que viven las jóvenes y se insertan a una serie de demandas que implica la vida del adulto emergente, que no pueden superar con facilidad y recurren a enfermedades somáticas, como recurso de alivio inmediato.

Tanto por el género como por la edad son más sensibles a reprimir y no verbalizar su auténtico malestar, introyectando en el cuerpo lo que no es posible solucionar con la cabeza. Por eso, manifiestan una serie de síntomas que refleja la frustración, al realizar las exigencias sociales que el dominio masculino les requiere.

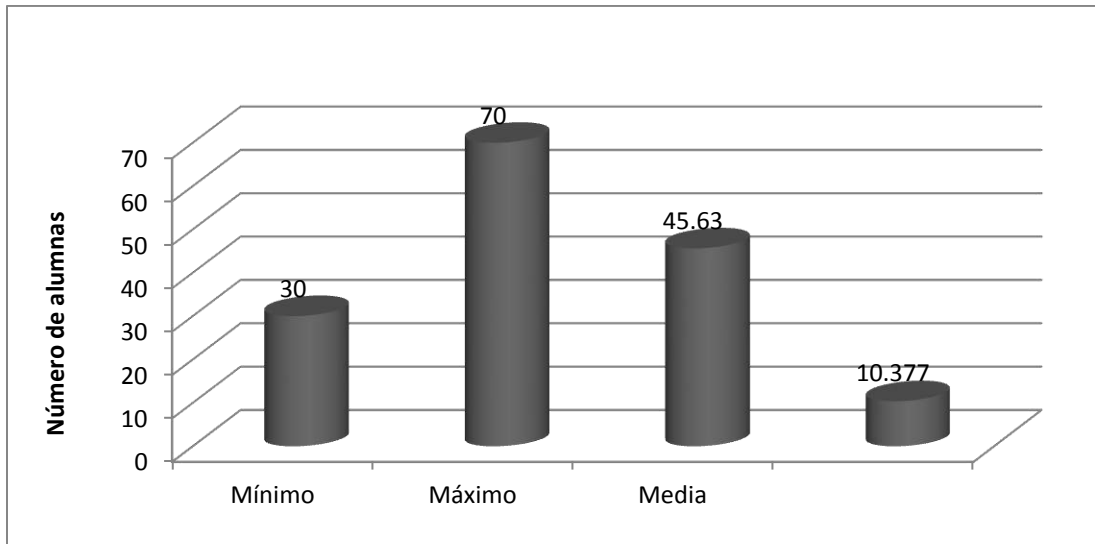


Figura 3.- Resultados de Ansiedad del Inventario SCL90-R en alumnas de la UATx (con base en los resultados del inventario Symptom Checklist 90 año 2012).

El tercer resultado (*Figura 3*) nos arroja que la *Ansiedad*, caracterizada por nerviosismo, tensión, ataques de pánico y miedos, proyectada en *Ansiedad Fóbica*, vivenciada como una respuesta persistente de fobia (a personas específicas, lugares, objetos, situaciones), se percibe irracional y desproporcionada en relación con el estímulo que la provoca (*Figura 4*).

Estos síntomas contribuyen al deterioro de las interacciones sociales manifestadas mediante el aislamiento, evitación de contacto, conflictos interpersonales, y mal humor.

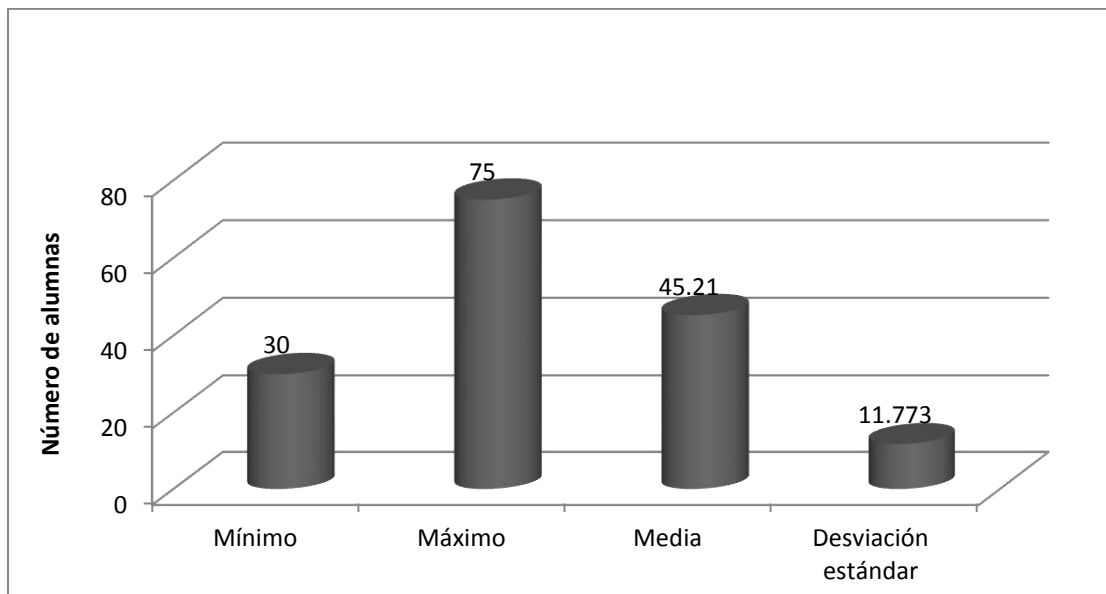


Figura 4.- Resultados de Ansiedad Fóbica del Inventario SCL90-R en alumnas de la UATx (con base en los resultados del inventario Symptom Checklist 90 año 2012).

Por otra parte se hace evidente la manifestación de síntomas emocionales como la indefensión, sentimientos de fracaso, desesperanza, irritabilidad, desilusión, pesimismo, hostilidad, y falta de tolerancia. Este último síntoma puede tener una permanencia latente, ya que el contexto de la posmodernidad encapsula las relaciones sociales y fomenta la individualidad, por eso deducimos

que la tendencia de las universitarias se proyecta en las y los otros, en intolerancia mediante la exhibición del otro, u otra en las redes sociales, utilizando la violencia simbólica que también representa a su propio yo deteriorado y escindido.

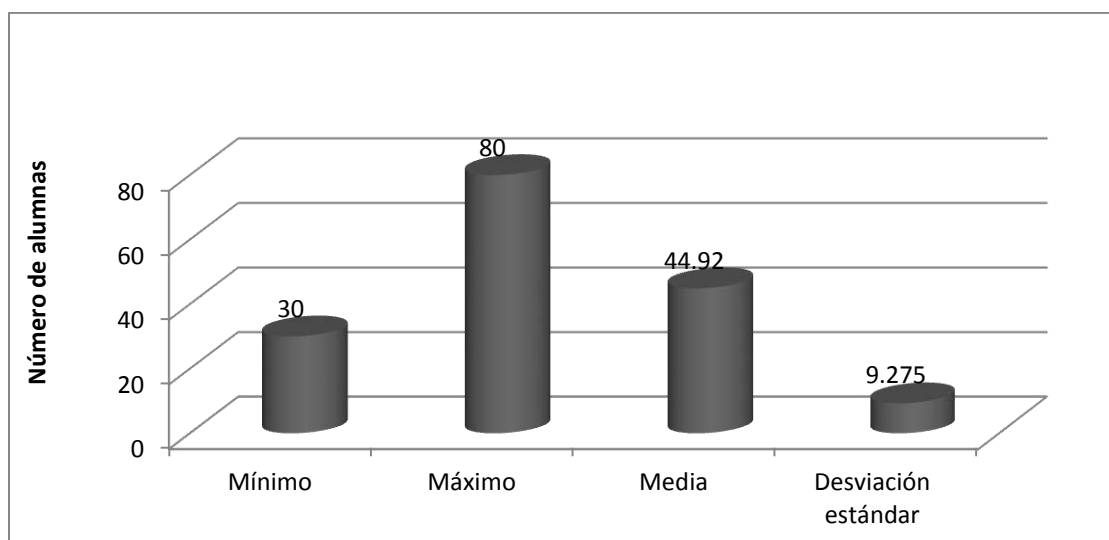


Figura 5.- Resultados de Sensitividad del Inventario SCL90-R en alumnas de la UATx (con base en los resultados del inventario Symptom Checklist 90 año 2012).

El cuarto resultado significativo (*Figura 5*), es la *Sensitividad Interpersonal*, focalizada en detectar la presencia de sentimientos de inferioridad e inadecuación, en especial cuando la persona se compara con sus semejantes, estos aspectos se reafirman con los síntomas cognitivos, en donde se hace evidente la desaparición de expectativas, distracción, cinismo, pérdida de la autoestima, del significado de los valores y de la creatividad.

Resultados que nos proyectan con claridad la inferioridad que paraliza la arrogancia yoica y disminuye al yo, lo cual implica que las estudiantes sean incapaces de realizar retos o proyectos existenciales futuros, en donde la *omnipotencia narcisista* derribe los obstáculos; se posicionen arrogantes, empoderadas en cuanto su formación profesional y la tomen como herramienta indispensable de éxito.

Estos datos nos ayudan a entender la pasividad y la nula creatividad en todas las tareas que se les requiere. Como consecuencia del dominio de las masculinidades en el México histórico así mismo, manifiestan la dependencia de las y los docentes y nuevamente se repite el ciclo de dependencia histórica padres, hermanos, autoridad en general, como una lacra social que nos ha dañado por siglos.

Y por último el *Psicoticismo*, se refiere a estados de soledad, aislamiento y falta de metas ante las demandas psicosociales de la era posmoderna. Las estudiantes crean su propio mundo como mecanismo de protección, mediante distractores cibernéticos de todo tipo, en las redes sociales en las que se vinculan afectivamente de manera inconsistente; sin que implique una relación real cara a cara. Estas conductas típicas de la época cibernética, inhiben en muchos casos, la creatividad de las jóvenes ante los requerimientos de la vida académica y por ende, interfieren en el desempeño escolar (*Figura 6*).

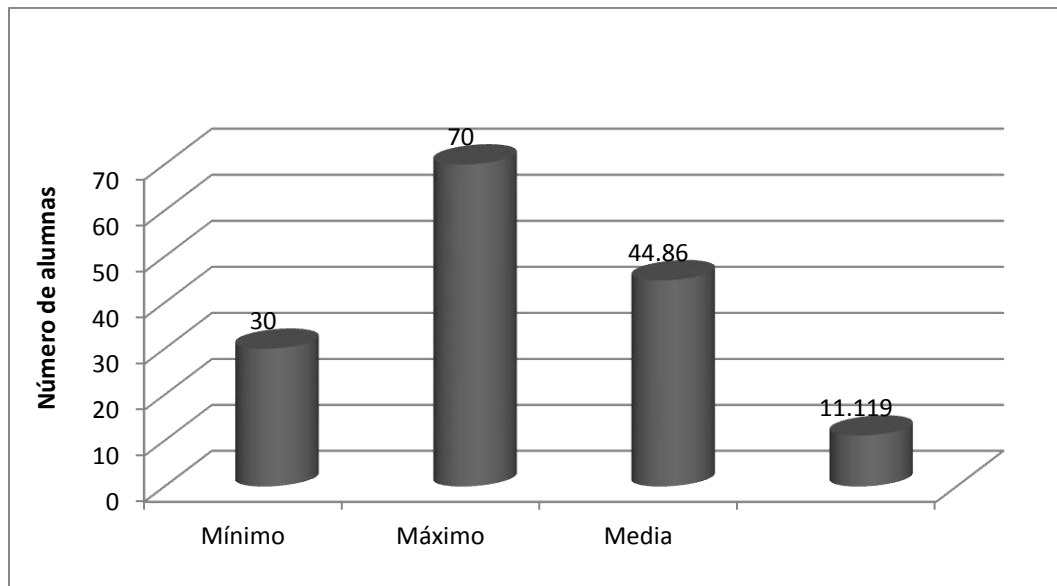


Figura 6.- Resultados de Psicoticismo del Inventario SCL90-R en alumnas de UATx (con base en los resultados del inventario SymptomChecklist 90 año 2012).

CONCLUSIONES

Los cinco síndromes predominantes en la muestra (*Obsesiones, Somatización, Ansiedad, Sensibilidad y Psicoticismo*), evidencian signos de ansiedad; este factor puede influir en la postergación de las tareas académicas, que se expresan en el bajo rendimiento académico, pero al mismo tiempo se traduce en el superyó punitivo que ayuda a forzarse y lograr el éxito. Estos síntomas tienen una carga social asignada al género y esto coincide en la forma en que las feminidades viven el cuerpo y buscan el bienestar social. Estos hallazgos coinciden con los resultados encontrados en Rocha (2013), en donde las enfermedades como la depresión, la ansiedad y la sensibilidad son una construcción social del género.

Con base a los resultados de la *Ansiedad*, y *Ansiedad Fóbica* que se presentan de manera sustancial en este estudio, las universitarias tienden a postergar las actividades y responsabilidades académicas, por la influencia de los medios de comunicación, que emergen como distractores de la realidad y las llevan al hiperconsumo, aumentando de esta forma la ansiedad y desarrollando sentimientos de culpa, por no hacer las actividades involucradas su rol de estudiante. Pero al mismo tiempo es un síntoma positivo ya que se traduce en el motor que lleva al éxito.

En tanto que, la *Somatización*, es un síndrome emergente de la población estudiantil, ante la incapacidad de resolver situaciones que implican mayores niveles de exigencia, presión y saturación de índole académico, tales como: exámenes, exposiciones, demostraciones académicas y evaluación de proyectos. Por lo que es recurrente que las estudiantes se quejen de síntomas de somatización frecuentes, como dolor cabeza, dolor de estómago y problemas gastrointestinales; aunque este resultado puede ser un solapamiento de varios factores psicosociales que se viven en la familia y que se proyectan en la vida académica.

Los efectos asociados a la *Sensitividad Interpersonal*, marcan de manera importante el complejo de inferioridad, baja autoestima y pobre autoeficacia en la demostración de sus saberes como profesionistas; este es un factor que potenciado por el dominio de las masculinidades, se debe

atender desde los primeros semestres en donde cada estudiante pueda desarrollar un proyecto de vida personal que sirva de guía durante su estancia en la Universidad.

Consideramos pertinente sugerir que estos hallazgos sean tomados en cuenta por las y los docentes que imparten cátedra en las diferentes facultades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, ya que pueden ser una herramienta que prevenga tanto en estudiantes, como en docentes, el desarrollo del Síndrome de *burnout académico*.

Este estudio, nos dan una pauta para analizar más profundamente porque las estudiantes de los primeros semestres tienden a desertar. Y evidencian un malestar psicológico manifestado en diversos síndromes como los expuestos anteriormente. Por tanto, a partir de esta indagación asociando los hallazgos de Lumbreras, *et al.*, (2009), y Carro, (2013) cuyos trabajos los realizaron con estudiantes universitarias, en diferentes facultades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; podemos dar seguimiento a los fenómenos que contribuyan desarrollo del Síndrome de *burnout académico* y de esta forma tomar las medidas necesarias para prevenirlo, a fin de que el desempeño académico sea eficaz en las universitarias durante su formación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

LITERATURA CITADA

Baudrillard, J. (1997). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. México: FCE. Cacciatore, Giuseppe; Colonnello, Pio e Santasilia, Stefano (2008). *Ermeneuticatra Europa e America Latina*. Roma: Armando Editore, Roma.

Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, (1):131-146. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80515880012.pdf> [Consultado el 23 de junio 2014].

Carro, J. (2013). *Cultura global y posmoderna*. El consumo cultural en los universitarios de la UATx. En Carro, *et al.*, Globalización y Posmodernidad, pp 23-49.

Casullo, M. M. y Pérez, M. (2008). *El Inventario de Síntomas SCL-90-R de L. Derogatis*. Adaptación UBA. Buenos Aires: CONICET. 1999/2008.

CIE-10 Décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental realizada por la OMS. Disponible en: http://www.sssalud.gov.ar/hospitales/archivos/cie_10_revi.pdf [Consultado el 23 de junio 2014].

Díaz, C. (2012). *Síndrome de la quemazón en personal, “burnout”, en el personal de salud*. Disponible en: http://www.ediccollegearolina.com/upload/pdf/EducacionContinuaPDF/Sindrome_de_Quemazon_en_el_Personal_de_Salud.pdf [Consultado el 20 de junio 2014].

DSM-IV-TR. (2001) Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Masson: México.

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Educare* (18):1, pp. 43-63. Disponible en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582014000100007&script=sci_arttext [Consultada el 29 de Septiembre 2014].
- González, J. (1990). *El Ser y la expresión: homenaje a Eduardo Nicol*. Lizbeth Sagols Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM.
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género. En *PRAXIS*, No 12, pp. 77-86. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n12a08grana.pdf> [Consultada el 28 de Septiembre 2014].
- Hallazgos para la prevención. *Revista Digital Universitaria*.10 (2), 1-13. doi: s/n. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num2/art12/int12.htm> [Consultado el 18 de julio 2014].
- INEGI. (2007). Salud. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx> [Consultado el 12 de julio 2014].
- INEGI. (2010). *Población total de Tlaxcala*. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx> [Consultado el 18 de julio 2014].
- Landeta, J. M., Ynzunza, C. C. B. y López, G. H. (2011). *Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Río verde, San Luis Potosí, México*. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/50> [Consultada el 29 de Septiembre 2014].
- López, P. C. (2013). *El Yo vacío de la postmodernidad*. En García, et al., Globalización y posmodernidad, pp. 51-71.
- Lumbreras, I., Moctezuma, M., Dosamantes, L., Medina, M. A., Cervantes, M., López, M. del R. y Pablo, M. (2009). Estilo de vida y riesgos para la salud en estudiantes universitarios.
- Martínez, I. y Márquez, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21-30. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id> [Consultado el 10 de junio 2014].
- Neveu, J. P. (2007). Jailed resources: conservation of resources theory as applied to burnout among prison guards. *Journal of Organizational Behavior* (28): 1, 21-42. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.393/abstract> [Consultado el 21 de junio 2014].
- Rocha, T. E. (2013). *Psicología y género, investigaciones y reflexiones en torno a las diferencias psicosocioculturales entre hombres y mujeres*. México: UNAM.
- Ruiz, M. N. (2006). *El espejo intoxicado: Hiperrealismo, Hiperconsumo e Hiperlógica en las Sociedades Modernas*. Barcelona: Octaedro.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1): 170-180. Disponible en:

http://www.ediccollegearolina.com/upload/pdf/EducacionContinuaPDF/Sindrome_de_Quemazon_en_el_Personal_de_Salud.pdf [Consultado el 18 de Junio 2014].

Sayad, A. (2002). *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina.

Téllez, M. V. (s/f). *Salud mental en población de estudiantes universitarias, de la Licenciatura en psicología*. En prensa.

Torres, L. (2011). Rendimiento académico, familia y equidad de género. En *Ciencia y Sociedad* (36):1 Enero-marzo pp. 46-64. Disponible en: http://www.intec.edu.do/downloads/pdf/ciencia_y_sociedad/2011/volumen_36-numero_1/942.pdf [Consultada el 29 de Septiembre 2014].

UNESCO. (2004). *La globalización: Características, desafíos educativos y juventud*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Wdocs/docs/CONFINTED%2047-3-ES.pdf> [Consultado el 24 de junio 2014].

Urbina, M. (2014). La procrastinación, y los bloqueos que se presentan en el ciclo de la experiencia, en jóvenes estudiantes universitarios. *Tesis de Licenciatura en psicología*, UATX. (En prensa).

Velasco, M. L. (2007). Los Objetos de Aprendizaje y su aplicación en la Experiencia Educativa Algorítmica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 4. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num4/practica/velasco_algoritmica.htm [Consultada el 29 de Septiembre 2014].

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

RELACIONES, GÉNERO Y SEXUALIDAD ENTRE JÓVENES RURALES DE SALINAS DE HIDALGO, SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

Ma. Tania Hernández-Guerrero; Pilar Alberti-Manzanares; Elia Pérez-Nasser; Ma. Antonia
Pérez-Olvera; Alejandra Olivera-Méndez y Daniel Talavera-Magaña
Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 197 - 212



e-revist@s

RELACIONES, GÉNERO Y SEXUALIDAD ENTRE JÓVENES RURALES DE SALINAS DE HIDALGO, SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

RELATIONSHIPS, GENDER AND SEXUALITY AMONG RURAL YOUTH OF SALINAS DE HIDALGO, SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

Ma. Tania **Hernández-Guerrero**¹; Pilar **Alberti-Manzanares**²; Elia **Pérez-Nasser**³; Ma. Antonia **Pérez-Olvera**⁴; Alejandra **Olivera-Méndez**⁵ y Daniel **Talavera-Magaña**⁶

¹Estudiante de Doctorado en Desarrollo Rural, área de Género: Mujer Rural del Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Ocupación: Asesora especialista en género, Mail: marja54@hotmail.com, Dirección: Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Carretera federal México- Texcoco, Km. 36.5. Texcoco. Estado de México. C.P. 56230. ²Doctora en Antropología de América por la Universidad Complutense de Madrid, Ocupación: Profesora Investigadora Titular, especialista en Género, Institución: Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Campus Montecillo, Mail: palberti@colpos.mx Dirección: Carretera federal México- Texcoco, Km. 36.5. Texcoco. Estado de México. C.P. 56230. ³Doctora en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Ocupación: Profesora Investigadora Asociada, especialista en Género, Institución: Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Campus Montecillo, Mail: epnasser@colpos.mx. Dirección: Carretera federal México- Texcoco, Km. 36.5. Texcoco. Estado de México. C.P. 56230. ⁴Doctora en Horticultura por la Universidad Autónoma Chapingo, Ocupación: Profesora Investigadora Asociada, Institución: Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Campus Montecillo, Mail: molvera@colpos.mx. Dirección: Carretera federal México- Texcoco, Km. 36.5. Texcoco. Estado de México. C.P. 56230. ⁵Doctora en Desarrollo Internacional y Rural por la Universidad de Reading, Inglaterra. Ocupación: Profesora Investigadora Asociada, Institución: Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Campus San Luis Potosí, Mail: aleolivera@colpos.mx Dirección: Iturbide 73. Salina de Hidalgo, San Luis Potosí. C.P.78600. ⁶Doctor en Gestión y Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural por la Universidad Politécnica de Madrid. Ocupación: Profesor Investigador Asociado, Institución: Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Campus San Luis Potosí Mail: tdaniel@colpos.mx Dirección: Iturbide 73. Salina de Hidalgo, San Luis Potosí. C.P.78600.

RESUMEN

Los objetivos de este artículo son: 1) Analizar la influencia de las creencias socioculturales tradicionales en la sexualidad y reproducción de jóvenes rurales en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí y 2) Conocer y documentar las percepciones y prácticas de relaciones de género respecto a la sexualidad y reproducción de los y las jóvenes rurales. El fundamento teórico se basa en la Perspectiva de Género y Feminismo. La metodología empleada fue de tipo cualitativa en las entrevistas a profundidad y Observación Participante. El trabajo de campo se realizó en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí durante 2012.

Palabras clave: desarrollo rural, derechos reproductivos, embarazos de jóvenes.

SUMMARY

This article aims to: 1) reflect on the influence of traditional cultural beliefs about sexuality and reproduction of rural youth in Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, and 2) to present the perceptions and practices of gender relations regarding sexuality and reproduction among rural adolescents Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí. The theoretical foundation is based on the Gender Perspective and Feminism. Qualitative methodology in-depth interviews and participatory observation. Fieldwork was conducted in Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí in 2012.

Key words: rural development, sexual rights, pregnancy teenagers.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más graves en los últimos años es el incremento de embarazos en las jóvenes en México. Si consideramos que las y los jóvenes tienen mayor información sobre métodos anticonceptivos cabría preguntarse ¿cuáles son las causas que influyen en las relaciones sexuales a temprana edad y en los embarazos? ¿Cómo se construye lo femenino y lo masculino en la comunidad de estudio? ¿Qué ideas y creencias están presentes en la vida sexual de las y los jóvenes de Salinas de Hidalgo? ¿Cuáles son los riesgos en las prácticas sexuales?

La juventud en el ámbito rural está fuertemente marcada para la mayoría de su población, por un contexto de pobreza y falta de servicios básicos. En este entorno, es sumamente importante atender la sexualidad adolescente y juvenil asociada a las relaciones de género. En el medio rural se observa un incremento de enfermedades de transmisión sexual (ETS) y un aumento de embarazos en jóvenes, lo que genera consecuencias negativas para la salud, la familia y la sociedad. Resulta preocupante que en México, aumentara en 50% los casos del Síndrome de Inmunodeficiencia

Adquirida (VIH/SIDA) entre la población de 15 a 24 años, en el periodo de 1995 a 2000. Para el año 2011 se habían diagnosticado y registrado para esta misma población 2786 casos acumulados de SIDA, de los cuales 1880 eran hombres y 906 mujeres jóvenes (Censida, 2011). Asimismo la actividad sexual de las jóvenes tiende a iniciarse a edades cada vez más tempranas (ANDAR, 2010). El Censo de Población y Vivienda 2010, mostró que 0.06% de las niñas de 12 años de edad, han tenido al menos un hijo (a). El riesgo de morir durante el embarazo o parto, es cinco veces mayor en niñas menores de 15 años, que en mujeres adultas (Censo de Población y Vivienda, 2010).

La información que reciben los y las jóvenes rurales sobre sexualidad y reproducción está muy influenciada por valores tradicionales de género, los cuales orientan el papel de madre y esposa para las jóvenes y de hombre proveedor para los jóvenes. La construcción cultural tradicional de los roles sexuales femeninos y masculinos, promueve la desigualdad entre géneros, para tomar decisiones sobre la sexualidad y la vida reproductiva. En Salinas de Hidalgo, se reflejan los procesos de transformación sobre las prácticas de relaciones de género y sexualidad en las y los jóvenes ya que ellas (os) construyen su identidad influenciadas (os) por el contexto social en el que se desarrollan como la migración, el desempleo, el alcoholismo, e incluso el narcotráfico siendo una influencia negativa en las relaciones de género. Por ejemplo, el matrimonio para las jóvenes aún se contempla como un destino obligatorio de vida. La mayoría considera el divorcio o una separación como alternativas si las relaciones no funcionan de manera adecuada. Actualmente en Salinas de Hidalgo, ya no es importante mantener la virginidad en las jóvenes como un requisito para el matrimonio, observándose que en algunos casos, las madres acompañan a sus hijas al centro de salud para obtener los métodos anticonceptivos. Si bien existe mucha información sobre dichos métodos, hay desconocimiento sobre los derechos sexuales y reproductivos femeninos, en donde el goce del placer es un elemento aún por descubrir. Los objetivos del artículo son: 1) reflexionar sobre la influencia de las creencias socioculturales tradicionales acerca de la sexualidad y la reproducción en jóvenes rurales de Salinas de Hidalgo y 2) presentar las percepciones y prácticas de relaciones de género respecto a la sexualidad y reproducción.

En esta investigación, el enfoque teórico está sustentado por la perspectiva de género y feminismo. La metodología empleada fue de tipo cualitativa utilizando la observación participante y entrevistas a profundidad. Los datos empíricos se obtuvieron en 2012 en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí. Se seleccionaron siete informantes clave a quienes se realizaron entrevistas a profundidad y entrevista abierta; estas informantes fueron a: 1) dos mujeres jóvenes entre 19-26 años, que fueron madres adolescentes, 2) dos a personal del Ministerio Público de la localidad, 3) una a la asistente social de la escuela secundaria “Leyes de Reforma”, 4) dos funcionarias del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de Salinas de Hidalgo. También se utilizó la observación participativa en eventos sociales como festividades tradicionales y culturales de la zona, consideradas como escenario lúdico en el que se dan las relaciones de género y sexualidad entre los/las jóvenes. El enfoque de género cuestiona los estereotipos con que somos educados (as) y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos.

Marco teórico conceptual

Para abordar el marco teórico consideramos la *situación de las y los jóvenes en relación con la sexualidad*. Esta etapa del desarrollo humano comprende una serie de cambios biológicos y corporales que implican, inicialmente, el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios (pubertad) y el pleno desarrollo de la capacidad reproductiva, así como notorias transformaciones psicológicas y sociales marcadas por el abandono del cuerpo y la identidad de la infancia, la necesidad de separación de los padres y madres (o figuras similares), el inicio de las relaciones sexuales y un proyecto de vida propios que preparan para la juventud y la vida adulta (Guía, 2008).

Varios estudios consideran que en la juventud es muy importante la educación y aprendizaje de un trabajo, pues son factores claves en el desarrollo de las personas en su adultez. Para el caso de las mujeres existe una relación entre educación y embarazo: con menos educación aumentan los embarazos a edades más tempranas, como afirma Checa (2003): *En América Latina 50% de las madres con baja escolaridad tuvo su primer hijo antes de los 20 años.*

En el caso de los y las jóvenes rurales, la experiencia está influida por su contexto sociocultural, económico, religioso, político, ambiental, acceso a medios de comunicación y participación en redes sociales, entre otros ámbitos, haciendo que existan diferencias en la vivencia de la juventud entre un individuo(a) y otro(a). Los datos sobre jóvenes muestran que en 2006 se contabilizaron 88 millones de jóvenes sin empleo, lo que representaba 47% del total de desocupación, y la probabilidad de no tener trabajo era 3.8 veces mayor para los jóvenes de los países en desarrollo (García, *et al.*, 2007).

Para Kliksbert (2007), la situación de los y las jóvenes latinoamericanos (as) que viven en zonas rurales es precaria: se incorporan antes que los y las jóvenes urbanos a trabajar y tienen menos posibilidades de continuar con sus estudios; presentan altos niveles de desocupación, y sus perspectivas llegan a ser inciertas; si migran a grandes ciudades u otros países, sus oportunidades de inserción están condicionadas por el conocimiento del idioma, las exigencias de capacitación, experiencia laboral y demandas del mercado. México sigue siendo un país de jóvenes. Los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 (IMJUVE, 2011) arrojan que 36.2 de cada 100 habitantes son jóvenes (49.2% hombres y 50.8% mujeres) y que 52.9% se concentra en ocho entidades federativas: Estado de México, Distrito Federal, Veracruz, Jalisco, Puebla, Guanajuato, Chiapas y Michoacán. Sin embargo, el rezago educativo en el nivel medio superior y superior, la migración, el desempleo, la violencia, la delincuencia, las adicciones y el narcotráfico son grandes problemas que los afectan individual y colectivamente (Conciencia Política, 2004) y que están limitando sus expectativas de vida a corto y largo plazo (Tonon, *et al.*, 2006). El Estado de San Luis Potosí, se encuentra dividido en 58 municipios, 39 rurales o predominantemente rurales, con más de la mitad de sus habitantes en localidades menores a 2500 habitantes. El Municipio de Salinas se localiza al noroeste, del estado. De acuerdo con los resultados del Censo de Población y Vivienda de 2011 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Censo de Población, 2011), la población total de Salinas es de 30.190 habitantes con un total de 14,548 hombres y mujeres 15,642 de los cuales, 5% son jóvenes entre 15-19 años y 5.8% mujeres jóvenes.

El segundo concepto que trataremos es el de género. Se define género como una “categoría teórico-metodológica y política que analiza la construcción social de la diferencia sexual, cuestiona las relaciones desiguales de poder (entre mujeres, hombres, mujeres y hombres), y propone un cambio hacia la equidad e igualdad de género en las sociedades” (Alberti, 2011). Género alude al significado que una cultura da al cuerpo femenino y masculino, enfatizando la importancia del poder en las relaciones sociales.

Hablar de lo masculino y lo femenino desde una perspectiva de género implica realizar una primera afirmación: las culturas construyen los modos de “ser mujer” y de “ser varón”. Al decir de Simone de Beauvoir (1992) *la mujer no nace, llega a serlo*. Podríamos extender la misma idea hacia la construcción del varón: no nace sino que llega a serlo. Y nos construimos como mujeres y como varones en un complejo entramado cuyos hilos refieren a aspectos socioculturales, históricos, políticos, económicos, familiares.

Lo que determina la identidad y el comportamiento del género no es el sexo biológico, sino el hecho de que hombres y mujeres desde su nacimiento han experimentado ritos, costumbres, valores y normas, atribuidas según el sexo que les corresponda (Lamas, 1996). La explicación anterior

invalida el debate que justificaba la desigualdad entre los sexos por razones biológicas. Es importante la definición de estos conceptos porque facilita el análisis de los hechos sociales tomando en cuenta el peso que tiene lo simbólico y la construcción social en las relaciones de género entre las/los adolescentes rurales. Si la aspiración de justicia se manifiesta como la búsqueda de equidad, comprender qué es el género y cómo opera tiene implicaciones profundamente democráticas, pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas donde la diferencia sexual sea reconocida y no sea utilizada para establecer desigualdad.

El tercer concepto es derechos sexuales y reproductivos. La consideración de que tanto niños(as) como jóvenes eran titulares de derechos humanos bajo parámetros de dignidad universal se consideró por primera vez en la Convención sobre Derechos del Niño (a) y la Adolescencia firmada en 1989. Con la Convención se reconocía el tratamiento jurídico de la infancia y adolescencia pudiendo reclamar el cumplimiento de dichos derechos ante los tribunales. Posteriormente en los artº 12.1 y 16 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) se indica que es responsabilidad de los estados adoptar medidas para eliminar la discriminación (tanto para mujeres como para varones) para acceder a servicios de salud y planificación familiar. Las y los jóvenes tienen derecho a que se respete el ejercicio de su sexualidad otorgándoles la atención adecuada a los problemas de salud en relación a embarazo adolescente, anticoncepción, aborto, sida y enfermedades de transmisión sexual (ETS), según la Plataforma de Acción de la Cumbre Mundial de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la Plataforma de Acción de la Cumbre Mundial de la Mujer (Beijing, 1995).

Relaciones sexuales y de género en los y las jóvenes

La forma como viven la sexualidad hombres y mujeres, pasa por momentos de obediencia y rebeldía influenciados por sistemas de parentesco y noviazgo con reglas de la herencia, del matrimonio y del divorcio, de la división del trabajo, las normas religiosas, familiares, escolares o legales; sin embargo hay procesos de cambio para redefinir las libertades sexuales y extender su ejercicio (Rodríguez, 1994). La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humana (Weeks, 2000).

En el caso de las y los jóvenes, la sexualidad cobra crucial importancia debido a las transformaciones de orden hormonal que obran sobre el cuerpo, y a los mandatos culturales de género, éticos y/o religiosos que imponen formas *adecuadas* para las expresiones de la sexualidad (Checa, 2003). La decisión de tener relaciones sexuales *por primera vez*, según el estudio de Geldstein (2003), puede verse influenciada por la coerción sexual o el consentimiento. La coerción sexual se define como una *violación de los derechos de las personas, así como una potencial fuente de daño para la salud física y psíquica* (Geldstein, 2003) y supone un problema de salud para las mujeres. En el caso de México, las y los jóvenes inician su vida sexual entre los 15 y los 19 años, en promedio, en cambio en las zonas rurales, en los estados con mayor presencia indígena inician su vida sexual a edades más tempranas, entre 12 y 14 años y con mayor cercanía a las uniones maritales, si se les compara con las urbanas (Lerner, Sazs y Rodríguez, 2009). Los datos muestran que 97% de las jóvenes conocen algún tipo de anticonceptivo (ENADID, 2009), sin embargo, 61.8% de jóvenes urbanos entre 15 y 19 años declaró no haber usado estos métodos durante su primera relación sexual. Para Núñez y Ayala (2012), en las zonas rurales, las expresiones de: *qué anticuada, todo mundo lo hace y no seas apretada*, que utilizan los jóvenes varones sobre las jóvenes para convencer y convencerse de tener relaciones sexuales inciden muchas veces en el riesgo de que las jóvenes queden embarazadas o adquieran enfermedades de transmisión sexual (ETS). El proceso de cortejo entre jóvenes campesinas y campesinos fue estudiado por Rodríguez y De Keijzer (2002).

En América Latina, un estudio realizado en Buenos Aires en 1997, con 201 jóvenes, revela interesantes hallazgos: 1) una cuarta parte de las jóvenes que tuvieron relaciones sexuales *la primera vez* fueron antes de los 15 años; 2) más de la mitad dijeron que, aunque aceptaron la voluntad del varón, ellas no querían que sucediera en ese momento; 3) la primera experiencia coital fue con hombres mayores de 30 años y 4) a menor nivel educativo, mayor porcentaje de embarazos en jóvenes. Durante la juventud, la definición de la identidad sexual y la ubicación de género son claves en el desarrollo de esta etapa que viene expresada en estereotipos tradicionales asignados a los distintos géneros (Lamas, 2006). En el caso de los varones, se espera que ejerzan una sexualidad activa, independiente y heterosexual, con un inicio temprano. La noción de virilidad se impone cultural y socialmente desde los mandatos familiares y de pares, en que los valores fundamentales se centran en la capacidad de procrear y ser sostén de la familia (Infesta, 2002). En el estudio de Zamberlin (2003) se afirma que es necesario comprender la perspectiva de los varones jóvenes para cambiar los comportamientos de riesgo, asociados al sida y otras enfermedades de transmisión sexual. El estudio se realizó en Buenos Aires con jóvenes varones heterosexuales de sectores populares. Entre los resultados encontrados están los siguientes: 1) iniciaron relaciones sexuales entre los 15 y 16 años; 2) ellos decidían cuando tener relaciones y cómo; 3) saben que las relaciones sexuales pueden derivar en embarazos; 4) que estas relaciones pueden ser una vía de contagio del VIH; 5) poseen nociones confusas sobre el ciclo menstrual y el momento en que las mujeres pueden embarazarse. Por ejemplo creen el mito de que una joven no puede embarazarse en su *primera vez*; 6) la principal fuente de información sobre sexualidad es el grupo de pares y en segundo lugar los medios de comunicación, *mientras que el rol de la familia y la escuela es casi nulo* (Zamberlin, 2003); 7) en general no conversan con la pareja abierta y claramente sobre los cuidados preventivos, porque opinan que ellas ya saben cómo cuidarse; 8) el preservativo es el método más mencionado por los varones, de fácil adquisición, conocen las marcas y precios, así como no sienten vergüenza en comprarlos y 9) “Algunos varones utilizan el preservativo con fines anticonceptivos, pero en general lo hacen porque desconfían que la mujer se cuide y prefieren tener ellos el control del método, evitando “reclamos” posteriores de mujeres que puedan quedar embarazadas intencionalmente para “atraparlos” y forzarlos a formalizar una unión, o que pretendan hacerlos responsables de la paternidad de un hijo que no era propio” (Zamberlin, 2003).

En el caso de las mujeres, la expectativa se centra en una sexualidad deserotizada y organizada para la procreación. Para Lagarde (1997), la sexualidad se vive como una escisión entre erotismo y maternidad eliminando el erotismo en favor de la maternidad magnificada.

Construcción de identidades masculinas y femeninas en jóvenes rurales

En opinión de Cayeros (2010), las construcciones de las identidades masculinas y femeninas están determinadas por un sistema sexo-género patriarcal, en donde los atributos femeninos están subordinados a los masculinos, es decir, socialmente son mejor valoradas todas aquellas características y actividades atribuidas a los varones que a las mujeres. Esta jerarquización implica que las relaciones de género son relaciones de poder, en el sentido que explica Scott (2008), estableciéndose un difícil equilibrio entre dicho poder y el amor.

El concepto del amor se originó hace siglos en el imaginario del romanticismo patriarcal, según Herrera (2014), educando a las mujeres para amar con base en relaciones amo/esclavo, exaltando el sacrificio y la entrega por amor. La mujer aprende a amar patriarcalmente, y cree que el amor implica necesariamente sufrimiento. A cambio de asumir el modelo heterosexista idealizado, el sistema patriarcal ha ofrecido la felicidad, la autorrealización, la trascendencia y el fin de la soledad. Para la autora las mujeres no son aceptadas ni queridas tal y como son (Herrera, 2014).

Este control de la sexualidad va encaminado en mayor medida al control de la sexualidad de las mujeres. Lagarde (1997) afirma que las niñas son educadas en la sociedad patriarcal a partir de prohibiciones y castigos relacionados con la vivencia de la sexualidad, de manera que aprenden a tocarse sin intencionalidad erótica. Con ello se consigue la enajenación del propio cuerpo y el olvido del placer.

En México, en el caso de las mujeres, la práctica sexual solamente se justifica con miras a la maternidad y se les niega el disfrute de su erotismo (Núñez y Ayala, 2012).

En el caso de los hombres, los mandatos del modelo de masculinidad hegemónica, los educa para ser fuertes, activos, importantes, racionales, emocionalmente controlables, proveedores, jefes de hogar, no tener ni mostrar miedo, mantenerse en la esfera pública por oposición a las mujeres, a los homosexuales y a todos aquellos hombres que poseen ciertos rasgos “femeninos”; autónomos, ser de la calle, del trabajo, su sexualidad prescrita en la heterosexualidad, el desear y poseer mujeres. Este modelo hegemónico los hombres lo viven con un sentimiento de orgullo e importancia por ser hombres (Pérez Násster, 2009).

En la identidad masculina, la sexualidad es un eje central que separa el componente erótico del de procreación. Pero, si bien el padre es el núcleo de la cultura patriarcal, la paternidad parece no definir la masculinidad de los hombres, a diferencia de muchas mujeres, para quienes la maternidad es el centro de su vida (Lagarde, 2008).

Por tal motivo, es importante resaltar que si bien la construcción de la sexualidad femenina y masculina está en un proceso de transformación y adquisición de nuevas identidades como la valoración de la diversidad sexual y la eliminación de las relaciones de poder-sumisión entre los géneros, especialmente en la intimidad (Cobo, 2006), un problema social que siempre ha existido durante la historia de la sexualidad femenina es la invisibilización de ésta y las prácticas desiguales de género entre mujeres, hombres y jóvenes, por lo cual es preciso atender mediante propuestas más equitativas y justas ya que existe una mayor conciencia de que las relaciones de poder entre los géneros tienen implicaciones directas en la vida sexual y reproductiva (López-Gómez y Güida, 2000).

¿Cómo se construye lo femenino y lo masculino en Salinas?

Principalmente en la familia se adquiere el significado de ser niña o niño a partir de creencias, ideas, conductas y prácticas diferenciadas de lo femenino y lo masculino. Parte de las creencias que existen entre las jóvenes sobre lo que significa ser mujer es el “sacrificio” como se expone a continuación:

La mujer hace muchos sacrificios por estar con un hombre, por tener un hombre a su lado, pero a veces yo pienso que ellos no... Más que nada, lo que a ellos les gusta de cómo quieres que vivan con uno, de cómo tengan su casa, de cómo les lleven de comer lo que a ellos les gusta, que se vistan como ellos quieren, los gustos que ellos quieren. A veces los hombres no ven los sacrificios que hace uno y sí, ellos piensan que todo está bien y que todo sigue igual, pero a veces uno hace hasta lo imposible que a lo mejor que hasta quieres ir a la plaza con ellos, te arreglas y te pones bien para ellos y ellos ni cuenta se dan de lo que uno hace, y ya uno dice: “para qué si ellos ni cuenta se dan” (Vanessa, estudiante, Salinas de Hidalgo, 2012).

Se observa que las diferencias de género se construyen con base en el tipo de actividades que realizan hombres y mujeres, los bienes materiales que poseen y las relaciones de poder entre ellos y ellas (Mesa, *et al.*, 2006). Como ejemplo, las informantes mencionaron el caso de una productora de bovinos en Salinas de Hidalgo, que siendo la dueña y productora del hato de ovejas, quién se encargaba de negociar la venta de los animales sin el permiso de ésta, era el hermano, porque la *autoridad es el hombre* y la mujer en teoría *no tiene la capacidad de negociar*.

Es muy frecuente que los varones jóvenes participen desde los 11 o 12 años en las actividades del cultivo, recolección y la atención de animales, aunque en los últimos años, y por carencia de alternativas agrícolas en las zonas rurales, desde hace más de treinta años el campo mexicano se encuentra afectado por el fenómeno social del “narco”; es decir, la reconversión de cultivos básicos a productos de mayor rentabilidad como la marihuana o la amapola (De Keijzer y Rodríguez, 2003). Regiones enteras se encuentran bajo vigilancia militar y Salinas de Hidalgo no es la excepción. La figura del narco, poderoso (por el dinero y las armas) y retador de la autoridad, invade crecientemente el imaginario social pues crea una imagen de masculinidad de mucho éxito, aunque de vida corta ante el riesgo de morir joven o caer en prisión (De Keijzer y Rodríguez, 2003). Otra imagen masculina exitosa es la del migrante (que arriesgó la vida para llegar al otro lado). En el caso de los jóvenes, imitan estos comportamientos pensando que les da poder, autonomía económica y sobre todo “autoridad”, que reafirma su masculinidad. Esta visión se refuerza con la idea de tener muchas mujeres e hijos(as), sin responsabilizarse de ellos(as), produciendo embarazos fruto de violaciones a jovencitas.

Las jóvenes, por su parte, continúan repitiendo patrones de conducta sobre su sexualidad, es decir: 1) embarazarse a temprana edad porque así le sucedió a la madre; 2) considerar la maternidad como estatus social; 3) tomar la decisión del mayor número de hijos para ser beneficiarias con subsidios de programas de asistencia social o recibir las remesas del marido ausente durante al menos once meses al año, en ocasiones de dos a tres años y 4) buscar una imagen de belleza estereotipada en la que predomina la sensualidad, lo “sexy” y la competencia entre mujeres para poder capturar la atención de los jóvenes.

En el campo muchos jóvenes terminan la escuela secundaria y forman su propia familia a temprana edad. Esto ha traído como consecuencia, el abandono gradual del agro, así como la deserción de los jóvenes en las escuelas y la migración a partir de los 15 años. Las mujeres de esa edad, en su mayoría, piensan en casarse o tener hijos (as), por lo tanto, es usual ver a estas jóvenes en fiestas, con tacones y vestidos cortos que seducen a los jóvenes y hombres adultos (algunos casados). La mujer, cautiva del amor, ha simbolizado a las mujeres cautivas y cautivadas por el amor (Lagarde, 2000). Se trata del amor patriarcal y de los amores patriarcales (Jónasdóttir, 1993) y después dejarlas embarazadas, es decir, la maternidad, la filialidad, la conyugalidad, la familiaridad y la amistad, implican el amor considerado inmanente de las mujeres. Sexo, sexualidad y amor son una tríada natural asignada a las mujeres. Son la esencia del mito sobre la naturaleza femenina. Los hombres son el sujeto del amor y del eros, de ahí su centralidad y jerarquía erótico-amorosa que es cimiento de su paternidad y de la posición suprema familiar, de clan, de linaje y comunitarias; de ahí emanan gratificaciones y cuidados afectivos, sexuales y eróticos, es vía de acceso a trabajo personal gratuito, y es la materia de poderes personales y autoestima, de estatus, prestigio y ascenso jerárquico (Lagarde, 2000).

¿Qué ideas y creencias están presentes en la vida sexual de las y los jóvenes de Salinas?

La información obtenida en campo nos demuestra que la sexualidad es un tema del que no se habla directamente entre padres, madres e hijos (as) y está rodeada de múltiples creencias y reglas sociales diferentes para los y las jóvenes. Para comprender la sexualidad en la zona vemos que

combinan creencias tradicionales y conocimientos más actuales. Suele pensarse que los hombres tienen mayores deseos sexuales que las mujeres y que ellas no necesitan del *placer sexual* ya que desconocen sobre él. Estas ideas expresadas en las entrevistas realizadas, se oponen a las relaciones igualitarias entre los sexos, al reconocimiento de los deseos y al ejercicio de los derechos sexuales de todos los seres humanos independientemente de su sexo.

Son también frecuentes las prácticas sexuales de hombres con hombres pero no mencionaron si de mujeres con mujeres, aunque no siempre se reconocen como parejas o bien, se les excluye del derecho a expresarse públicamente. En las informantes entrevistadas se reconoce que existen estas prácticas y las respetan pero no las entienden, a pesar de que consideran que las parejas homosexuales cuentan con mayor conocimiento sobre educación sexual, en comparación con las personas heterosexuales.

En el municipio existen campañas de información sobre educación sexual, en particular en las escuelas secundarias, poniendo en marcha programas como *El bebé virtual* (que consiste en entregar un muñeco a las y los alumnos debiéndose encargar de cuidar su higiene, alimentación, salud, cambio de pañales, durante una semana) promoviendo entre los y las jóvenes la toma de conciencia para evitar embarazos prematuros.

En Salinas se considera que muchas de las jóvenes toman la decisión de embarazarse o salir de su casa porque las condiciones en las que viven son muy precarias, ya que pueden estar hasta diez personas en un mismo espacio como describe a continuación el testimonio de la funcionaria del Ministerio Público entrevistada: *Sí, lo que pasa es que hay muchas chicas que no tienen la información adecuada, muchas tratan de salirse de sus casas, ahora en las comunidades, es un cuartito para una familia de diez personas, los matrimonios no se detienen en tener relaciones sexuales delante de los hijos, la curiosidad es más que nada lo que sienten las niñas* (Sandra, Ministerio Público de Salinas de Hidalgo. 2012)

También existe la idea de que actualmente las jóvenes de Salinas se embarazan para poder estar o vivir con un hombre que les ofrezca un hogar a pesar de que tienen conocimientos de los métodos anticonceptivos que existen en el mercado:

¿Por qué la juventud de ahora, con tanto que hay, no se cuida? Pensamos que lo hacen por lo mismo, porque tienen vergüenza de ir a pedir condones, pastillas y anticonceptivos, les da pena. Yo me imagino que es por eso. Igual y cuando se vuelve un capricho por un hombre si lo hacen se embarazan con tal de que ese hombre esté con ella, pero lo que nunca se dan cuenta, es que no les sirve de nada. Yo me he dado cuenta a mi opinión personal que un hijo nunca va a retener a un hombre, al contrario, lo vas a alejar porque le estás dando una responsabilidad y le estás dando una obligación y un hombre no quiere eso. Él quiere todo lo fácil, entonces imagínate, llegas y tú le dices: “oye estamos esperando un bebé y pos lo tienes que mantener”. Entonces un hombre, ahorita, no va a decir: “¡ah oye, yo le tengo que estar dando! No, que ella trabaje!, no sé, eso no lo entienden así. Lo que yo pienso es que las jovencitas están mal porque dicen: “Ay! me voy a embarazar y se tienen que casar conmigo”. Ok se casa contigo, está bien, viven un tiempo muy bien y ¿qué va a pasar? ¿Quieren una vida de golpes, de violencia, de humillación? Ahora es que tú te embarazaste y por eso me casé y el amor ¿dónde está? Ahora que anden con otras mujeres, ah! pero ¿el hombre es tuyo? No. Yo pienso que es mucha falta de comunicación y quitarnos como un poquito la venda de los ojos y que las mamás de ahora les enseñen a sus hijos de que hay pastillas, hay condones y se

llama vagina y se llama pene y se hace esto y se hace el otro, o sea las cosas como son” (Carla, estudiante de preparatoria, Salinas de Hidalgo, 2012).

Significado de la maternidad en jóvenes de Salinas

La maternidad para las jóvenes representa un estatus social dentro de Salinas de Hidalgo porque han sido embarazadas por hombres poderosos, que trabajan en Estados Unidos. En las conversaciones con la población de Salinas se escuchan expresiones como: “ella es la novia de fulanito, que está en Estados Unidos”, o “esa mujer ya está apartada y pertenece a zutanito”. Es decir, el nuevo estatus social hace referencia al cambio de vida que el papel de madre le obliga a realizar a la joven, pero además adquiere reconocimiento social porque pasó de ser una joven a ser madre y adulta. Por una parte, esto implica una responsabilidad con respecto al hijo(a) que se está gestando, por otra, la maternidad le facilita el tener una nueva posición frente a su grupo de pertenencia y es un medio para tener algo propio. El hijo (si es varón) eleva la autoestima de la mujer (cuando es consensuado también la del hombre) ya que ésta demuestra haber superado la niñez y le otorga la posibilidad del ejercicio legal de la sexualidad. Con respecto a las divergencias se puede ver que las representaciones sociales del embarazo y la maternidad en jóvenes primerizas, dan cuenta de la postergación de los estudios, la dependencia familiar y económica, la figura del padre como proveedor y el bebé relegado (Gómez-Sotelo *et al.*, 2012), sin importar que el esposo o novio no esté con ellas, el ser madre refuerza el rol patriarcal donde ella debe estar en casa y el marido en la calle.

Las jóvenes no ven un obstáculo tener hijos(as) para seguir estudiando, ya que cuentan con el apoyo de la familia y de la pareja; en muchas ocasiones quienes terminan como tutores del bebé son los abuelos, como expresa a continuación la asistente social de la escuela secundaria de la zona:

Pero que le den la oportunidad a esa niña adolescente, que tenga en la experiencia, que va a crecer duramente, pero que lo va a tener que hacer. Y que le permitan que sepa y no que tenga el bebé y que se lo cambien de cama y lo críe otra persona. Que los dejen que asuman su responsabilidad (Escuela Secundaria Leyes de Reforma, Salinas de Hidalgo, marzo 2012, Asistente social).

En Salinas de Hidalgo, se aplica el “Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas” (PROMAJOVEN, 2013) subsidiado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis potosí (SEGE). Se trata del otorgamiento de becas a niñas y jóvenes en contexto y situación de vulnerabilidad agravada por el embarazo y la maternidad. Al ser parte del programa, se hacen acreedoras a una beca con recursos federales, la cual consiste en la entrega de un monto mensual de \$850.00 (ochocientos cincuenta pesos 00/100 M.N.) otorgado por un tiempo máximo de 10 meses anuales (PROMAJOVEN, 2013). Este programa otorgaba un monto mensual de \$650 pesos en 2012 por cada hijo(a), de manera que hubo jóvenes que cobraban esa cantidad mensual multiplicada por el número de hijos(as) que tenían. En Salinas, se registraron 31 beneficiarias en 2012 (PROMAJOVEN, 2012). En 2013, las reglas de operación del programa cambiaron, asignando sólo una beca específica sin tomar en cuenta el número de hijos (as).

¿Cómo se vive el noviazgo entre las y los jóvenes en Salinas de Hidalgo?

El noviazgo empieza a edades más tempranas, actualmente es común iniciarse entre los 11 y 12 años. En muchos lugares se acostumbra la declaración de amor de parte del hombre hacia la novia, se establecen relaciones afectivas cuya duración varía y que no necesariamente terminan en matrimonio. Según la información proporcionada por una de las entrevistadas del Ministerio

Público del Municipio, algunas mujeres jóvenes presentaron denuncias sobre abuso sexual con el objetivo de retener al novio y hacerlo “cumplir” con su palabra de casamiento, como a continuación se evidencia:

Aquí hay muchachas con familia (que son tres muchachas) que tienen familias del mismo muchacho. Con dinero, con lo físico muy bien y nada más o porque viene del otro lado y tiene buen vehículo se meten con ellos, salen embarazadas y dicen “es que me violó y me metió a fuerza a la camioneta” y eso no es cierto porque uno que ve que trae camioneta nueva y pues a ver cómo está el muchacho (Sandra, Ministerio Público de Salinas de Hidalgo, 2012).

Aunque los adultos hablan de la importancia de iniciar las relaciones sexuales en “la noche conyugal” es común que los jóvenes presionen a sus novias para tener contactos más íntimos, y que ellas empiecen a ensayar contactos sexuales, o bien, a utilizar medidas para resistirse; es decir, evitar salir solas, anteponer *el qué dirán* de familiares y amigos(as) en caso de embarazo prematuro o esperarse hasta la boda; es decir, una de las formas en las que se transita de ser varón joven a ser adulto en las comunidades rurales es a través de la conformación de la pareja y como consecuencia, la paternidad. Las mujeres prefieren *casarse de blanco* (por la Iglesia) mientras que los hombres optan más por la unión libre para que su familia no sufrague tantos gastos o para “probar” si la pareja funciona como tal y no se equivocaron al elegirla. En esta investigación, las entrevistadas mencionaban haberse casado entre los 18 y 20 años. El caso particular de uno de estos matrimonios, fue que la pareja, a pesar de la corta edad de ambos, habían decidido casarse sin que ella estuviera embarazada porque era una forma de que el joven *sentara la cabeza* para dejar de beber, pues tenía problemas de alcoholismo. Para el joven esposo, el matrimonio era el refugio que necesitaba para reiniciar una nueva vida lejos de vicios.

Riesgos en las prácticas sexuales de jóvenes de Salinas

El tema de la sexualidad no se habla en la familia, las jóvenes tienen que recurrir a las amigas y las hermanas para hablar de menstruación, noviazgo y sexualidad; los jóvenes buscan a amigos, o conocidos de su edad para comentar los cambios en el cuerpo y las experiencias sexuales (Rodríguez, 1994). Las mujeres jóvenes entrevistadas indicaron que no viven el placer en las relaciones sexuales. Recientemente la aparición del SIDA y ETS ha puesto de manifiesto que las prácticas sexuales son muy diversas y que están sujetas a las relaciones de poder y los valores morales. Este fenómeno se puede observar en el municipio, ya que es una zona de gran flujo migratorio y en épocas decembrinas, llegan los jóvenes y adultos varones migrantes a la comunidad para festejar, ya sea en familia o con amigos(as) y novias. Con ocasión de esta llegada de migrantes, se observa un incremento de relaciones sexuales, incluidas las mujeres jóvenes con hombres adultos (incluso casados), lo que provoca un aumento de embarazos (entrevista a la trabajadora social). Las consecuencias de estas relaciones se evidencian a partir de octubre, cuando el índice de embarazos aumenta por el número de jóvenes y mujeres que visitan el centro de salud de Salinas de Hidalgo. Se observa que siguen existiendo prácticas desiguales de género, ya que los novios o esposos, obligan a las mujeres a tener relaciones sexuales sin el uso de algún método anticonceptivo de barrera (condón) por su parte, ellas tampoco lo exigen porque desconocen en su mayoría los derechos sexuales y reproductivos que tienen y por cultura no es “bien visto” que ella exija el condón, ya que pondría en duda la fidelidad del novio o el esposo.

El prestigio de la familia sigue siendo un gran valor que parte de la lealtad, la vigilancia sexual de las jóvenes solteras y la fuerza de la religión en la vida de las mujeres (la virginidad habla de la pureza que debiera conservar una mujer hasta el momento de casarse. A pesar de que cuentan con información sobre las prácticas preventivas, les hace falta comprender los procesos fisiológicos y

las formas concretas de prevenir tanto los embarazos como las infecciones de transmisión sexual (Mesa, et al., 2006). Las y los jóvenes tienen el derecho a solicitar información sobre temas de sexualidad y a recibir servicios de salud sexual y reproductiva adecuados, sin temor a ser sancionados(as). Es necesario que los adultos(as) reconozcan que los y las jóvenes tienen derecho a solicitar información, que es obligación de padres de familia, maestras, promotores de salud, médicos, enfermeras y trabajadoras sociales, proporcionarla en forma clara y oportuna (Rodríguez, G., 2006). Asimismo es necesario que la población joven reconozca su propia sexualidad por medio de talleres, lecturas e información que les permite crear conciencia de su propio ser como individuos (as) únicos (as).

La prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual en la juventud, es una prioridad debido a los enormes costos económicos, sociales y de salud para los/las adolescentes y sus familias. Los esfuerzos de prevención funcionan si se enseña a los y las jóvenes cómo y cuáles son las medidas que deben tomar si empiezan a tener relaciones sexuales (Mesa, et al., 2006). Los derechos sexuales comprenden el ejercicio de una sexualidad libre, placentera y responsable, el respeto a la integridad de las personas, a la diversidad, a la vida privada y a decidir tener o no hijos(as). Incluye también el derecho a una sexualidad libre de coerción, discriminación, violencia e infecciones de transmisión sexual; así como el derecho a la información, a la educación sexual y a los servicios de salud sexual y reproductiva. Servicios que garanticen calidad, confidencialidad y consentimiento informado independientemente de la edad, sexo, estado civil y orientación sexual. Sin embargo, creemos que la inclusión de la perspectiva de género en el enfoque pedagógico logrará mayor conciencia entre las y los jóvenes en las prácticas sexuales las cuales serán basadas en valores de igualdad y respeto (Rodríguez, 2006).

CONCLUSIONES

La pregunta inicial del artículo fue ¿cuáles son las causas que influyen en las relaciones sexuales a temprana edad y en los embarazos? La respuesta indica que en Salinas son múltiples dichas causas, pudiéndose concretar en las siguientes: 1) contexto social complejo por la falta de empleo, migración, narco, alcoholismo, 2) acceso restringido a educación sobre sexualidad, 3) relaciones desiguales de género, 4) creencias tradicionales y costumbres sobre sexualidad y maternidad, 5) tabú del placer femenino y 6) modelos de masculinidad patriarcal (narcos y migrantes).

Salinas de Hidalgo refleja los procesos de transformación sobre las prácticas de relaciones de género y sexualidad. Los y las jóvenes van construyendo su identidad con base en el contexto social en el que se desarrollan, influenciados por fenómenos emergentes como el narcotráfico, alcoholismo, migración, desempleo, falta de oportunidades y acceso restringido a la educación, lo cual generan relaciones de género desiguales. El matrimonio se considera aún como opción central para las jóvenes mujeres; sin embargo, la mayoría (5 de las 7 entrevistadas) considera el divorcio o una separación como alternativas si las cosas no funcionan de manera adecuada. La sexualidad ha dejado de verse como un enigma o algo desconocido, pero existe aún desinformación en el tema, en particular en los derechos sexuales y reproductivos femeninos, en donde el placer es un elemento aún por descubrir para las jóvenes. Las entrevistas mostraron que en opinión de las informantes que son pocas las ocasiones en que sienten satisfacción sexual en la intimidad con sus parejas, incluso desconocían la sensación de un orgasmo.

La reflexión y conclusión de esta experiencia conduce a proponer la inclusión de la perspectiva de género para lograr mayor conciencia entre las y los jóvenes en las prácticas sexuales que realizan y que éstas se efectúen desde los valores de igualdad y respeto. Este enfoque cuestiona los estereotipos tradicionales de género presentes en la educación y abre la posibilidad de elaborar

nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos, que contribuyan a crear una sociedad más justa y respetuosa.

LITERATURA CITADA

- Alberti, M. P. (2011). Los estudios de género y su crítica al androcentrismo en las Ciencias Sociales, en Rodríguez Shadow, Ma. Jesús y Lilia Campos (Eds). *Mujeres. Miradas interdisciplinarias*. Centro de Estudios de Antropología de la Mujer. México. Pp. 213-236.
- ANDAR. Alianza Nacional por el Derecho a Decidir. (2010). *Encuesta Nacional de Juventud, 2011*. Disponible en: <http://www.andar.org.mx/cms/images/ecuestajuventud18a21.pdf>. (consultado 20 marzo 2014).
- Beauvoir, Simone de. (1992). *El segundo sexo*. Ed. Alianza Editorial, México.
- Cayeros, L. I. (2010). *La construcción de identidades de género entre la juventud rural*, VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas, Brasil.
- CENSIDA. (2011). Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH/SIDA. *El VIH/SIDA en México 2011*, Numeralia epidemiológica, Secretaría de Salud, México.
- Instituto Nacional de Estadística. México. (2010). *Censo de población y vivienda*. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/slp/Panorama_SLP.pdf (consultado Oct-2014)
- Cobo, B. R. (2006). La ética de los cuidados y los tiempos de las mujeres. *Revista Crítica*. Año 56, N° 933. Pg. 28-31.
- Checa, S. (2003). Aproximaciones a la problemática de la sexualidad adolescente, en Checa, Susana (comp.), *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires. Pg. 19-36.
- Conciencia Política. (2004). Conciencia Política (Agrupación Política Nacional), *Diagnóstico general sobre la situación de los jóvenes en México*. Disponible en: www.concienciapolitica.org (consultado de 21 de febrero, 2014).
- De Keijzer, B. y Rodríguez, G. (2003). Jóvenes rurales- género y generación en un mundo cambiante en: Olivarría J (Ed) *Varones Adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*, UNFPA, FLACSO/ Red Masculinidades. Chile.
- García, C. N., Reguillo, R., Pérez, J., Valenzuela, J. y Monsiváis, A. (2007). *La condición juvenil*. Encuesta Nacional de la Juventud 2005. Tomo I. Instituto Mexicano de la Juventud. México. Pg.15-23.
- Geldstein, R. y Pantelides, E. (2003). Derechos sexuales y reproductivos de adolescentes: una cuestión de ciudadanía. En: Checa, Susana (Comp). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Ed. Paidós. México, Pg. 77-102.

- Gómez, S. A., Gutiérrez, M. M., Izzedin, B. R., Ballesteros, C. M., Herrera, M. N. y Sánchez, M. L. (2012). Representaciones sociales del embarazo y la maternidad en adolescentes primigestantes y multigestantes en Bogotá. *Revista Salud Pública*. 14 (2): 189-199.
- GUIA. (2008). *Guía para la administración segura de anticoncepción a menores de edad*. Ipas México A.C, México D.F.
- Herrera, C. (2014). *Podemos disfrutar del amor*. Disponible en: <http://haikita.blogspot.mx/2014/03/podemos-disfrutar-del-amor.html> (consultado el 17 febrero 2014).
- IMJUVE. (2014). Encuesta Nacional de la Juventud. Instituto Mexicano de la Juventud. México. Disponible en: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf (consultado del 22 de febrero, 2014).
- Infesta, D. G. (2002). Adolescencia hoy: ¿divino tesoro?. Revista *Encrucijadas*, año II, Núm. 16. Universidad de Buenos Aires.
- Jónasdóttir, A. (1993). *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?* Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer. Madrid.
- Kliksbert, B. (2007). *Más ética, más desarrollo*. Temas Grupo Editorial y Universidad Autónoma de Santo Domingo. Buenos Aires
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la negociación del amor*. Memorias Puntos de Encuentro, primera edición, Managua.
- Lagarde, M. (2008). *Amor y sexualidad una mirada feminista*. Curso de Verano Universidad Menéndez Pelayo. España.
- Lamas, M. (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), UNAM y Miguel Ángel Porrúa, grupo editorial. México D.F.
- Lamas, M. (2006). La antropología feminista y la categoría género, en Martha Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). 1a. Edición. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México. Pp. 97-126.
- Lerner, S., Szasz, I. y Rodríguez, G. (2009). *Salud reproductiva y condiciones de vida en México*. El Colegio de México/Afluentes S.C.
- López, G. A. y Güida, C. (2000). Aportes de los Estudios de Género en la conceptualización sobre Masculinidad. En Múñiz, A. (comp.). *Femenino – Masculino. Intervenciones teórico – clínicas*. Ediciones Psicolibros – Facultad de Psicología, Montevideo.

- Mesa, A., Suárez, C., Víctor, B., Rodríguez, G., Mayén, B. y Santos, E. (2006). *Marco Internacional y Nacional de los Derechos Sexuales de Adolescentes*. Comisión de Derechos Humanos de Distrito Federal (CDHDF) y Afluentes, S.C. México.
- Núñez, G. y Ayala, J. (2012). *Embarazo adolescente en el noroeste de México: entre la tradición y la modernidad*, Revista Culturales, vol. 8, N. 15. Mexicali.
- Pérez, N. E. (2009). *Dificultades y contradicciones en la configuración de las identidades masculinas nahuas de tres generaciones de hombres de la Sierra Norte de Puebla: estudio de caso*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- PROMAJOVEN. (2014). Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas. México. Disponible en: <http://www.promajoven.sep.gob.mx/archivos/padron/Padron.2012.pdf> (consultado 20 febrero 2014) y http://www.promajoven.sep.gob.mx/es/preguntas_frecuentes.html (consultado el 18 febrero 2014).
- Rodríguez, G. (2006). *Sexualidad juvenil, en Jóvenes: una evaluación del conocimiento*. Secretaría de Educación Pública/ Causa Joven, Centro de Estudios sobre la Juventud Tomo II, México.
- Rodríguez, G. (1994). Conceptos y métodos de la educación sexual. *Antología de la Sexualidad Humana*, Vol. III, Consejo Nacional de Población. México.
- Rodríguez, G., Benno, De Keijzer. (2002). *La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinas y campesinos*. Libros para todos. Population Council. México.
- Scott, W. J. (2008). *Género e Historia*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Ciudad de México.
- Tonon, G., Aguilera, M. y Meza, M. (2006). *Calidad de vida de jóvenes de la zona sur del Conurbano Bonaerense: participación pública y acceso a la salud*. III Conferencia de Red Latinoamericana del Caribe de Childwatch International del 17 al 19 de julio 2006.
- Weeks, J. (2000). *Sexualidad*, Ed. Paidós-Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zamberlin, N. (2003). Reflexiones sobre doble protección en varones adolescentes de sectores populares. En: Checa, S (Com). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Paidós, México. Pg. 211-231.

AGRADECIMIENTOS

La investigación se realizó con el apoyo de la beca CONACYT para estudios de doctorado y agradecemos por ello al pueblo mexicano que con el pago de sus impuestos hace posible la educación superior. Nuestro agradecimiento a la comunidad de Salinas de Hidalgo que colaboró con la información, y al Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas por la formación académica y metodología brindada en esta investigación.

Síntesis curricular

Ma. Tania Hernández Carrasco

Cuenta con experiencia en investigación sobre equidad de género y evaluación de: “Programa Fondo de Apoyo a Proyectos Productivos Agrarios” (Fappa), “Programa de la Mujer en el Sector Agrario” (Promusag) y “Joven Emprendedor(a)”, “Atención a Jornaleros Agrícolas”; “3x1 para Migrantes”, “Ahorro, subsidio y crédito para la vivienda”, “Tu Casa”, “Habitat” 2002 a 2007 y 2009. Así mismo realizó una estancia de investigación en la Universidad de Bologna (2012, Italia) sobre el tema de derechos sexuales y reproductivos en jóvenes adolescentes; participante en el proyecto “Peer Education” de la Facultad de Medicina de la Universidad de Bologna aplicado en las escuelas preparatorias sobre prevención de adicciones y enfermedades de transmisión sexual.

Pilar Alberti Manzanares

Doctora en Antropología de América por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente se desempeña como Profesora Investigadora Titular del Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas y es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (as), nivel 1. Imparte los cursos de: “Introducción a los Estudios de Género en Ciencias Sociales” y “Problemática de las mujeres Rurales” en la maestría y doctorado de la especialidad *Desarrollo Rural*. Así mismo realiza talleres de capacitación en género a organizaciones rurales, sindicatos, entidades públicas e instituciones académicas sobre teoría de género, transversalidad de la perspectiva de género en políticas públicas, y problemática de las mujeres rurales. Dirige tesis de maestría y doctorado en el tema de género. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales y coordinado los libros: “Género, identidad y patrimonio” Ed. Plaza y Valdés, 2010, “Desarrollo rural en México” Ed. Plaza y Valdés, 2010 y “Género, ritual y desarrollo sostenido en comunidades rurales de Tlaxcala” Ed. Plaza y Valdés 2004. Es Coordinadora del *Modelo de Equidad de Género*.

Elia Pérez Nasser

Doctora de Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid, España. Se desempeña como Investigadora Asociada de tiempo completo en el Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, en el Área de Género: Mujer Rural. Imparte el curso Fundamentos Epistemológicos Feministas en las Relaciones Sociales Rurales. Sus temas de investigación tratan las relaciones de género en el ámbito rural e indígena, entre éstas las masculinidades; Sus últimas publicaciones son “Es que ya no somos como los de antes”: las identidades de los jóvenes nahuas de la Sierra Norte de Puebla; Hijas de tigre...pintitas: las científicas del Colegio de Postgraduados; La subjetividad masculina y femenina nahuas en la configuración de su identidad de género durante la niñez. Es parte del Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza, A.C. (GIMTRAP).

Ma. Antonia Pérez Olvera

Doctora en Horticultura por la Universidad Autónoma Chapingo. Profesora Investigadora Asociada del Postgrado en Estudios del Desarrollo Rural, Campus Montecillo. SNI Nivel I. Ha escrito artículos científicos y publicaciones: Calendario Agrícola Mazateco, milpa y estrategia alimentaria campesina en territorio de Huantepec, Oaxaca. 2012. Agricultura Sociedad y Desarrollo 9 (4): 455-476; Horticultura: *Experiencias productivas con fines educativos*. 2011. México. Pp 174; Desarrollo Rural en México: Gestión de los recursos naturales, integración comunitaria y género. Editorial Plaza y Valdés. Realiza cursos y talleres de capacitación a técnicos y productores en modelos de certificación de procesos y productos agrícolas.

Alejandra Olivera Méndez

Doctora en Desarrollo Internacional y Rural en la Universidad de Reading, Inglaterra. Especialista en Psicología y Desarrollo rural, realizó su doctorado y maestría en la Universidad de Reading,

Inglaterra. Trabaja en comunidades rurales de San Luis Potosí fomentando la vinculación entre las organizaciones sociales y el servicio social.

Daniel Talavera Magaña

Doctor en Gestión y Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural por la Universidad Politécnica de Madrid. Especialista en proyectos productivos de ovinos, ha promovido la organización de mujeres rurales en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí. Ingeniero agrónomo con maestría en ganadería y doctorado en proyectos LEADER. Experiencia en asesoría y coordinación de proyectos en el medio rural, interesado en la dinámica social relacionada con la producción e ingreso de hogares rurales.

Este artículo ya fue publicado en Ra Ximhai Vol. 10 Núm. 6 Edición Especial 2014, pero debido al tema del artículo se incluye en este número.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

SITUACIÓN DE LA MUJER EN TEPEXILOTLA, MÉXICO

Silvia Pimentel-Aguilar y Mayra Antonieta Sandoval-Quintero

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial

Universidad Autónoma Indígena de México

Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 213 - 217



e-revist@s

SITUACIÓN DE LA MUJER EN TEPEXILOTLA, MÉXICO

WOMEN SITUATION AT TEPEXILOTLA, MÉXICO

Silvia **Pimentel-Aguilar**¹ y Mayra Antonieta **Sandoval-Quintero**²

¹ Programa de Estudios del Desarrollo Rural, Colegio de Postgraduados Campus Montecillo. Km 36.5 Carretera México-Texcoco, Montecillo, Texcoco, Estado de México. C.P. 56230. Cel. 5520235545, silviapimentel@colpos.mx. ²Programa de Estudios del Desarrollo Rural, Colegio de Postgraduados Campus Montecillo. Km 36.5 Carretera México-Texcoco, Montecillo, Texcoco, Estado de México. C.P. 56230. Cel. 5520235545, mayrasq@hotmail.com.

RESUMEN

En el medio rural, a lo largo de los años, las campesinas y sus hijas han estado inmersas en distintas situaciones de discriminación e inequidad de género, que las han privado de gozar de estudios de diversos niveles, desde la educación básica y media básica, hasta la educación profesional. Sin embargo, las políticas públicas de México han buscado incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres, particularmente en los últimos 10 años se implementaron acciones para prevenir distintas formas de discriminación, buscando la equidad de género en la sociedad mexicana y la igualdad de oportunidades.

En lo particular, Tepexilotla es una comunidad, en el estado de Veracruz que, a pesar de ser tan pequeña, busca activamente su desarrollo. En cuestión de género, después de cuatro años de trabajo directo en dicha comunidad, se están iniciando cambios en las relaciones sociales y familiares, donde las mujeres rurales participan cada vez más en su sociedad. En específico, esto se ha observado en la actividad Agroecoturística, la cual está formándose como una fuente más de empleo y desarrollo en la población. Dicha comunidad ha recibido desde hace varios años, el impulso del Colegio de Postgraduados, para la creación de rutas y actividades agroecoturísticas (entre otras investigaciones y proyectos en esa microrregión). La actividad del Turismo Rural en la población, surgió a raíz de un Diagnóstico Integral Participativo de proyectos potenciales de la microrregión, donde los pobladores manifestaron su interés en aprender a ser guías de turistas, debido a que en el área hay vestigios de culturas prehispánicas, así como cuevas y áreas de interés ecológico que en ese diagnóstico se detectaron como recursos potenciales para el desarrollo de ese lugar. Por lo que surgió el proyecto para realizar actividades agroecoturísticas, que ayudaran a potencializar las actividades agrícolas, ecológicas y de turismo rural, desde la perspectiva de género (considerando tanto a las mujeres como a los hombres). En dicho proyecto, las mujeres rurales mantienen un rol muy activo, que les está empoderando en la toma de decisiones tanto dentro de sus familias como en la comunidad y en el grupo agroecoturístico comunitario del cual forman parte desde el 2010. Su participación ha impactado positivamente, no solo en sí mismas, sino también en su relación con los hombres, a los hombres y particularmente a los niños y ahora también se están observando cambios positivos hacia la educación formal de las niñas, que es la primera generación a las que les apoyaron a estudiar la secundaria.

Palabras clave: mujer rural, turismo rural, empoderamiento.

SUMMARY

Through the years, rural women have been immerse in different situations that have condemn them to suffer bad treatments or discrimination, machist treatments, and lack of equity. However, in recent years, Mexican public politics are looking after the improvement of women quality of life, particularly in the last ten years. Implementing governmental actions to prevent different ways of discrimination towards women, looking for gender equity in the Mexican society.

In particular, Tepexilotla is a community of the Mexican state of Veracruz, that despite of being so small village, is actively its development. Regarding gender, after four years of continuous work in the community, there are initiating changes in social and familiar relationships, because is getting each time more involved in the economical activities, such as agroecotourism. Specifically, these have been observed on relation to their participation in the agro-ecoturistic activity that has started to be a resource of employment and development in the town. As far as Tepexilotla has been received the training from "Colegio de Postgraduados" to design rural touristic routes that have encouraged this activity in this community (between other active-research and projects in that microregion). Between these projects, Rural tourism emerged from a integral participative diagnostic (DIP) to detect potential projects of the microregion, where the people from the community raise their interest to learn "touristic guides" habilities, because they were interested on showing prehispanic ruins as well as caves and ecological areas, that emerged as potential resources for development. In this way, the project borned to achieve agro-ecoturistic activities that help to potencialize the agricultural, ecological and touristic activities, with the gender perspective view, (considering both men and women). In this project, rural women are being carrying out a very active role, which is empowering them in decision making both in families as well as in the community and into the agro-ecoturistic community group, that they are part of since 2010, when that group was borned. Their participation have positively impacted, not only in women herselfes, but also in their relationships with men, to men himselfes and children. And also it can be observed positive changes towards a better education to the girls that are now studying secondary school.

Key words: rural women, rural tourism, empowerment, touristic routes.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este ensayo, es mostrar cómo un trabajo de potencialización y capacitación del agroecoturismo, facilita el empoderamiento de las mujeres en la toma de decisiones y en la participación activa del turismo rural, y permea en las relaciones sociales con los hombres, y en sus hijos e hijas. El proyecto de la actividad agroecoturística surge en conjunto con el trabajo institucional, que se ha llevado a cabo en Tepexilotla, Veracruz, con el propósito de potenciar el desarrollo de esta comunidad que se encuentra en pobres condiciones económicas.

Tepexilotla pertenece al municipio de Chocamán, inmerso en la región de las altas montañas del estado de Veracruz. De acuerdo con INEGI (2010), cuenta con una población de 119 personas y está clasificado con un grado de marginación muy alto. Aproximadamente 50% de la población es mayor de 15 años, no sabe leer ni escribir, su educación tiene un nivel muy bajo ya que 61% de la población no terminó la primaria (CONAPO, 2005).

En el año 2010, la Dra. Silvia Pimentel Aguilar y su entonces asistente de investigación el Biol. Carlos Alberto Ramírez González, ambos profesionistas trabajadores del Colegio de Postgraduados, iniciaron en la comunidad el conocimiento del Agroecoturismo¹. Comenzaron con cursos de capacitación (teóricos y prácticos) hasta cursos intermedios, es decir desde lo básico como: qué es agroecoturismo y turismo rural, guías agroecoturísticas, seguridad y prevención de accidentes en el turista, creación de senderos interpretativos, hasta difusión en serigrafía,, así como en proyectos de microagronegocios: fitoaromaterapia, colecta y prensado de plantas aromáticas y condimentarias, preparación de vinagres, preparación de cremas y geles utilizando las plantas que se encuentran en esa microrregión, capacitándose así en los productos turísticos que ofertan. Aunado a los cursos de capacitación en la materia de Turismo Rural, que a nivel nacional el Colegio de Postgraduados Campus Córdoba, organizó en la misma comunidad, brindando al mismo tiempo el aprendizaje del curso de alto nivel, la experiencia de atender por primera vez a un grupo numeroso (alrededor de 60 personas que utilizaron en servicio de comida típica campesina) y derrama económica de Turismo académico que los asistentes al curso vertieron en la comunidad y hacia el Grupo Agroecoturístico Comunitario, que los atendió y brindó por primera vez el servicio de recorridos de senderos interpretativos. Esta actividad se perfila como la posibilidad de una actividad educativa y de capacitación para las mujeres, hombres y familias rurales. La cual ofrece conocer aspectos de la cultura local, artesanal y aprender sobre las prácticas tradicionales de cultivos, cosechas y procesamiento de productos, lo cual involucra la vida del productor(a), además de promover el cuidado, apreciación y respeto del medio ambiente. Situación que ha generado nuevas fuentes de empleo a la comunidad y proporcionado ingresos adicionales a sus actividades económicas tradicionales.

Las mujeres de la comunidad de Tepexilotla cumplen diversas funciones, están inmersas en la agricultura, ganadería, elaboración de alimentos, atención y educación de sus hijos, quehaceres domésticos, venta de mercancía, recolecta de leña y actualmente participan en la actividad Agroecoturística promovida.

¹ El objetivo del proyecto fue potenciar las posibilidades de incrementar los ingresos económicos de los integrantes, por medio de los agronegocios en pequeña escala y de la actividad turística de manera sustentable, es decir, sin afectar la naturaleza tan peculiar y exclusiva (sólo el 2.5% del planeta cuenta con bosque mesófilo de niebla) de esta microrregión. Por lo que se decidió hacer investigación a través de la capacitación-acción, educando desde las bases, conceptos fundamentales del turismo, del ecoturismo y del agroecoturismo, hasta conocimientos y capacidades más complejas.

Las mujeres en Tepexilotla

Las mujeres en el medio rural en Tepexilotla, vive rodeada de naturaleza propia del bosque mesófilo de niebla, montañas, árboles, heliconias y orquídeas (hay más de 52 diferentes especies de orquídeas). Se dedican principalmente a las actividades propias del hogar, el cual combinan con ayuda de sus parejas, en la elaboración de la alimentación, para cuando regresan del cuidado de su milpa o de una que otra vaca, ya que no tienen grandes hatos de ganado, cocinan con leña que coleccionan o de los árboles que talan los hombres. Cuando se enferman, preparan infusiones con hierbas que encuentran en sus propios jardines, el bosque, a la orilla de caminos o ríos. Algunas de ellas tienen conocimiento de la aplicación de hierbas medicinales, aunque se ha observado que los hombres tienen mayor conocimiento de este tipo, quizá por la relación que ellos tienen con la naturaleza y porque salen más al campo que las mujeres, quienes se dedican más a las labores del hogar. Cuando se enferman recurren a estos remedios caseros o caminan hasta el pueblo más cercano (que se ubica aproximadamente a 40 minutos de traslado a pie, por el camino que tiene pocos años que abrieron). La lejanía de la población más cercana, no permite que haya mucha actividad económica en la comunidad, y ofrece pocos servicios de salud, a los que casi siempre tienen que acudir a pie, lo que las obliga a buscar otros medios de atención y desarrollo, tanto económicos como sociales.

En Tepexilotla se ve la presencia de mujeres de todas las edades, a diferencia de otras comunidades, donde actualmente existe la tendencia de que las jóvenes emigran a las ciudades o a Estados Unidos buscando nuevas oportunidades educativas y laborales, que ya no les permiten regresar al medio rural (Moreno, 2003); en el caso de Tepexilotla todavía buscan seguir en el seno familiar, sin embargo, permea fuertemente la actitud patriarcal, donde la educación se les da más a los niños, pues se espera que las niñas se casen (o se junten) a muy temprana edad.

A pesar de las dificultades que enfrentan las mujeres, se han visto cambios importantes en diversas actitudes sociales dentro de los y las integrantes del grupo, como resultado del trabajo que se ha realizado en la comunidad. Por ejemplo, anteriormente se observaba que las niñas no estudiaban la secundaria después de terminar sus estudios de educación primaria. Situación que facilita que busquen procrear una familia a muy temprana edad. Sin embargo después de insistir en la importancia de la educación de las niñas, este es el primer año que de la generación de egresadas y egresados de 6° grado de primaria, enviaron a todas las niñas (excepto a una) a estudiar la secundaria a la población de Tetla que cuenta con secundaria. Esto es uno de los avances que poco a poco se han logrado en la comunidad.

Una de las tradiciones más significativas de la comunidad y que transgrede los derechos de las mujeres, es el casamiento. Cuando un varón de la comunidad muestra interés en una adolescente, se la *llevan*, se la *roban* o ella se va con él. El novio puede ser un adolescente o un hombre mucho mayor que ella, por lo que con frecuencia son abandonadas por su pareja. Muy pocas niñas o adolescentes, se casan siguiendo la tradición de la petición de la novia por medio de la entrega del pan de novia.²

El rol de las mujeres en la ruta Agroecoturística de Tepexilotla

La participación de las mujeres rurales en la economía familiar, es aún más escasa que la de las mujeres en las zonas urbanas, ya que según García (2004) solo 12% del sustento familiar en las

² De manera tradicional, el matrimonio se acuerda por los padres del joven, quienes pactan una fecha con los padres de la mujer; llegada la fecha, el hombre se presenta en la casa de los padres de la novia con pan elaborado especialmente para la ocasión, en la comunidad se le conoce como "pan de novia".

comunidades rurales procede de las mujeres. Aun cuando no generan ingresos económicos significativos, asume todo el trabajo en el hogar, y participan en las actividades laborales de la comunidad, sin el deseo de buscar generar riquezas, sino con el objetivo de buscar una mejor vida para su familia.

La realidad actual de las mujeres rurales de Tepexilotla está llevando a la exploración de nuevas alternativas de sobrevivencia y búsqueda del desarrollo, incorporándose a otras actividades económicas, como el agroecoturismo. Con dichas actividades turísticas se logra abrir caminos, ya que el agroecoturismo no sólo busca el beneficio económico de la comunidad, si no que crea lazos de conservación con el medio ambiente, busca preservar y gestionar el patrimonio cultural y crea un entorno favorable para el desarrollo sustentable de la población. Preservando la parte virgen del bosque mesófilo de niebla y beneficiándose económicamente del recorrido turístico por sus milpas y la elaboración de diferentes productos que elaboran con los productos naturales de la microrregión.

Las mujeres participan en este grupo agroecoturístico comunitario en conjunto con sus maridos, mientras ellos guían los recorridos en los diferentes senderos, al final del recorrido el paquete turístico incluye la comida tradicional campesina que las mujeres elaboran, y ambos, mujeres y hombres obtienen ganancias de lo que cada uno realizó. También ofrecen servicios de hospedaje rural, en sus propias casas, y ambos, mujeres y hombres colaboran a mantener en buen estado las instalaciones (en este caso sus casas) para brindar también el hospedaje con la mejor calidad posible, dentro del rango de hospedaje rural. El que ellas participen en el grupo agroturístico ha influido progresivamente en su independencia moral y económica con respecto a los hombres. Por ejemplo: tienen ganancias así como los hombres, o a veces más, ya que el trabajo de la cocina requiere de más tiempo y dedicación, que el de guía.

Esta situación también se ha visto reflejada en la elección de presidente del grupo, hace tres años, en la que se eligió a una mujer. En resumen se puede decir que la participación de las mujeres en las actividades del grupo agroecoturístico les ha llevado a obtener ganancias económicas, su participación es muy importante en la atención del turismo rural. En la educación de las niñas y niños del grupo agroecoturístico, como ya se dijo anteriormente, el grupo agroecoturístico de la comunidad de Tepexilotla, está logrando posicionar a la mujer en una parte importante, y este lugar se lo ha ganado con base en su intervención activa y a la educación, investigación participativa y capacitación que el Colegio de Postgraduados ha llevado a esa microrregión con el proyecto de investigación-acción.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El desarrollo, en todas las comunidades rurales, no se puede conceptualizar sin la intervención de las mujeres, quienes se han vuelto uno de los pilares socio-económicos. En el caso de Tepexilotla, las mujeres han ayudado a construir el entorno de la comunidad, haciéndose participe en las nuevas alternativas laborales, tal es el caso de la ruta Agroecoturística que se consolidado junto con el Colegio de Postgraduados.

Las mujeres en Tepexilotla están transformando su realidad social. Anteriormente se encontraban encasilladas en el entorno familiar y cultural, sin embargo, actualmente, han logrado trascender del cuidado familiar, la elaboración artesanal y de alimentos, a la toma de decisiones, compartir el trabajo doméstico con sus parejas, y ser pioneras al abrirse camino en la actividad Agroecoturística. Con la investigación-acción en agroecoturismo, se ha logrado visualizar un protagonismo de la mujer más allá del que existe en otras comunidades rurales en el país, porque la mujer rural en

Tepexilotla ha logrado alcanzar a lo largo de los años, un lugar en la comunidad, de equidad social una realidad de oportunidades que poco a poco están abriendo camino para las futuras generaciones.

LITERATURA CITADA

- CONAPO. (2005). Índice de marginación a nivel localidad 2005. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_marginacion_a_nivel_localidad_2005 Consultado Agosto 2014.
- García, S. B. (2004). La mujer rural en los procesos de desarrollo de los pueblos, Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, nº 55, pp. 107-120.
- INEGI. (2010). *Catálogo General de Localidades* 2010. Disponible en: <http://mapserver.inegi.org.mx/> Consultado Agosto 2014.
- Moreno, M. A. (2003). Estudio sobre La Situación de la Mujer en el medio rural de Castilla y León. FEMUR, Hontalbilla.
- Pimentel, A. S. (2014). DIP: Diagnostico Integral participativo. Investigación-acción de proyectos potenciales para el desarrollo comunitario. Colegio de Postgraduados. México.

Síntesis curricular

Silvia Pimentel Aguilar

Doctora en Psicoterapia, Imaginación, Poder y Abuso Infantil por la *Universidad de Sheffield*, Gran Bretaña (2008). Maestra en Ciencias en Estudios del Desarrollo Rural, especialidad de Género: Mujer Rural y violencia doméstica por el *Colegio de Postgraduados*. Se entrenó y trabajó en psiconcología en el *Instituto Nacional de Cancerología*. Ha laborado en educación especial, así como en otras áreas de la psicología aplicada. Psicóloga de formación por la *Universidad Nacional Autónoma de México*. Ha recibido dos premios nacionales por sus investigaciones en Psicooncología y en Danzaterapia para niños hipoacúsicos. Correo: silviapimentel@colpos.mx.

Mayra Antonieta Sandoval Quintero

Licenciada en turismo por la UAEM, actualmente se desempeña como asistente de investigación en Colegio de Postgraduados; ha realizado trece publicaciones de difusión cultural en la revista electrónica "CulturaLibre" y el periódico "TodoTexcoco"; publicaciones de divulgación científica en las revistas "AGROproductividad" y "Teoría y Praxis", así como un capítulo en los libros "Actualidad del Turismo Rural en México" y "El Mariachi: regiones e identidades", y como revisora del libro "DIP" a cargo de la Dra. Silvia Pimentel. Participó como ponente en dos congresos de Turismo en el 2013 y en el 2014 en el coloquio del Mariachi y el Encuentro de Gestión Cultural. Correo: mayrasq@hotmail.com.

POLÍTICAS DE EQUITAD DE GÉNERO: EDUCACIÓN PARA UNA ESCUELA LIBRE DE VIOLENCIA

GENDER EQUALITY POLICIES: EDUCATION FOR A VIOLENCE-FREE SCHOOL

Emma **Zapata-Martelo**¹ y María del Rosario **Ayala-Carrillo**²

¹Profesora Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Correo electrónico: emzapata@colpos.mx. ² Investigadora Auxiliar Adjunta en el Colegio de Postgraduados. Temas de interés: género, migración, niñez, educación, violencia, mujeres rurales. Correo electrónico: madel@colpos.mx.

RESUMEN

Los estudios de género surgen en la educación superior, como crítica a las posiciones teóricas tradicionales que habían ignorado o distorsionado la vida de las mujeres y desconocían sus contribuciones al conocimiento. Buscan corregir los desarrollados desde la óptica masculina, transformar los abordajes hegemónicos para convertirlos en propuestas educativas más inclusivas y representativas de la realidad humana, a partir de críticas epistemológicas, teóricas, metodológicas, interdisciplinarias y participativas; además de transformar las relaciones entre los géneros para conformar sociedades más igualitarias y no violentas. Al respecto, si bien las políticas nacionales e internacionales han tenido un papel importante en la integración del enfoque de género en las instituciones de educación superior (IES), muchas se quedan en enunciados y buenas intenciones. Se ha logrado el acceso de las mujeres a la educación, pero la representación en los espacios de poder permanece en manos de varones, se mantiene el 'techo de cristal', el currículo oculto y la discriminación tanto a nivel individual como colectivo.

Palabras clave: educación, genere, inequidades.

SUMMARY

Gender studies began in higher education as a critique to the traditional theoretical stances that had ignored or distorted the life of women and overlooked or had no knowledge of their contribution to the general knowledge. These studies are aimed at correcting the male centered view, transforming the hegemonious approach in order to change them into more inclusive educational proposals, representative of the human reality, based on epistemological theoretical, methodological, interdisciplinary, and participative criticisms; this, besides transforming gender relations to build more equalitarian and non-violent societies. To this regard, although national and international policies have had an important role in the integration of the gender approach in higher education institutions (HEI), many of them remain simply as statements and good intentions. Women have achieved access to education, but representation in positions of power remains in the hands of men, the "crystal ceiling" is still there, as are the hidden curriculum and discrimination, both at the individual and at the collective levels.

Key words: education, gender, inequities.

INTRODUCCIÓN

Hasta hace algunos años, el patrón en la educación fue androcéntrico; el hombre era el centro del universo, los conocimientos aceptados ignoraban la participación de las mujeres en la construcción de los mismos y las mantenía fuera de las instituciones educativas. Sin embargo, desde 1970 empiezan a notarse cambios no sólo en el ámbito internacional, con nuevos derroteros en donde se incluye a las mujeres en la educación superior; sino también cambios en las posiciones tradicionales y en estructuras sociales como la familia y el Estado.

En este trabajo se aborda el tema de la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior, las transformaciones actuales y sus repercusiones en los procesos educativos. Posteriormente, se revisan las políticas nacionales e internacionales que la han impulsado; y por último, se señalan los avances y dificultades que se han tenido para integrar el enfoque de género en la educación superior, para concluir con algunos comentarios generales.

La educación con perspectiva de género

Para las mujeres, el acceso a la educación ha sido tardío y lento en comparación con el de los varones. A mediados del siglo pasado, las clases medias pensaron que la educación era la mejor vía

de superación; y fue entonces cuando se dio a las mujeres la posibilidad de entrar –en forma definitiva– a espacios académicos que habían estado dominados por los varones. Influyó el fuerte movimiento social de los años setenta, del cual formó parte el feminista, que buscaba visibilizar y dar presencia a sectores que permanecían ocultos y sin voz.

Las movilizaciones propiciaron cierta apertura democrática, que fomentó la crítica académica a las distintas disciplinas. Una primera propuesta en relación con la educación y las mujeres fue la búsqueda de la cobertura cuantitativa, promesa y logro del siglo XX, aunque ello no significó que se solucionaran los problemas que tenían que ver con las relaciones entre los géneros y las desigualdades existentes.

Las mujeres accedieron en forma masiva a la educación superior y carreras como enfermería, bellas artes, pedagogía y psicología, que se consideraban *compatibles* con los roles femeninos, fueron las primeras en permitirles el ingreso; mientras ingeniería y mecánica, entre otras reconocidas como masculinas, pusieron todo tipo de barreras para recibir las. Entre estas últimas estaba la agronomía, que excluyó y discriminó a las mujeres y les permitió el ingreso hasta los años ochenta. Bonder (1994) menciona que la profunda renovación educativa significó la participación de varones y mujeres en el trabajo, en la educación y en la actividad sociopolítica. Sin embargo, también se vio que no bastaba con el acceso, eran necesarias transformaciones culturales que garantizaran a unos y otras acceder en igualdad de condiciones al escenario del tercer milenio.

Logrado el acceso y visibilización de las mujeres en la educación superior, siguió la propuesta para integrar el enfoque de género. Al respecto, Bonder (2004:13) indica que esta perspectiva suponía *asegurar que el análisis de género y la aplicación del principio ético de equidad de género estarían presentes en todos los procesos de toma de decisiones de la organización, tanto las centrales como las que se producían cotidianamente.*

En el proceso de la educación con perspectiva de género, fue fundamental la crítica de las feministas a la ciencia, quienes buscaban reformular concepciones teóricas y metodológicas mediante el rechazo a los modelos duales y jerárquicos que desvalorizaban a una de las partes, es decir, a las mujeres; objetaban la neutralidad del conocimiento impugnando la objetividad de la misma; rechazaban la ciencia como monopolio masculino, construida, propuesta y elaborada por hombres occidentales, y hacían visible la ausencia del género como categoría fundamental.

Cuando la ciencia pretendía alcanzar exclusividad y universalidad, escondía el carácter de género de la misma. Las premisas utilizadas, las categorías, la epistemología, e incluso la cultura, eran androcéntricas. En la ciencia se habla de la experiencia de los varones, pero no de las mujeres, y se reconoce que hay una política de género en las prácticas científicas (Cebotarev, 1989; Poff, 1987; Vázquez y Zapata, 2000).

A esta posición se adhiere Fainholc (2011:34), cuando dice que *el feminismo y las teorías feministas aportan marcos epistemológicos conceptuales interesantes para abordar la reflexión, investigación e intervención pedagógica sobre género. Al interesarse por las prácticas sociales, discriminatorias y su transformación, repasan y posibilitan las relaciones de género en equidad.* Por ejemplo, Kabeer (1998) habla de lo que significó en la academia cambiar el concepto *mujer* por el de relaciones de género, concepto que se incorporó a los análisis de las relaciones de poder entre mujeres y hombres en docencia y en investigación, y que fue clave para los estudios del desarrollo. Bonder (2010) añade que la teoría feminista ha propuesto también las categorías analíticas sobre identidad, subjetividad, discurso, conflictividad social y relaciones de poder, las que permiten nutrir concepciones actuales sobre los fenómenos educativos y sus dinámicas generales.

Una educación con perspectiva de género asume como una de sus principales tareas la de dirigirse a hombres y mujeres, con el propósito de transformar las relaciones de género a través de un cambio de actitudes, valores y prácticas. En suma, reformular la vida cotidiana (Barffusón *et al.*, 2010) supone brindar *la capacidad de construir alternativas de transformación, modificación de mitos, creencias, valores, relaciones entre las personas y con el mundo...* (Ochoa, 2008:102).

El feminismo no ha dejado de insistir en la necesidad de establecer un proyecto educativo que posibilite una mejor forma de realización humana de las mujeres. La reflexión teórica feminista aportó la categoría de género, que ayuda a comprender las relaciones sociales entre hombres y mujeres, así como la manera en que la condición de unos y otras se construye por dichas relaciones en un contexto más amplio, denominado *sistema sexo-género*, el cual opera en interrelación con otros sistemas de relaciones sociales, como la producción económica, la nacionalidad, la religión o la educación. El sistema sexo-género no sólo organiza las relaciones entre varones y mujeres, sino que construye lo que corresponde a cada quien en este juego de relaciones. También condiciona la valoración asimétrica en las relaciones intergeneracionales, en las que los hombres detentan la posición dominante (Barffusón *et al.*, 2010).

Para Palomar (2005), la teoría crítica feminista ha hecho planteamientos fundamentales en el proceso de desmitificar lo que se ha mostrado durante largo tiempo como natural en relación con la diferencia sexual y la desigualdad social que se ha generado sobre esa base. Se parte de que, como la dominación es racionalizada y despersonalizada, se vuelve invisible y parece natural, necesaria y cotidiana.

Desmontar las concepciones que se tienen sobre la desigualdad generada a partir de la diferencia sexual, no es tarea sencilla. Bourdieu (1998) explica que se hallan tan naturalizadas en el mundo social, que forman parte de nuestras estructuras mentales y de todo proceso de significación de manera prácticamente inadvertida, por lo que operan veladamente, garantizándose, por esto mismo, su eficacia. Incorporar la perspectiva de género en los análisis sociales y educativos implica un esfuerzo teórico-conceptual, al introducir el dato de la diferencia sexual para comprender la forma en que se construye, a partir de ésta, la desigualdad social en el ámbito escolar.

Añade Stromquist (2010) que el sistema de género opera en tres niveles: el estructural, apoyado por la división social del trabajo; el institucional, conformado por las normas y reglas que guían la distribución de recursos y las oportunidades disponibles a mujeres y hombres; y el simbólico, que construye las concepciones, mentalidades y las representaciones colectivas de lo que socialmente implica la feminidad y la masculinidad.

Importancia de la escuela para el cambio de las relaciones de género

¿Por qué es significativa la escuela para transformar las relaciones de género? Evidentemente, no es la única estructura que debe modificarse, pero la educación, expone Hierro (1998a:109 citada en Barffusón *et al.*, 2010), en sus dimensiones informal y formal, ha contribuido de manera significativa a la creación jerarquizada de las relaciones intergeneracionales. Sólo transformando estructuralmente estas dos dimensiones educativas es posible realizar una de las apuestas de quienes trabajan con perspectiva de género: *revolucionar la vida cotidiana*, logrando así que la hegemonía masculina deje de ser reproducida y dé lugar a *una nueva jerarquía de valores en función de los intereses femeninos*, lo que permitiría pasar de la domesticación a una verdadera educación de las mujeres.

Varios autores (Bourdieu y Passeron, 2003; Connell, 1996; González, 2009a) indican que la escuela reproduce en alguna medida lo que ocurre fuera de sus muros, pero como institución crea sus

propios códigos, como la división sexual por campos de conocimiento. Rendón (2003:35) propone que dicha tipificación, existente a través de la historia, está relacionada con la división sexual del trabajo vista *como algo natural, que está definida desde siempre y no puede cambiar sin hacer violencia a un orden social casi inmutable*. Su consecuencia más importante es la *segregación ocupacional*, una de las causas principales de la desigualdad entre los sexos.

Persiste un imaginario, ampliamente compartido, de que la escuela es neutra y la educación conlleva mejores oportunidades de vida y mayor conocimiento del mundo; no se reconocen los mensajes generalizados ni las formas de opresión que se presentan en los ámbitos escolares. La escuela produce un discurso que niega la experiencia vivida de las y los estudiantes. La respuesta política se centra entonces en asegurar (por lo menos en el discurso) el acceso a la escuela y en proteger (también en el discurso) a los grupos vulnerables de mujeres, como las niñas rurales (Stromquist, 2010).

Afirma Palomar (2005) que la discriminación de género se produce en las instituciones tanto de manera individual como colectiva, deliberada e inconsciente, en la medida en que está entramada con las costumbres y la tradición; e insiste que es injusto tratar con igualdad a personas en situaciones diferentes.

La educación formal puede dejar de ser un instrumento de repetición, asimilación y naturalización de pautas sexistas, si las y los sujetos de las mismas no son preconcebidos como neutros, que ocultan una naturalizada asignación de roles genéricos, sino como personas sexuadas, con derechos, presencia, intereses, historias individuales y colectivas, y aportes propios al conjunto de la sociedad (Gargallo, 2008).

La perspectiva de género en la educación requiere una evaluación de las formas culturales de ser hombres y mujeres en el propio contexto, de modo que sea posible rescatar aspectos valiosos y dejar de lado aquellos que no contribuyen a una realización humana plena. Como señalan quienes han estudiado las masculinidades, también los hombres padecen el proceso de construcción de la masculinidad, pues éste los incita al dominio, a la inexpressividad de sus emociones –es decir, formas limitantes de realización personal–, aunque se les coloque en la posición privilegiada en este juego jerárquico (Barffusón *et al.*, 2010).

Al referirnos al género en educación, la definición del problema es muy importante: ¿se trata de una asunto que atañe a las mujeres de todas las clases sociales?, ¿sólo afecta a un grupo vulnerable de mujeres o a un grupo de niñas, sean rurales, indígenas o de descendencia africana?, ¿el problema reside en la disparidad numérica en el acceso a la escuela?, ¿o en la discriminación en el trato escolar o en los contenidos de los programas curriculares?, ¿o en la falta de capacitación docente? La solución propuesta es igualmente fundamental: ¿se busca afectar meramente la escuela o se considera que las familias y la comunidad tienen un rol determinante en la construcción y, por lo tanto, reconstrucción de relaciones de género?, ¿se consideran en las políticas públicas la diversidad de las mujeres y sus experiencias culturales, para así proponer medidas estratégicas que recojan su realidad y también la modifiquen? (Stromquist, 2010). ¿Cuánta equidad es necesaria para que haya una educación exitosa? (Bonder, 2010).

Políticas que han favorecido la educación con perspectiva de género

Varios sectores sociales propugnan por la importancia de la educación y la necesidad de mejorarla; también se ha mencionado a los sectores feministas que postulan la inclusión de la perspectiva de género, ¿pero cuál ha sido el quehacer del Estado?

Una mirada a las políticas públicas ofrece un panorama de lo ocurrido porque a través de ellas se manifiesta el poder del Estado y las prioridades y contradicciones que existen; asimismo, permite conocer los esfuerzos en el corto, mediano y largo plazo para legitimar un problema que se requiere atender eficazmente. La intervención del Estado mediante las políticas públicas es imprescindible para el cambio social, aunque Stronquist (2010:56) afirma que en éstas se manifiesta una gran brecha entre la declaración de intenciones y los logros reales.

Palomar (2005) añade que las políticas implican una alta complejidad, porque el dictado de una nunca es suficiente para producir cambios culturales; y es en la cultura de las instituciones académicas donde se anida la mayor dificultad para el logro de los objetivos propuestos. La evidencia empírica muestra que las políticas públicas son más fácilmente promulgadas que ejecutadas.

No se pretenden enumerar todas las políticas que se han formulado en relación con la educación en general y con las instituciones de educación superior (IES) en particular. Los enunciados de todas ellas buscan, en teoría, relaciones más igualitarias en la educación y en todas las esferas de la vida cotidiana.

La mayoría de los postulados para el desarrollo de las políticas globales vienen de agencias financieras internacionales como el Banco Mundial, y de bancos regionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), o de instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina (ORELAC) y el Caribe (CEPAL). Otros postulados importantes circulan en la región latinoamericana a través del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (Stronquist, 2010).

En un documento de la UNESCO sobre educación, elaborado en 2007, Stronquist (2010:60) señala que se habla de buscar *un equilibrio entre lo global y lo local, entre las necesidades del mercado y el desarrollo humano, entre lo común y lo diverso, entre lo disciplinar y la integración*, pero no se trata el tema de género (ni de clase, ni de etnia). Sólo al final, cuando se discute la calidad, hay una referencia al género: *las políticas educativas han de incluir un enfoque de género en todas las etapas educativas: diseño de objetivos, currículo, estrategias y materiales educativos*.

Rodríguez Gómez (1999) sostiene que previo a la Conferencia Mundial de la Educación Superior, organizada por la UNESCO en la ciudad de París, se redactó un texto base, titulado “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, que habría de servir como marco de referencia para las conferencias regionales que se llevaron a cabo entre 1996 y 1998, así como para la Cumbre de París. En este documento, el tema de género está vinculado al objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza superior, y auspiciar condiciones de equidad frente al conocimiento.

Igualmente importante fue la Reunión Norteamericana Preparatoria de la Conferencia de París, realizada en Toronto en abril de 1998 con la participación de representantes de EE.UU. y Canadá, y a la que México y Puerto Rico asistieron como invitados. En esta sesión se insistió en la necesidad, aun en el mundo desarrollado, de crear apoyos específicos que garantizaran el acceso igualitario de hombres y mujeres a la enseñanza superior, y acceso equitativo para la promoción en la trayectoria universitaria (Canadian Commission, 1998:28-30 citado en Rodríguez Gómez, 1999).

El texto “Mujeres y educación superior: Cuestiones y perspectivas”, formó parte del debate en dicha Conferencia, en el cual se subrayaron tres aspectos que concentran la problemática femenina en el

ámbito universitario: 1) las graduadas son parte de la base de recursos humanos de sus países y su trabajo resulta vital para el desarrollo de los mismos; 2) debido a las reformas del sector educativo, debería dotarse a las mujeres de herramientas para que ellas modifiquen este sector; y 3) entender y dar importancia al papel de las mujeres en los puestos de gestión y dirección (Rodríguez Gómez, 1999).

En un documento elaborado por el CEAMEG (2008), se destaca la Plataforma y Plan de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer; y entre sus 12 esferas de preocupación se incluye la *Educación y Capacitación de la Mujer*, con objetivos estratégicos encaminados a: 1) asegurar la igualdad de acceso a la educación; 2) eliminar el analfabetismo entre las mujeres; 3) aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente; 4) establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; 5) asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas; y 6) promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Hasta aquí se han mencionado algunas de las políticas internacionales para que la educación superior sea integral para mujeres y hombres. México ha firmado algunos de estos acuerdos. En cuanto al acceso, en un documento de la CEPAL que recoge datos de 26 países —de los que tiene información—, la matrícula universitaria femenina era superior a la masculina en 21 de ellos. Sin embargo, como se vio anteriormente, el acceso no es suficiente.

Políticas en el ámbito nacional

Reporta García Guevara (2005) que por primera vez el Estado mexicano establece, dentro de su política nacional, que la desigualdad entre los géneros es inaceptable. La Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, aprobada en enero de 2001, decreta la equidad de género en la sociedad, con lo cual toda institución laboral, educativa, de salud, agraria, etcétera, debe observarla y cumplirla en toda la República Mexicana.

¿Cómo incorporar la perspectiva de género en la educación? El debate ha sido alentado por el INMUJERES a través de una Red Nacional de Enlaces Académicos de Género, que a su vez se apoya en redes regionales, mediante acuerdos con la SEP y la ANUIES, para favorecer y formalizar este proceso (Palomar, 2005). El objetivo fue introducir la perspectiva de género en la educación superior, *incorporar en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad de género*.

En octubre de 2002, el INMUJERES y la ANUIES celebraron un acuerdo de colaboración que formalizó el compromiso interinstitucional de promover la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes, programas y proyectos de las instituciones de educación superior en el país. Mediante encuentros regionales con las IES afiliadas a la ANUIES, se pretendió un acercamiento con la comunidad educativa, a fin de intercambiar experiencias y construir canales de comunicación; formalizar mecanismos de intercambio y cooperación; difundir información e impulsar estudios e investigaciones en la materia (Palomar, 2005). García Guevara (2005) hace hincapié en que la nueva ley requiere la conformación de nuevos cuerpos y mecanismos que le den seguimiento, dado que el sistema de educación superior, por medio de la SEP, no ha dado respuesta oficial a la Ley.

Además de políticas internacionales a las que se ha adherido México, y de las cuales ya se ha hecho mención, ha firmado instrumentos jurídicos como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), aprobada en 1979 y

ratificada por México en 1981. Esta Convención establece en su artículo 10 que se adoptarán todas las medidas apropiadas para: 1) eliminar la discriminación contra las mujeres y asegurar la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación; 2) eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza; 3) oportunidades iguales para la obtención de becas y otras subvenciones para avanzar en los estudios; 4) las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre hombres y mujeres; 5) reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios (CEAMEG, 2008).

Esta propuesta, basada en un documento generado a nivel internacional que fue adoptado por varias IES en el mundo, se fundamentaba en cinco ejes de acción: sensibilización, diseño curricular, investigación y difusión, cultura institucional y coordinación interinstitucional (Palomar, 2005).

Pero la responsabilidad de impulsar la equidad de género no se reduce a la educación pública. La Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados ha hecho algunas observaciones al INMUJERES respecto al aislamiento que existe entre sus acciones y el resto de los aparatos de Estado, por ejemplo, con las Secretarías de Desarrollo Rural, Salud, Educación Pública, Desarrollo Social y Economía (*El Informador*, 4/08/03). Las diputadas buscan que el Instituto entre en contacto con todas las dependencias de los gobiernos federal y local, para que realice de manera coordinada su trabajo (García Guevara, 2005).

Otro problema surge cuando se habla de incorporar la perspectiva de género en las IES. Palomar plantea varias preguntas (2011): ¿Qué se entiende por incorporar? ¿En qué términos es posible hablar de la experiencia de incorporar? ¿Se puede hablar de indicadores de incorporación? ¿Con qué método se evaluaría esta incorporación? El tema es complejo, ya que no sólo se busca el acceso de las mujeres a la educación superior, sino también transformar las condiciones sociales que las han mantenido subordinadas.

Para Palomar (2011), además del estudio del género como objeto teórico, se trata de saber si se ha puesto en práctica esa manera de entender las relaciones sociales presentes en el ámbito institucional. Así, añade esta autora, el tema de la equidad de género se integra en el discurso de las instituciones sólo de manera *políticamente correcta*, en un proceso superficial, sin que se lleven a la práctica las reformas estructurales que implica la equidad; y se producen efectos perversos, entre los cuales está el despojar de espíritu crítico los planteamientos del feminismo académico.

Durante la conmemoración del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) de 2008, el INMUJERES presentó oficialmente el *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD) 2008-2012*, cuyos objetivos e indicadores no incluyen de manera explícita la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito educativo (CEAMEG, 2008). Únicamente en el Objetivo 2, que parece aludir a la equidad social, se menciona: *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad*; y dedican una sola meta a los problemas que afectan de manera particular a las mujeres.

Dificultades para la educación con perspectiva de género

En la actualidad, es común escuchar que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades para estudiar y concluir una carrera profesional. Las brechas de género en cuanto al número de personas que acceden a la educación han disminuido, las jóvenes viven condiciones políticas, sociales y familiares que les han abierto nuevas posibilidades; se ha modificado la idea de que la escuela no es

para las mujeres y muchas familias apoyan la educación superior de sus hijas, quienes tienen cada vez mayor presencia en las aulas universitarias y la alternativa de ingresar a nuevos campos de conocimiento científico. Pero, al mismo tiempo, persisten condiciones ligadas al orden de género que, por complejas, suelen ser poco evidentes (Guevara y García, 2010). La discriminación hacia las mujeres puede ser desde muy sutil hasta totalmente manifiesta.

La presencia de mujeres en las universidades no es sinónimo de equidad de género; existen grandes desigualdades en las oportunidades que tienen unas y otros en sus trayectorias académicas, de estudio y laborales (Buquet, 2011). Las inequidades de género en estas comunidades se expresan en distintas formas de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo por parte de docentes, compañeros(as) y familiares hacia las estudiantes; ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres, especialmente en carreras con predominio masculino (Guevara y García, 2010).

Al respecto, es necesario que en México las instituciones educativas reconozcan que no sólo existen diferencias cuantitativas, sino también –y quizá son las más graves– cualitativas (estatus, prestigio) (Barffusón *et al.*, 2010). No basta con conocer datos segregados por sexo, como el comportamiento de la matrícula, el número de personas tituladas, la diferencia en el número de becarios, los niveles salariales o los puestos de dirección ocupados por mujeres u hombres. También es importante saber si existe una diferencia sustantiva en la manera en que, a partir del sexo de las personas y de todo un esquema de género, puede accederse al prestigio y la notoriedad en los mismos términos y oportunidades; así como reconocer el valor simbólico que tienen las tareas que desempeñan las personas, dependiendo de si son varones o mujeres; o qué sofisticadas formas toman la discriminación de género, el sexismo y la homofobia en el mundo académico (Palomar, 2005).

Por lo anterior, Palomar (2005) explica que al hablar de género en las IES se deben considerar: 1) las diferencias de género en la matrícula, la distribución por carreras, la eficiencia, oportunidades y representación en los distintos espacios dentro del sistema de educación superior; 2) la producción de nuevas áreas académicas, el desarrollo de estudios de género y de la mujer en las instituciones de educación superior (materias impartidas, áreas específicas dedicadas a la investigación y la docencia o programas más amplios); 3) la incorporación de una perspectiva crítica respecto a las jerarquías inequitativas y la desigualdad entre sexos, sobre todo en el diseño de políticas educativas y la toma de decisiones; 4) el cuestionamiento académico de fondo a la transmisión acrítica de visiones patriarcales y androcéntricas implícitas en los conocimientos y en las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente apartado se abordarán algunas de estas situaciones en el contexto de las IES en México.

Matrícula de estudiantes

La diferencia en la matrícula escolar es uno de los indicadores más utilizados para demostrar las inequidades de género en el acceso a la educación. Aunque, como ya se mencionó, los números no permiten conocer la problemática que enfrentan mujeres y hombres en los diferentes niveles educativos, sí es una de las primeras comparaciones que pueden reflejar las tendencias en los niveles educativos.

En México, según datos del sistema de indicadores de género, entre 2000 y 2012, en primaria y secundaria, las mujeres se matricularon en menor porcentaje que los hombres, aun cuando las diferencias son muy pequeñas (2.2 puntos de diferencia en primaria y un punto en secundaria). En bachillerato se reporta que los hombres se matricularon en menor medida que las mujeres (1.2% de diferencia menor en los varones). Llama la atención que en normal licenciatura el porcentaje de mujeres es mucho mayor que el de hombres (en promedio, 70% de mujeres y 30% de hombres) y en

posgrado los hombres han disminuido (de 57% a 47% en promedio), mientras que la matrícula de las mujeres ha aumentado (de 42% a 52%) en 12 años.

Como se observa en la *Figura 1*, los datos proporcionan un panorama de los niveles educativos con mayores disparidades; y son varias las investigaciones que lo han documentado: mientras más altos sean los niveles educativos, mayores serán las diferencias. Aunado al hecho de que en licenciaturas como la normalista, considerada tradicionalmente como femenina, la presencia de mujeres sigue siendo mucho mayor que la de varones.

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

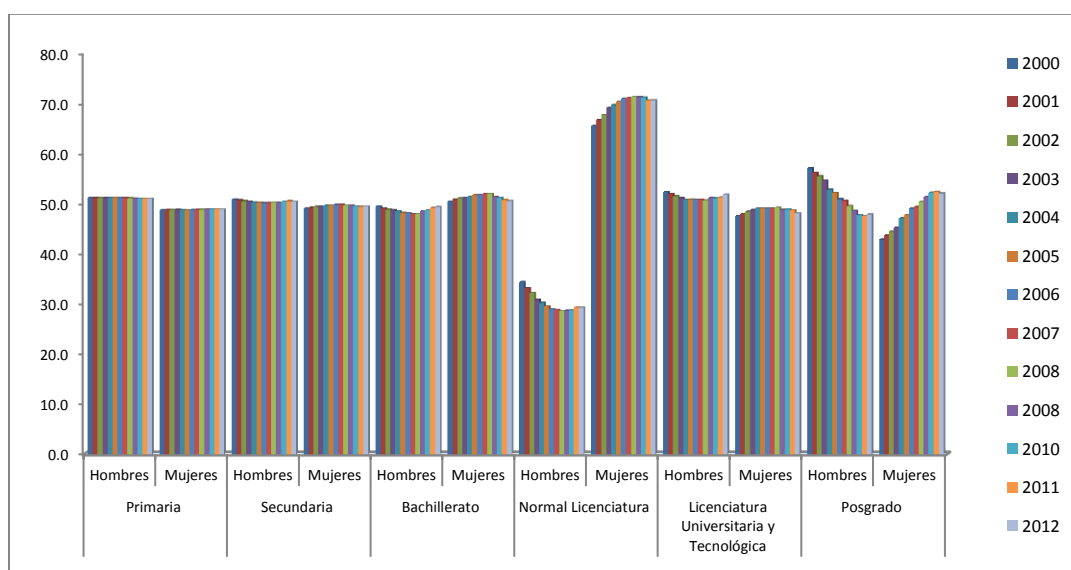


Figura 1.- Matrícula por nivel educativo según sexo (Sistema de Indicadores de Género del INMUJERES, en: http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=478&Switch=1&Descripcion2=Distribuci%EF%BF%BDn%20porcentual&indicador2=479&original=0&fuente=479.pdf&IDNivel=9).

Estereotipos de género: Cultura institucional de género¹ que naturaliza la desigualdad e inequidad de género

Desde la perspectiva feminista se reconoce que las mujeres sufren más tipos de discriminación, por su pertenencia a una clase, etnia, raza y género. La educación a través de *conocimientos y habilidades* que de manera estereotipada han sido considerados femeninos, legitima los saberes, valores y el lenguaje a los que pueden y deben acceder, colocándolas en un nivel de subordinación respecto al género dominante; y por consiguiente, en los espacios económicos e ideológicos del poder político del Estado, las mujeres no tienen la misma injerencia (en equidad con el hombre).

¹ La cultura institucional es un fenómeno complejo que articula conflictos y configura un espacio simbólico en el que por ocasiones se legitima, se desplaza o se ejerce el control por parte de quienes ocupan la posición de poder, en medio de tensiones y violencias que buscan un equilibrio también simbólico, un contrato de compatibilidad y compromisos más o menos temporales que desembocan en la politización de las prácticas cotidianas institucionales. Agreguemos a esta definición que el género, como parte integral de toda cultura, se encuentra en la vida de las instituciones y se expresa en todos los niveles de su funcionamiento, al grado de afirmar que el género es un elemento consustancial de la cultura de las instituciones, con efectos claros y específicos ligados a su naturaleza (Palomar, 2009:57).

Dado que los contenidos educativos y el proceso de socialización en las escuelas contienen mensajes explícitos e implícitos sobre el orden social vigente, trabajar sobre el género requiere una visión sistemática de su funcionamiento y actuar en múltiples terrenos escolares para poder erradicar tales representaciones y prácticas. Ver el género en su totalidad, implica cuestionar las normas y expectativas que regulan la cotidianidad y que muchas veces no son fáciles de percibir porque se encuentran insertas en los mecanismos de reproducción establecidos y aceptados en las instituciones escolares (Stromquist, 2010).

Las investigaciones feministas en educación revelan que aún existe para las mujeres un grado de invisibilidad, discriminación, exclusión y, en muchas ocasiones, violencia simbólica. Para muchas, la carrera profesional y la promoción en la misma es una situación precaria, pues se relativiza su presencia en estos campos (Barffusón *et al.*, 2010) y el hecho de que tengan algún grado académico no transforma las desigualdades de forma automática.

González (2009a) señala que la diferencia sexual tiene efectos simbólicos y materiales en la vida cotidiana de las instituciones y de los individuos. A partir del currículum oculto, el ambiente escolar (sin formar parte del currículo oficial, explícito) contribuye de manera implícita en el aprendizaje de cuestiones sociales relevantes, actitudes, comportamientos, valores, rituales, normas y regulaciones que actúan en el marco de la subjetividad e influyen en los ámbitos educativos.

Los estereotipos de género se producen, reproducen, aprenden y aprehenden desde la infancia. SEP/UNICEF (2009), en el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*, mencionan que desde la infancia se refuerza la asignación de las actividades en función del sexo, y muestran estereotipos más arraigados en los niños que en las niñas, lo que puede derivar en prácticas discriminatorias y/o violencia de género. Como ejemplo, señalan que 82.8% de las niñas ayuda a hacer la comida en sus casas, en tanto que sólo participan 11.8% de los niños; 85.8% de niñas lavan y planchan ropa, y únicamente lo hace 14.2% de los niños; 50.1% de los niños de primaria está de acuerdo con que *el hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia*, frente a 31.7% de las niñas que opina lo mismo; 79.2% de las niñas y los niños está de acuerdo en que *el hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar*, y en que las niñas deben aprender a cuidar a sus hermanos y hacer la limpieza; 60.3% de los adolescentes de secundaria y 54.8% de las adolescentes en este nivel, están de acuerdo en que *la mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada*.

La división genérica también se refleja en el mundo académico como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción, haciendo concordar las estructuras objetivas y las cognitivas (Palomar, 2005), y dando lugar a un imaginario colectivo universitario que preserva el modelo tradicional de la feminidad. Se trata de una visión esencialista, que impone en las subjetividades concepciones marcadamente diferenciadas sobre las características y capacidades de las mujeres y los hombres.

Este imaginario arraigado a la feminidad tradicional, actúa de manera directa en la vida cotidiana de las mujeres académicas en forma de discriminación indirecta, que no es intencional, pero causa los mismos efectos y es difícilmente observable porque está encubierta en las mentalidades (Buquet, 2011); se refleja en la división de las áreas de estudio; en la participación de las mujeres en la ciencia; y en el hecho de que ellas dejen de estudiar cuando son mamás, que tengan mayores dificultades para acceder a puestos directivos o subir de categoría, que se les culpabilice por no ser madres o no estar con sus hijos(as), entre otras situaciones de la vida cotidiana que se han cuestionado a través de la investigación feminista (Palomar, 2005:15).

Desde la teoría feminista se propone señalar el androcentrismo existente y la exclusión o el tope de posibilidades de crecimiento personal, profesional y de ascenso a puestos directivos en la administración y en la academia, lo que se ha denominado el *techo de cristal*; además, demanda urgentemente la elaboración de alternativas transformadoras que propicien la equidad de género (Barffusón *et al.*, 2010).

Cultura institucional universitaria: Áreas de estudio

Derivado de los estereotipos de género arraigados en la sociedad, puede observarse que el mundo científico tampoco es neutral. El campo de la ciencia está cruzado por las determinaciones del mundo político, social, cultural y cotidiano, donde son fundamentales las diferencias de género (Palomar, 2005:14).

Un fenómeno ampliamente documentado en los países occidentales es la llamada *feminización docente*, entendida como la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental en comparación con los hombres. La primera explicación fue de carácter económico: las mujeres ocupaban puestos que los hombres rechazaban. Por ejemplo, para el caso de Estados Unidos, Schmuck (1987:75-76) señaló que *la industrialización generó mejores oportunidades de empleo para los hombres que el trabajo docente*. Otro argumento fue su disposición natural, en tanto madres, al cuidado de los menores de edad (González, 2009b).²

Buquet refiere que en la población estudiantil también se advierte una fuerte segregación disciplinaria: en carreras como pedagogía y enfermería, el índice de feminidad es mayor a 500, mientras en otras como ingeniería mecánica e ingeniería mecánica eléctrica el índice de feminidad no llega a 10 (Buquet *et al.*, 2006). Además, se observó una disminución de la participación femenina en los niveles más elevados del posgrado (Buquet, 2011).

En México, el Sistema de Indicadores de Género del INMUJERES muestra las carreras que prefieren los hombres y las mujeres.³ La mayor diferencia se observa en las ciencias sociales y administrativas, como de mayor demanda entre mujeres; y en las ingenierías y tecnología, donde se matriculan más hombres.

Como se observa en la *Figura 2*, existe sexismo en las carreras universitarias; dependiendo del sexo, se promueve que el alumnado estudie una u otra carrera, dando paso a la feminización de algunas profesiones.

No deben confundirse los procesos de feminización en las IES y la alta participación de mujeres en las poblaciones estudiantiles, académicas y administrativas con la existencia de equidad de género. El hecho de que haya más mujeres no quiere decir que sea equitativo; existen diferencias esenciales en las formas de participación dentro de las comunidades universitarias, las cuales implican una enorme disparidad en las trayectorias académicas y laborales de mujeres y hombres (Buquet, 2011).

² La familia tiende a reproducir muchas de las asignaciones de género respecto a la prioridad del matrimonio y la maternidad sobre la vida profesional; impone mayores responsabilidades domésticas y familiares a las mujeres y promueve la ideología de un mundo femenino incompatible con la práctica de la ciencia (Guevara y García, 2010).

³ La preferencia de las profesiones también se relaciona con los estereotipos de género, ya que se motivan ciertos comportamientos en las mujeres y en los hombres; la familia, e incluso la escuela, incentiva a que ellos y ellas elijan carreras que han sido asignadas genéricamente a su sexo.

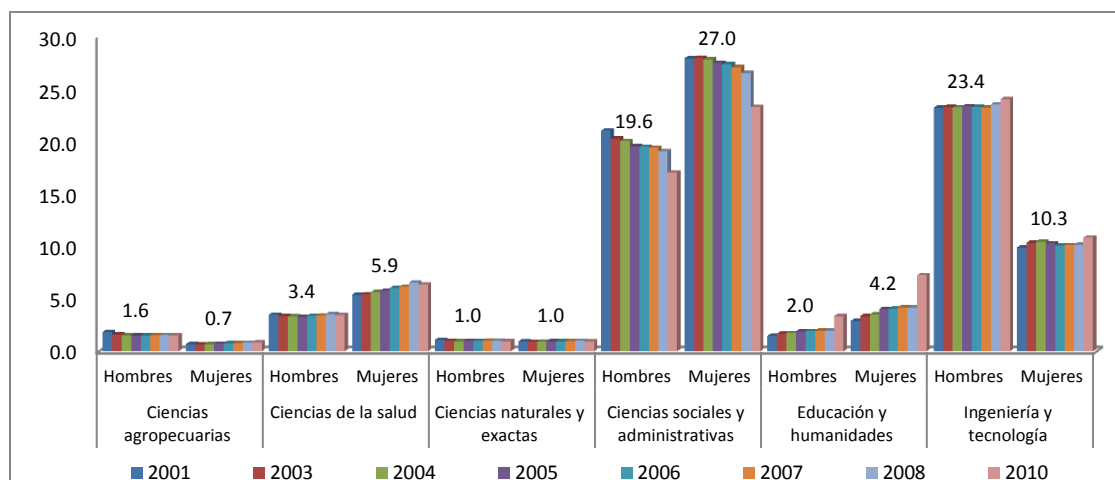


Figura 2.- Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica por sexo, según área de estudio (Sistema de Indicadores de Género del INMUJERES, en:

http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=478&Switch=1&Descripcion2=Distribuci%EF%BF%BDn%20porcentual&indicador=2=479&original=0&fuente=479.pdf&IDNivel1=9).

Docencia e investigación

Si queremos comprender por qué tan pocas mujeres se dedican a la ciencia, es necesario prestar atención a los regímenes de género que tienen lugar en instituciones como la familia y la escuela, pues ambas participan activamente en la construcción de condiciones materiales y subjetivas que dan lugar a esta situación (Guevara y García, 2010). Por ejemplo, Sánchez y García (2011:56) reportan que en 2010, 36% del personal de los Centros Públicos de Investigación (CPI) Conacyt era femenino y 64% masculino, de un total de 4,133 personas que allí laboraban. Según estadísticas del Conacyt, 65.9% de quienes pertenecen al SIN son hombres y 34.1% mujeres. Si se comparan las diferencias por sexo según el nivel del SIN, en la categoría “candidato” 11.6% son hombres y 7.2% mujeres; en “Nivel I” 34% hombres y 20% mujeres; en “Nivel II” 12.9% son hombres y 5.2% mujeres, y en “Nivel III” 6.9% son hombres y 1.7% mujeres. Al considerar las áreas, la *Figura 3* muestra que las mayores diferencias se concentran en Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra (10 puntos), Ingeniería (8.8 puntos de diferencia), Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (4.5) y Ciencias Sociales (4.2 puntos de diferencia).

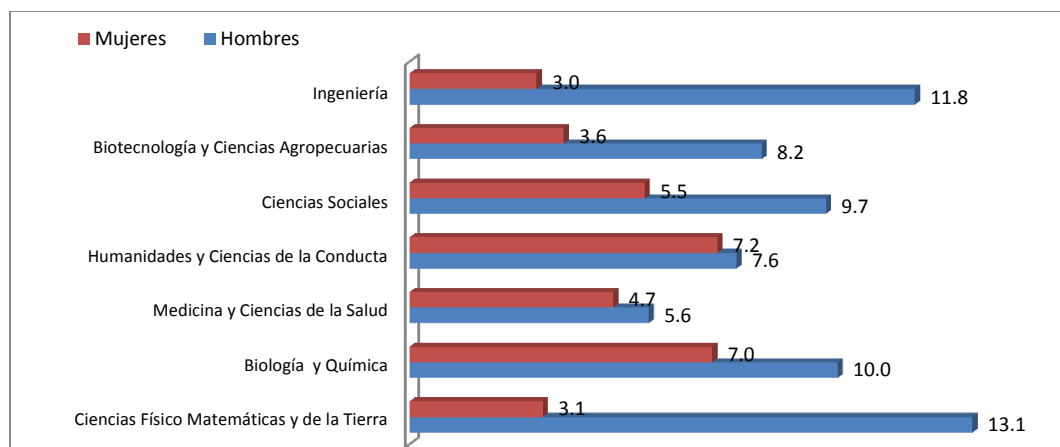


Figura 3.- Miembros del SNI por área y sexo, 2013 (Conacyt, Base de datos del SNI, 2013. <http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/cms/paginas/IndCientifTec.jsp>).

En docencia también existen inequidades. Buquet señala que en la población académica –como la de la UNAM– se observa una tendencia de segregación vinculada a los nombramientos, categorías y niveles; esto es, a mayor jerarquía, menor participación de mujeres; y la participación docente de las mujeres se reduce a medida que el nivel educativo del programa es mayor (Buquet *et al.*, 2006; Buquet, 2011).

Zapata y Pérez (2012) mencionan que para las científicas del Colegio de Postgraduados, ser madre y científica a la vez tiene un alto costo, pues a ellas se les duplica el trabajo y se les responsabiliza mucho más que a los hombres de la crianza, cuidado y educación de los hijos e hijas, independientemente de sus cargos, procesos de formación o responsabilidades laborales. A pesar de la formación profesional que han alcanzado estas mujeres, siguen enfrentando obstáculos para conciliar su vida laboral y su vida personal o familiar.

La maternidad puede estar relacionada con que el periodo de vida en que se cursan los niveles de licenciatura se entrecruza con el momento de formar una familia. Esta situación disminuye la probabilidad de ingreso de las mujeres, quienes con frecuencia deben elegir entre progresar profesionalmente o formar una familia, teniendo que renunciar a una u otra, o debiendo realizar un doble esfuerzo para conseguir ambas (Lau y Cruz, 2005).

A pesar de que el ámbito académico, particularmente el feminismo académico, es el espacio por excelencia que ha producido gran cantidad de conocimiento científico para desentrañar los pilares de la discriminación, no está exento de sexismos y discriminación por género (Buquet, 2011). Lau y Cruz (2005) abordan la discriminación que enfrentan quienes están adscritas a centros y programas de estudios de la mujer y de género en la UAM; y advierten que el menosprecio por los temas de estudio, la burla y la ironía, muestran el escozor que aún causan estos espacios entre profesores, profesoras e incluso entre las mismas autoridades, quienes se aventuran a comentar: “y qué es eso”, “qué tanto se estudian, mejor trabajen”, “éstas son peligrosas, van a malear a las alumnas”, “por qué estudiar a las mujeres y no a los hombres” (Cooper, 2003; Moreno, 2003). En otras universidades se dice que las profesoras en el área de género son las *generosas*.

Brechas salariales

En el aspecto económico, aun cuando las mujeres logran mayores niveles de educación, persisten enormes desigualdades en el mercado de trabajo, que aumentan mientras mayores son los niveles educativos (UNIFEM, 2005). La CEPAL (2004) subraya que las mayores brechas salariales entre hombres y mujeres se producen en los niveles de educación más altos, espacios con mayores estamentos de poder, puestos directivos y de toma de decisiones. En las universidades, Chávez (2009) menciona que las mujeres ocupan puestos subordinados y devengan menores montos de salario, además de que enfrentan serias dificultades para acceder a cargos de responsabilidad y *hacer carrera* en los espacios de toma de decisiones; ello, a través de numerosos mecanismos de discriminación que afectan sus posibilidades laborales reales.

Martínez *et al.*, (2009) señalan que de acuerdo con resultados de la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2006*, las mujeres sólo alcanzan el 3% de los puestos directivos, tanto en empresas como en instituciones públicas; perciben 8.8% menos en salario promedio que los hombres, y en algunos casos llega a ser hasta del 30%, aunque ocupen el mismo puesto o tengan igual nivel educativo.

Retomando el índice de discriminación salarial presentado por el Sistema de Indicadores de Género, en la *Figura 4* se observa que es en la categoría de *Funcionarios públicos y gerentes* donde se presenta mayor discriminación salarial para las mujeres, alcanzando en 2009 un índice de -28.8; y

en la categoría *Trabajadores de la educación* ha disminuido más la discriminación salarial, al pasar de -6.5 en 2007 a 0.14 en 2013.

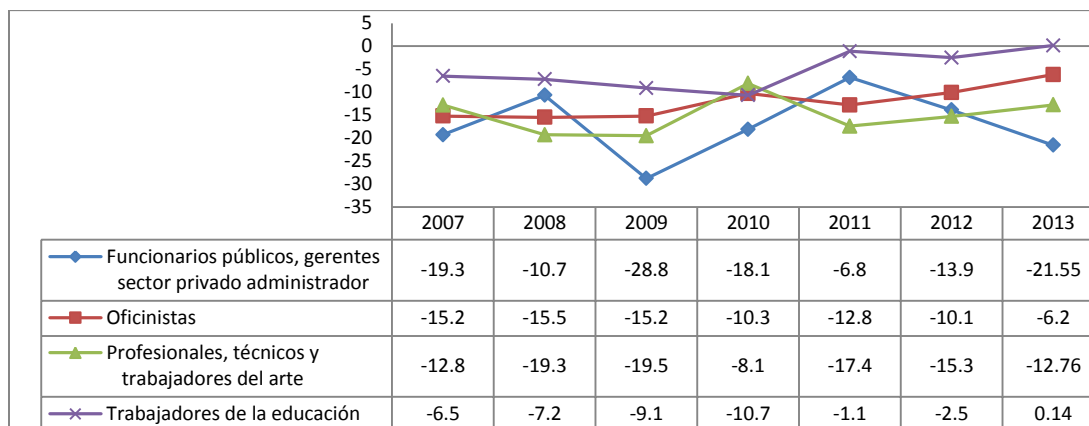


Figura 4.- Índice de discriminación salarial (Sistema de Indicadores de Género del INMUJERES, en: http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=457&Switch=0&Descripcion2=0&indicador2=0&original=0&fuente=457.pdf&IDNivel1=18).

La discriminación salarial perjudica a las mujeres en todas las categorías, sin embargo, se dispone de pocos datos para casos específicos en las IES. En el caso de los administrativos de la UNAM, Buquet (2005) precisa que los promedios de ingresos anuales en el personal de base es de \$93,697.8 para mujeres y \$102,483.1 para los hombres; en el personal de confianza de \$147,649.1 para las mujeres y \$150,192.9 para los hombres; y entre los funcionarios de \$360,170.8 para mujeres y \$389,896.1 para los hombres; por lo que en la última categoría existe una diferencia de \$29,225.3 pesos entre lo que ganan los hombres y las mujeres, cantidad significativamente alta.

El salario también está relacionado con el grado de educación alcanzado y el área de estudio, por ejemplo, si egresan y se incorporan al mercado laboral en el área de enfermería, los ingresos son mucho más bajos que en ingeniería (Buquet, 2012). Lamas (2006) ha señalado que el trabajo femenino se encuentra profundamente desvalorado, y por ello la situación laboral de las mujeres no puede permanecer ajena a fenómenos como la segregación ocupacional, la discriminación laboral, el hostigamiento sexual y la sobrecarga de las necesidades familiares.

A pesar de que en muchas ocasiones se ha dicho que las diferencias salariales entre mujeres y hombres son producto de indicadores económicos duros y que genera más gastos contratar a mujeres que a hombres (por su función de reproducción), diversas investigaciones han señalado que las brechas salariales entre hombres y mujeres están basadas en prejuicios y creencias arraigadas socioculturalmente.

La diferencia salarial es una clara muestra del desequilibrio que, con todo y los avances logrados por generaciones de mujeres en las últimas décadas, prevalece en muchos espacios de la vida diaria y reproduce un modelo cultural de desigualdad.

Violencia y acoso

Las violencias en las escuelas comparten rasgos de lo que ocurre en otros espacios, por ejemplo, en el hogar, en la calle, en el trabajo o en los grupos de iguales; pero también posee características particulares en espacios y con actores específicos. Desgraciadamente, cada vez se reportan con mayor frecuencia casos graves de violencia en las escuelas de todos los niveles, situaciones que pueden llevar a la muerte a las víctimas.

En México, hasta hace muy poco se puso mayor atención a este tipo de violencia. La *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006* mostró que entre las encuestadas con algún nivel de escolaridad, casi 12% padeció violencia emocional, 6% violencia física (agresiones) y 2% violencia sexual; asimismo, reveló que los principales agresores eran autoridades y miembros del plantel (38% y 88%, respectivamente).

En el año 2009, el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* aportó datos sobre esta problemática, específicamente para el ámbito educativo, con lo cual comenzaron a perfilarse tendencias y modalidades que afectaban no sólo a las estudiantes mujeres, sino también a los alumnos varones, e incluían violencia sexual y expresiones de discriminación por homofobia. El Informe reveló que las niñas no se sentían respetadas por sus compañeros; que eran atacadas por no cumplir el estereotipo femenino; que recibían tocamientos no deseados, agresiones durante el recreo y que experimentaban temor en el baño de sus escuelas. Asimismo, mostró que las diferentes formas de discriminación alcanzaban el aspecto físico de las niñas y los niños, y que existía poca tolerancia entre el alumnado y el cuerpo docente hacia quienes manifestaban una orientación sexual distinta a la heterosexual (SEP/UNICEF, 2009:160).

El *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*, realizado por la Academia Mexicana de Derechos Humanos, A.C. (2008), destacó que al menos 22% de las y los estudiantes que cursan bachillerato en instituciones tecnológicas han sido víctimas de violencia intrafamiliar, mientras que 52% han recibido algún maltrato por el personal académico y administrativo del plantel (en primer lugar por los profesores, seguidos de los porros y personal administrativo). Las formas de violencia fueron: verbal (insultos y expresiones obscenas), violencia docente (solicitando dinero) y sexual. Además, 51% de las alumnas se sienten maltratadas por sus compañeros en clase, al menos 9% han sido presionadas para consumir drogas o realizar un acto delictivo, y 15% se han sentido presionadas para realizar una actividad sexual a fin de agradar a alguien o ser aceptadas. También se subraya que al menos 20% de los alumnos han maltratado a un profesor, en su mayoría con burlas, amenazas o daño a sus pertenencias, y menos de 10% con daño físico y acoso sexual.

Otra problemática que se ha hecho visible a través de diversas investigaciones, es el acoso y hostigamiento sexual en el ámbito universitario, un tema reconocido y plasmado en la literatura académica desde hace muchos años. Se sabe que su abordaje es complejo y provoca todo tipo de resistencias, ya que es un fenómeno anclado en la cultura patriarcal y en las relaciones de poder y jerárquicas entre los distintos grupos que conforman las comunidades universitarias. El fenómeno existe y se ha sacado a la luz; ahora falta que las universidades asuman una postura institucional en contra de la violencia de género (Buquet, 2011).

Propuesta de equidad: Estudios de género en las universidades

Otro indicador importante para dilucidar avances en la equidad de género en la educación superior, es la apertura y permanencia de programas en estudios de la mujer, los cuales realizan, apoyan y difunden la investigación sobre género y ofrecen grados o cursos de especialización en el tema (Vázquez y Zapata, 2005). Sin embargo, no se debe confundir la existencia de instancias específicas para los estudios de género con la puesta en práctica de la perspectiva de género en la educación superior (Palomar, 2005). El que haya mayor inclusión de las mujeres en el sistema educativo no garantiza la inclusión en el sistema productivo o el ejercicio pleno de la ciudadanía, y menos aún la participación en las decisiones colectivas, como bien lo han planteado los estudios de género desde hace décadas (Bonder, 2010).

Sin duda, un gran logro conseguido por algunas universidades estatales y públicas, es la apertura de espacios académicos para desarrollar estudios de género (Palomar, 2005). Mujeres intelectuales y académicas han desarrollado constructos teóricos que otorgan elementos de análisis para hacer visibles las condiciones de subordinación femenina, y han construido también herramientas metodológicas para transformar las relaciones sociales en relaciones más igualitarias (Buquet, 2011). Con este objetivo se han creado centros y programas de estudios de la mujer y de género, mediante los cuales se favorece la investigación y la docencia en estos temas; y actualmente existen más de una treintena de ellos. No obstante, vale la pena preguntar si esta incorporación de las mujeres a los espacios académicos, como estudiantes o docentes e investigadoras, está relacionada con una nueva organización de las universidades; o bien, si se ha convertido en una necesidad de las IES para obtener mayor estatus o financiamientos, al responder a las políticas internacionales centradas en dicha inclusión; o en su defecto obedece a los cambios globales y a las políticas neoliberales que demandan modificaciones para que las IES se adecuen al mercado, lo que ha significado más atención en la formación de personas capaces de integrarse a este nuevo paradigma mundial, y poca construcción del pensamiento crítico transformador (Lau y Cruz, 2005).

En México, entre las instituciones que comenzaron a trabajar con estudios feministas y de género, destacan el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) de El Colegio de México, desde 1982; el área de Mujer y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, desde 1983; el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, desde 1991, y el área de Género Mujer Rural del Colegio de Postgraduados, desde 1994. Y aunque la mayoría de los avances en temas de género se debe a la producción académica de las universidades, no han sido estas instituciones las que han acogido la temática y sus procesos de institucionalización al interior de sus comunidades (Buquet, 2011).

Cuando se cuenta con un área de especialización en estudios de la mujer y género, ya sea en especialidad o postgrado, se tiene una intención clara y directa de conocer y trabajar desde esta temática en un espacio concreto; sin embargo, cuando se plantea que deben incorporarse materias de género en todas las carreras, no se busca la especialización de las nuevas generaciones en temas de género, sino que el alumnado conozca herramientas teórico-metodológicas desde esta perspectiva para el análisis crítico de los propios paradigmas de su disciplina (Buquet, 2011).

En el caso de México, son contadas las universidades y las carreras que incorporan de manera formal una o más materias con perspectiva de género. Normalmente sucede que profesoras con orientación feminista entretejen las temáticas de género con el contenido de la materia que imparten, para incluir esta perspectiva en su ejercicio docente; pero al no ser materias incorporadas en la estructura del plan de estudios, o sea, institucionalizadas, aparecen y desaparecen en función del interés del profesorado (Buquet, 2011).

Lo ideal es que, desde cualquier área de estudio, puedan incorporarse los análisis feministas de género que enriquecen los estudios y visibilizan las inequidades, segregaciones y discriminaciones de género en todos los ámbitos académicos.

CONCLUSIONES

La educación desde la perspectiva de género implica transformaciones en los modelos educativos tradicionales, desde los libros de texto, las estructuras de las instituciones educativas, las relaciones entre académicos, académicas y alumnado, hasta una reeducación con perspectiva de género de todas las personas involucradas en el proceso educativo. Se trata de que se consideren las diferencias de hombres y mujeres para lograr una equidad en todo el quehacer educativo.

Por lo general, el mundo académico es visto como neutral en términos de política de género y, sin embargo, como se ha visto, muchos factores indican que esto no es así. En las instituciones universitarias y académicas prevalecen situaciones que tienen que ver con una desigualdad real de género, por ejemplo: la segregación en las áreas de estudio, las dificultades que enfrentan las mujeres en la docencia e investigación, las brechas salariales y la violencia, las cuales no han sido superadas porque no existen acciones positivas que permitan disminuir la brecha de desigualdad que se establece entre hombres y mujeres.

En nuestro país no existen políticas y mecanismos que aseguren equidad de género en todos los niveles institucionales, y que cuenten con instancias y normatividades específicas que vigilen y sancionen cualquier acto de discriminación y/o de violencia de género en las IES; además de que en la cultura siguen fuertemente arraigados estereotipos que producen y reproducen la discriminación por sexo en las universidades, tanto en el espacio académico como estudiantil y administrativo, debido a la persistente distribución inequitativa de tareas y responsabilidades, que sigue asignando a las mujeres el peso completo del funcionamiento del mundo privado, como la maternidad y el cuidado de los hijos(as). Sin embargo, los estudios y acciones que se realizan desde la academia, los estudios de género y feminismo, contribuyen a visualizar las inequidades y a proponer acciones para disminuirlas.

LITERATURA CITADA

- Academia Mexicana de Derechos Humanos, A.C. (2008). *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*. Disponible en: http://200.4.48.30/SeminarioCETis/Documentos/diagnostico_sitio.pdf
- Barffusón, R., Revilla, F. J. A. y Carrillo, T. C. D. (2010). “Aportes feministas a la educación”, en: *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, pp. 357-376.
- Bonder, G. (1994). “La igualdad de oportunidades para la mujer: Una meta para la renovación educativa en América Latina”, en: Gloria Bonder (Comp.), *Igualdad de oportunidades para la mujer. Un desafío de la educación latinoamericana*, Unesco, Ministerio de Cultura y Educación.
- _____. (2004). *Equidad de género en Ciencia y Tecnología en América Latina: Bases y proyecciones en la construcción de conocimientos, agendas e institucionalidades*, Office of Science and Technology of the Organization of American States, Inter-American Commission of Women, Gender Advisory Board For The UN Commission on Science and Technology for Development. Disponible en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fcim%2FDocumentos%2FS%26T-%2520ReuEx-documento%2520Gloria%2520Bonder.doc&ei=aRXPU7fvCenC8gHO5oDwAQ&usg=AFQjCNFytm3T4g-bVA0sOJXtVh4UEEICNg>
- _____. (2010). “La educación interpelada: Problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género”, en: Mingo, Araceli (Coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, UNAM, Plaza y Valdés, pp. 29-54.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*, París, Éditions du Seuil.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Buquet, C. A. G. (2005). “Panorama actual de los centros, programas y áreas de estudios de la mujer y de género en instituciones de educación superior en México”, en: Bartra, Eli, Mary Goldsmith y Gloria Careaga (Comps.), *Estudios feministas en América Latina y el Caribe*, México, UAM/UNAM-PUEG, pp. 265-278.
- _____ (2011). “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos”, en: *Perfiles Educativos*, México, vol. XXXIII, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 211-225.
- _____ (2012). *Boletín UNAM-DGCS-149*, México, Ciudad Universitaria. Disponible en: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_149.html.
- Buquet, A., Cooper, J., Rodríguez, H. y Botello, L. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México, UNAM-PUEG, Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género.
- CEAMEG. (2008). *Análisis del Gasto Etiquetado para Mujeres y para Promover la Equidad de Género (Gemeg) en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF)*, México, H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados-LX Legislatura, Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género.
- Cebotarev, E. A. (1989). *Mujer y ciencia: Implicaciones metodológicas para el estudio de la mujer*, México, Facultad de Desarrollo Familiar, Manizales.
- Chen, M., Vanek, J., Lund, F., Heintz, J., Jhabvala, R. y Bonner, C. (2005). *El progreso de las mujeres en el mundo. Mujeres, trabajo y pobreza*, UNIFEM/PNUD/OIT. Disponible en: http://www.unwomen.org/~media/Headquarters/Media/Publications/UNIFEM/PoWW2005_overview_spn.pdf
- CEPAL. (2004). *Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el Caribe*, 9a Conferencia Regional sobre la Mujer de América y el Caribe, México, 10-12 junio. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/14956/lcl2114e.pdf>
- Chávez, G. M. A. (2009). “Las condiciones laborales de las mujeres académicas, investigadoras del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de la Universidad de Guadalajara. Periodo 2005-2007”, en: Chávez Gutiérrez, María Antonia, María Rita Chávez Gutiérrez, Érika Ramírez Díez, María Elena Cruz Muñoz y Gabriela Karina Cervantes Fuentes (Coords.), *Género y trabajo en las universidades*, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-Universidad de Guadalajara, pp. 285-308.
- Connell, R. W. (1996). “Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools”, *Teachers College Record*, vol. 98, núm. 2, pp. 206-235.
- Cooper, J. (2003). “La investigación del hostigamiento sexual y la violencia laboral en la UNAM”, en: Bustos Romero, Olga, y Norma Blazquez Graf (Eds.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, México, Colegio de Académicas Universitarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fainholc, B. (2011). *Educación y género*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

- Gargallo, F. (2008). "El feminismo y la educación en y para nuestra América", en: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Caracas, julio-diciembre, vol. 13, núm. 31, pp. 17-26.
- González, G. E. (2000). "La Universidad: Estudiantes y doctores", en: Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Directora), *Historia de la vida cotidiana en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, pp. 261-305.
- González, J. R. M. (2009a). "Estudios de género en educación: Una rápida mirada", en: *RMIE*, vol. 14, núm. 42, julio-septiembre, pp. 681-699.
- _____ (2009b). "De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, vol. 14, núm. 42, pp. 747-785.
- Guevara, R. E. S. y García, L. A. E. (2010). "Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales", en: *Investigación y Ciencia*, núm. 46, Universidad Autónoma de Aguascalientes, marzo, pp. 10-17. Disponible en: <http://www.uaa.mx/investigacion/revista/archivo/revista46/Articulo%202.pdf>
- García, G. P. (2005). "Género, Educación y Política Pública", en: *La Ventana*, núm. 21, México, Universidad de Guadalajara, pp. 70-89.
- INEGI, *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006*, México. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/endireh/endireh2006/default.aspx>
- Kabeer, N. (1998). *"Realidades trastocadas". Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*, México, Paidós, 1998, pp. 101-108.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, México, Taurus.
- _____ (2007). "Género, desarrollo y feminismo en América Latina", en: *La nueva agenda de desarrollo de América Latina. Pensamiento Iberoamericano*, México, 2ª época, núm. 0, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), pp. 131-150. Disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/0/24/0/g-nero-desarrollo-y-feminismo-en-am-rica-latina.html>
- Lau Jaiven, A. y Cruz, P. M. P. (2005). "La incorporación de los estudios de género a las instituciones de educación superior. El Programa de Especialización-Maestría en Estudios de la Mujer de la UAM-Xochimilco", en: *La Ventana*, México, Universidad de Guadalajara, vol. III, núm. 21, pp. 228-251.
- Martínez, C. S. G., Preciado, C. F. y Cordero, A. G. (2009). "Las académicas ante la política de pago por méritos. Un estudio en la Universidad de Colima", en: Chávez Gutiérrez, María Antonia, María Rita Chávez Gutiérrez, Érika Ramírez Diez, María Elena Cruz Muñoz y Gabriela Karina Cervantes Fuentes (Coords.), *Género y trabajo en las universidades*, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 253-284.

- Moreno, E. H. (2003). "Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿Cómo detectarlos, cómo combatirlos?", en: Bustos Romero, Olga, y Norma Blazquez Graf (Eds.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, México, Colegio de Académicas Universitarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ochoa, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*, México, El Colegio de México.
- Palomar, V. C. (2005). "La política de género en la educación superior", en: *La Ventana*, México, Universidad de Guadalajara, vol. III, núm. 21, pp. 7-43.
- _____. (2009). "La cultura institucional de la equidad de género en la Universidad de Guadalajara", en: Chávez Gutiérrez, María Antonia, María Rita Chávez Gutiérrez, Érika Ramírez Diez, María Elena Cruz Muñoz y Gabriela Karina Cervantes Fuentes (Coords.), *Género y trabajo en las universidades*, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 49-68.
- _____. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 160.
- Poff, D. (1987). *Towards a Feminist Epistemology*, Disertación doctoral, Canadá, Universidad de Guelph.
- Rendón, G. T. (2003). *Trabajo de hombres y trabajo de mujeres en el México del siglo XX*, México, UNAM/CRIM/PUEG-UNAM.
- Rodríguez, G. R. (1999). "Género y políticas de educación superior en México", en: *La Ventana*, núm. 10, México, Universidad de Guadalajara, pp. 124-159.
- Sánchez, G. y Evangelista, G. A. (2011). "ECOSUR y la cultura institucional de género", en: Tuñón, Esperanza, Angélica Aremy Evangelista García y Rolando Tinoco Ojangurn (Coords.), *Género y cultura institucional*, México, ECOSUR, ANUIS, pp. 53-79.
- Schmuck, P. (1987). *Women Educators: Employees of Schools in Western Countries*, Nueva York, State University of New York.
- SEP/UNICEF. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica*. Disponible en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Stromquist, N. P. (2010). "Políticas educativas y género: Un análisis comparativo de las intenciones y conductas del estado", en: Mingo, Araceli (Coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, UNAM, Plaza y Valdés, pp. 55-78.
- UNESCO. (1995). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el siglo XXI*, París, Visión y acción.
- Vázquez, G. V. y Zapata, M. E. (2000). "¿Existe una metodología feminista?", en: Roberto Diego Quintana (Coord.), *Investigación Social Rural. Buscando huellas en la arena*, México, UAM/Plaza y Valdés, pp. 121-139.

_____ (2005). “Mujeres en universidades agronómicas y programas de estudios de la mujer en México y Estados Unidos. Un estudio comparativo”, en: *La Ventana*, núm. 21, México, Universidad de Guadalajara, pp. 252-280.

Zapata, M. E. y Pérez, N. E. (2012). “Hijas de tigre... pintitas: Las científicas del Colegio de Postgraduados”, en: *Ciencia*, Revista de la Academia Mexicana de Ciencias, vol.3, pp. 54-61.

Síntesis Curricular

Emma Zapata Martelo

Maestría y doctorado en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Profesora Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Ha realizado varios trabajos sobre migración, niñez, con énfasis en la perspectiva de género. Correo electrónico: emzapata@colpos.mx.

María del Rosario Ayala Carrillo

Es M.C. en Estudios del Desarrollo Rural, por el Colegio de Postgraduados, labora como Investigadora Auxiliar Adjunta en el Colegio de Postgraduados. Temas de interés: género, migración, niñez, educación, violencia, mujeres rurales. Correo electrónico: madel@colpos.mx.

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2014

LA FORMACIÓN DE LA COMISIÓN UNIVERSITARIA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO (CUIG). UNA EXPERIENCIA DE TRANSVERSALIZACIÓN

Aurelia Flores-Hernández; María Elza Eugenia Carrasco-Lozano y Adelina Espejel-
Rodríguez

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial

Universidad Autónoma Indígena de México

Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 23- 36



e-revist@s

LA FORMACIÓN DE LA COMISIÓN UNIVERSITARIA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO (CUIG). UNA EXPERIENCIA DE TRANSVERSALIZACIÓN

UNIVERSITY COMMISSION FOR GENDER EQUALITY (CUIG). EXPERIENCE MAINSTREAMING

Aurelia Flores-Hernández¹; María Elza Eugenia Carrasco-Lozano² y Adelina Espejel-Rodríguez³

¹Profesora e investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-nivel 1) y Perfil Deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP/SEP). Correo electrónico: aure7011@yahoo.com.

²Profesora e investigadora en el Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-nivel candidata) y Perfil Deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP/SEP). Correo electrónico: caleza2003@yahoo.com.mx. ³Profesora e investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-nivel 1) y Perfil Deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP/SEP). Correo electrónico: adelinaer@hotmail.com

RESUMEN

La transversalidad de género o *mainstreaming* sugiere la reorganización institucional y/o la “integración” del género en la Universidad. Se apuesta a la institucionalización como parte de una política gubernamental que obliga a asumir el compromiso institucional y las responsabilidades de todos los poderes universitarios por el avance de la igualdad entre mujeres y hombres. Para ciertas corrientes del movimiento feminista, ésta representa el manipuleo de una lucha en tensión de muy largo plazo que no puede acotarse exclusivamente a la enunciación nominal de instancias o a la asignación envilecida de recursos, sin lograr cambios estructurales de mayor envergadura y con tendencia a la permanencia real (Palomar, 2009; Pérez, 2010; Alonso, 2010). Por ello, en esta presentación se busca explicar la medida en que la propuesta de transversalidad conviene o no a la propia lucha feminista. La reflexión se ubica en el plano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), para ello se exponen los retos que enfrenta la institucionalización de la perspectiva de género, partiendo de los siguientes cuestionamientos: ¿la Universidad tiene necesidad de transversalizar la perspectiva de género? Y, si es así, ¿qué elementos permiten esta iniciativa y cuáles la restringen?

Palabras clave: género, transversalidad, educación, universidad.

SUMMARY

Gender mainstreaming suggests institutional reorganization and/or “mainstreaming” of gender at the university. Betting on institutionalization as part of a government policy that requires institutional commitment and the responsibility of all university powers by the advancement of equality between women and men. For certain approaches in the feminist movement, it represents the handling of a struggle in the very long term tension that cannot be bounded exclusively to the enunciation of instances nominal or degraded resource allocation without achieving larger structural changes and prone to genuine equality (Palomar, 2009; Pérez, 2010; Alonso, 2010). Therefore, in this paper seeks to explain the extent to which the proposal or mainstreaming should not own the feminist struggle. The reflection is located in the plane of the Autonomous University of Tlaxcala (UATX), for it challenges facing the institutionalization of gender are presented, based on the following questions: Does the University have a need to mainstream a gender perspective? And, if so, what elements allow this initiative? And, what elements constrain it?

Key words: gender mainstreaming, education, university.

La transversalidad de la perspectiva de género en la Universidad

La participación femenina en los espacios de educación superior y las luchas para reconocer la *institucionalización de la perspectiva de género* en las universidades ha sido objeto de documentación desde hace algunos años y aparecen como polémica interesante (Zapata *et al.*, 2001). La demanda para la transversalización de la perspectiva de género como una forma de reconocimiento normativo en la Universidad es vista como una estrategia ineludible para legitimar políticas de igualdad. El concepto fue acuñado en la III Conferencia de las Mujeres en Nairobi (1985), pero su divulgación y asimilación como un enfoque de planeación pública se dio hasta la IV Conferencia Mundial de las Mujeres celebrada en Beijing (1995) y posteriormente en el Congreso Económico y Social de la ONU.

En México, la propuesta del Modelo de Equidad de Género (MEG) sostenido normativamente por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) contiene directrices para todas las instituciones gubernamentales, organismos privados, empresas, etcétera, en ellas incluidas las instituciones de educación superior (IES). Este modelo fue formulado para intentar transversalizar el género en la cultura institucional, sin embargo mantiene un carácter general y sólo da respuesta a una *institucionalización nominal del género*, que poco transforma los factores que imposibilitan la incrustación de raíz de la perspectiva de género. Este tipo de propuestas no permite distinguir las particularidades de cada caso.

La transversalidad de género es un enfoque que plantea la urgencia de incorporar las cuestiones de género en la totalidad de los programas sociales como estrategia global y como objetivo primario para promover la igualdad. En el contexto actual, la actuación política de las elites -tomadores de decisiones- para asumir la aplicación de la perspectiva de género en las instituciones es un asunto fundamental a superar, pero no el único. La institucionalización como proceso intenta atravesar todas las políticas públicas del país, en relación a valores, prácticas y procedimientos administrativos. Sin embargo, no sólo una correcta *ingeniería institucional* define una institucionalización adecuada que convenga a los demandas de las mujeres, ello también dependerá del contexto social y político así como de la participación tanto de quienes elaboran tales políticas como de quienes las reclaman (Tarrés, 2006).

Uno de los ejes centrales en el discurso y los movimientos feministas gira en torno al proceso de institucionalización de la perspectiva de género en el aparato estatal y en otros organismos centralizadores de poder, la Universidad es uno de éstos. La institucionalización ha devenido en un tema de conflicto (Ríos *et al.*, 2003). Diversos trabajos (Maicera *et al.*, 2007, Ríos *et al.*, 2003; Tarrés, 2006) han enmarcado su relevancia en el debate entre autonomía e institucionalización o entre autonomía y dependencia, y con ello, el feminismo la ubica en el plano de la división político estratégica más importante para lograr sus propósitos.

Esta polémica entre integración *versus* autonomía surge en Estados Unidos en los años setenta del siglo pasado. La primera mirada proponía un diseño educativo basado en un currículo integrado con género que requería un alto grado de coordinación y el apoyo del profesorado, situación difícil de encontrar en la mayoría de las instituciones educativas; en tanto, la segunda posición significaba ir en contra de la corriente autónoma, por lo que desde esta postura se opinaba que el género se incluyera en todos los cursos regulares en el menor tiempo posible y que era conveniente su incorporación desde los niveles más básicos, además se sugería la creación de departamentos y programas docentes totalmente separados, así como de la organización de instancias interdepartamentales (Makovski y Paludi, 1993, en Cardaci, 2005).

Las críticas al enfoque *integracionista* del género radicarón en sus posiciones conservadoras, mientras las detracciones a la mirada autónoma se centraron en que el aislamiento como requisito indispensable para que un grupo académico lograra una identidad, desarrollara investigaciones y estableciera un currículo en forma independiente, sólo llevaría a conformar ghettos académicos o *nichos de género* (Makovski y Paludi, 1993, en Cardaci, 2005).

Una tercera posición planteó una participación paralela entre las integracionistas y las autónomas, la proposición suponía que los esfuerzos se tenían que dirigir en ambos sentidos, evitando promover un modelo único para todas las instituciones y valorando la capacidad de aceptación de cambios en cada espacio académico (Mac Intosh y Kamarck, 1984, en Cardaci, 2005).

En cualquier caso, es innegable que la transversalización de la perspectiva de género puede representar una opción para dirigir los esfuerzos y cumplir las demandas de las mujeres (Rokowski

y Espina, 2006), siempre y cuando vaya más allá de una simple exploración táctica de lo que ocurre al interior de la Universidad, sobre todo, si como estrategia –si los espacios y las protagonistas lo resisten y lo demandan- se constituye en un cuestionamiento de fondo al contenido y la forma de la cultura institucional (Ríos *et al.*, 2003; Rokowski y Espina, 2006), en este caso la universitaria.

En la Universidad, el peso de la cultura patriarcal construye y sostiene obstáculos que restringen la incorporación de la perspectiva de género (Palomar, 2009). En las mujeres cae auestas este gran peso y toma forma en elementos concretos como: inserción laboral restringida y controlada que las coloca preferentemente en puestos de baja jerarquía, con horarios y sueldos menores a los recibidos por los hombres, segregación ocupacional, asignación de bonos discrecionales y preferenciales, dobles jornadas laborales, no reconocimiento salarial a actividades encaminadas a la gestión, procesos de feminización en algunas áreas del conocimiento, escasa representación en puestos de decisión y dirección de manera asimétrica, acoso sexual, discriminación abierta o encubierta. En conjunto, éstos y otros elementos ensanchan la brecha de desigualdad real de género que prevalecen en las instituciones universitarias y representan un escenario sistemático y cotidiano que las mujeres enfrentan (Vélez, 2012; Rodríguez, 1999).

Algunos de los aspectos positivos de la integración del género como eje transversal institucional se encuentran en el hecho de sacar a la luz graves situaciones de diferenciación y discriminación, de violencia y de jerarquía opresiva, y especialmente, la legitimación y apropiación de un discurso en torno a la igualdad de oportunidades. Aunque también ciertos de los efectos negativos de esta estrategia radican en la tergiversación, la profesionalización/tecnificación, tematización o banalización del discurso feminista, así como la cooptación de líderes (sobre todo lideresas) y la desmovilización en tanto movimiento social (Tarrés, 2006, Ríos *et al.*, 2003).

En este tenor, debemos remarcar que la institucionalización del género no se acota a un cambio de procedimientos o al manejo de una metodología tecnocrática, más bien, se orienta a replantear el orden estructural y simbólico, y a estimular reales cambios culturales en espacios que enfrentan compactas resistencias (Parga, 2011). En México, la creación de diversos centros de investigación, programas o áreas encaminadas al estudio de las mujeres y del género han estimulado el interés hacia las investigaciones de estas categorías. Algunas experiencias que han irrumpido en la inercia institucional frente a la igualdad han dejado huellas fundamentales para transitar en favor de la dignificación humana (Buquet, 2011).

En el año 1970 se creó la primera cátedra sobre el estudio de las mujeres en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), posteriormente se fundó el Centro de Estudios de la Mujer (CEM) en la Facultad de Psicología de la misma universidad. A lo largo de los años ochenta y noventa surgirían un importante número de programas de estudios de la mujer y de género en IES mexicanas y de América Latina. En los noventa se consolidó el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) en el Colegio de México (COLMEX), en el año 1992 se conformó el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en la UNAM y en el año 1994, en la Universidad de las Américas, se instituyó la maestría de género (Cervantes, 2009).

En las entidades federativas también se han creado instancias de este tipo: el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara, el Programa Universitario de Género de la Universidad Autónoma de Sinaloa y otros centros de estudios de género en las universidades de Nuevo León, Colima y Puebla; el Proyecto de Género de la Universidad Iberoamericana en Puebla, el Área de Mujeres del doctorado en ciencias sociales de la Universidad Metropolitana –Unidad Xochimilco-, el Área de Género, Mujer Rural del Colegio de Postgraduados, el Centro de Investigaciones y Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía de la

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, entre otros. Cardaci (2005) señala que para el año 2000 se tenían 19 programas al respecto y 6 más estaban en proceso de afianzamiento. Actualmente, la mayoría de estos centros o programas tiene una consolidación institucional sólida y de gran prestigio académico. Buquet (2011) señala:

Estos espacios creados en las universidades, y el PUEG de la UNAM no son la excepción, normalmente cuentan con pocos recursos financieros, mala o insuficiente infraestructura y equipo y, sobre todo, no tienen una planta de personal académico, lo que hace más difícil el desarrollo de sus proyectos y la consolidación de los estudios de género como un campo de estudio relevante dentro de la educación superior. Sin embargo, a pesar de que estos espacios académicos no han contado con las condiciones óptimas para su desarrollo, en su gran mayoría han hecho grandes aportaciones teóricas (Buquet, 2011: 218).

Además, aun cuando muchos grupos han venido operando desarticuladamente, el camino para constituirse como espacios donde se reflexione a profundidad sobre la conveniencia de insertar la transversalidad de género en las universidades, las características de la producción que generan en las diversas disciplinas donde el género confluye, las fortalezas y debilidades de los aportes de esta categoría a la investigación, la docencia y la difusión de la cultura y del conocimiento, indican la necesidad de continuar en una larga travesía (Cardaci, 2005).

Las experiencias precedentes sugieren que la incorporación de la perspectiva de género en las IES es posible; sin embargo, cuáles son los escenarios que lo estimulan y, especialmente, cómo podemos afirmar que la transversalidad ha sido adoptada de manera adecuada y provechosa para los intereses de género (Rodríguez, 1999).

Para sumar a estas reflexiones, en este trabajo compartimos el camino recorrido por un grupo de investigadoras y funcionarias educativas comprometidas con la búsqueda de la igualdad de género como un principio de vida humano para llegar a constituir la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género (CUIG) y el Programa Universitario para la Autorealización y la Igualdad de Género (PUAIG) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

Esta propuesta fue acogida en un momento coyuntural en que la política educativa universitaria consideró la *necesidad* de transversalizar este concepto -el género-, aunque se prevé que la experiencia todavía se encuentra en una posición endeble, lo cual no le permite a la Comisión asegurar una continuidad para con sus objetivos y por ende para afianzar el futuro de un programa imprescindible en el convivir universitario que garantice la igualdad o que sea el camino para lograrlo, al menos que las políticas institucionales universitarias actuales fueran más corresponsables con este tipo de principios y concurrieran más allá de la voluntad política y la concesión nominativa.

Sobre la Universidad en cuestión

El estado de Tlaxcala es uno de los más pequeños de México, cuenta con una amplia oferta educativa a nivel de estudios superiores: el Tecnológico de Apizaco, escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional, Universidades Politécnicas y Tecnológicas, además de otras IES privadas, y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), ésta última la de mayor trascendencia histórica y de alto impacto en materia educativa. La UATx se fundó el 20 de noviembre del año 1976. A mitad del 2014, autoridades universitarias enunciaron la aprobación de 18 nuevos programas educativos que se suman a los 39 ya existentes (385 Grados. Periódico virtual, 2014).

La distribución de la matrícula total de acuerdo con la división disciplinaria formativa y según nivel y género demuestra que:

- a) En la División de Ciencias Biológicas, del total general en el nivel de licenciatura, 63.2 % son mujeres y se encuentran ubicadas principalmente en las áreas de Ciencias de la Salud y Odontología, no así en Agro-biología. En cuanto al nivel de posgrado, la tendencia de mujeres al alta permanece.
- b) En la División de Ciencias Sociales y Administrativas, del total general en el nivel de licenciatura, las mujeres representan el 61.1 % y se ubican principalmente en las áreas de ciencias económico administrativas (64.8 %) y en trabajo social, sociología y psicología (78.35 %), aunque no ocurre lo mismo en derecho, ciencias políticas y criminología, donde las proporciones son equitativas entre hombres y mujeres. En el nivel de posgrado, si bien la mayoría continúa siendo representada por mujeres (52.91 %), esto sólo ocurre preferentemente en trabajo social, sociología y psicología (57.89 %) y ciencias económico administrativas (52.63 %), no así en derecho, ciencias políticas y criminología (43.6 % mujeres).
- c) En la División de Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología, del total general en el nivel de licenciatura, los hombres representan el 61.4%, de ellos la mayoría se ubica preferentemente en ciencias básicas, ingeniería y tecnología (65.27 %), en tanto que las mujeres se ubican en diseño, arte y arquitectura (55.05 %). En el nivel de posgrado la predominancia de hombres en ciencias básicas, ingeniería y tecnología es central (65.90 %).
- d) En la División de Ciencias Sociales y Humanidades, del total general en el nivel de licenciatura, 69.6% son mujeres (69.63 %) concentradas en tres áreas, filosofía y letras, ciencias de la educación y ciencias para el desarrollo humano, en esta última la proporción femenina es elevada (90.10 %).

En concreto, la matrícula universitaria es preferentemente femenina (60.15 %) en el nivel de licenciatura, lo mismo ocurre a nivel de posgrado aunque el porcentaje disminuye (51.86 %); sin embargo, las áreas de ubicación continúan marcadas por estereotipos tradicionales de género. Las mujeres se localizan en ciencias de la salud (67 %) y odontología (69%), ciencias económico administrativas (64.8%), filosofía y letras (62.2 %), ciencias de la educación (67.2%), ciencias para el desarrollo humano (90.1 %) y trabajo social, sociología y psicología (78.3 %), las dos últimas con las proporciones más elevadas. En tanto que los varones se encuentran en agrobiología (57 %) y ciencias básicas, ingeniería y tecnología (65.2 %). En derecho, ciencias políticas y criminología las proporciones de mujeres y hombres son cercanas.

En cuanto a posiciones del funcionariado universitario, datos oficiales indican que:

- De 7 Secretarías, sólo 2 son dirigidas por mujeres: la Secretaría de Investigación Científica y Posgrado, y la Secretaría de Rectoría.
- De 8 Centros de Investigación, 3 son dirigidos por mujeres: el Centro de Investigación en Ciencias Administrativas, el Centro de Investigación en Genética y Ambiente, y el Centro Tlaxcala de Biología de la Conducta.
- De 2 coordinaciones, 1 es dirigida por una mujer: la Coordinación de la División de Ciencias y Humanidades.
- De 11 facultades, 6 son dirigidas por mujeres: Odontología, Ciencias para el Desarrollo Humano, Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras, Trabajo Social, Sociología y Psicología, y Diseño, Arte y Arquitectura. Estas últimas son áreas de estudio altamente feminizadas.

Como observación general destaca que son: (a) posiciones jerárquicas afines a disciplinas o áreas consideradas como apropiadas para las mujeres; y (b) del total de puestos (28) del funcionariado en niveles superiores, las mujeres solamente ocupan 12 espacios (42%). Ciertamente, debemos precisar que las cuotas de representación por género sólo tendrán mayor fuerza en tanto quienes ocupen puestos donde la toma de decisiones es central sea conducida con una mirada más democrática y con una ideología y filosofía de vida basada en principios de igualdad.

En cuanto a posiciones del profesorado universitario reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de 77 docentes, 32 son mujeres, es decir 41.5 %, y preferentemente están ubicadas en los niveles mínimos (candidatura y nivel 1).

La experiencia del *mainstreaming* en la UATx a través de la creación de CUIG

El tema de género ha resultado en una fuerte politización a favor y en contra. A igual que ocurre en otras universidades, la UATx no es la excepción, las resistencias las enfrentan quienes desde hace varias décadas se dedican a favorecer la igualdad desde la investigación y la docencia. En el año 2010 se inició la integración de la CUIG instituida para fungir como responsable directa de conducir el Programa Universitario para la Autorrealización y la Igualdad de Género (PUAIG). Esta pretensión cobró un importante auge derivado de que la UATx participa en la *Reunión Nacional de Universidades Públicas: Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior* celebrada en el año 2009 en la UNAM. De cierta manera, los propósitos que emergen en este encuentro motiva la voluntad política de las autoridades universitarias tlaxcaltecas para asumir la aplicación de la perspectiva de género en este recinto universitario.

Para incluir la propuesta de constituir la CUIG, se circunscribió el tema de la igualdad de género al programa de Autorrealización, lema establecido como uno de los cuatro pilares de la política institucional universitaria de la última década. De este modo, el Programa Universitario para la Autorrealización y la Igualdad de Género (PUAIG) es instituido y en consecuencia la CUIG queda circunscrita y en dependencia con la autorrealización.

La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) le apuesta a una política de igualdad de género al interior de la institución, por ello desde marzo del año 2012 ha puesto en marcha el Programa Universitario para la Autorrealización y la Igualdad de Género (PUAIG), y la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género, con la finalidad de generar acciones tendientes a impulsar la investigación y las actividades con perspectiva de género, en el marco de la autorrealización como cuarto eje sustantivo de la Institución (www.uatx.com.mx)

Durante el primer año de constitución de la CUIG se llevaron a cabo cuatro reuniones de organización para compartir anhelos y pretensiones, en éstas se intentó cristalizar el proyecto para transversalizar el enfoque de género, las tareas fueron impulsadas por una profesora adscrita a la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología (FTSSyP). La pionera de esta iniciativa convocó a más docentes -afines a la materia- de otras unidades académicas a formar parte de esta empresa, destacaron las invitaciones a dos profesoras del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional (CIISDER) y una del Centro Tlaxcala de Biología de la Conducta (CTBC).

Cabe mencionar que antes de la constitución protocolaria en la que se entregan nombramientos oficiales y se distribuyen *carteras*, las responsabilidades de coordinación, investigación, difusión y gestión estuvieron a cargo de profesoras de la FTSSyP y la Facultad de Filosofía y Letras.

Posteriormente estas comisiones tuvieron reacomodos de tal forma que quienes se fueron integrando paulatinamente obtuvieron nombramientos de *colaboradoras*. Debido a cuestiones personales o profesionales de las primeras integrantes de la CUIG, las reubicaciones en los cargos han sido constantes, quienes al inicio formaban parte de esta Comisión como titulares han tenido que dimitir la encomienda y sus responsabilidades han sido cubiertas en su mayor parte por docentes de otras facultades o centros de investigación.

Durante el transcurso del año 2010 y parte del año 2011 se cabildeó con autoridades para lograr un reconocimiento institucional a esta propuesta. Al mismo tiempo, se organizaron presentaciones de libros, conferencias, talleres, entre otras actividades académicas con miras a promover la transversalización del enfoque de género. De manera interna, la Comisión trabajó en la definición de un programa a corto y largo plazo donde se incluyeran como propósitos:

Fomentar la investigación en las diversas áreas del conocimiento e instrumentar acciones para impulsar la perspectiva de género como herramientas de vínculo con redes de investigación afines a esta temática. Prevé establecer estrategias de prevención de violencia en el noviazgo, presentaciones de libros alusivos al tema y elaborar un programa de trabajo de aplicación inmediata y continua (www.uatx.com.mx)

En este lapso de tiempo, para consolidar la figura de la CUIG, la gestión tuvo que enfrentarse al cumplimiento de acuerdos parciales por parte de las autoridades universitarias, que resultó en una Comisión itinerante, en el sentido de no contar con espacio propio tanto físico como operacional. En este ir y venir, la mayor dificultad que ha enfrentado ha sido su ubicación física, en un primer momento estuvo adscrita en un espacio en la Maestría en Ciencias Sociales de la FTSSyP, luego se buscó un espacio en la Secretaría de Autorrealización (ubicada en Apizaco, Tlaxcala), posteriormente regresó a la FTSSyP y recientemente fue acogida para sesionar cerca de la Secretaría Académica, aunque estratégicamente dependa de la Secretaría de Autorrealización.

Finalmente, después de una transición en la rectoría de la UATx, en septiembre del año 2011, el rector entrante retomó la propuesta y aceptó otorgar los nombramientos a las integrantes de la CUIG en un acto protocolario de gran impacto, bajo la modalidad de un Foro que contó con la participación de Martha Lamas, quien dictó la Conferencia *La equidad de género y el dilema de la diferencia*, realizado en el Teatro Universitario con un importante número de participantes -alumnado, profesorado y personal ejecutivo- de esta casa de estudios.

Las autoridades universitarias entrantes actuaron de buena fe y con voluntad para responder a prácticas políticas incluyentes. La respuesta y compromiso asumido por el rector fue de un académico conocedor de la importancia del tema, lo que se percibió en su actitud de cumplir con una *necesidad institucional* para justificar el tema de la transversalidad de género, lo cual dotaba a la Universidad como una *IES de vanguardia* en relación a la igualdad de género. El pronunciamiento institucional con el que se le dio figura al CUIG lo aclara:

Las instituciones de educación superior están comprometidas a promover en sus reglas de operación internas, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como a impulsarlas en la sociedad (www.uatx.com.mx)

Sin embargo, debemos remarcar que la transversalidad de una política de igualdad al interior de la UATx no aparece como eje de Plan Institucional, pues para lograr una introducción exitosa de la transversalidad, las herramientas de anclaje deben *atravesar* horizontal y verticalmente todas las

acciones, y deben estar presentes en todas las tareas sustantivas acciones de docencia, gestión, investigación y administración, en todos los niveles donde la desigualdad de género se ubica.

En todo caso, una vez instalada formalmente la CUIG se tuvo la expectativa de posicionarla en un nivel estructural/institucional que la dotara de autonomía para ejercitar acciones en favor de la igualdad, pero además con capacidad financiera. Sin embargo, las tres principales limitaciones que ha tenido son: a) lo administrativo/financiero, b) los recursos humanos y c) la normatividad.

La posición administrativa y financiera

A pesar de que el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI) obtuvo un monto que rebasaba los quinientos mil pesos destinados a la ejecución del *Proyecto de Perspectiva de Género de la Universidad Autónoma de Tlaxcala 2010 y 2011* con miras a lograr el establecimiento de acciones a favor de la igualdad de género (1er. Informe de Actividades, 2012), la CUIG nace sin una asignación presupuestal, situación que parece prevaleció al menos hasta inicios del año 2012. A nivel nacional, las políticas públicas de transversalidad de género se han diseñado e implementado con mayor auge y con financiamiento otorgado a partir del año 2008 (Castillo *et al.*, 2011).

A la escasez de recursos se le suman la inexistencia de infraestructura y el *préstamo* de espacios físicos para reuniones, esto último fue resuelto en el año 2013, periodo en que se designa una pequeña oficina en un edificio cercano a la Rectoría. Rodríguez (1999) refiere que en otras experiencias, el mayor logro que se ha conseguido es abrir espacios académicos para desarrollar los estudios de género, aunque en condiciones frágiles, pues se trata de espacios precarios y bajos presupuestos, lo que indica que las mujeres continúan siendo las primeras víctimas de un sistema educativo injusto y desigual, es decir, aún se enfrentan a grandes obstáculos para avanzar en este rubro.

En concreto, la CUIG de la UATx se dispuso como una entidad carente de recursos básicos suficientes y falta de asignación de recursos propios, lo cual además de condicionar el trabajo que realizan sus integrantes y generar acciones marginales, no permite un monitoreo para evaluar y medir los impactos de la propia Comisión, así como de otras necesidades para cubrir o apoyar a las universitarias (profesorado, alumnado, personal administrativo, etcétera), por ejemplo, a través de cursos de capacitación, ediciones de libros, participación en eventos académicos y de difusión, entre otros.

Los recursos humanos y profesionales

Las integrantes de la CUIG fungen como profesoras de tiempo completo en la UATx, con adscripción laboral distinta (titulares o asociadas, tiempo completo o no) y con una variabilidad en sus formaciones iniciales (antropólogas, trabajadoras sociales, biólogas, orientadoras vocacionales, historiadoras), pero se identifican más con ciertas disciplinas de las ciencias sociales y en carreras fuertemente feminizadas, sólo un par de ellas cuenta con especializaciones sobre el enfoque de las relaciones de género desde hace dos décadas y el resto con formación de género más reciente, casi todas son militantes de alguna variante de los movimientos feministas; algunas de ellas con funciones más cercanas a la docencia o la administración y otras estrechamente vinculadas con la investigación.

La reunión de este cuerpo colegiado surgió de intereses individuales que buscaron confluir en una motivación común: constituir a la perspectiva de género como elemento sustantivo de la política educativa de la UATx. Ellas representan la única fuerza humana que está impulsando este proyecto, valdría recordar los costos que ello ha significado: excesivas jornadas de trabajo, estrés, cansancio,

escaso reconocimiento, ningún tipo de incremento salarial o estímulos económicos u otro tipo de prerrogativas que favorezcan su situación laboral y académica.

Circunstancias como estas ocurren en otras universidades mexicanas, Vélez (2012:8) menciona que en la Universidad Autónoma del Estado de México: *El centro de investigación en Estudios de Género y Equidad ha tenido, el reto de formular el Plan de Igualdad para incorporar la perspectiva de género en la institución, dicho centro es de reciente creación y sólo cuenta con una auxiliar y una colaboradora, personal por demás insuficiente.*

La condición política y normativa

La CUIG se enuncia en la estructura orgánica de la UATx, jerárquicamente se ubica dentro de la Secretaría de Autorrealización, anteriormente se precisó las circunstancias actuales en donde esta Comisión se encuentra posicionada. En otros momentos históricos de esta Universidad ya se habían presentado proposiciones para tratar de integrar la perspectiva de género con poco impacto (Flores *et al.*, 2001). Sin embargo, los alcances de tales intentos no llegaron a consolidarse y difícilmente se pueden comparar con esta iniciativa, debido a múltiples razones, una de ellas posiblemente tuvo que ver con el insuficiente interés de las autoridades en turno para estimular este tipo de proyectos y el desconocimiento de la igualdad como algo central para la vida universitaria.

Algo similar sucede en otras universidades, para el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) Duarte (2011) precisa que *nadie de esta universidad asistió [a la Reunión 2009 convocada para IES para transversalizar el género] y, lo que es más alarmante, que nadie a nivel directivo, en esta universidad, parece pensar que el tema merece ser atendido.* De manera puntual, en el escenario universitario tlaxcalteca, el escaso conocimiento por parte de las autoridades respecto al valor que el tema de la igualdad de género compromete no había sido eje vertical en la política interna.

En este sentido, podemos afirmar que el éxito de la existencia de la CUIG se debe en gran parte al apoyo y la voluntad política que las autoridades universitarias de Tlaxcala deciden emprender a partir del año 2010. Al respecto, García (2009) precisa que las redes políticas clientelares y su jerarquía masculina son parte importante para definir el acceso y la participación de las mujeres en las universidades.

Aunque también hay que reconocer que el liderazgo femenino de quien decide abanderar este proyecto fue fundamental. Una dirigencia caracterizada por un carisma moldeado para ser hábil en la gestión, el cabildeo y el convencimiento. Ambos elementos, liderazgo en combinación con el apoyo y resguardo de ciertas elites de la universidad que tienen acceso a quienes toman decisiones estimularon de manera significativa la formulación de la CUIG en la UATx.

Sin embargo, si bien la capacidad de liderazgo en alianza con el apoyo institucional ha favorecido el ingreso en la agenda universitaria del género, también ha producido ciertas resistencias, una de éstas es una actitud selectiva para admitir o no a otros y otras integrantes, lo que ha llevado a incluir o excluir a profesorado potencial por razones políticas sin considerar que la conformación de un grupo plural podría encauzar acciones de mayor empuje y alto impacto. Esta situación general perfila el futuro del proyecto sobre todo con tintes más politizados que académicos e ideológicos fundamentados en la igualdad.

En todo caso, el liderazgo femenino recubierto de una posición acerca del *poder desde dentro, junto con y para las mujeres y no sobre las mujeres* (Batliwala, 1997) y las alianzas deben tomarse como dos elementos clave para estimular un plan sistemático que integre la perspectiva de género en el

campo institucional universitario. Escolano (2009) sugiere que para avanzar en un escenario universitario es imprescindible tener alianzas y, en particular, las mujeres ocasionalmente menos que los hombres se integran en redes y aun con mayor dificultad en relaciones de poder académico.

Es necesario precisar que adoptar este camino puede colocar en riesgo y en posición vulnerable esta iniciativa, pues eventualmente el momento coyuntural y la marea política ha favorecido las pretensiones de la CUIG, pero en un futuro las cosas pueden cambiar, sobre todo porque la Comisión aún no se encuentra establecida formalmente en el marco legal y normativo de la propia Universidad, y ni siquiera está formulada como un órgano colegiado integrado por personal de cada una de las facultades y centros de investigación por la vía democrática y no de la designación, gozando de capacidad jurídica, legal y financiera para actuar en favor de la igualdad. Solo consiguiendo estos logros es posible que la CUIG se des/posicione de su origen y se sitúe para diseñar su propio rumbo. En este sentido, sabemos bien que toda normatividad institucional – particularmente aquellas relacionadas con la igualdad de género- pasa por procesos de informalidad y discrecionalidad (García, 2009) que en muchas ocasiones favorece el posicionamiento de élites inmediatas.

A manera de reflexión: falta camino por andar

Experiencias bastante similares para acomodar *los nichos del género* en las universidades por todo el país han sido bien documentadas. El caso de la UATx no se aleja tanto de lo que en otras IES están experimentando. Afirmar con certeza *si o no a la transversalidad* no ha sido pretensión de este artículo, pues proponer un *modelo único de transversalidad de la perspectiva de género* debe partir de comprender las lógicas que pueden hacer posible o frenar los procesos de integralidad (y no sólo de institucionalización). Más bien, el interés de este trabajo se enfocó a identificar los mecanismos institucionales adoptados para que la CUIG quede instalada y presumiblemente pueda funcionar en algún mediano plazo. Si bien la puerta está abierta, aún restan asuntos que resolver, de los cuales debemos tomar nota puntual para no dejarlos *suelos* frente a la inercia burocrática universitaria.

Aún quedan algunas tareas concretas que todavía no se consolidan y que han quedado pendientes en la gestión, por ejemplo: la denominación al femenino en los títulos y grados académicos, cuotas de paridad en los programas de estímulos al desempeño docente, integración en los planes de estudio de materias sobre igualdad y género, eventos para la presentación de libros, celebración de días especiales, dirección y estimulación de tesis adoptando el enfoque de las relaciones de género, elaboración de proyectos de investigación y difusión de sus resultados, entre otras. Aunque un logro significativo que merece ser estudiado con posterioridad es la creación en el año 2013 de la Maestría en Estudios de Género, que nace del trabajo de quienes integraban la Comisión durante los años 2012-2013, aunque precisamos que transversalizar el género debería tener la tendencia de impactar a toda la población universitaria de manera general y no sólo a quienes cursan una especialidad en el área.

Para constituir un certero y firme proyecto de transversalidad de género en la UATx se ha estimulado un avance significativo en la conformación de la CUIG, que aún requiere la definición de una ruta crítica que contemple estrategias y mecanismos para el sostenimiento de esta iniciativa; la identificación de otras personas interesadas en este proyecto y que sean admitidas sin considerar apegos políticos, generaciones, empatías o potencialidades; la inclusión dentro de las acciones de proyectos de investigación, tesis, eventos; y el establecimiento y consolidación de verdaderas y democráticas alianzas femeninas y masculinas. La integración de la CUIG tiene que verse con esa diversidad y complejidad que el género caracteriza: distintos colores, edades, generaciones, disciplinas, ideologías y fines políticos. La participación de integrantes con trayectorias diversas –

laborales, educativas, de investigación, funcionarias, administradores, de sindicatos o no— es fundamental.

Debemos rebasar el mero compromiso de autoridades y tomadores de decisiones, que a veces muestran mayor interés en cubrir indicadores cuantitativos que cualitativos y de calidad. Un principio ético de toda investigación feminista es dar cuenta de la medida en que los propósitos y estrategias necesarias para lograr la institucionalización podrían o no depender de intereses y lógicas burocráticas que presionan y regulan las posibilidades de alcanzar procesos exitosos. La transversalidad de género sólo es posible cuando los recursos humanos universitarios (alumnado, profesorado, personal administrativo, directivo, etcétera) cuenten con instrumentos —legales, normativos y prácticos— que les permitan desarrollar mecanismos efectivos y afirmativos pro-igualdad.

La creación de la CUIG ha logrado al fin de cuentas, retomando las palabras de Monserrat Sargot (2006), *hacer visible lo ignorado*. Los primeros pasos de esta iniciativa indican que no habiendo otros espacios de representación pública para las universitarias, la CUIG se apuesta como una oportunidad y una promesa para abrir nuevas puertas al avance de la igualdad de género, ello permitirá colocar en la balanza de la agenda universitaria tlaxcalteca, de un lado, las prioridades de las mujeres y de otros grupos genéricos y generacionales excluidos, o del otro alejarse de este compromiso ideológico feminista y trabajar *estrecha y alienadamente* con la Universidad sin confrontar sus limitaciones.

En este sentido, compartimos el ideal de que la transversalidad puede ser útil para comenzar a atender las necesidades de las mujeres y de aquellos hombres que quieran incluirse, fomentando la unificación para no hacer de esta lucha un andar individual y aislado, al menos que en sus principios ideológicos, la CUIG no haya sido pensada para ello. Entonces sí valdría la pena recordar el refrán popular *más vale sola que mal acompañada* y decidir en solitario cómo aplicar tu propio plan de igualdad porque una cuestión debe aún resolverse: hasta qué punto la CUIG se encuentra constituida como un órgano autónomo capaz de resarcir las prácticas y los procedimientos administrativos/normativos desiguales entre los géneros en la cultura universitaria tlaxcalteca.

LITERATURA CITADA

- Álvarez, A. A. (2010). El mainstreaming de género en las políticas científicas: ¿Hacia una alianza multinivel? *In: Revista de Estudios Regionales*, núm. 89, España, Universidades Publicas de Andalucía, pp. 117-139.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. *In: León, Magdalena (comp.). Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santafé de Bogotá, TM Editores. Becker, S., pp. 187-211.
- Buquet, C. A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *In: Perfiles educativos*, vol. 33, México, pp. 211-225.
- Cardaci, D. (2005). ¿Ausentes o Invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciaturas de universidades mexicanas. *In: Revista de Estudios de género*. La Ventana, núm. 21, México, Universidad de Guadalajara, pp. 107-142.
- Castillo, O. E., Montes, C. M., García, M. M. y Oliveros, R. L. A. (2011). Política Pública, transversalidad de género, educación e inclusión de mujeres adultas mayores. *In: Castillo*

- Ochoa, Cristina; Luz Alicia Galván Parra; Castillo Ochoa Emilia, Educación, políticas y experiencias para transversalizar la perspectiva de género, México, Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 120-146.
- Cervantes, G. C. (2009). Los estudios de la Mujer y de Género en México y las Redes Académicas de Coordinación Interinstitucional. *In: Molina Bayón, Estefanía y San Miguel Abad Nava (coords.). Estudios en género y desarrollo. Balance y propuestas Cuadernos Solidarios, núm. 5, España, Oficina de Acción Solidaria y Cooperación Universidad Autónoma de Madrid, pp. 95-128.*
- Duarte, G. M. M. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la UABC: Una tarea pendiente. *In: Observatorio Académico Universitario, Universidad Autónoma de Baja California, México. Disponible en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2011/08/11/transversalizacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-uabc-una-tarea-pendiente/>*
- Escolano, E. (2009). El poder como asignatura pendiente de las académicas en las universidades españolas. *In: Chávez Gutiérrez, María Antonia; María Rita Chávez Gutiérrez; Ramírez Diez, Erika; María Elena Cruz Muñoz; Cervantes Fuentes, Gabriela Karina (coords.). Género y trabajo en las universidades, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, pp. 83-128.*
- Flores, H. A., Vázquez, G. V. y Zapata, M. E. (2001). Sociology with a Gender Perspective.? The Case of the Autonomous University of Tlaxcala. *In: Gender, Feminism and Higher Education.? An International Overview.?, México, The British Council MIAC, Colegio de Postgraduados y ANUIES, pp. 89-110.*
- García, G. P. (2009). Las académicas entre la materialidad política y la subjetividad. *In: Chávez Gutiérrez, María Antonia; María Rita Chávez Gutiérrez; Ramírez Diez Erika; María Elena Cruz Muñoz; Cervantes Fuentes, Gabriela Karina (coords.). Género y trabajo en las universidades, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, pp. 31-48.*
- Maicera, O. L., Alba, M. B. R. y Rayas, V. L. (2007). Género y Sociedad. Elementos para el análisis de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género: una guía. Serie de investigaciones del PIEM, El Colegio de México, Programa Interdisciplinarios de Estudios de la Mujer.
- Palomar, V. C. (2009). La cultura institucional de la equidad de género en la Universidad de Guadalajara. *In: Chávez Gutiérrez María Antonia; María Rita Chávez Gutiérrez; Ramírez Diez Erika; María Elena Cruz Muñoz; Cervantes Fuentes, Gabriela Karina (coords.) Género y trabajo en las universidades, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, pp. 51-68.*
- Parga, L. (2011). Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria: Una mirada de género. *In: Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, núm. 5, pp. 49-61. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art3.pdf>*
- Pérez, A. E. M. (2010). Hacia la inclusión de la equidad de género en la política de ciencia y tecnología en México. *In: Investigación y Ciencia, núm. 46, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 43-56.*

- Ríos, T. M., Godoy, C. L. y Guerrero, C. E. (2003). Nuestra historia reciente: continuidades, transformaciones, perspectivas futuras. El debate sobre la institucionalización. *In: Ríos Tobar, Marcela; Lorena Godoy Catalán; Guerrero Caviedes, Elizabeth. Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento social en Chile posdictadura, Chile Editorial Cuarto Propio, pp. 338-339.*
- Rodríguez, G. R. (1999). Género y políticas de educación superior en México. *In: Revista de Estudios de Género. La Ventana, núm. 10, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 124-154.*
- Rokowski, A. C. y Espina, G. (2006). Institucionalización de la lucha feminista/femenina en Venezuela: solidaridad y fragmentación, oportunidades y desafíos. *In: Lebon, Nathalie; Elizabeth Maier. De lo privado a lo público. 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina, México, Editorial, Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, pp. 310-330.*
- Sargot, M. (2006). La paz comienza en casa: Las luchas de las mujeres contra la violencia y acción estatal en contra de Costa Rica. *In: Lebon Nathalie; Elizabeth Maier (comps.). De lo privado a lo público. 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina, México, Editorial Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, pp. 273-289.*
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. Disponible en: www.uatx.com.mx [Consulta agosto de 2014].
- Tarrés, M. L. (2006). Nuevos nudos y desafíos en las prácticas feministas. Los institutos de las mujeres en México. *In: Lebon Nathalie; Elizabeth Maier (comps.) De lo privado a lo público. 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina, México, Editorial Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, pp. 290- 309.*
- Vélez, B. G. (2012). La incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del estado de México. Logros, retos y obstaculización. *In: IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género México, Universidad Autónoma del Estado de México, Sevilla, España, pp. 1-9.*
- Zapata, M. E., Vázquez, G. V. y Alberti, M. M. P. (coords.). (2001). Género, Feminismo y Educación Superior. Una Visión Internacional, México Colegio de Posgraduados.
- (2012). 1er. Informe de Actividades 2011-2012 Dr. Víctor Job Paredes Cuahquentzi, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala (versión ejecutiva).
- 385 grados. (2014). Ofrecerá UAT 18 nuevos programas educativos. *In: 385 grados Periodismo en análisis, visión y liderazgo. Periódico virtual. Disponible en: <http://385grados.com/?p=20688> [Consulta 12 de agosto de 2014].*

AGRADECIMIENTOS

El trabajo forma parte de una investigación de alcances mayores titulada “Posibilidades e inconvenientes para fomentar una enseñanza con perspectiva de género en la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, con clave 126335 y financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Fondos Sectoriales Convocatoria UPEPE-SES- 09-01.

Síntesis curricular

Aurelia Flores Hernández

Doctora en antropología por la Universidad Laval de Québec, Canadá. Profesora investigadora titular en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y Perfil Deseable por parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP/SEP). Representante del C.A-UATx-195 Estudios de Género, Educación y Juventud desde el año 2007. Línea de Investigación: Estudios de género. Autora de los libros: *A las mujeres por la Ley no nos tocan tierra. Género, tierra, trabajo y migración*; *Nadie se muere por parir, Muerte materna en Guerrero, un programa en perspectiva*, ha escrito artículos referidos a su interés en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: aure7011@hotmail.com.

María Elza Eugenia Carrasco Lozano

Doctora y Maestra en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C., y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Desarrolla la línea de investigación en Políticas Educativas, Ambiente, Sustentabilidad, Género y Violencia, pertenece a la Red de Estudios Temáticos del Agua (RETAC-CONACyT) y a la Red de Investigadores Sociales sobre Agua (RISSA). En 2010, la Universidad de Málaga, España, publicó su tesis doctoral. Docente por más de quince años en la UATx en la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología. Actualmente es Profesora-Investigadora del Posgrado en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de esta misma universidad. Forma parte del Cuerpo Académico Gestión y Políticas Educativas. Reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (Nivel Candidatura) y Perfil Deseable por parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP/SEP). Correo electrónico: caleza2003@yahoo.com.mx.

Adelina Espejel Rodríguez

Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad de Camagüey, Cuba. Profesora investigadora titular en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y Perfil Deseable por parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP/SEP). Línea de Investigación Educación ambiental y género. Autora de los libros: *Ecología por competencia. Hacia una educación ambiental*, *La problemática ambiental de la Cuenca del Río Zahuapan, Estado de Tlaxcala, México*, y autora de importantes artículos en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: adelinaer@hotmail.com.